



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FCS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCES CULTURAIS (PPGPC)

RODRIGO GRABOSKI FRATTI

**CORPOS EM EXTENSÃO:**  
**por uma educação performática, intercultural e sensível**

Goiânia  
2022



UFG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES  
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese

**2. Nome completo do autor**

Rodrigo Graboski Fratti

**3. Título do trabalho**

Corpos em extensão: por uma educação performática, intercultural e sensível

**4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Renata De Lima Silva, Professora do Magistério Superior**, em 17/02/2022, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO GRABOSKI FRATTI, Discente**, em 10/03/2022, às 23:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2705499** e o código CRC **8310023E**.

RODRIGO GRABOSKI FRATTI

**CORPOS EM EXTENSÃO:  
por uma educação performática, intercultural e sensível**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Performances Culturais. Área de concentração: Performances Culturais – Linha de Pesquisa: Espaços, Materialidades e Teatralidades

Orientadora: Profa. Dra. Renata de Lima Silva  
(Kabilaewatala)

Coorientação: Prof. Dr. José Luiz Cirqueira  
Falcão

Goiânia  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fratti, Rodrigo Graboski

Corpos em extensão: por uma educação performática, intercultural e sensível [manuscrito] / Rodrigo Graboski Fratti. - 2022.  
215 f.

Orientador: Profa. Dra. Renata de Lima Silva; co-orientador Dr. José Luiz Cirqueira Falcão.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2022.

Bibliografia.

1. Extensão e Cultura Universitária. 2. Performances Culturais. 3. Interculturalidade. 4. Decolonialidade. 5. Educação do Sensível. I. Silva, Renata de Lima, orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata nº 02 da sessão de Defesa de Tese de Rodrigo Graboski Fratti que confere o título de Doutor em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos dezessete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte dois, a partir das nove horas, através de webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "Corpos em extensão: por uma educação performática, intercultural e sensível". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Renata de Lima Silva (UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Luciana Hartmann (UnB/PPGPC-UFG), membro titular interno; Professora Doutora Marlini Domeles de Lima (UFG), membro titular externo; Professora Doutora Tânia Maia Barcelos (UFCAT), membro titular externo, Professor Doutor Reinaldo Matias Fleuri (UFSC), membro titular externo; e do Coorientador, Professor Doutor José Luiz Cirqueira Falcão (UFG) cujas participações ocorreram através de webconferência. Durante a arguição, as componentes da banca fizeram sugestões de aprimoramento do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato aprovado. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Renata de Lima Silva, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

**TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA**



Documento assinado eletronicamente por **Renata De Lima Silva, Professora do Magistério Superior**, em 21/02/2022, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Hartmann, Usuário Externo**, em 24/02/2022, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Maia Barcelos, Professor do Magistério Superior**, em 25/02/2022, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Reinaldo Matias Fleuri, Usuário Externo**, em 25/02/2022, às 22:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlini Dorneles De Lima, Professora do Magistério Superior**, em 06/03/2022, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO, Usuário Externo**, em 07/03/2022, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2711317** e o código CRC **28C2E7A0**.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata de Lima Silva (Kabilaewatala) e Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão, pela densa orientação e coorientação desta tese. Gratidão pela confiança recíproca no percurso da formação.

Aos colegas do PPG Interdisciplinar em Performances Culturais da FCS UFG, pelas ricas trocas acadêmicas e afetivas.

Às professoras e professores colegas de profissão e à UFCAT, pela oportunidade cedida de aprofundar uma experiência formativa carregada de sentidos que formularão outros caminhos no meu percurso acadêmico.

À universidade pública, gratuita e democrática brasileira.

A todos meus familiares, especialmente minha mãe e irmã, Antônia e Rubiane, pelo exemplo no magistério; meu filho Francisco, pelo aconchego e amor nesse percurso longo e intenso de formação.

Aos artistas de convívio/trocas, especialmente à Maria e seus Malucos, amigas e amigos de uma vida toda. Nossos encontros convergiram nesse tempo para uma liturgia de profundo afeto e criação.

Aos poetas que li e convivi.

## RESUMO

O objetivo dessa tese foi formular, tendo a prática pedagógica como pano de fundo, uma reflexão acadêmica acerca da Educação Performática, Intercultural/Decolonial e Sensível no campo da Extensão e Cultura Universitárias. Para isso, desenvolvemos uma análise das experiências formativas em um Programa de Extensão e Cultura Universitárias: o Grupo CorpoEncena da UFCAT como ponto de partida; a seguir, elaboramos uma reflexão conceitual e categórica dos postulados das Performances Culturais e das suas mediações com a Educação, da Interculturalidade/Decolonialidade e de suas mediações com a Educação, bem como da Educação do Sensível como aporte para processos formativos no interior da Universidade. Encerramos a escrita produzindo uma proposta de Projeto de Extensão e Cultura Universitárias que dialoga com o referencial proposto na tese, bem como com os saberes e práticas de matriz africana e suas inter-relações com a formação de pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Extensão e Cultura Universitária; Performances Culturais; Interculturalidade; Decolonialidade; Educação do Sensível.

## ABSTRACT

The aim of this thesis was to formulate, with pedagogical practice as a backdrop, an academic reflection about Performative, Intercultural/Decolonial and Sensitive Education in the field of University Extension and Culture. For this, we developed an analysis of the formative experiences in a University Extension and Culture Program: the CorpoEncena Group at UFCAT as a starting point; Next, we elaborate a conceptual and categorical reflection on the postulates of Cultural Performances and their mediations with Education, of Interculturality/Decoloniality and their mediations with Education, as well as on the Education of the Sensible as a contribution to formative processes within the University. We end this paper by producing a proposal for a University Extension and Culture Project that dialogues with the referential proposed in the thesis, as well as with the knowledge and practices of the African matrix and its interrelationships with the education of people with disabilities.

**Keywords:** Extension and University Culture; Cultural Performances; Interculturality; Decoloniality; Sensitive Education.



## SUMÁRIO

RESUMO .....	7
ABSTRACT .....	8
1 INTRODUÇÃO: COMO SINTO A ESCRITA ACADÊMICA .....	10
1.1 O professor artista, militante e extensionista.....	12
1.2 Os objetivos e a metodologia .....	16
2 CAPÍTULO I – A PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA COMO LUGAR DE PARTIDA ..	19
2.1 O Programa de Extensão e Cultura Universitária Corpo, Formação e Experiência Estética – GRUPO CORPOENCENA UFCAT .....	19
2.2 Os núcleos de produção artística: teatro e ginástica geral e cultura circense do CorpoEncena.....	25
2.3 Um diálogo com a Coordenadora do Grupo CorpoEncena.....	35
2.4 A voz dos/as estudantes e egressos vinculados/as ao Grupo CorpoEncena .....	45
3 CAPÍTULO II – UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROGRESSISTA .....	56
3.1 Pressupostos do pensamento e das práticas de extensão e cultura universitárias em Paulo Freire e Reinaldo Fleuri .....	56
3.2. A Política Nacional de Extensão Universitária .....	64
3.3. As cartas de 2014 a 2018 do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura Universitária das Universidades Públicas brasileiras .....	72
4 CAPÍTULO III – PERFORMANCES CULTURAIS .....	81
4.1. Por uma Educação Performática .....	81
4.2.1. Pressupostos das Performances Culturais em Turner e Schechner ....	99
4.2.2. O corpo nas Performances Culturais .....	108
5 CAPÍTULO IV – INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE .....	112
5.1 O que diz a Educação Intercultural e Decolonial .....	112
5.2 Interculturalidade – Tolerância e Coexistência .....	135
5.3 Interculturalidade e Resistência .....	138
5.4 Interculturalidade e transmodernidade .....	143
6 CAPÍTULO V – SOBRE O CORPO E O SENSÍVEL .....	147
6.1. A padronização dos corpos e as fendas de resistência .....	147
6.2. A Educação Sensível do Corpo .....	154
7 CAPÍTULO VI – CORPOS EM EXTENSÃO: POR UMA EDUCAÇÃO PERFORMÁTICA, INTERCULTURAL E SENSÍVEL .....	163
7.1. Caminhando para a prática propositiva: algumas reflexões.....	163
7.2. Os parceiros .....	176

<b>7.3. Corpos em Extensão: a proposta de Extensão e Cultura.....</b>	<b>190</b>
<b>A) Área de atuação: .....</b>	<b>190</b>
<b>B) Modalidade: .....</b>	<b>191</b>
<b>8.1. Título da proposta:.....</b>	<b>191</b>
<b>8.2. Coordenador da Proposta .....</b>	<b>191</b>
<b>8.3. Unidade Financiadora.....</b>	<b>191</b>
<b>8.4. Unidades Envolvidas .....</b>	<b>191</b>
<b>8.5. Equipe executora .....</b>	<b>192</b>
<b>8.6. Objetivos.....</b>	<b>193</b>
<b>8.7. Fundamentação Teórica .....</b>	<b>194</b>
<b>8.8. Público Alvo .....</b>	<b>196</b>
<b>8.9. Local de realização da proposta.....</b>	<b>196</b>
<b>8.10. Período de Realização .....</b>	<b>196</b>
<b>8.11. Metodologia .....</b>	<b>197</b>
<b>8.12. Resultados Esperados.....</b>	<b>199</b>
<b>Cronograma de execução .....</b>	<b>200</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>207</b>

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

## 1 INTRODUÇÃO: COMO SINTO A ESCRITA ACADÊMICA

A escrita atravessa e é atravessada por minha arte e experiências cotidianas com a música, a poesia e a paternidade de uma criança com deficiência. Em princípio, essa aproximação não tinha contornos definidos. Ela foi acontecendo! Aqui é a escrita de uma tese! Mas, produzir escritas artísticas e pensar corpos dissonantes, durante o percurso do doutorado, inspirando a escrita acadêmica, foi se tornando uma rotina.

Sobre a leitura e escrita acadêmicas, nos afeta os conceitos que foram surgindo no processo acadêmico e as possíveis categorias que se confrontaram com o campo, de onde emergiram outras, que estimularam percepções sobre o objeto que escolhemos para elaborar nossas reflexões, um objeto com caráter propositivo.

Antecipando perspectivas teórico-metodológicas, compreendemos que a complexidade das experiências do Grupo CorpoEncena, e da nossa própria produção/proposição no Coletivo Corpos em Extensão, puderam apresentar caminhos teóricos e metodológicos no decorrer da pesquisa, portanto, o trabalho permaneceu aberto e se configurou provisório, como toda escrita acadêmica.

Desta escrita artística, existencial e acadêmica, ora com relativa oposição, ora com instigante aproximação, convergiram, nesse processo de produção e formação, pulsões de vida com a poesia, com a música, mas também com a paternidade, meus eus psíquicos, meu corpo. Afinal, todas essas experimentações exigiram pressupostos, métodos e criação, assim como a escrita desta tese.

As minhas experiências com o texto acadêmico, a música, as letras e poemas que escrevo estavam em curso no mesmo tempo-espço e os conceitos que descobri nos estudos anunciaram possíveis diálogos entre a arte e a academia. E, assim, fui sentindo!

De alguma forma, uma remete à outra, ora pelo sentir, ora pelo próprio conteúdo, ora pelo gesto de se produzir, enxergar e chegar ao conhecimento, ora porque estão encharcadas uma da outra, ora porque mais distantes e com pouco vínculo.

Uma outra face de minhas experiências com a escrita, remeteu ao “ser professor”. Esse lugar que ocupo uma vida toda, das relações familiares às minhas escolhas. Das primeiras aulas de Educação Física que ministrei em 1996 aos percursos no trabalho com a formação universitária. Conduzi a escrita e os autores e

dinamizei as reflexões sempre pensando a Arte, a Educação Física, a Educação, a Educação do Corpo e os processos e espaços formativos e performáticos da docência. Sou induzido pelas minhas experiências e, por isso, conduzi o texto ao campo da Educação. É, portanto, sobre processos pedagógicos que trata essa tese.

Há outro vetor que me é sensível, o da militância. A entrada nela aconteceu há muito tempo e está presente nos espaços que atuo como pai, artista e professor. Das experiências precisas e abrangentes, dos gestos e paradigmas políticos da década de 90 do século XX, às redes e coletivos contemporâneos e suas singularidades e diversidades. Nesse percurso e contexto, em que a militância política se insere, em que velhas formas e novas formas estão simultaneamente presentes, em oposição ou convergência, meu gesto de fazer política remete, com frequência, às convicções e dúvidas. Portanto, esta tese, que trata de processos pedagógicos, articulou-se às atitudes políticas.

Digo, ainda, ao introduzir como tenho produzido esse trabalho de artista/professor/militante/pai, que senti os elementos para compreender-me no papel de pesquisador e, de como absorver e trabalhar uma tese, compondo e produzindo a escrita acadêmica articulando-a à docência, à poesia, à música, à militância e à condição de ser professor.

Reafirmo, não percebi o texto acadêmico e as artes como esferas autônomas nessa experiência singular de formação no Doutorado. Capturei olhares da aprendizagem nas duas e volto a elas, sem percursos idealizados, por isso, contraditórios, ainda incompletos, em desconstrução, corrigidos pela mediação com a orientação e marcados pela prática propositiva de uma ação de extensão e cultura. Apreendendo e desaprendendo uns com os outros, em um entrecruzamento de tentativas territoriais que dialogavam.

Absorvi pouco os saberes advindos das disciplinas em suas forças nucleares, talvez, por isso, tenha falado pouco da Educação Física. As imaginei com recorrência como se estivessem na mesa de um bar, ao som, ao vinho e ao rigor exigido, em um debate de núcleos sólidos autônomos que pouco querem dialogar, em frequente disputa e pouca convergência. Seria essa uma noite morna e pouco estimulante? Então, insisti em colocar as áreas disciplinares para conversar. Nem sempre consegui, mas insisti e propus.

Foi no entre elas que as senti e, ao sentir, absorvi a vida acadêmica, pessoal e artística, as vi constantemente movimentadas e em movimento entre (por) elas, algo híbrido com o cuidado de não se tornar só especulativo ou delirante, por isso, as fiz compreendendo relações de poder-saber; onde, ora uma, ora outra, autonomizaram-se, definindo o percurso das vidas, do trabalho, do tempo e da busca utópica da maturidade da escrita.

### **1.1 O professor artista, militante e extensionista**

Me permitam tornar públicas algumas das experiências artísticas, pedagógicas e acadêmicas que tive nesse percurso de vida. Elas têm íntima relação com as escolhas do tema desta tese, afinal, nascem delas o pesquisador que sou hoje. Penso, portanto, que as singularidades, aqui explicitadas, não são apenas práticas noticiadas, seria superficial esse entendimento, mas, sim, experiências carregadas de significados que me colocam no lugar que ocupo hoje, o de pesquisador.

Como artista ligado ao universo da música autoral, aos 18 anos de idade, tive minha primeira banda na cidade de Curitiba, os “Descalços na Areia”. Influenciado pela cena do rock nacional, o desejo de me tornar um jovem músico profissional era latente e, naquele contexto juvenil, produzia minhas próprias músicas, fazia shows, organizados pelo Movimento Estudantil da Universidade Federal do Paraná, lugar em que estudava no curso de Educação Física.

Havia uma movimentação orgânica dos artistas e de suas bandas na cena independente de Curitiba e, nos espaços culturais alternativos da cidade e das universidades, construíamos nossa história. Lembro como fomos afetados quando produzimos nossa primeira fita cassete demo com 10 faixas, ou quando tivemos nossas músicas tocadas na Rádio Estação Primeira, a rádio rock da cidade ou, ainda, quando a música “Políticanagem” foi tocada na rádio, no contexto do Fora Collor, em 1992, ou mesmo quando fomos finalistas de dois Festivais de Música na Universidade Federal do Paraná. Um jovem de periferia do Condomínio Roma, de 18/19 anos, fazendo shows, com músicas na rádio sendo escutadas e sentidas por tantos outros jovens. Isso é uma marca que sempre esteve no meu corpo, ainda que, nos 30 anos que se sucederam, as experiências se alteraram profundamente e outras marcas são presentes.

No mergulho de minha formação inicial, e, depois, como professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Paraná, produzir diálogos entre as Artes e a Educação Física era parte de minha cotidianidade, por ser músico e pela experimentação livre que me proporcionava, saberes da História, da Sociologia, da Educação do corpo e da Educação Física, nos anos 1990. No contexto dos movimentos sociais ligados à Educação Física, à Educação e aos espaços acadêmicos, houve muitas trocas de experiências pedagógicas progressistas. Nos diálogos e núcleos em que estava inserido, sentia-me em estado de pertencimento, minhas memórias afetivas com esse tempo são pulsantes.

No conteúdo das aulas que ministrava nos ambientes escolares da região metropolitana de Curitiba, emergiam a capoeira, o maculelê, as danças populares, de salão e de rua, os jogos e as brincadeiras populares, os mais distintos esportes como o futebol, o handebol e a ginástica. Tudo fazia parte de um universo de conteúdos pedagogizados com influência de temáticas como gênero, etnia, classe, geração, que problematizavam o contexto das periferias em que as escolas se localizavam.

Nas ações extensionistas que propunha para as escolas, lembro do grupo de Dança de Rua “Circulando na Periferia”, em que crianças de 10 a 12 anos, através de coreografias e teatralizações, (re)encenavam a fome, a violência, a miséria e os preconceitos a partir de suas realidades problematizadas pedagogicamente.

Cursei o Mestrado em 1999, com a intenção de refletir minhas próprias experiências político-pedagógicas. Compreendê-las academicamente era meu interesse, pelo alcance que tomava localmente e em inúmeros debates acadêmicos no campo da Educação Física. Interesse esse que não se confirmou na dinâmica do Programa de Pós-Graduação que estava inserido e acabei por analisar o documento curricular do Estado do Paraná na abertura dos anos 1990. Um bom trabalho, mas pouco me afetou.

Passei pela experiência de professor substituto no Centro de Educação da UFSC em 2001/2002. Lá, tive o primeiro contato cotidiano com a prática docente no ensino superior. Foram nesses anos de trabalho que me aproximei das reflexões acerca das práticas e conceitos da Educação do Corpo e com a Capoeira Angola. Em 2002, fui aprovado em um concurso público para professor efetivo na UFG, Campus Catalão, hoje UFCAT.

O tempo foi dando contornos à minha carreira docente e hoje, como professor do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Catalão UFCAT, venho questionando e experimentando algo que me acompanha desde a juventude, a circulação dos conteúdos artístico-culturais na formação acadêmica que possam ser considerados críticos e sensíveis no seu trato.

A partir de 2005, depois de criar, na cidade de Catalão, a Maria e seus Malucos e, com esse grupo musical, construir uma produção sistemática de arte autoral na cidade e região, produzi CDs e shows, contribuindo com a articulação de artistas e de suas bandas em torno de ações coletivas como os festivais – que dialogavam com a juventude, principalmente a universitária. Eram práticas autônomas entre coletivos de cultura, de identidades, de partidos políticos, de movimento estudantil e de uma rede de economia solidária que acompanha suas práticas e proposições artísticas.

No decorrer do tempo, em que arte e trabalho se aproximaram, fui estimulado por estudantes e militantes a participar da organização de espaços de reflexão, produção e veiculação coletiva de música autoral, por meio da realização de Festivais de Rock, do Projeto Protagonismo Juvenil em suas 4 edições e disciplinas curriculares de Núcleo Livre. Portanto, as artes, com mais frequência, estiveram presentes no meu trabalho como professor, militante e acadêmico. Repito que essas experiências são a origem/suporte para que, nesta tese, o tema proposto seja problematizado.

Diante dos resultados alcançados, depois de contribuir nas três edições do Festival de Rock “Piqui Atômico”, entre 2006 e 2009, identificamos a necessidade de transformação dessa ação popular e coletiva em um projeto institucional de extensão universitária.

A primeira iniciativa nesse sentido, realizada anos depois, foi a veiculação do Programa de Extensão e Cultura Siriema: Festival de Artes Integradas da UFG-RC” – 2011, o qual contou com a participação ativa de docentes e discentes lotados em departamentos ligados às áreas de Educação Física, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Psicologia, Biologia, Geografia e Letras.

Era essa a conjuntura artístico-cultural na UFCAT. Artistas ativistas de diferentes linguagens e vários discentes e docentes, afetados pelos temas das Artes na universidade, encontraram, nos espaços da universidade, a vontade explícita de produzir e tornar pública suas linguagens artísticas.



Essas linguagens eram/foram contextualizadas em uma práxis junto aos movimentos populares feministas, LGBTQIA+, das lutas antirracismo, política estudantil e movimentos partidários, instituições públicas e privadas, entidades sindicais e intelectuais da universidade, em vibrátil articulação e diálogo, em outros momentos, em vibração com suas próprias linguagens e posições políticas e estéticas.

Falo das experiências com as sete edições do Festival de Música Autoral, um Festival de Artes Integradas e a disciplina de Núcleo Livre, Corpo e Contracultura que, em um mergulho político e estético na Geração Movimento Hippie, Festival Woodstock, Tropicália e a música de protesto dos anos 1960, conduzia os estudantes e as estudantes a um mergulho, por vezes novo na formação, para experimentar e compreender a formação artístico-cultural e performática no contexto da formação universitária.

Na prática da docência, professores e professoras universitários, estimulavam as ações desses coletivos a produzir diálogos com os jovens organizados em seus movimentos políticos e coletivos de cultura, contribuindo com a “eclosão” de sentidos para refletir a formação universitária. A cultura estética refletia as lógicas culturais e os seus impactos no contexto da indústria cultural e as alternativas de experimentação das artes independentes.

Como um dos núcleos do Programa Siriema – Festival de Artes Integradas, protagonizando a cena universitária, já se fazia presente um núcleo de dança, teatro e ginástica geral, denominado CorpoEncena, fundado no ano de 2008, no Departamento de Educação Física da UFCAT e é sobre esse grupo e suas experiências artístico-pedagógicas que nos aprofundaremos no capítulo I.

Tomando como base tanto as experiências relatadas, quanto ao contexto cultural em expansão da cidade de Catalão e as reflexões decorrente de motivações, dificuldades, recuos, conflitos, contradições, realizações, sensações, sensibilidades, formação crítica e política alcançadas na realidade concreta dos espaços de articulação, entre arte e formação na Universidade, reconheci a pertinência política e acadêmica de formular e implementar um percurso investigativo, cujo interesse se materializa a partir da busca de teorizar uma Educação performática, compreendida como intercultural/decolonial e sensível.

O objetivo desta tese é, portanto, a partir de uma leitura das práticas com a extensão e a cultura universitárias, problematizar os aspectos teórico-metodológicos inerentes à essas experiências e, conseqüentemente, apresentar uma proposta de ação extensionista. Vejamos a seguir como fui delineando esse movimento de construção de uma prática propositiva.

## **1.2 Os objetivos e a metodologia**

Objetivei investigar nas ações extensionistas, tanto do Programa de Extensão e Cultura Universitária Corpo, Formação e Experiência Estética – CorpoEncena, quanto na proposta por mim formulada no último capítulo, o sentido emancipador para fazer circular e colocar em sinergia conteúdos da Arte, da Educação e da política com vistas à formação crítica e sensível.

Ainda, compreendemos as narrativas acerca de como a extensão universitária materializa espaços de formação artístico-pedagógicas, a partir das políticas públicas para os setores que fizeram interface com o programa investigado e o projeto proposto. Elaboramos os elementos que possibilitam questionar sobre o corpo e a arte nas experiências do processo artístico e pedagógico; percebemos como os marcadores de gênero, de classe, étnico-raciais, de sexualidade, de geração e de corpos foram articulados na produção de um diálogo sobre tolerância, resistência, desigualdade e diferença, e, por fim, problematizamos como as proposições de extensão e cultura universitárias podem dar sentido às experiências formativas crítica e sensíveis.

Esta tese sustentou-se nas referências acadêmicas da pesquisa qualitativa em educação e nas orientações acerca das pesquisas performáticas e a poenografia que sugerem aberturas para um desvelar teórico-metodológico que permite potencializar as reflexões sobre a ação criativa da produção científica (FERNANDES, 2014; RAMOS, 2015).

Pesavento (2009) também nos orienta quanto aos olhares paradigmáticos elegidos nessa reflexão e exposição metodológica. Diz Pesavento (2009, s/p) que

Recuperar sensibilidades não é sentir da mesma forma, é tentar explicar como poderia ter sido a experiência sensível de um outro tempo pelos rastros que deixou. O passado encerra uma experiência singular de percepção e representação do mundo, mas os registros que ficaram, e que é preciso saber

ler, nos permitem ir além da lacuna, do vazio, do silêncio (PESAVENTO, 2009, s/p).

Ao iniciar o capítulo I pela experiência político-pedagógica do Grupo CorpoEncena, percebi que as memórias coletivas e singulares evocadas na roda de oralidade e memória perpassam pelas sensibilidades dos interlocutores colaboradores da pesquisa, pois as compreendemos como Weber (s/d), são narrativas sensíveis. Diz a autora que “[...] as sensibilidades podem constituir-se em *vetores memoriais* que também deixam suas marcas na objetividade do mundo” (WEBER, s/d, p. 3).

Esta tese, apoiada nas Ciências Humanas e Sociais, essa forma de elaborar/performar como pesquisador, requer um olhar reflexivo sobre o objeto estudado e as proposições decorrentes disso, bem como uma categorização da experiência em seu contexto. Essa perspectiva de estudo vem avançando na tradição acadêmica e tem sido visibilizada na área com a qual pretendo dialogar: A Educação Performática, Intercultural/Decolonial e Sensível.

Na primeira parte desta tese, produzimos uma descrição e reflexão das experiências acadêmicas do Grupo CorpoEncena no campo da Extensão e Cultura Universitárias, tendo como fontes a documentação escrita e sistematizada presente nos acervos do Grupo, bem como nas narrativas dos/as professores/as, estudantes e egressos/as que fizeram parte dessa ação extensionista. Ainda, apoiando-nos nos pressupostos e nas cartas do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura das Universidades Públicas, visualizamos orientações conceituais e categóricas para esse Setor, isso tudo faz parte dos capítulos I e II da tese.

Em uma outra direção, entrevistamos os/as Interlocutores dessa pesquisa que ocuparam diferentes posições na produção/realização do Programa. Estudantes de graduação e egressos/as, participantes dos espetáculos, das performances e dos espaços de formação estimulados pelo Programa, além, da docente Coordenadora do Programa. A técnica do Grupo Focal (GF) foi a escolhida nessa pesquisa.

Ao utilizar das técnicas de grupo focal/rodas de oralidade e memória, articulamos aspectos globais e específicos, centrais e periféricos da história, experiência artístico-cultural e acadêmica dos envolvidos no Programa investigado. As engrenagens da roda de oralidade e memória foram acionadas por questões orientadoras semiestruturadas.

A coordenadora que ocupou o lugar de idealizadora e executora do Grupo CorpoEncena foi entrevistada a partir da perspectiva da horizontalidade de saberes e de um roteiro semiestruturado, acionando os movimentos do Programa.

Em seguida, produzimos uma síntese de reflexões teórico-conceituais, dispostas nos capítulos III e IV com a revelação das categorias a priori que foram anunciadas por essa dimensão da pesquisa que abordou a Educação Performática e seus fundamentos, a Educação Intercultural/Decolonial e seus fundamentos, bem como a Educação Sensível.

Nesses capítulos conceituais, estão as bases para se pensar a formulação de uma proposição de extensão e cultura universitária, tendo os saberes e práticas de matriz africana como conteúdos, uma Associação de Cultura Popular e uma Escola Regular para pessoas com deficiência como parceiros pretendidos, como sujeitos diretamente envolvidos na proposição planejada e descrita, a qual se materializa no capítulo VII.

## **2 CAPÍTULO I – A PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA COMO LUGAR DE PARTIDA**

Iniciar a tese por um relato de experiência de uma prática pedagógica que tem no corpo e nas artes sua centralidade é afirmar que os estudos e experimentações performáticas nos espaços universitários vêm, há muito tempo, sendo evidenciados. Talvez, a produção científica careça de mais abordagens nesse campo, mas podemos evidenciar um conjunto de produções acadêmicas que tem feito, sobretudo no campo das Artes e da Educação Física, enunciados de que performaticamente a Educação pelas artes tem sido atravessada por nuances como essa.

### **2.1 O Programa de Extensão e Cultura Universitária Corpo, Formação e Experiência Estética – GRUPO CORPOENCENA UFCAT**

A título de um preâmbulo, entendendo a prática educativa como aporte inicial para se pensar uma educação performática, intercultural/decolonial e sensível no interior da Universidade Pública, abriremos nossa reflexão nos contornos do que constitui o Programa Corpo, Formação e Experiência Estética – Grupo CorpoEncena da UFCAT, muito mais no sentido de apresentarmos como referenciais que movimentam nossa pesquisa do que compreendê-los como objeto de investigação. Trata-se, portanto, de iniciar a reflexão teórica estimulada pela experiência pedagógica concreta.

A criação e composição do Programa de Extensão e Cultura Corpo, Formação e Experiência Estética – Grupo CorpoEncena, data das aproximações entre Educação, Educação Física e Artes, que, em princípio, emergem das experiências da Coordenadora do Programa, desenvolvidas ainda no seu processo de qualificação em nível de Doutorado – Pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, no início dos anos 2000.

Também, vemos outros determinantes para a criação do Programa, vinculados ao campo do ensino, dado que as experiências com disciplinas curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFCAT formam aportes de sua criação e fortalecimento. Temos indícios aqui de que a curricularidade da extensão universitária

é possível e constitui elemento central para pensarmos uma Educação Performática, Intercultural/Decolonial e Sensível.

Esses traços originários do programa investigado, qual seja, a extensão e a cultura universitária emergem dos desdobramentos de políticas elaboradas no vínculo orgânico entre pesquisa, ensino e extensão, remeteria, portanto, ao entendimento de que o Grupo CorpoEncena provoca uma articulação entre os tripés da Instituição Universitária, desde sua origem, provocando intersecções que sustentam um modelo de Universidade Pública hegemonicamente defendido no campo acadêmico.

Em seus relatos e narrativas, nos encontros do Grupo/Coletivo CorpoEncena, a professora conta que, inspirada por seu percurso de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP (que se deu entre os anos de 2003 e 2007), na linha de pesquisa “Filosofia: o conhecimento e a Educação”, junto ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, retoma seu trabalho na UFG/RC em 2006 (após o término de sua licença para qualificação de três anos) com a intenção de construir experimentações com linguagens corporais e artísticas no âmbito do ensino-pesquisa-extensão, nas interfaces entre Educação Física, Filosofia e Artes. (...) a partir de meados do segundo semestre, o percurso metodológico da disciplina de MEPGE II5 volta-se principalmente para o estudo do conceito de GG/GPT (...) Assim, são divididos grupos, dentro da proposta de contextualizar uma problemática baseada na realidade social e demonstrá-la em uma performance coreográfica, dançante, teatralizada e que explore os elementos e movimentos da ginástica. A partir desse texto, são viabilizadas experimentações de elementos gímnicos (básicos e avançados); composições de grupos para produção e definição de temáticas a fim de se construir uma coreografia com elementos gímnicos no encerramento da disciplina, que se dá em uma apresentação pública na mostra organizada pela professora, alunos/as da disciplina e pelo programa de extensão e cultura CorpoEncena (BORGES<sup>1</sup>, 2019, p. 20-23).

O Grupo CorpoEncena é a tentativa de leituras outras sobre o predomínio do corpo como linguagem artística e performática, pouquíssimo exploradas até aquele momento no Curso de Licenciatura de origem. A interface Educação Física e Artes começa a dar contornos a outros saberes e conhecimentos significativos à formação de professores. Os saberes acerca da Ginástica Geral (GG) e Ginástica para Todos (GPT), comum aos cursos de Educação Física, são atravessados e tangenciados pela dança contemporânea, pelo teatro, pelas práticas corporais de matriz africana e oriental, pelas artes circenses, pela música etc. O predomínio do corpo e das artes,

---

<sup>1</sup> Michele Borges é formada em Educação Física e Mestre em Ensino de História pela UFCAT. Membro do Grupo CorpoEncena desde o início da Graduação passando inclusive pela Vice Coordenação do Programa CorpoEncena. Em sua dissertação abordou uma reflexão acerca da Performance do Grupo intitulada “Carcará não vai morrer de Fome”.

como eixos problematizadores da prática artística e pedagógica estimulados, já na origem do Programa, pelas experiências e influências do teatro engajado e do teatro universitário, das danças de matriz africana, dariam sentidos e significados outros aos conteúdos da GG/GPT.

Podemos inferir e ressaltar que o Grupo Corpoencena tem como referência matriz e primordial a Ginástica Geral/GPT. Assim, constituindo seus processos de produção, criação e intervenção com partituras corporais compostas por linguagens da Ginástica Geral/Ginástica para Todos, da Dança (moderna, contemporânea e dança-teatro), Música, Percussão Corporal, Elementos Circenses, Capoeira e Artes Marciais orientais articuladas pela forma do teatro universitário. Dessa forma, visa-se, desde 2008, impactar a formação cultural de alunos dos cursos de graduação, de pós-graduação, a formação de professores de licenciaturas, de profissionais de outras áreas, e da comunidade em geral (FERREIRA, 2014). As ações desse programa, segundo Ferreira (2015), estão relacionadas à produção artístico-cultural, experiências formativas, intervenção pedagógica e investigação científica com linguagens corporais e artísticas iminentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas/Artes Marciais, Esportes, na interface com o Teatro, a Música, o Cinema e a Literatura (BORGES, 2019, p. 24 - 25).

Em consonância com as Políticas Nacionais para a Extensão e Cultura Universitárias e a apresentação de uma nova direção didática para a formação na UFG/UFCAT, os processos pedagógicos/artísticos no interior de um curso de Educação Física, via um Programa de Extensão e Cultura Universitárias, apresentam-se como parte do que se inaugura nesse campo de formação já presentes em diferentes contextos das Universidade brasileiras, qual seja uma mediação entre corpo/arte/educação/filosofia. Explicitamente, reforça Ferreira (2014), em Borges (2019) que

[...] tem-se buscado elaborar, de forma investigativa, partituras corporais para a encenação de composições na forma de performances, Ginástica Geral e peças, inspiradas na literatura - universal, brasileira e regional - nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e especialmente, em temas relacionados à crítica cultural e social. Essas partituras são compostas na interface de linguagens de práticas corporais, diversas e singulares, como: a Ginástica Geral; os “estilos” de Dança moderna, “contemporânea”, brasileira, ritualísticas; a Dança-teatro; a Música, o canto e a Percussão Corporal; os elementos Circenses, da Capoeira e das Artes Marciais orientais/chinesas: Kung Fu, incluindo a prática dos katis, do estilo Tai Chi Chuan e do Teatro chinês (Ópera Chinesa). A temática, o roteiro, os aspectos iminentes da encenação e da expressão coreográfica são elaborados no contato com textos literários, peças teatrais e musicais, na perspectiva da formação cultural, em que se visa entrelaçar pedagogia, educação física e filosofia, em especial no campo da estética e da ética (FERREIRA, 2014, p. 156 *apud* BORGES, 2019, p. 25).

Por duas vezes, o Programa foi contemplado pelo PROEXT. Primeiro na categoria Projeto (2010/11), que teve suas ressonâncias até 2012. O Grupo CorpoEncena contava, nesse período, com cerca de 35 integrantes, entre eles, bolsistas e não bolsistas e, depois, quando foi novamente contemplado pelo edital do PROEXT (2015/2018), em uma conformação diferente, pois tratava-se, agora, de um programa e não mais de um projeto, portanto, os aportes financeiros eram significativamente maiores, possibilitando a inclusão de 17 bolsistas em um total de 25 a 30 estudantes que compunham as práticas nas diferentes faces do programa, entre elas os núcleos de experimentação e formação de teatro, ginástica, produção audiovisual, dança e música etc.

Com os aportes dessa política pública, principalmente nesse último edital, as práticas educativas e artísticas do Grupo CorpoEncena tomaram fôlego acadêmico, político e estético no interior da UFG/UFCAT e nas comunidades de Catalão e Região e até do País.

Um aspecto a ser problematizado é que a UFCAT não tem, no seu corpo curricular, um curso de Artes, tampouco uma política própria de financiamento das artes, extensão e cultura com a mesma força do edital PROEXT. Cita-se exclusivamente o Programa PROBEC/UFG/UFCAT que disponibiliza pouquíssimas bolsas aos estudantes que são disputadas por inúmeros Projetos e Programas, deixando um lastro de iniciativas acadêmicas descobertas. Isso explicaria nuances desse setor, ondas de muito engajamento e proposição quando há uma política de financiamento e, de forte retração, quando essa política inexistente.

O que significaria a transformação do Campus Catalão UFG em Regional e posteriormente em Universidade autônoma (UFCAT) que amplia sua oferta de cursos de graduação e pós-graduação mais nas ciências exatas e menos nas humanas? Que impactos o campo das Artes sofre quando permanece refém de editais nacionais e se configura como lugar marginal e de pouco prestígio na política institucional local? Como operar iniciativas como a do Grupo CorpoEncena em instituições que não disponibilizam de estrutura física de qualidade para as práticas propostas, tampouco de uma agenda de apoios recorrentes para esse campo do saber? Citamos, a título de exemplo, o caso do Anfiteatro ser apresentado como uma arena teatral, sem condições acústicas, de som, de iluminação e de cenário para a apresentação das experiências artísticas.



Todavia,

O projeto foi submetido ao edital Proext de 2010 e foi contemplado, o que possibilitou a viabilização de bolsas de estudo para monitores e integrantes, aquisição de materiais de consumo e de capital (colchonetes, colchão de segurança, pista acrobática, trampolim acrobático, fita, massas e cordas da ginástica rítmica), tecidos para figurino, participação em eventos regionais e nacionais. Em 2015, o grupo participou do edital do Proext, e foi contemplado novamente, o que possibilitou uma ampliação e difusão maior de suas ações (BORGES, 2019, p. 29-30).

Sabe-se muitas coisas sobre as experiências do CorpoEncena, no Campus Universitário. A UFCAT acompanha suas produções, frequenta seus espaços de formação artístico-cultural e estética há 14 anos. Como tantos coletivos de extensão e cultura universitários, perguntamos se os lugares que o CorpoEncena ocupou e ocupa são campos em disputa de projetos de formação universitária e do que venha significar ser e estar na Universidade? Operam suas práticas em quais redes de poder/saber tão recorrentes no espaço universitário?

Também, sabíamos que o CorpoEncena sempre foi um lugar de radical convívio humano pela experiência formativa no campo do corpo e da arte e, também, pelo convívio afetivo e social, comuns no cotidiano dessa experiência formativa. Víamos isso! Mediávamos com isso! Líamos assim!

Os espetáculos, as performances, os festivais, as oficinas, os núcleos de formação e práticas artístico-pedagógicas chegavam e chegam a muitos e, eram/são processos e experiências amplamente conhecidas na cidade de Catalão. Afinal, essas experimentações estão impressas e dispersas nas memórias corporais dos diferentes estudantes, professores, membros da comunidade externa e artistas que permaneceram por um longo tempo e, um dia, deixaram o cotidiano formativo do CorpoEncena. O que ficou?

Citamos, a exemplo, as 12 edições do Festival e Colóquio, Corpo, Formação e Experiência Estética (2008-2018). Além dos Festivais, foram produzidas inúmeras performances, shows, espetáculos, saraus, treinos corporais, ensaios públicos, oficinas, debates e encontros nesses últimos 14 anos na UFCAT.

Em articulação com a cena universitária nacional e da Ginástica Geral, o CorpoEncena possibilitou um percurso de experiências diversificadas, cujas narrativas foram registradas em diferentes suportes documentais e também imprimiram marcas nas subjetividades de diferentes sujeitos que transitaram por essas experiências

artísticas e pedagógicas. O que dizem esses sujeitos a respeito de seus envolvimento com o Grupo CorpoEncena?

O Grupo Encena, no formato de um Programa de Extensão e Cultura Universitária chamado de “Grupo, Formação e Experiência Estética - Grupo Encena”, teve suas ações potencializadas com editais públicos de financiamento da Política Nacional de Extensão Universitária das Universidades Públicas Federais (PROEXT), como dissemos anteriormente. Isso resultou em uma agenda permanente de arte e cultura universitárias por vários anos, com inúmeros espaços de formação e de experimentação artístico-cultural, isso também afirmamos anteriormente. Um desses contextos é, precisamente, 2015, quando da formulação do Projeto em formato de PROGRAMA para o PROEXT e sua aprovação – e as inúmeras experiências e experimentações com o grupo e as artes decorrentes desse edital que tiveram ressonância até 2018.

Cabe lembrar que as ações políticas e estéticas do Programa de Extensão Universitária Grupo Encena, abordam, ou mesmo problematizam, em suas produções e processo formativo, a questão da diversidade e as problemáticas das performances, tendo como locus os Núcleos de Produção Cultural, construindo demandas para cada uma de suas cenas, seja no Teatro, na Ginástica Geral, na Dança ou Cultura Circense, bem como, performances e espetáculos.

Identificamos as performances espetáculos como: “*CARCARÁ NÃO VAI MORRER DE FOME*”, onde questões relacionadas à classe, às questões étnico-raciais, de gênero e de geração estão presentes; *VIA CRUCIS DO CORPO* que amplifica questões acerca das temáticas gênero e sexualidade e *CAPOEIRA, MACULELÊ, SAMBA DE RODA E MARACATU* que promovem a problematização sobre identidade, tradição afro-brasileira e racismo.

Outras interfaces são estimuladas com o processo de formação dos integrantes do Grupo Encena e Grupos/Associações Culturais parceiros: a Carcará Produções Culturais (Catalão); Grupo Encantar (Uberlândia e Araguari MG); Companhia Express ‘arte (Cidade de Goiás/GO); Associação Retratando o Cerrado (Anhanguera/GO); Grupo de Capoeira Senzala (Catalão), Movimento Camponês Popular/MCP, Fundação Cultural Maria das Dores Campos (Catalão), Movimento Estudantil, Sindical e outros movimentos identitários, políticos e partidários (PROEXT, 2015).

Esse programa buscou radicalizar a democratização da formação e produção cultural ao propor um processo de formação e produção de oficinas/aulas/cursos/performances abertas à comunidade interna e externa da Universidade. Enfatizou a articulação dos saberes artísticos culturais produzidos no Programa com as demandas do PIBID de Educação Física, Ciências Sociais e Psicologia. Aqui, reforça-se as mediações da Extensão com o campo do ensino e da Pesquisa, além da disciplina curricular de Ginástica do Curso de Educação Física da UFCAT, o programa PIBID foi provocado constantemente a produzir trocas formativas com o Grupo CorpoEncena, ora instigadas por ele próprio, ora pelo programa.

Ainda, foram realizados exposições e debates de filmes no ambiente universitário e em espaços itinerantes de formação junto as ações do PIBID (PROEXT, 2015). O referido programa organizou e realizou o Colóquio e Festival "Corpo, Formação e Experiência Estética"; que como afirmamos acima, até 2018 foram doze edições.

O Programa anunciou, também, a pesquisa como parte constituinte de suas ações, com referência na pesquisa-ação e na pesquisa participante, em mediação com Programas de Bolsas: PROLICEN (2010), PROBEC, PIBID, Projetos/artigos de TCC e dissertações em diferentes Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Esse era um dos propósitos já anunciados no projeto encaminhado ao edital PROEXT que se configuraram na realidade, ou seja, produzir conhecimento tendo a Extensão e a Cultura Universitárias como espaços de problematização.

Bem, reconhecemos que sabemos muito sobre as iniciativas do Grupo CorpoEncena. Elas também inauguram inúmeros questionamentos daquilo que ainda não sabemos em profundidade. Isso permite valorizar as dúvidas, afinal, o que sabemos sobre o GrupoEncena pode não ter os mesmos sentidos e significados para aqueles que o vivenciaram cotidianamente durante o processo de formação universitária.

## **2.2 Os núcleos de produção artística: teatro e ginástica geral e cultura circense do GrupoEncena**

O programa de Extensão e Cultura Corpo, Formação e Experiência Estética é constituído por diferentes núcleos chamados de Núcleos de Produção Artística desde 2008. No ano de 2016, suas atividades estavam articuladas nos seguintes Núcleos de

Produção do Corpoencena: 1) Núcleo de Teatro; 2) Núcleo de Ginástica Geral<sup>2</sup> e Cultura Circense; 3) Núcleo de Dança e Manifestações Culturais; 4) Núcleo de Lutas e Práticas Corporais Orientais; 5) Núcleo de Música; 6) Núcleo de Produção Audiovisual.

Esses Núcleos desenvolvem o processo de elaboração, registro e intervenções dos projetos de extensão e cultura, a seguir: 1) A Experiência dos Núcleos de Formação e Produção do Corpoencena: processos conceituais e procedimentais de criação e encenação com linguagens corporais e artísticas; 2) Laboratórios/Oficinas formativas do Corpoencena (e parceiros): formação do ator/atriz; técnica vocal; Ginástica Geral e circense; 3) Democratização e inclusão no âmbito da formação e produção cultural contemporânea: Oficinas/aulas/cursos do Corpoencena com parceiros (...) 4) Cursos/Oficinas formativas e metodológicas junto as demandas do PIBID de Educação Física da UFG/RC; 5) Corpo e diversidade no Cinema na UFG/RC; 6) Formação tecnológica e Produção de conteúdo áudio visual no campo da Fotografia, TV e cinema; 7) Colóquio e Festival: Corpo, Formação e Experiência Estética (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Nesse Programa, buscou-se práticas novas, tendo, como referência, demandas locais/regionais articuladas à política nacional de extensão e de relativa autonomia didático-pedagógica, científica e cultural. Também procurou “[...] desenvolver a perspectiva de condições de trabalho para a integração ensino/pesquisa/extensão e interdisciplinaridade, com vistas a inclusão social e a diversidade cultural na consolidação e expansão da Universidade Pública brasileira, em especial, dos campi do interior do país” (RELATÓRIO, 2018).

As fontes documentais sistematizadas e presentes no acervo do Grupo decorrem de somente dois Núcleos: o Núcleo de Teatro e o Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense, os quais serão aqui tratados.

O Núcleo de Teatro do Grupo CorpoEncena é uma das ações estratégicas de formação no campo das artes explícitas no Programa de Extensão e Cultura. Visa estabelecer interface com outras linguagens artísticas, bem como aproximar, interdisciplinarmente, campos de saber.

---

<sup>2</sup> A Ginástica Geral (GG), também conhecida como Ginástica Para Todos (GPT) de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Pode ser constituída de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e contam com um conjunto variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas, etc. (COSTA & GOMES, 2021, p. 143).

O Núcleo de Teatro do CorpoEncena vem desde 2008 desenvolvendo interdisciplinarmente processos de investigação, produção cultural e intervenção pedagógica com o Teatro na interface com as linguagens corporais e artísticas imanentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas, a Música e a Literatura. Nos processos de criação e formação do Grupo, buscamos elaborar partituras corporais para a encenação de composições cênicas inspiradas na literatura, nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e em temas relacionados à crítica cultural e social. (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Sua efetivação como núcleo de trabalho artístico se dá naquilo que é próprio do teatro, na interlocução com outras linguagens artísticas como vemos abaixo:

A experiência do Núcleo de Teatro do CORPOENCENA se dá no contexto do Programa de extensão e cultura CorpoEncena, Formação e Experiência Estética: produção artístico-cultural e pedagógica no sudeste de Goiás. Esse programa encontra-se fomentado por uma perspectiva interdisciplinar de integração ensino-pesquisa-extensão, que visa investigar e produzir experiências estéticas e éticas com conteúdos curriculares do campo das linguagens corporais e artísticas, enquanto produtos simbólicos de valor social, de formação cultural, bem como, de emancipação humana no interior da universidade pública, em especial na UFG/RC, e na escola. (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

O Núcleo de Teatro constitui num espaço de fomentação da interculturalidade, da interdisciplinaridade, das políticas de identidade e diversidade cultural à medida que objetivam em sua ação construir interfaces e interconexão com esses campos.

O Núcleo de Teatro do CorpoEncena vem desde 2008 desenvolvendo interdisciplinarmente processos de investigação, produção cultural e intervenção pedagógica com o Teatro na interface com as linguagens corporais e artísticas imanentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas, a Música e a Literatura. Nos processos de criação e formação do Grupo, buscamos elaborar partituras corporais para a encenação de composições cênicas inspiradas na literatura, nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e em temas relacionados à crítica cultural e social. Essas partituras são compostas na interface de linguagens corporais e artísticas, diversas e singulares, como: a Ginástica Geral; os estilos de Dança moderna, contemporânea, brasileira, ritualísticas; a Dança-teatro; a Música, o canto e a Percussão Corporal; os elementos Circenses, da Capoeira e das Artes Marciais orientais/chinesas: Kung Fu, incluindo a prática dos katis, do estilo Tai Chi Chuan e do Teatro chinês (Opera Chinesa), o Teatro, a Música, a Literatura. As composições cênicas do Núcleo têm se constituído na relação corpo e experiência estética, a partir de preocupações éticas e políticas da contemporaneidade, em especial no campo temático das classes sociais, corpo, gênero, sexualidade e etnia (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Dentre os objetivos do Núcleo de Teatro, buscou-se formular o fortalecimento das ações de Extensão e Cultura no interior da Universidade Federal de Catalão, bem

como entrelaçar os campos da Educação Física, Arte, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e a crítica cultural e social inerentes aos conteúdos dessas áreas de formação. Além disso, estimularam papéis de resistência e democratização no interior das ações.

As perspectivas do Núcleo de Teatro do CORPOENCENA no contexto do Programa de Extensão e cultura, têm sido de investigar e produzir experiências estéticas e éticas com linguagens corporais e artísticas, pautados pelos seguintes objetivos gerais: 1) Fortalecer as ações de Extensão e Cultura da UFG/Regional Catalão; 2) Entrelaçar Educação Física, Arte, Filosofia, Pedagogia, Psicologia, crítica cultural e social na experiência desse projeto de extensão e cultura, buscando se inscrever na difícil tarefa de potencializar a inspiração estética e ética nos projetos de produção e democratização culturais, visando compor a força de resistência contra os empreendimentos mercadológicos, padronizados e instrumentais; 3) Constituir-se em um espaço interdisciplinar no campo da integração ensino-pesquisa e extensão de produção cultural e intervenção teórico-metodológica e artística, fomentado pela perspectiva da integração ensino-pesquisa-extensão e pelas políticas públicas de educação e cultura, que gerem e divulguem linguagens, arte e formação cultural, enquanto produtos simbólicos de valor e de emancipação humana. No âmbito específicos os objetivos do Núcleo de Teatro do CorpoEncena, têm sido, desde 2008, desenvolver interdisciplinarmente processos de investigação, produção cultural e intervenção pedagógica com o Teatro na interface com as linguagens corporais e artísticas imanentes à Dança, Ginástica Geral, Artes Circenses, Lutas, a Música e a Literatura. Nos processos de criação e formação do Grupo, buscamos elaborar partituras corporais para a encenação de composições cênicas inspiradas na literatura, nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e em temas relacionados à crítica cultural e social (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Os processos de criação e encenação experiências no Núcleo de Teatro do CorpoEncena revelam indicadores conceituais. Estimulados pela discussão ética e estética no campo das Ciências Humanas, da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, bem como de outras referências específicas do Teatro, como o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, reforçadas pelas iniciativas de cunho intercultural e performático como prática artística e metodologia, tudo em um caldeirão que conduzia o trabalho do Núcleo. Diz assim o relatório do Grupo:

[...] caracterizam-se por envolver questões conceituais e procedimentais que buscam se fundamentar teórico-metodológica e artisticamente, no entrelaçamento entre Educação Física, Arte, Filosofia, Psicologia e Crítica cultural e social. Um campo fértil para essa perspectiva são as inferências da teoria crítica da sociedade da Escola de Frankfurt, em especial as formulações sobre teoria estética e ética no campo da crítica social e cultural. Nas experiências teatrais privilegia-se uma compreensão sob o ângulo da Filosofia, da Arte, da Educação e da Educação Física, atendo-se em princípio a objetos particulares específicos, mas não privilegiados nos discursos estéticos, como por exemplo, as linguagens técnicas e artísticas da

diversidade e singularidade de práticas corporais (ginástica, dança, artes marciais, cultura circense etc.), em interface com a música, a literatura e o cinema. Assim, a apropriação, significação e ressignificação da relação conceitual e procedimental entre corpo e experiência estética se realiza objetivamente nos processos de investigação e produção cultural e teórico-metodológica das linguagens corporais e artísticas, na qual os integrantes do Núcleo de Teatro do CorpoEncena se confrontam com a demanda de criação individual e coletiva de composições artísticas e de suas Apresentações Públicas em eventos. As experiências de contato com a temática, os textos literários, peças teatrais e musicais, o roteiro, o trato com as linguagens corporais e artísticas e outros aspectos imanentes à encenação e à expressão cênica são elaboradas nos encontros para estudos, investigação, treinos corporais, criação/composição e ensaios semanais do Núcleo de Teatro do CorpoEncena. As composições cênicas têm se constituído na relação corpo e experiência estética a partir de preocupações éticas e políticas na contemporaneidade, em especial no campo temático das classes sociais, corpo, gênero, sexualidade e etnia. O Núcleo de Teatro do CorpoEncena vem se organizando em torno da possibilidade de construir a autogestão e a formação cultural, profissional e tecnológica no campo das artes integradas, com suas demandas de produção do roteiro, direção artística, cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, editoração de trilha sonora e imagens, iluminação, captação de investimentos, entre outras. Articula se ainda aos processos de formação e produção dos outros Núcleos de Produção do CorpoEncena e a Carcará Produções Culturais (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Ao planejar e efetivar suas ações dentro de estruturas metodológicas amplas e abertas, o Núcleo de Teatro conduz seu trabalho para planejamentos de participações em inúmeras frentes, entre elas:

Inserção na composição dos Núcleos de produção teórico-metodológica e artística do CorpoEncena; Participação dirigida e orientada nos encontros de estudo, criação, pesquisa, investigação e produção das partituras corporais e/ou das composições coreográficas e/ou das produções teórico-metodológicas e artísticas; Planejamento e aulas nas oficinas internas aos Núcleos de Produção, relativas à Dança Contemporânea, Ginástica Geral, Dança, Teatro, práticas corporais circenses, entre outras práticas corporais. Participação dirigida e orientada nos encontros de estudo, criação, pesquisa, investigação e produção das partituras corporais e/ou das composições coreográficas e/ou das produções teórico-metodológicas e artísticas; planejamento e aulas nas oficinas internas aos Núcleos de Produção, relativas à Dança Contemporânea, Ginástica Geral, Dança, Teatro, práticas corporais circenses, entre outras práticas corporais. Participação dirigida e orientada nos encontros de estudo, criação, pesquisa, investigação e produção das partituras corporais e/ou das composições coreográficas e/ou das produções teórico-metodológicas e artísticas; Planejamento e aulas nas oficinas internas aos Núcleos de Produção, relativas à Dança Contemporânea, Ginástica Geral, Dança, Teatro, práticas corporais circenses, entre outras práticas corporais. Participação em apresentações de composição coreográfica/cênica, fruto do processo de investigação e produção, em Festivais e eventos culturais e científicos. Participação em apresentações (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Ao passar por um processo de avaliação institucional que visa diagnosticar o impacto desse Núcleo no trabalho político-pedagógico do Programa de Extensão, vimos que o mesmo atendeu várias demandas institucionalizadas no trabalho artístico-pedagógico. Assim, o Núcleo é avaliado em suas ações em diferentes contextos e estratégias de formação:

A avaliação das ações deste Projeto no contexto do programa de extensão e cultura se desenvolve na realização de procedimentos teórico-metodológicos e artísticos. Sendo assim, os processos de composição dos Núcleos do CorpoEncena, os planejamentos, os encontros, os processos de criação e investigação, os cursos/oficinas realizados pelos integrantes, os cursos/oficinas ministrados à comunidade, as apresentações e participações em eventos culturais e científicos, a elaboração de fontes de registro e investigação perfazem os procedimentos avaliativos no campo do diagnóstico, da fundamentação, do impacto cultural, da pertinência científica e relevância social deste projeto. Assim, a avaliação é feita, fundamentalmente, por meio de formas de acompanhamentos nos processos coletivos e na apresentação de relatórios. A sistemática de acompanhamento e avaliação das ações do Programa considera a perspectiva da produção acadêmica, da gestão/democratização cultural e artística, da interdisciplinaridade e da construção de fontes de investigação, bem como, do envolvimento, da criatividade e da capacidade de interação com os grupos convidados e o público em geral. Para reconhecermos as possibilidades e os impactos das ações de Extensão e Cultura do Programa, desenvolvemos procedimentos investigativos, com registro processual de fotos, filmagens e entrevista com os participantes das ações, bem como em questionário entregue aos alunos e público em geral, buscando averiguar indicadores (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Outro Núcleo importante, ao qual tivemos acesso ao seu relatório, é o Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense do Grupo CorpoEncena. Um braço interdisciplinar de ação de cultura e arte vivenciado junto ao Programa de Extensão. Revelam-se, nos documentos que o regem, perspectivas de interconexão com as Políticas de Extensão vigentes, bem como ações de intersecção ou interdisciplinares com outros campos das artes. No período de 2016 a 2018, suas intencionalidades e vivências experimentadas são assim descritas:

O Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense do CorpoEncena compõe um Programa de Extensão e Cultura que busca se constituir em uma experiência singular, regional e contemporânea de metodologia de ensino e pesquisa com conteúdos imanentes às linguagens corporais e artísticas, tendo a Ginástica Geral como referência matricial e primordial. A experimentação com a cultura gímnica e circense tem vitalizado a formação cultural em Catalão e região, ao tratar da relação corpo e experiência estética a partir de preocupações éticas e políticas na contemporaneidade (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).



O relatório abre seu conteúdo historicizando a ginástica como prática esportiva e de rendimento, sua ausência como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física, determinada pela falta de materiais pedagógicos específicos, bem como uma ínfima vivência pedagógica de professores de Educação Física com o conteúdo.

Até os anos 1950 a ginástica pautada nos métodos ginásticos europeus era um dos principais conteúdos dos cursos de formação inicial de professores e das aulas de Educação Física escolar no Brasil. A partir deste período, a esportivização da ginástica em modalidades competitivas olímpicas foi marcante para a sua descontinuidade na escola, já que em alguma medida vem contribuindo para sua ausência nas aulas de Educação Física escolar, pois, muitos profissionais alegam a falta de vivência com esse conteúdo e a falta de equipamentos e instalações adequadas, confundindo assim o universo cultural e corporal da ginástica, com suas modalidades gímnicas competitivas e de alto rendimento (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Na perspectiva de tornar a Ginástica uma prática cultural mais presente nos espaços escolares, anuncia-se a Ginástica Geral ou Ginástica para Todos como possibilidade pedagógica, pois esta adapta-se como conteúdo escolar, já que seu propósito não coaduna somente com os limiares do esporte de alto nível e rendimento, esses fazem parte de um complexo mais amplo de vivências corporais que contemplam essa experiência nos contextos escolares, permitindo uma abordagem crítica e social dos conteúdos.

Frente à necessidade de inserção curricular, pedagógica e formativa, o abrangente universo de possibilidades metodológicas da ginástica tem encontrado expressão pertinente no conceito de Ginástica Geral ou Ginástica para Todos. Conceitualmente, essa denominação pretende englobar as modalidades competitivas da ginástica (ginástica rítmica, ginástica artística, aeróbica, acrobática e de trampolim), a dança, as atividades acrobáticas com e sem aparelhos, além das expressões folclóricas nacionais, destinadas a todas as faixas etárias e para ambos os sexos, sem limitações para a participação, sem regras rígidas, respeitando as individualidades e explorando as potencialidades de cada um e do coletivo, valorizando o ser humano como sujeito e não como máquina e, fundamentalmente sem fins competitivos. A perspectiva é que seja rica em proporcionar conhecimentos diversos, que não podem ficar fora do âmbito escolar (AYOUB, 2007). Seria nesta direção teórica e epistemológica que a ginástica poderia ser trabalhada tanto no âmbito das licenciaturas como das escolas como forma de expressão corporal, histórica e de interação, bem como, de crítica social e cultural (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Outra característica da abordagem da Ginástica Geral ou Ginástica para Todos, presente nas vivências corporais do Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense do Programa de Extensão CorpoEncena, está no fato de que essa prática é construída

na intersecção do Programa de Extensão com o campo do Ensino no interior do curso de Educação Física da UFCAT. Esse fator é de suma importância para podermos afirmar que, nesse contexto, qual seja, o do Programa de Extensão, o Ensino como campo é fundante de práticas pedagógicas extensionistas e seu conteúdo faz uma interface com as vivências teóricas e corporais promovidas no interior do Núcleo.

As ações do Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense do CorpoEncena, articulam-se ao andamento da disciplina de Metodologia do Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar do curso de licenciatura em Educação Física da RC/UFG. Essa disciplina organiza-se anualmente, tratando em seu conteúdo programático, que no contexto da Educação Física escolar, deve-se reconhecer que a ginástica foi/é: - Histórica e culturalmente construída no interior do projeto político-pedagógico da Paidéia Grega Clássica dos Séculos VI a.C ao III d. C; - Silenciada, reprimida e retirada dos espaços formativos no período histórico do feudalismo europeu; - Reconstruída a partir do séc. XVIII e XIX com inspiração nas práticas corporais da rua, do circo, da festa, retirando-se o núcleo primordial do divertimento e demarcando, de forma instrumental e retilínea, com fundamentos científicos da anatomia e fisiologia, os movimentos nos diversos métodos das escolas ginásticas europeia; - Desdobrada e delimitada no século XX em seu caráter competitivo e esportivizado. E, que, paralelamente, vem sendo ressignificada com as possibilidades formativas e inclusivas do que se tem denominado de Ginástica Geral e/ou atualmente de Ginástica para Todos (FERREIRA, 2006; SOARES, 1998; AYOUB, 2007; PAOLIELLO, [Org.] 2008). Tal percurso conceitual é articulado procedimentalmente, com vivências e treinos das técnicas corporais dos elementos constitutivos da cultura gímnica e circense; com a disponibilização de fontes textuais, fílmicas, registros audiovisuais, imagens arqueológicas; com a organização de grupos de trabalho para a produção de seminários, bem como, de composições cênicas/coreográficas de performances com a linguagem da Ginástica Geral e cultura circense, a serem apresentadas em Festivais de cultura corporal ou de artes cênicas (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Outra prática de intersecção se dá nas nuances dos conteúdos da Ginástica Geral e da Ginástica para Todos com outros campos de saber, como a dança, a cultura circense, as lutas, o esporte, o teatro, a música, o cinema, e também os conteúdos expressos no curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT. Aqui, percebemos que a interdisciplinaridade é vocação das vivências corporais presentes no Núcleo.

As ações do Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense experiências se dão no enfrentamento da problemática relativa a produção, investigação e intervenção nas metodologias de ensino e pesquisa de conteúdos curriculares do campo das linguagens corporais e artísticas, como o trato da Ginástica Geral na relação com a Dança, Arte Circense, Lutas/Artes Marciais, Esporte, na interface com o Teatro, a Música, o Cinema e a Literatura frente às demandas curriculares do curso de licenciatura em Educação Física da

O relatório revela, ainda, no item *objetivos*, o que se propôs alcançar como conteúdos da Ginástica nas experiências teóricas e corporais oferecidas pelo Núcleo de Ginástica do Programa CorpoEncena.

Nas experiências do Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense, temos como objetivos, apresentar, discutir, experimentar e experienciar: a) o percurso histórico e cultural da Ginástica a partir da sua inserção na formação do homem grego (Paidéia clássica) até sua esportivização; b) o conceito de Ginástica Geral ou Ginástica Para Todos/as; c) experiências prático-reflexivas a partir de elementos ginásticos, circenses e jogos de representação relacionados à GG estimulando o trabalho coletivo; d) relacionamos os elementos da GG com situações da vida cotidiana dos/as alunos/as; e) ampliar a formação cultural dos/as alunos/as através da cultura gímnica, tendo como ponto de partida a GG e alguns elementos circenses; f) proporcionar aos/as alunos/as um trabalho de montagem coreográfica utilizando os elementos ginásticos desenvolvidos nas aulas na interface com os conteúdos trabalhados nos bimestres anteriores, tendo como eixos e temas as problemáticas contemporâneas (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Veremos a seguir, no item *procedimentos e estratégias de ação*, que os conteúdos da Ginástica Geral estavam imbricados com o exercício da criatividade, da gestualidade, da ludicidade, assim como da problematização das práticas corporais com eixos temáticos de fundo social e cultural, entre eles, gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, de inclusão, deficiência e políticas ambientais.

Nessa perspectiva, nos espaços/encontros semanais do Núcleo de Ginástica Geral e Cultura Circense, os integrantes (bolsistas e alunos/as) têm a oportunidade de estudar, incorporar, exercitar e realizar os elementos ginásticos com a constante possibilidade de apreensão de novos movimentos. E ainda de construir tempos para o exercício da criatividade, da gestualidade, da ludicidade na apropriação e reprodução mimética, na criação e expressão de crítica social e cultural das composições em GG. Enfim, na intencionalidade de uma experiência com linguagens corporais e artísticas imanentes a GG, busca-se contribuir com a reflexão do ensino, com saberes metodológicos de como ensinar a Ginástica com sentidos e significados estéticos e éticos e da contemporaneidade. Os temas que têm sido abordados na produção e encenação coreográfica perpassam as demandas formativas e de intervenção no campo dos eixos temáticos de gênero e sexualidade, das relações étnico-raciais, da inclusão, da deficiência e das políticas de educação ambiental. Nos processos de produção e intervenção dos Núcleos do CorpoEncena, tem-se buscado articular e elaborar, de forma investigativa e experimental, especialmente entre os núcleos de Teatro, Ginástica Geral, Dança e práticas corporais orientais, partituras corporais para a encenação de composições na forma de

performances, Ginástica Geral e peças teatrais, inspiradas na literatura - universal, brasileira e regional - nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e especialmente, em temas relacionados à crítica cultural e social. (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Ainda no tópico Procedimentos, Estratégias e Ações, vê-se a ginástica como conteúdo de uma prática cultural denominada cultura corporal de movimento, identificando que referenciais teórico-metodológicos produziram aportes para a ministração de aulas, treinos corporais e sequenciadores de aula. A perspectiva pedagógica é o da reinvenção de movimentos capazes de, pedagogicamente, formarem os/as envolvidos/as para que se distanciem dos modelos rígidos da Ginástica Esportiva e assumam, como referência, a Ginástica Geral ou Ginástica para Todos, ou, ainda, da cultura circense.

No trato com conteúdo temático Ginástica Geral e cultura circense reconhece-se que os espaços de aula/oficinas devem garantir a experimentação de vivências e mesmo treinos corporais em que os/as professores/as em formação (incluindo bolsistas/monitores) coloquem 'os/as alunos/as em contato com a cultura corporal, partindo do pressuposto de que a cultura é um patrimônio universal ao qual todo ser humano deveria ter direitos' (Gallardo, 2008, p. 65). Os sequenciadores de aulas e oficinas de Ginástica Geral e cultura circense foram inspirados em experiências formativas curriculares, em oficinas teórico-metodológicas e nas obras de Ayoub (2003), Stanquevisch (2004), Rinald e Paoliello (2008), Gallardo (2008), Sborquia (2008), Paoliello (2008), Toledo e Schiavon (2008). Buscou-se oportunizar aos/as alunos/as o contato com a Ginástica Geral (GG) afim de que possam compreendê-la como fenômeno social e historicamente produzido pelo homem, constituindo-se como elemento da cultura corporal que deve ser apropriado por todos/as. Para isso, partimos do pressuposto de que ao trabalhar a GG em um projeto de extensão e cultura possibilita aos/as alunos/as criar e reinventar movimentos, tendendo a romper com a padronização técnica dos gestos, ao mesmo tempo em que são levados/as à experimentação de movimentos de diversas outras manifestações gímnicas ampliando a formação cultural acerca da cultura corporal de movimentos e da realidade social. (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Em seus objetivos acerca das práticas corporais a serem assimiladas com o envolvimento teórico-metodológico da Ginástica, o que se pretende é assegurar uma formação cultural que tenha a técnica como conteúdo, mas não como fim. O que se pretende é assegurar as experiências corporais como lócus de uma formação social, política e cultural capaz de coreografar a realidade social complexa presente no mundo.

Nessas experiências do Núcleo de GG e cultura circense apresentamos, discutimos e vivenciamos: a) o percurso histórico e cultural da Ginástica a partir da sua inserção na formação do homem grego (Paidéia clássica) até sua esportivização; b) o conceito de Ginástica Geral ou Ginástica Para Todos/as; c) experiências prático-reflexivas a partir de elementos ginásticos, circenses e jogos de representação relacionados à GG estimulando o trabalho coletivo; d) relacionamos os elementos da GG com situações da vida cotidiana dos/as alunos/as; e) ampliar a formação cultural dos/as alunos/as através da cultura gímnica, tendo como ponto de partida a GG e alguns elementos circenses; f) proporcionar aos/as alunos/as um trabalho de montagem coreográfica, tendo como eixos e temas as problemáticas contemporâneas. Nessa perspectiva, nos espaços/encontros semanais do Núcleo de GG e cultura circense, os integrantes (bolsistas e alunos/as) têm a oportunidade de estudar, incorporar, exercitar e realizar os elementos ginásticos com a constante possibilidade de apreensão de novos movimentos. (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

Por fim, as iniciativas do trato pedagógico com a Ginástica têm como corpo central estimular a criatividade, a gestualidade criativa e a ludicidade como estratégias para a apreensão dos conteúdos da Ginástica, a fim de que, por intermédio desses elementos de criação (coreográfica e linguagem), possam ser apreendidos os conteúdos sociais e políticos da formação em Ginástica.

Constroem-se tempos para o exercício da criatividade, da gestualidade, da ludicidade na apropriação e reprodução mimética, na criação e expressão de crítica social e cultural das composições em GG. Enfim, na intencionalidade de uma experiência com linguagens corporais e artísticas imanentes a GG, busca-se contribuir com a reflexão do ensino, com saberes metodológicos de como ensinar a Ginástica com sentidos e significados estéticos e éticos e da contemporaneidade. Os temas que têm sido abordados na produção e encenação coreográfica perpassam as demandas formativas e de intervenção no campo dos eixos temáticos de gênero e sexualidade, das relações étnico-raciais, da inclusão, da deficiência e das políticas de educação ambiental. Nos processos de produção e intervenção dos Núcleos do CorpoEncena, tem-se buscado articular e elaborar, de forma investigativa e experimental, especialmente entre os núcleos de Teatro, Ginástica Geral, Dança e práticas corporais orientais, partituras corporais para a encenação de composições na forma de performances, Ginástica Geral e peças teatrais, inspiradas na literatura, nos ritmos e motivações da cultura erudita e popular, e especialmente, em temas relacionados à crítica cultural e social (RELATÓRIO CORPOENCENA, 2018).

### **2.3 Um diálogo com a Coordenadora do Grupo CorpoEncena**

Na perspectiva de aprofundarmos reflexões acerca dos traços inscritos pelo Grupo CorpoEncena naquilo que pode ser entendido como uma experiência artístico-pedagógica que ora dialoga e ora não dialoga com os pressupostos da Educação

Performática, Intercultural/Decolonial e Sensível, traremos, a seguir, as reflexões advindas do diálogo com a Coordenadora do CorpoEncena.

Quando a indagamos sobre quais referenciais teóricos sustentam o CorpoEncena como prática pedagógica artística no interior da Universidade Pública, a coordenadora discorre seu pensamento acerca da experiência como categoria central do processo de formação. Diz ela que

[...] o CorpoEncena ele é pensado, gestado após... no período de doutoramento, e no doutorado eu me aproximei mais, isso já era alvo da graduação, da teoria crítica da Escola de Frankfurt e, também com algumas experimentações assim. No campo das artes da cena que eu pude, ter no doutoramento. Então a gente teve uma experimentação por exemplo, com o fim de Partida do Beckett, em uma leitura, do livro também com uma encenação e isso em uma, em uma aula, é. de Teoria Estética. Enfim, então eu tô desenhando esse quadro, pra dizer que as principais referências é pensar, um programa, em um projeto de extensão e cultura que tenha a categoria da experiência, da experiência (ROSA, Coordenadora CORPOENCENA, 2021).

Para a Coordenadora, em um projeto de curso em Educação Física, o corpo precisa ser compreendido no campo da cultura e da formação cultural como lugar da experiência e da experimentação, da educação dos sentidos e estética.

Ou seja um projeto, um curso de Educação Física é um curso que a gente reconhece assim a neutralidade no corpo e na cultura, e que a perspectiva nossa foi essa de construir experimentações, que aproximassem a partir desse conceito de formação cultural de experiência, ... desse campo ai da, da educação dos sentidos, da Teoria Estética nessa tradição... é.... a gente buscou pensar essas aproximações .... da Educação Física com as Artes, mas é, alguns cortes... algumas referências assim de transversalidade que o trabalho fosse interdisciplinar, que a gente tivesse na questão do corpo ... é... e também ... da cultura (ROSA, Coordenadora CORPOENCENA, 2021)<sup>3</sup>.

Uma outra referência, além da Teoria Crítica e do conceito de experiência, a coordenadora anuncia que a pedagogia freireana, bem como o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, fundamentam um percurso para se experimentar as artes na correlação com a Educação Física dentro do Programa de Extensão CorpoEncena.

[...] tem uma pegada Paulofreiriana ai, nessa conversa, nesse ... e isso a gente faz desde, desde o início. É de me entender também como professora que ensino aprendo. Mas isso não é muito, o argumento central é: como pensar a ginástica escolar? Como pensar a ginástica escolar com essas referências, que nessa inspiração, da teoria de Frankfurt, o diálogo que a

---

<sup>3</sup> Entrevista da Coordenadora cedida ao pesquisador. Seu nome foi alterado para garantir a preservação de sua identidade.

gente faz com essas pedagogias da Educação Física. Eu vou chamar de o Campo das Pedagogias Críticas, nos colocou nessa... nos colocou nessa ideia mesmo de trabalhar a ginástica de uma forma em que a gente aprofundasse por exemplo, como campo do teatro, o Teatro do Oprimido do Augusto Boal. (...) Ai o CorpoEncena vem nessa conversa também, olha vamos criar processos criativos, vamos chegar nessa ideia da arte da cena, da encenação. Então muita das vezes ela tem um sentido performático de evento. Tem uma, muitos laboratórios, como de alguma forma tem uma inspiração também lá, como falei do Paulo Freire, mas do Teatro do Oprimido que eu também tive contato na graduação. (ROSA, 2021).

Discorrendo melhor sobre essas influências teóricas, a coordenadora exemplifica dinâmicas práticas de envolvimento com esse referencial teórico sobre quando laboratórios corporais e oficinas são experiências no processo de formação dos/as estudantes e comunidade envolvidos.

Tem uma, muitos laboratórios, como de alguma forma tem uma inspiração também lá, como falei do Paulo Freire, mas do Teatro do Oprimido que eu também tive contato na graduação. Então nos laboratórios de construção do personagem, vem muita das vezes experimentações que os estudantes estão passando. No sentido de uma situação mesmo, de uma queixa, de um problema, de uma situação, já que a gente tava falando do Teatro do Oprimido, de opressão e isso vai pra esses laboratórios no sentido de deixar vivo. E aí o personagem ele vai sendo construído a partir de repente dessas queixas, das resoluções e não resoluções. A partir do momento que a gente constrói os personagens do “Carcará Vai Morrer de Fome” (Vida e Morte Severina). Que é do coro, “somos muito Severinos”, a gente vai pra o público falar da nossa história, da nossa narrativa, da história do nosso personagem. E essa história é construída nesses laboratórios, que tem o jogo, o jogo teatral. Que tem essa inspiração no Augusto Boal de você trazer situações a uma mimese ou cartase, a oficina do CorpoEncena, é onde a gente tem buscado fazer um diálogo do pensamento Freiriano e com as experimentações do Augusto Boal. (ROSA, 2021).

Uma segunda abordagem dos referenciais, que são apropriados pela experiência no CorpoEncena, diz respeito às políticas identitárias. Como eixos transversais das práticas artístico-pedagógicas do Grupo, aparecem as questões de classe, étnicas e de gênero, sustentando um sentido/significado social para as práticas com a ginástica, com o teatro ou com a dança. Nesse sentido, revela, a coordenadora, sobre as questões de classe que:

Então se a gente começa com a questão de classe, a gente começa com Morte e Vida Severina. A gente começa com a questão desse, desse brasileiro em situação de fome, em situação de sede. O contexto é nordeste, seca, semiárido, mas que a gente é joga pra, pra outros... pra uma alegoria mesmo. Então pra essa realidade desse Brasil injusto, dessa é, dessa figura mesmo do oprimido e do opressor, dessa dialética. No sentido mesmo de

superação, de transvaloração, então da luta mesmo. Então ela tá mais marcada mesmo pela questão da luta de classes. (ROSA, 2021).

A temática de gênero e sexualidade também é abordada com frequência pelo Grupo CorpoEncena. Ela aparece ora determinada pelos contextos de ocupação de espaços acadêmicos, onde as questões de gênero são a centralidade, mas, também, advindas de questões indicadas pelo edital PROEXT, bem como pelas questões existenciais dos/as próprios/a ocupantes do projeto, quando esses/as são estimulados a pensar sua própria condição de vida e encená-las.

(...) apresentar então nesse primeiro Simpósio de gênero, interdisciplinar de gênero e diversidade. Na época né, a UFG Regional Catalão. Então nós, pensamos estimulados pela indicação de colegas, por que não o “Via Crucis do Corpo”? E eu gosto de Clarice Lispector. Enfim, então. E eu não conhecia o “Via Crucis” até então, então fui ler o Via Crucis, conversei com o parceiro de trabalho com a dança e o teatro. Bora fazer o Via Crucis do Corpo. E também a forma que chega também né normalmente, (...) lida com a pesquisa do teatro universitário. E a gente pensou lá o Morte e Vida Severina e eu pensei no Via Crucis a partir dessa indicação, e também fui fazer alguns, alguns levantamentos de experiências de teatros universitários. (...) A gente começa o trabalho com o Via Crucis do Corpo que aí traz essa questão identitária, por conta da minha condição enquanto coordenadora de também fazer esse debate, o debate corpo existência por conta de me considerar também bissexual ou de também não entender que é necessário essas rotulações. Na verdade, fazer essa discussão do corpo e bissexualidade, no curso na vida. No curso lá do GDE enfim. Esta questão identitária, ela foi trazendo luz que se identificavam. Em função de experiências também de opressão, questões existenciais mesmo. Então o grupo CorpoEncena ele se colocou mesmo não se marcando, olha um grupo que trabalha com questões, LGBTQIA+, Nos textos, nos registros que fizemos pros projetos do PROEXT. Tá lá a questão da transversalidade mas, não que possua um grupo que trabalhasse de forma privilegiada com a questão LGBT, não. Mas ele foi se constituindo sim. E eu disse desse momento, do Via Crucis do Corpo, porque aí nas apresentações, que eram apresentações muito viscerais, a gente foi, a primeira experimentação eu falei do Toni, mas a gente fez com o Fran Sérgio Araújo, que trabalhou muito tempo nas (Elcelsius?) teatro oficina, trabalhando com esse teatro visceral também. Então a nossa Via Crucis do Corpo era muito forte pra cena universitária da federal de Goiás, regional Catalão. O CorpoEncena ficou mesmo reconhecido então como o grupo gay, lésbico, enfim... [...]. (ROSA, 2021).

As pautas identitárias, como as étnico raciais, foram incorporadas pelo grupo a partir dos laboratórios e oficinas que o grupo criava com professores-artistas convidados que por sua experiência com dança afro serem orgânicas, problematizavam a questão a partir das vivências corporais e dos questionamentos que transmitiam no interior dos cursos. Não identificamos que esse debate tenha sido



central no processo de formação do CorpoEncena, mas esteve presente transversalmente em inúmeros momentos artístico-pedagógicos do Grupo.

A gente trabalha em função, de, em uma perspectiva maior mesmo, de trabalho, uma referência de ação emancipatória de educação física. É... e a questão, da... das relações étnico raciais é também vem né por conta desse parceiro, do Toni, do Antônio, do Marcos Antônio Júnior. Ele... ele, é da dança afro também, falei comentei esse percurso na entrevista anterior. Eu fui para o grupo de dança afro com ele, que é do projeto de extensão, do professor Edilson e enfim. Então com essa aproximação, a questão, desse corpo também, da dança afro, da negritude... ele... o medo também, do congado, das congadas de Uberlândia, da umbanda enfim. Tá muito presente, esse corpo, esse corpo que é uma referência então. É um corpo que de alguma forma aparece no Morte e Vida Severina, corpo que tá muito presente quando da direção dele de algumas cenas do Via Crucis do Corpo, a gente tem uma parte que é toda marcada é mesmo pela dança do orixá, do Via Crucis do Corpo. Então se eu falei que desse recorte LGBT, mas o... a questão da negritude, da cultura afro-brasileira, tá aí e estudantes passavam por ele (ROSA, 2021).

Evidencia-se que as experiências da coordenadora e de professores artistas convidados tinham centralidade no processo de escolha de conteúdos étnico raciais, também eram determinantes os contextos de apresentação das performances como congressos e simpósios. Cabia, portanto, a experiência como modos operante dessa escolha.

[...] trabalhar por exemplo a dança de matriz afro, as danças de matrizes indígenas. Eu também fiz capoeira. Também fui da capoeira na graduação, então esses atravessamentos trazem esse percurso e como princípio também. Então não, não era simplesmente: “ah vamos”. Não. Então a gente trabalhou muuuito mesmo, tanto que... nós fomos muito das vezes, assim... a gente fez performances em eventos da Consciência Negra, com o próprio Toni fazendo uma performance separado ou a gente fazendo intervenções com movimentações de... da dança dos orixás aí mais performático mesmo. Assim: “ensaia hoje e apresenta amanhã”, então a gente faz a marcação, como a gente vai diagramar e faz a performance acontecer. Isso aconteceu em vários eventos também que a gente participou. É... e também em função desse diálogo com a disciplina. Normalmente na Ginástica Para Todos quando direciono mais a temática assim, quando os alunos que a gente faz processos criativos pra chegar em temáticas, sempre aparece a questão do racismo, sempre aparece a questão da violência do corpo negro, sempre aparece a questão da violência do corpo negro, mulher, lésbico. (...) com uma performance de coreografia de dança de rua, de Hip Hop. Então a gente passou pela ideia de uma ancestralidade até na questão gradual do movimento negro, dessa linguagem da juventude. Fizemos isso lá no Céu das Artes. E eu vou me lembrar do ano agora... se eu... enfim, é 2015, 2016. Já no contexto lá do nosso segundo PROEXT (ROSA, 2021).

As referências das pedagogias críticas em Educação e Educação Física também estimulavam as abordagens temáticas étnico raciais. Nelas, problematizações sociais e culturais se faziam presentes.

As pedagogias críticas, também colocam essa questão de trabalhar com gênero e sexualidade, com questões étnico raciais, com as questões de classe. A gente também já fez questões de meio ambiente enfim. Então são esses atravessamentos mesmo. Ai não tem como a gente não trazer isso pro diálogo? Como a extensão que tá ali, diálogo com o ensino, com a pesquisa e com esses programas ai de formação na licenciatura (ROSA, 2021).

Em uma ampliação, os processos de escolhas identitárias se comungavam com aspectos de inclusão e diversidade cultural. Tinham, nesses pressupostos, também nessas referências, os lócus de uma Educação inclusiva e diversa.

Mas é isso assim. Uma perspectiva de inclusão, se eu posso chamar assim. E que permite essa forma de lidar ai com a diversidade cultural. Tanto, desse ingresso, da permanência e também, por ser um projeto de extensão dessa forma ele tem muito esse movimento de vindas, de chegadas e de saídas. Chegadas, saídas, permanências. Enfim, então essa é a forma de lidar com a diversidade cultural (ROSA, 2021).

Uma outra vertente teórico-prática presente nas experimentações do Grupo CorpoEncena tem relação com as performances. Categoria e conceito presente nos discursos do grupo. Buscamos, junto à coordenadora, tratar dos sentidos e significados dados à performance.

Então o sentido de performance é, tem a ver com a gente, com essas montagens. É, dependendo do que tá mais, do que tá mais atravessado, como eu disse Morte e Vida Severina, o Carcará Não vai Morrer de Fome com a música Carcará. É... é trazer, nesse percurso a possibilidade de fazer sentidos e significados, ritos que pra além do texto, da literatura, a gente consiga trazer essa ideia do corporificar. Então a performance pra gente tem muito a ver com essa ideia da significação, do sentido que a gente consegue dar pra aquele trabalho. (ROSA, 2021).

As performances, durante os anos de suas montagens, tinham um roteiro, um texto, mas esses eram alargados pela sensibilidade, pelos sentidos que se incorporavam em cada momento de elaboração performática. Ainda que se tivesse um texto ou um roteiro, os processos criativos abriam espaço para performar e encontrar traços de personagens e corpos dançantes e gímnicos.

Por exemplo, o Carcará Não Vai Morrer de Fome. Quando começa em 2008 o trabalho de montagem e segue até antes da pandemia, até em 2019. A gente tava lá remontando. Então por exemplo, o Rodrigo participar do Carcará, a gente contava pra ele qual era que a ideia, qual que era o percurso. Porque a gente tava remontando, porque é isso, foi uma encenação muito viva. Então era meio que um rito de entrada no CorpoEncena. Era conseguir fazer a performance, porque era um teatro. Mas é a performance também porque era meio que um rito de entrada, de passo... de entrada, de passagem, de afirmação e a forma como a gente faz essa entrada. Então muitas das vezes, um estudante, alguém da comunidade entrando, ou mesmo um colega, professor entrando ali nas experimentações do grupo. Participava de uma, duas, dois ensaios, oficinas e conseguia participar. Por conta do quê? Dessa forma, dessa diagramação, desse roteiro, em que você conseguia ir entrando pela percepção do outro, pela percepção mimética do outro, pelo sentido, ou seja, tu escuta. Entender a marca principal do roteiro, então que você entra no coro. Então ali você compõe aquele, corpo, coro. Então todos ali “somos todos severinos iguais a tudo na vida, na mesma cabeça grande.” Ai você vai construindo a sua gestualidade, a partir do momento que desce, dependendo de onde for. Que vai conversar com o público, ali é o momento que você traz o seu personagem. A sua história, a sua história de filho, de mãe, de avô, de, de andarilho. Da persona, o personagem que você escolheu, pra construir. Apresenta. E ai você tem uma entrada na cena de encontrar com a improvisação com uma, um outro ou uma outra, com uma dupla que aí você vai interagir com esse outro. Olhar esse outro nesse sentido de não, o teu corpo tá fraco, tá sem comida, tá sem água, então ele vai pra cena com esse outro que te puxa. Então, a ideia da performance. É, aí é, performance artística no sentido antropológico mesmo é de você ir pra cena sendo, construindo esse percurso de sentido. (ROSA, 2021).

As incorporações performáticas da definição dos personagens passavam pelos corpos como atravessamentos instigados por problematizações que nem sempre tinham relação direta com o texto e com o roteiro, mas nos corpos dos/as estudantes e comunidade envolvidas nas performances. A respeito disso, a Coordenadora explicita que:

Eu posso te dar... eu posso te falar, com certeza, vários fizeram o Carcará Vai Morrer de Fome na versão de três, de quatro e cinco, de dez e vinte, quando a gente traz Vidas Secas. Sem ter lido Morte e Vida Severina, sem ter lido Vidas Secas. Mesmo que a interpretação fosse dele. E conseguia tá ali, conseguia fazer o seu personagem Severino, Severina ou Carcará mesmo sem ter lido o texto. Por quê? Porque tem essa dimensão mesmo, desse lugar de explicar o que é, ou de olhar e de reconhecer. Mas a partir disso, do sentido principal, que se quer pra aquele trabalho. Que corpo é esse que tem que tá na cena? Que corpo é esse que quando entra, que quando atravessa que ai alguns se transforma em Carcará, que corpo Carcará é esse? Que corpo opressor? Que corpo que mata, mas que corpo que mata pra sobreviver. Enfim. Então essa ideia do rito, no Via Crucis do Corpo é, a marca principal é ele se sentir também performático, identitário, que personagem é esse que você vai assumir? A gente não fazia também uma... uma, audição assim do personagem. O único recurso do corpo era uma coisa incrível assim, porque ai esse... quem participou normalmente lia. Lia o livro, ajudava a pensar o roteiro.

Então a ideia da performance ela vai muito nesse sentido de manter um pensamento, de ter um percurso muito... identitário, mimético, de uma escolha muito somática até com o personagem que você quer, do personagem, ou o que te elegem....

Nessa caminhada ai de formação cultural e artística, de produção cultural e artística que a gente participou de shows. Que a gente entrava pro palco e ia muito por fluência mesmo e ia de uma performance que a gente tinha um objetivo de tá no palco. De interagir com a música, de interagir com instrumento de interagir com o corpo de vocês. Corpo, dança, corpo, musicista, instrumento. Então essa é a ideia. Agora que aí que você extrai então qual que é o sentido de performance. (ROSA, 2021).

A partir desse ponto, instigou-nos pensar se o CorpoEncena se aproximava de uma prática educativa que tem na Educação do sensível, em uma educação das sensibilidades, seu aporte para experimentar suas práticas. Em que medida a arte promovida pelo Grupo se alinhava com essa intenção política e performática das sensibilidades. A coordenadora dizia que:

Então, mesmo com referências distintas, por exemplo de investigações que possam ter o CorpoEncena como objeto de estudo. A ideia nossa, dessa referência de Teoria Crítica, da Teoria Estética. A Teoria Estética ela é pensada com essa arte. A arte como eu posso chamar assim, uma arte mais elaborada, uma arte da literatura, da música, enfim, das artes plásticas, da fotografia, do cinema, do teatro. É mesmo que não tenha esse diálogo claro para lidar com o exemplo da performance. Mas de novo acho que tem uma coisa que dialoga ai que é o conceito de experiência e muitos que estudam a Teoria da Performance vai lá no Benjamin também pra pensar a experiência é...a gente trabalha com a ideia da experiência estética. (...) a referência que o CorpoEncena dentro da experiência estética é a educação dos sentidos, então e isso a gente falou muito. Então por que a gente, como a gente trabalha o Morte e Vida Severina pra chegar no Carcará Vai Morrer de Fome, a gente, coloca todo mundo pra olhar o quadro do Candido Portinari, Os Retirantes: "olha, escuta a música... fala sobre". E a partir disso é que o personagem vai vindo. Então o que consegue ver, o que consegue extrair, quem tá naquela cena? Tem criança, tem idoso, tem gestante. Mas quem são esses corpos na verdade fora essa questão da idade? Que corpo, que corpo é aquele que tá na cena? E ai disso também tem o recurso do filme, áudio visual. Quando ele tinha mais tempo e a temporalidade sempre foi muito importante então por isso tem alguns que passam pela formação mais profunda e outras que tem a vivência. Mas a educação dos sentidos, nesse sentido da experiência estética, da formação cultural é quando a gente conseguia fazer o contar a história. (ROSA, 2021).

A apreensão sensível dos conteúdos artísticos perpassava pelos órgãos dos sentidos de escutar, ver, sentir odores e tatos das obras que se fundiam com a performance, bem como pelos significados dados a essas percepções, o que fundamentava um percurso para a aprendizagem pedagógica, performática e sensível dos conteúdos. Vejamos como está presente essa interpretação quando a Coordenadora explicita um desses percursos.

Depois a gente começa a dialogar também com O Cão Sem Plumas, que é um texto anterior dele. Mas enfim, então, quando a gente traz essa cena, quando a gente diz o porquê da música Carcará, o porquê da escolha, o porquê da aproximação com o barbatuques, mas porque trazer na trilha sonora a apresentação da Maria Bethânia, no teatro Opinião com o Zé Celso. Aquela cena dirigida pelo Augusto Boal. Então quando a gente traz essas referências, olha, a música Carcará tá sendo cantada por uma baiana, menina que sai do Nordeste a convite da Nara, ou tenta, tem várias ... nas biografias tem várias versões. Mas o lance é que a Maria Bethânia vai substituir a Nara Leão, na... em uma das apresentações e fica, porque é uma nordestina falando da migração. Quantos saíram da Bahia, quantos saíram da Paraíba, quantos saíram de Pernambuco. E foi pra onde. Enfim, esses percursos. Então aquela música. Que percurso é esse, que música é essa, que sede é essa? Que Brasil é esse? Tarã... é... então a educação dos sentidos, ela pra mim só tem sentido mesmo em uma formação se tem percurso, se tem experiência. A gente já tava nesse aí, ouvir sobre opinião, ouvir sobre Morte e Vida Severina. E de assistir, assistir uma montagem da Globo sobre o Morte e Vida Severina que é muito estética, muito boa a estética da fome, estética do frio, e o seco que fica estranho, mas vou dizer da fome que tá aí naquela minissérie, o filme Vidas Secas que começa dois minutos com a música da fome. Ela é uma música, que te embrulha, que te faz.... então isso é educação dos sentidos. Se um aluno, um estudante, consegue ouvir aquele ranger e sentir um incômodo e saber que no final do debate aquela música me parece a dor, a dor da fome. Isso é educação dos sentidos. (ROSA, 2021).

Ainda abordamos, com a Coordenadora, aspectos de uma educação intercultural e decolonial de saberes. Seria possível afirmar que o Grupo CorpoEncena tinha em seus enunciados essa perspectiva posta? A resposta acerca disso é de que não seriam exatamente esses conceitos trabalhados, mas um espectro de vivências corporais que, transversalmente, afirmavam esses saberes culturais.

Aí, não é explícito, é uma questão também de também ser assim. É de porque não é uma referência que eu uso mas pelo percurso todo que eu comentei, olha... da dança afro presente, das performances que é... o Maracatu aparece. Que os ritos, da dança afro mais até. Da ritualidade é... da religião de matriz afro mesmo, da Umbanda, do Candomblé, é... a questão da... do indígena, que a gente trabalha principalmente em algumas marcações que a gente faz com percussão corporal. E disso que tem a ver com a... porque eu trabalho muito com a dança circular também. Mesmo que eu não seja uma professora de dança circular, não seja uma pesquisadora. Mas eu trago essa ideia da dança circular. Também em função de outros recortes. Que aí você não perguntou mas que aparece. Que também é o corpo oriental o corpo, o meu corpo pela experiência do Kung Fu, o meu corpo pela experiência do Ioga. E aí sempre a experiência no Ioga tem a ver com estudar um pouco do hinduísmo: "ah o curso de Ioga com o mestre Hindu. É... com o mestre de Ioga né, o do yin do yang, a força dos contrários mas a força do a... um rito nosso no CorpoEncena é fazer o círculo em que a gente se dá uma mão então a gente coloca a mão direita em baixo do peito, do coração mesmo a mão esquerda acima. Aí a gente abre, abre, então o que tá do lado vai me dá a mão e o que tá do lado eu vou dar a mão. Então a gente oferece e recebe, nessa ideia do rito, da experiência também. Então nessa ideia também entra, a gente trabalhou algumas ou poucas oficinas. Questão indígena, acho que

ela pode vir mais. Mas enfim, ela trouxe também em função de algumas danças é... principalmente pra uma experiência que a gente fez também no PIBID. Que foi trazer uma dança pataxó, uma marcação, pintura corporal, a gente fez uma experiência como essa enfim. Mas como eu tô dizendo, ela vem mais, com a marcação que a gente faz nas danças circulares. Então também tá ali, nessa coisa mais ritualística de preparação (ROSA, 2021).

Havia pelo menos uma criticidade quanto aos conteúdos e saberes subalternos frente a hegemonia do pensamento crítico eurocêntrico que sustentava as práticas do Grupo. Via-se aí, portanto, fragmentos de uma perspectiva intercultural e decolonial, na medida que as experimentações corporais com o Grupo instigavam criticamente que saberes fariam parte das performances anunciadas. Nesse sentido, a Coordenadora diz que:

Enfim é... então a questão, ela é muito, a referência de... de como a gente vai entrar. Nesse... nesse trabalho, mas sempre com essa perspectiva, intercultural. Sim. Da diversidade cultural? Sim. É... se a educação física tá muito marcada como uma ciência, eu vou chamar como ciência, racionalidade ocidental. Branca, europeia, machista, do... do corpo do homem branco. Então a ideia da desconstrução, ela tá muitíssimo presente e no corpo mesmo. Na corporeidade que tá ali e lógico da mesma forma Rodrigo que inclui, afasta. Então tem momentos que muitos não conseguem suportar, mesmo. Não, porque é muito deslocamento, é muita desconstrução. E poderia... e é muito assim no sentido de, não é algo forçado. Algo que acontece, por conta dos corpos que estão ali e tem momentos que são corpos mais conservadores, mais tradicionais, encaixados, outros momentos não. Então é essa questão da... desse eliminar ai, essa, esse lugar, é... também é uma marca. Então é assim, eu não posso realmente afirmar. Então isso é a sua investigação. O que eu posso dizer é que existem esses atravessamentos todos e... eu comecei a comentar de um tema, mas um tema que foi muito, muito importante também, nessa ideia do transversal, que é de pensar o corpo, no... no mundo. (ROSA, 2021).

Por fim, no diálogo com a Coordenadora do Grupo CorpoEncena, vislumbramos as intersecções entre o campo da Extensão Universitária com o ensino e a pesquisa e a centralidade da Extensão Universitária como aporte problematizador do tripé ensino, pesquisa e extensão na Universidade Pública, assim como suas nuances provocadas por essa articulação. Nesse sentido, a Coordenadora assim as vê:

É nessa pretensão que o CorpoEncena seja esse lugar. Que a gente consiga ter uma potência, uma centralidade pra esse diálogo com o ensino, com a disciplina, com as disciplinas que eu trabalho no grupo de Ensino e Pesquisa de ginástica lá, com a disciplina de estágio, com a disciplina de história e filosofia que eu já trabalhei. Então a gente tenta fazer esse diálogo, a pesquisa ela tá muito no percurso. É uma extensão, falo no contexto de quem passa. É uma extensão que possibilita, essa ideia do estudo, da investigação,

tem sido é! Vários trabalhos, que passaram por ali. Já estudaram o CorpoEncena como projeto de estudo, nos seus projetos de trabalho de conclusão de curso. De forma direta porque ela era PIBID e CorpoEncena. Mas há estudantes e egressos que a partir do PIBID e CorpoEncena, fizeram mestrado e essa intensão estava imbricada no CorpoEncena. Enfim, então eu tô falando... tanto institucional, como desse campo acadêmico, mais o que eu vou dizer é que existe, uma possibilidade, uma oportunidade de quem passa pelo CorpoEncena de ser um lugar de experiência formativa, de potência. Mais também tem quem passe e passe, como vivência: “ah eu fui, achei legal”, tem quem passe “ah, então já que vamos ali pra festa tal, vamos fazer a festa tal”. Ou, “ah o CorpoEncena faz um sarau em Três Ranchos que é legal”, então, enfim, há aqueles que mais profundamente se envolvem com a Extensão como ponte para potencialização do ensino e da pesquisa. (ROSA, 2021).

Depois dessa imersão em diálogo com a Coordenadora do Grupo CorpoEncena, em que reflexões acerca dos referenciais teóricos, bem como das práticas vividas, fizeram-se presentes, buscamos trazer, a seguir, a voz dos estudantes e egressos que tiveram vínculo junto ao Programa de Extensão e Cultura. Neles, encontramos aportes para compreender, de forma mais profunda, em que medida do Programa foi capaz de ajustar uma formação política e crítica através das experimentações corporais, teóricas e de organização que o Programa ofertava.

#### **2.4 A voz dos/as estudantes e egressos vinculados/as ao Grupo CorpoEncena**

A pergunta que abre o diálogo com os/as estudantes e egressos/as versava sobre: Como ingressaram no CorpoEncena? Essa pergunta revela o grau de organicidade e a dimensão que as práticas junto ao CorpoEncena provocavam no espaço universitário. Sabia-se publicamente da existência desse coletivo. Os entrevistados e as entrevistadas, ao ingressarem na graduação, também ingressaram no Grupo. Os motivos circulavam em torno de diferentes cenas que faziam parte do Programa e que afetaram logo de início, como dizem Maria Paula, Sabrina e Roberto:

É... tá então. Por que cê perguntou, pra cada um quando que eles começaram. Eu entrei no CorpoEncena, assim que eu entrei na graduação. Em 2011. Então em 2011... é... eu sempre fui alguém que gostou muito do que envolve arte. Gosto demais, até hoje. E o CorpoEncena foi naquele momento... naquele momento, a única coisa que tinha, a única ação que tinha que eu conhecia dentro da universidade que fazia um trabalho direto com a arte e oferecia oficinas. Então tava acontecendo ali oficinas de dança afro, oficinas de teatro né. Oficinas de circo, então também teve o festival no final do ano, que trouxe vários convidados. Então como eu cheguei no CorpoEncena, o que me levou foi exatamente isso. (Maria Paula)

É bom, eu... assim que entrei na graduação, também entrei no CorpoEncena. Então no primeiro momento eu não sabia ainda que que era o CorpoEncena. É... na calourada eu cheguei a ver uma apresentação do CorpoEncena... performance. É... achei interessante, mas ainda não sabia o que era o programa, não conhecia nada. E... eu entrei no CorpoEncena por conta das oficinas de ginástica, que foi o motivo de eu ter escolhido Educação Física, por conta de gostar de ginástica e enfim. Aí... entrei primeiro, por conta das oficinas. Ai um dia uma colega me chamou pra ir na... oficina de teatro. E ai a gente ia só... pra ver. Acabamos é... interagindo. E... e fazendo parte de uma apresentação, junto com o grupo e foi assim, que eu entrei. Depois de ter participado de uma apresentação, por conta das oficinas de ginástica. Eu gostei e continuei... continuei.... fiquei. (Sabrina)

Eu entrei também... logo, logo no início da graduação. É... na verdade o meu curso não era a minha primeira opção. Eu queria fazer teatro, mas como era o mais próximo que tinha aqui. É... que eu... que eu consegui foi... foi Letras né. E aí eu já perguntando pra todo mundo... “ah... onde que tem o teatro? Tem teatro... algum projeto de teatro aqui?” Eles me falavam, me falaram sobre o projeto do CorpoEncena né. E... eu fui, assim como a Sara foi pra ver como que era e... já entrei participando também. Já tinha apresentação na (Inint 09:05). A gente já ensaiou. E depois foi conhecendo os outros núcleos. E aí, foi... uma paixão assim que. Que eu falei, ah não então vou fazer Letras pra ficar próximo do teatro e vou usar o que eu aprender lá no CorpoEncena também. (Roberto).<sup>4</sup>

Cada um/uma foi afetado/a e estimulado/a a ingressar no CorpoEncena por diferentes entradas, todas elas faziam parte das diferentes experiências formativas que o Grupo oferecia. Cada qual, por uma ou por várias razões, conhecia o Coletivo, seja pelas performances públicas, pelos núcleos de formação, seja pela Ginástica ou Teatro. Outros/a entrevistados/a trouxeram a experiência da disciplina de Ginástica vinculada ao Currículo do Curso de Educação Física que dialogava com o CorpoEncena, outros/a mencionaram que entraram no Grupo pelo Programa PIBID e sua interface com o CorpoEncena. Todavia, o interessante é que, logo de início, aquilo que os/as entrevistados/das traziam de experiências anteriores também era incorporado como prática nos espaços, sobretudo nos Núcleos de Produção do CorpoEncena, onde as práticas que acompanhavam as experiências do/as entrevistado/as recebiam influência imediata dos conceitos e práticas estimulados pelo Grupo<sup>5</sup>.

Eu vivi o Taekwondo. Aí eu comecei a competir Taekwondo, porque pra mim também antes de entrar na universidade, não tinha o sonho de ser atleta.

---

<sup>4</sup> Grupo Focal/Roda de Oralidade cedida ao pesquisador. Os nomes dos entrevistados foram modificados para preservar suas identidades.

<sup>5</sup> Outros/a entrevistados/a afirmaram que suas experiências com as práticas corporais e com as artes circulavam entre a dança, a cultura popular (catira) e as atividades circenses. Todavia, como Maria Paula, Sabrina e Roberto, essas também passavam a vivenciar seus conteúdos de domínio prévio com outras cores oferecidas pelo CorpoEncena, demonstrando que o caráter formativo era seu pontapé inicial.



Gostava de ir pros campeonatos porque era onde a gente viajava né: “ah, eu vou pro campeonato, oba vou viajar, vou pro campeonato.” E ai na universidade não, ficou algo mais sério: “Não, vou aprender a dar aula de Taekwondo, eu vou estudar mais o que é o Taekwondo, e o que é ser professor de Taekwondo, professora de Taekwondo. E quando eu formei foi o que eu tinha de objeto de trabalho. (...) O que eu tinha de... de experiência ali de dar aula assim. Algo que eu poderia chegar nas pessoas e... “eu sou professora de Educação Física e professora de Taekwondo, o que eu tinha era mais isso. (...) Então ela também traz os elementos das lutas ali e isso também me conquista. Sabe tipo essa “poxa então o... é... lutas também tá aqui dentro. E ai foi aonde eu conheci Augusto Boal, porque me indicaram teatro como a arte marcial. Eu comprei o livro, achando que era uma coisa e ai fui entender teatro como arte marcial é arma de resistência, de transformação, não a arte marcial em si né. Mas esse ato de lutar por algo e ser algo é esse... a marcialidade da coisa. É essa a arma da coisa. É... é a arte que transforma né, a educação que transforma e como que tudo isso pode dialogar em uma forma de... emancipatória né, do sujeito... que tá ali vivendo isso na prática. (Maria Paula)

Ginástica! É... engraçado. Queria falar um monte de coisa e fiquei pensando aqui. É... quando eu entro no CorpoEncena, por conta da ginástica, eu pensava a ginástica de uma forma. Depois de passar pela disciplina, Metodologia e Pesquisa em Ginástica 1 e 2. E como contato que eu tinha no núcleo de ginástica, mudou minha visão de ginástica. Porque de uma forma e de outra, é... minha visão de ginástica era muito esportivizada. (Sabrina)

Olha... eu também não sabia. É... na verdade eu meio que sabia, é... o meu primeiro contato com o teatro foi com os quatorze anos. Então eu pensei vou procurar alguma coisa na área do teatro. Quero participar por conta de ser a paixão da minha vida. E eu conheci também... e quando eu entrei, eu conheci as formas diferentes de fazer teatro. Porque o único teatro que eu fazia era de decorar o texto, ensaiar, passar a peça e apresentar no... em festivais ou é... em grupos lá mesmo. Quando eu tive contato com o CorpoEncena e tive contato com o Boal eu vi que o teatro é uma forma política né, uma forma de é... de... de triangulação porque você percebe o lugar que você tá e cê tem os meios de construir os lugares que você quer chegar. (Roberto).

O interessante nessa experiência se explica porque vamos percebendo que cada um/uma dos/das estudantes e egressos/as tem um elemento de interesse pra ingressar no CorpoEncena e querer pensar o campo das artes como um lugar de ocupação. Todavia, quando chegam no CorpoEncena descobrem Núcleos de Produção que se conversam pedagogicamente e conceitualmente. É teatro que ora é ginástica, que é ginástica ora que é dança, que é dança, que ora é teatro. E nos parece que é a experiência de passar por todos/todas esses temas, todas essas temáticas, de alguma forma a experiência com o corpo legitimou esse percurso. Ora na dança, ora na ginástica, ora no teatro, ora em espaços de intersecção dessas diferentes linguagens.

Frequentar as diferentes dinâmicas, parece que é um pouco isso! Teatro, dança, ginástica parece que conversavam. Tem uma linha de fronteira, de conexão, meio ali, na margem de cada uma, tem um lugar de conexão.

Em outra pergunta de partida, foram abordadas três dimensões da experiência junto ao CorpoEncena. Uma delas versa sobre quando recordam da participação no Programa, o que vem à cabeça? Para essas questões, Gisele, João e Marcos foram provocados e disseram primeiro das passagens pela Performance “Carcará não vai morrer de fome”, especificamente os personagens Severino e os Retirantes, falaram também sobre as relações afetivas e coletivas do Grupo e as reuniões de estudo e de organização política e pedagógica do Grupo.

Quando eu penso no programa, penso no Severino...O Severino é o protagonista da obra, da Produção Carcará - Não Vai Morrer de Fome, que parte da referência do Teatro do Oprimido, Teatro Universitário, as obras da Maria Bethânia, da música Carcará... João Cabral de Melo Neto que é o Morte e Vida Severina é uma mistura.... O Severino é um dos personagens – como a Gisele falou – é um sertanejo que sai da sua Terra, a procura de algo melhor, no percurso tem os enfrentamentos, o Severino é esse no sentido desse personagem que sai da sua Terra Natal em busca de algo melhor porque lá não estava tão bom. Eu entrei no Corpo Encena para representar esse personagem em específico, tem um modelo em que começa ele e depois vem o grupo dos retirantes se juntam, se reconhece, se encontram e depois vai pra a dança, para as acrobacias, mas tem outro modelo que vem outros sertanejos (...), porque eu sou do Nordeste eu sou do Maranhão, meu Pai foi pra Caldas Novas-GO em 2000, e posteriormente mandou dinheiro para nós e viemos para Caldas Novas, justamente para tentar encontrar algo melhor, um homem que estudou até a 5ª série minha mãe é analfabeta então ele gostaria que os filhos tivessem um futuro melhor e viemos para Goiás, eu cheguei em 2001 em Caldas Novas-GO, e depois para Catalão (...). O Corpo Encena é esse grupo que parece uma palheta de cores tem gente de todas as cores, de todas as falas e jeitos, eu penso nesse grupo e penso no Severino, que ele vem preto e branco e vai se colorindo com o tempo... (João) Quando me recordo da minha participação do Corpo Encena, eu me recordo... Me vem o todo, a galera que se junta que se abraça e que se soma para construir algo, me vem esses Severinos de vários lugares de Brasília, de Goiânia, do Nordeste, do Sul, do Centro Oeste, eu... Me vem não o Severino em si, mas, esses e estas que buscam o melhor e que querem levar algo melhor para os seus, seus pais, seus irmãos, seus avós, querem buscar a sua formação mas, esse encontro nesse coletivo e que na verdade se redescobre, que se reinventam, então eu vejo no Corpo Encena o encontro consigo mesmo dessa identidade, eu falo de mim! Que é algo que eu sempre buscava e eu caramba... eu sou tantas cores... construídas no coletivo, somadas. Entre lágrimas, entre conflitos de identidade, “Ah eu sou intensa” mas, espera você é intensa mais você não pode querer que o outro seja intenso quanto você, é você mesmo mediar essa intensidade e respeitar o espaço do outro também, então é um coletivo que na dificuldade busca se ajudar mas, ajudar a si mesmo a si conhecer. Então o Corpo Encena quando eu lembro, eu encontro comigo mesmo com essa tamanha diversidade. (Gisele)

Olha, eu estou até agora pensando no que me vem à cabeça quando penso no Corpo Encena, porque é tanta coisa, é difícil escolher uma característica em específico. Mais me vem tudo, principalmente as reuniões que a gente faz que é um marco do Corpo Encena toda terça feira na sala 7 às 3 horas da tarde reunião, chega aquela muvuca é um grupo conversando aqui, um grupo conversando ali, esse grupo começa a conversar com o outro, mas a gente consegue entender vários assuntos ao mesmo tempo as vezes as pessoas chegam e fica “Como vocês entendem tantos assuntos assim aqui nessa

sala”. Então o que me vem mesmo são essas reuniões que caracterizam muito o Corpo Encena seja na sala 7 ou na sala de dança, em roda, acho que não é o Corpo Encena sem essas reuniões, parece que cada reunião tem algo de diferente, nunca é o mesmo sempre tem algo diferente. (Marcos).

Todas essas experiências demonstram como o Programa estimulava o fazer circular de seus/as integrantes em diferentes espaços formativos. Essas convergências em espaços tão distintos, mas que dialogavam, oportunizava a incorporação do campo das Artes e da Educação Física por diferentes óticas. Isso estimulava os processos coletivos do Grupo, que tinham forte caráter político, bem como o fortalecimento das identidades que o faziam. Coletivamente, portanto, as subjetividades de cada participante eram consolidadas. Nesse sentido, é que a fala de João, Gisele e Marcos expõe os processos formativos que incorporaram e que identificaram como marcas nas suas trajetórias.

Sobre o aprendizado, eu considero extremamente significativo para minha vida, eu aprendi com o Corpo Encena que não há estranhos há identidades e esses seres, eles se permitem a si construir, esse construir e individual ou coletivamente, que é esse processo eu me construo sozinho mais ao mesmo tempo na companhia de outros tantos e eu aprendi também a ensinar por conta da experiência do PIBIB, as disciplinas do próprio curso esta ensinado há ensinar e nunca deixar de aprender, não quer dizer que você aprendeu que está pronto e acabado, mas no grupo mesmo quando você tem contato com todos esses seres diferentes que ao mesmo tempo são tão iguais às vezes o percursos, no pensar, o imaginar, as utopias e não há diferentes no sentido da estranheza que a galera estereotipa demais (João) Eu aprendi que o coletivo se soma e um só não faz sozinho, porque? Às vezes a gente tinha dificuldade de levantar dinheiro para uma viagem para conseguir algo, a gente fazia comida, a gente fazia algum evento - noite mexicana - tinha uma festa de circo a gente ia apresentar e levantar dinheiro para viabilizar uma viagem nossa. Dentro do que cada um, da individualidade de cada um que somava no coletivo... “Eu sei fazer rolamento”, “Eu sei subir no tecido”, algumas apresentações possibilitaram da gente somar para um objetivo algo em comum para a gente ter mais força de conseguir algo, então é essa força. Eu aprendi mais que é importante estarmos unidos, pessoas diferentes, identidades diferentes e essa diversidade unida. (Gisele) Acho que eu sou quase igual a Gisele. Porque eu aprendi realmente o que é ser o coletivo, o que é o trabalhar em grupo, que em muitas vezes tem trauma em trabalhar em grupo, porque às vezes depende de uma pessoa. Engraçado que no Corpo Encena a gente não dependia, por mais que era um “Ah tem as comissões separadas” então é engraçado, se tem a comissão por exemplo da comida eles mesmo se resolvem e depois compartilham com o restante todo o processo. Dentro do coletivo do Corpo Encena eu aprendi o que é ser o coletivo, é aprender que não está sozinho que tem o outro ali que vai te ajudar de todas as formas. (Marcos).

As experiências coletivas de trocas disciplinares, quase ou por vezes interdisciplinares, também faziam parte das dinâmicas formativas do CorpoEncena.

Nelas, os saberes oportunizados, bem como aqueles trazidos por cada integrante, possibilitavam trocas que impactavam na formação.

É... é, o projeto em si começa dialogando com isso. E aí o que é específico quando principalmente quando a Sabrina e o Roberto tá. Que é quando ganha essa potência o programa e divide em núcleos né, que aí é potencializar a capacidade de cada núcleo né. Potencializar a ginástica né e ter aquele momento de “oh ginástica aqui, dança aqui né, e aí essas divisões de núcleo pra que elas sejam potencializadas. E aí que elas se encontre e aí o encontrando era no núcleo de teatro, onde a gente pensa as nossas performances né. Então assim, é... eu lembro muito do Rafael que é das Letras, dele chegar sempre: “aí que eu fiz uma análise assim do Via Crucis do Corpo...” e a gente ficava assim: “Gente a gente não conseguiu analisar nada disso, mas ele analisou segue o jogo...” e aí de ter essas trocas sabe Rodrigo e isso... isso eu acho muito mágico porque se eu não sou da Letras e eu não vou conseguir fazer uma análise como a do Rafael, o Rafael tá ali. Se eu não sou da ginástica, a Sara tá ali pra me ajudar a falar: “olha o seu corpo é possível fazer isso e te dar essa força. E aí ver que esses campos eles não são tão divididos quanto a gente as vezes trata. (Maria Paula).

Queria falar rapidinho porque essa fala da Maria Paula me lembrou muito bem uma aula da Sabrina em que a gente tava é... a... a... aliando o corpo né. Que a gente tava potencializando o corpo e eu virei pra ela e falei “ah eu não vou conseguir, eu não dou conta e tals...”. Ela: “Você vai, eu sei que cê é capaz, cê vai conseguir...” aí quando eu fui lá e completei o movimento aí única coisa que eu virei assim, que eu ficou passando na minha cabeça foi... “nossa ela acreditou em mim, ela foi lá e insistiu e eu consegui” e aquela... aquela emancipação né, que a gente sente de achar que não consegue fazer algo e quando a gente tá com o professor que observa é como a gente incentiva, então foi até um pouco emocionante lembrar disso. (Roberto).

As reflexões iam se aprofundando com os entrevistados. Maria Paula, Sabrina e Roberto foram indagados sobre o que encontraram no CorpoEncena, qual experiência se constituiu com força em seus corpos e afirmaram ser o trabalho coletivo e a formação política duas dimensões mais fortes da formação no grupo. Sobre isso, disseram:

É... eu acho que a estratégia e os saberes que mais circulavam no grupo é o trabalho coletivo. É uma dificuldade, todos nós temos, nós somos de um jeito muito estranho. Não consigo trazer a palavra, criados pra sermos, serem seres individuais, né. E o CorpoEncena, ele pega isso e fala não, é trabalho coletivo. E a Andreia deixa isso muito claro a todo momento, né. De como pensar isso, como trabalhar de forma coletiva, né? Então é isso de mediar tudo, trazer os elementos, procurar no começo uma roda sabe. A roda do início, e eu falo disso que na minha dissertação, como que começa os encontros? Começam em rodas e como termina os encontros? Eles finalizam em rodas, essa roda que é essa mão, uma pra cima e outra pra baixo. Esse de dar e de receber, né. (Maria Paula).

Teve muitos momentos de tá em uma reunião e de olhar assim: “o que que tá acontecendo, o que que é isso? Que que é essa roda, por que esse povo tá falando essas coisas?” É... as vezes dá... as vezes assusta, mas ao mesmo tempo eu sinto... sentir que... abre os horizontes. A gente... faz a gente pensar sobre. Porque querendo ou não a gente vive em uma sociedade muito individualista de cada um faz o seu, cada um cuida do seu. Se você quer, se você quer isso, você que tem que batalhar por isso. Se você não fizer, ninguém vai fazer. E aí quando a gente tá em um ambiente de trabalho coletivo (Sabrina).

É muito né. Porque a gente vai falando e vai lembrando de episódios, episódios. É... além da coletividade da, do... saber pedir ajuda, aceitar ajuda que eu também tenho dificuldade com isso. É... eu sinto que foi lá, que eu entrei nesse período no CorpoEncena e passei a confiar mais nos outros. É uma coisa que eu tenho bastante carinho foi uma questão política porque eu nunca liguei muito pra política, sempre foi: “ah eu não gosto de política, política é podre, política é suja e eu não vou me interessar, não vou ficar triste com isso.” Mas aí a Andreia me mostrou que eu tava com o pensamento completamente errado. Que se pra qualquer coisa a gente precisa da política, a gente precisa. Que homem é um ser político né, então foi lá onde eu aprendi a deixar de lado esse ranço, esse asno pela política e entender que era uma coisa fundamental porque também a questão do Teatro do Oprimido. (Roberto).

Já Gisele, João e Marcos também identificam dimensões políticas do processo de formação junto ao grupo, falaram do reconhecimento e afirmação das identidades e do trabalho coletivo que a experiência propiciava.

Sobre o aprendizado, eu considero extremamente significativo para minha vida, eu aprendi com o Corpo Encena que não há estranhos há identidades e esses seres, eles se permitem a si construir, esse construir e individual ou coletivamente, que é esse processo eu me construo sozinho mais ao mesmo tempo na companhia de outros tantos e eu aprendi também a ensinar por conta da experiência do PIBIB, as disciplinas do próprio curso esta ensinado há ensinar e nunca deixar de aprender, não quer dizer que você aprendeu que está pronto e acabado, mas no grupo mesmo quando você tem contato com todos esses seres diferentes que ao mesmo tempo são tão iguais às vezes o percursos, no pensar, o imaginar, as utopias e não há diferentes no sentido da estranheza que a galera estereotipa demais “Ah o Michael é muito estranho” não, o Michael tem a identidade dele, acho que é isso eu aprendi que não há estranho que há identidades e que sempre é muito bom se permitir, você não perde nada, o que você perde é o que não vale pra você que são as desconstruções, os estereótipos, os olhares conservadores. (João).

Eu aprendi que o coletivo se soma e um só não faz sozinho, por quê? Às vezes a gente tinha dificuldade de levantar dinheiro para uma viagem para conseguir algo, a gente fazia comida, a gente fazia algum evento - noite mexicana - tinha uma festa de circo a gente ia apresentar e levantar dinheiro para viabilizar uma viagem nossa. Dentro do que cada um, da individualidade

de cada um que somava no coletivo... “Eu sei fazer rolamento”, “Eu sei subir no tecido”, algumas apresentações possibilitaram a gente somar para um objetivo algo em comum para a gente ter mais força de conseguir algo, então é essa força. Eu aprendi mais que é importante estarmos unidos, pessoas diferentes, identidades diferentes e essa diversidade unida. (Gisele).

Porque eu aprendi realmente o que é ser o coletivo, o que é o trabalhar em grupo, que em muitas vezes tem trauma em trabalhar em grupo, porque às vezes depende de uma pessoa. Engraçado que no Corpo Encena a gente não dependia, por mais que era um “Ah tem as comissões separadas” então é engraçado, se tem a comissão por exemplo da comida eles mesmo se resolvem e depois compartilham com o restante todo o processo. Dentro do coletivo do Corpo Encena eu aprendi o que é ser o coletivo, é aprender que não está sozinho que tem o outro ali que vai te ajudar de todas as formas. (Marcos).

Ao citar um recorte da performance “Carcará Não Vai Morrer de Fome”, João relata e expressa esse sentido coletivo e político de luta que perdurou no grupo com relativa força nos processos de formação, diz João que:

Esse retrato do encontro ou do reencontro porque é meio que um encontro de almas, até mesmo pelos perfis que se encontram, e assim mesmo com a obra artística, a produção artística do Carcará quando os Severinos se encontram eles se fortalecem é esse encontro de alguém que eu nunca vi na vida e de repente é da minha família, tem esse sentido do fortalecer então vem a esperança quando os severinos se encontram eles tem esperança eles estão desesperançados, eles se encontram e no movimento de luta, de fortalecer um ao outro e eu consigo continuar “Eu sou de Tupaciguara, estou sozinho aqui mais eu encontro alguém que nem sabia que existia e agora essa pessoa está tomando café comigo, na minha casa, entendeu?” É muito isso os encontros que fortalece e da esperança, que faz continuar na luta sem parar ou desistir. (João).

Ou ainda, quando Sabrina, Maria Paula e Roberto exemplificaram os sentidos e significados presentes nas coreografias de Ginástica Geral e Dança que montavam no grupo. Nelas, há a presença temática da formação política e identitária por resistir e ampliar seus acervos de modo que pudessem avançar naquilo que poderiam fazer no agora e naquilo que poderiam transmitir à sociedade após a formação inicial onde o CorpoEncena tinha espaço.

Na Ginástica pra Todos, a gente vê muito isso. Porque existem formas de fazer ginástica, mesmo a Ginástica pra Todos. A Ginástica pra Todos ela é demonstrativa como a Michele disse, ela não é de competição. Então ela é um tipo de performance, pode-se dizer. Um tipo de performance que tem ginástica. Nós vamos encenar, contar uma história, que história? Então eu poderia... tem vários grupos de ginástica é... fazem é... coreografias que... ah pega uma música e constrói alguma coisa dentro da música, ou não. Pensa a natureza e faz alguma coisa da natureza. Não necessariamente traz algo político. Não é uma necessidade, não é um critério, ter política em uma apresentação de Ginástica pra Todos. Mas é uma opção, então a partir do

momento que a gente se coloca nesse lugar e tem essa opção de escolher um tema que consideramos relevante e que queremos levar algo para as pessoas, transmitir algo a partir de uma apresentação, de uma performance, coreografia, seja lá como quiser chamar, se torna algo político. Então é político a partir de quando a gente se coloca na posição de nossas coreografias tem sentido, tem significado, nossas coreografias não são dancinhas. (Sabrina).

Só... uma coisinha que faltou Rodrigo, falar da dança... é que também tem as relações regionais, né. Então da gente trabalhar com Catira, né, cê entrevistou a Giza, a Giza trabalha com Catira... da gente poder vivenciar isso, entender o Carimbó, o Congo. Então Catira e Congo que são danças regionais e culturais né, da nossa região aqui e entender também essas questões de identidade também, né. Identidade tanto cultural, social né, do local que você está. Porque a gente também tem que entender onde a gente tá e o que tem aqui. Principalmente enquanto professor de educação física que vai tá trabalhando esses sistemas também dentro da escola e fora dela. (Maria Paula).

Pra mim também a dança não aparecia tanto, justamente por essas questões de estética eu sempre tive dificuldade com relação de corpo e tudo. E eu lembro que me marcou muito a primeira vez que eu vi o Michael dança do ventre porque quando eu entrei na faculdade eu não tinha essa... na minha cabeça apenas o corpo feminino representava a dança do ventre. E quando eu vi ele com toda a força dele com o corpo. Eu falei: “não isso tá errado, a dança ela tá aqui pra todos” ... e eu também foi bem marcante porque eu sempre tive muita dificuldade de convivência. É principalmente com homens hétero sexuais né. E aí no grupo eu vi que não era todos os homens hétero sexuais que eram agressivos, maldosos, homofóbicos então eu é... eu lembro que foi essa... essa evolução pra mim. E quando eu participava de alguma oficina, quando a gente tinha alguma cena de dança nas apresentações, eu não me importava se isso tá feio se eu tô fazendo alguma coisa errada. Eu simplesmente sentia a música e, é... entrava o tom né do... da... do tema que a gente tava abordando. Igual a Michele falou, eu realmente sentia o momento. E isso foi muito importante pra mim porque é... transpassou sabe. Não só lá no CorpoEncena como também em outras áreas da minha vida. E por isso pra mim foi muito importante, mas também eu não tive muito contato com a dança, mas esse contato que eu tive foi suficiente pra eu evoluir um pouco. (Roberto).

Por fim, em uma pergunta de saída que pudesse estimular os entrevistados em dizer o que levaram dessa experiência política e estética com as Artes e com a Educação Física para a vida, percebemos que aspectos ligados à formação acadêmica continuada e às experiências como professores escolares estiveram presentes; as falas de João, Gisele e Marcos são exemplos dessa intencionalidade.

Experiência do Corpo Encena, do não, mais no Corpo Encena, ela me oportunizou juntamente com o PIBIB e as outras experiências do estágio e disciplinas, fez com que eu produzisse meu TCC, que eu mais ou menos no formato do que a professora Andréia ministrava na disciplina que era o percurso de ensinar o conceito de mágica o processo histórico, as suas transformações, até chegar no conceito de mágico geral e juntar os grupos e formar grupos, contextualizar, problematizar e até apresentar uma coreografia, eu levei isso para a escola na experiência do PIBIB deu meu TCC e eu fiquei tão intrigado com isso que na especialização, eu tinha

subsídio, subsídio acadêmico mesmo e até humano pra ir para a especialização e conseguir produzir mais um artigo desse sentido só que o meu objeto de estudo não foi a Escola mais foi a formação inicial, que eu pesquisei a disciplina da Andréia o percurso fazendo uma leitura não tão narrativa, mais narrativa no sentido que eu fui da disciplina, fui do programa, mais isso me produziu, me fez produzir um artigo na especialização e também essas experiências me oportunizaram a ter potencial para ingressar no mestrado, então hoje eu estou em um programa de Educação daqui da UFCAT. (João).

E assim, disso do que eu levo do Corpo Encena é essa consistência essa fundamentação teórica acadêmica, científica, política, estética, porque me oportunizou a construção do meu trabalho de graduação final, porque dentro do núcleo de dança eu pude vivenciar a práxis e estudar muito Bonet, estudar Galharbi, conhecê-los pessoalmente também, que através das verbas viabilizadas no Corpo Encena pudemos ter contatos com outros artistas da cultura, da diversidade, Sebastião Salgado conhecedor da Cultura Popular, e tudo isso me possibilitou a dar mais consistência ao meu trabalho, Daniel Amaro lá do Sul com a experiência riquíssima da dança.. da dança Afro de Matriz Afro, dentro do que o José relata da experiência dele com ginástica eu com a minha experiência com a dança, do que eu tenho de bagagem muito mais possibilitado com essa diversidade de Matriz Indígena, da Cultura Popular, da matriz afro e dos saberes, para além disso dessa consciência dos estudos conhecer mais a obra Grande Sertão: Veredas, eu me esqueci o nome da atriz de Catalão que foi estudar em São Paulo, me falhou a memória, ela fez esse estudo com a gente, esses laboratórios da gente sentar, de ler, e estudar o conceito da baleia, e ai permear para novas construções de obras, novas performances que o José falou na configuração de palco “Ah o palco hoje é a grama” “Ah o palco hoje é o asfalto” e a gente ter que rolar e saltar e pisar em pedra mais pra levar a mensagem, crítica social. (Gisele).

O que eu levo em consideração são as experiências junto com a dança, com a Ivonete, o Alejandro. Por mais que não era da dança, se fosse um aquecimento de dança eu tentava aproveitar muita coisa que eu aprendi nas oficinas do Corpo em Cena, eu levava para escola. Um aquecimento, por exemplo, “olha o ganso!”, cheguei na escola e reproduzi. E a Mariana, o que é isso? Falei: “Mariana fazemos isso no Corpo em Cena, lembra? A Andreia sempre passa pra gente”. Eu tento sempre tirar algo do Corpo em Cena e levar para escola em um ambiente que eu possa utilizar. (Marcos).

Portanto, essa experiência relatada que passa pela documentação disponível junto ao Programa de Extensão e Cultura do Grupo CorpoEncena, bem como as vozes dos sujeitos que nele estiveram presentes vivenciando corporalmente e teoricamente suas dinâmicas, permitem-nos afirmar que sua lógica formativa perpassou por diferentes recursos teóricos e metodológicos de experimentação. A seguir, sentimos a necessidade de orientar a escrita desta tese nos aspectos que têm íntima relação com as referências teóricas outras, bem como, as políticas de extensão e cultura universitárias, pois, em inúmeras experiências forjadas nas Universidades, os aportes políticos e teórico-metodológicos se sustentaram em reflexões teóricas e nas políticas do setor. Mergulhar, portanto, nos fundamentos da Extensão e Cultura Universitárias



é identificarmos as correlações que as vivências da Extensão e Cultura promovem no interior de Programas e de seus editais.

### **3 CAPÍTULO II – UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROGRESSISTA**

Neste capítulo, após explicitarmos acima uma experiência concreta de Extensão Universitária a partir do relato de minhas próprias experiências e do aprofundamento da experiência do Grupo CorpoEncena como Programa e, também, por confirmarmos que, nesse campo extensionista, uma Educação Intercultural/Decolonial, Performática e Sensível é possível afirmarmos que não coadunamos com uma pretensa verdade, repetida nos espaços universitários por muito tempo, de que a Extensão e Cultura Universitárias são o primo pobre, isto é, o laço mais frouxo do trabalho acadêmico.

Como sustentar essa afirmação quando nos deparamos com o acúmulo acadêmico presente nos diferentes setores que tratam da centralidade da Extensão e Cultura Universitárias em artigos, livros, políticas e experiências espalhadas no Brasil? Portanto, aqui nesta escrita, como aporte de enorme significação no tripé acadêmico ensino-pesquisa-extensão o que vislumbramos descortinar, com o apoio de outros autores e instituições, a centralidade que a Extensão Universitária vem assumindo no trabalho acadêmico historicamente e de como ela nos referencia como experiência concreta para se pensar projetos alternativos de Educação e Formação.

Para dar sustentação a essa prerrogativa, apoiaremos-nos, nesse capítulo, às leituras de artigos que elaboram concepções de extensão e cultura universitárias. Traremos especificamente as discussões acerca da Extensão nos postulados de Paulo Freire e Reinaldo Fleuri os quais embasam a Extensão como comunicação e como espaço de formação política. Também, trataremos do robusto acervo documental do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura Universitárias a partir de 2012, 2016 até 2018. Em suas cartas e relatórios de pesquisa, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura Universitária elabora princípios e orientações para as políticas do setor, que, ao nosso ver, coadunam com aquilo que a Universidade pode pensar de mais progressista sobre o tema e afirmar que esse espaço é um lócus de Educação e Formação Crítica.

#### **3.1 Pressupostos do pensamento e das práticas de extensão e cultura universitárias em Paulo Freire e Reinaldo Fleuri**

Há décadas, Paulo Freire e Reinaldo Fleuri anunciaram seus postulados acerca da Extensão e Cultura Universitárias como aportes para um diálogo intercultural entre a Universidade e Sociedade. Os autores aqui abordados evidenciam as contradições, bem como os aportes de uma prática necessária para compreender e experimentar a Extensão como mediação entre Universidade e Sociedade, sobretudo, quando essa relação se dá através de princípios da Universidade com a Educação Popular junto aos Movimentos Sociais das classes populares. Extraímos, de suas obras, fragmentos que nos ajudam a pensar as relações Universidade, Extensão e Sociedade, naquilo que é contraditório e também propositivo.

Paulo Freire diz que nas relações de trabalho a comunicatividade é um fator de exigência para consolidar as relações humanas no âmbito da cultura. Afirma o autor que

[...] temos insistido nesta obviedade: que o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. Este mundo exclusivo do homem, com o qual ele “enche” os espaços geográficos, é chamado por Eduardo Nicol, de “estrutura vertical”, em relação com a “estrutura horizontal”. A “estrutura vertical”, o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. (FREIRE, 1983, p. 44).

As relações intersubjetivas estabelecidas entre os sujeitos que operam os processos de troca de saberes em uma relação educativa, como aquelas operadas ao nosso ver, nas iniciativas de Extensão Universitária, permitem, segundo Freire, uma relação dialógica de prática educativa. Aqui, está evidenciado, no pensamento do autor, a presença horizontalizada de trocas de saberes de uma relação comunicativa.

Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. Esta é a razão pela qual, estudando as três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, Eduardo Nicol acrescenta uma quarta, fundamental, indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica. (...) Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (FREIRE, 1983, p. 44).

Comunicar é o propósito das trocas educativas no âmbito da Educação Popular ou da Extensão Universitária e comunicar exige relação entre sujeitos, porque são nas trocas dialógicas que se sustentam os processos formativos que são expressos e incorporados nas relações que a Universidade pode desempenhar junto a sociedade e vice-versa.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (FREIRE, 1983, p. 45).

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que êste seja eficiente, o acôrdo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (FREIRE, 1983, p.46).

Nos alerta, o autor, acerca dos princípios que regem as relações dialógicas para produção do saber, pois esses não se operam – ou não é desejável operarem – , como transferência de saberes, isto é, transfere quem sabe a quem não sabe nada. Essa prática levada a sua radicalidade converge para uma relação hierarquizada de produção de saber. Aos sujeitos que estão presentes nas relações de saber produzidas na Extensão como Comunicação, cabe exercerem um papel de troca, de diálogo horizontalizado.

Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase “morto” –, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus *comunicados*. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, p. 47).

A co-participação na relação dialógica das trocas de saberes convergem para um entendimento de que o conhecimento está em quem recebe e quem o projeta; ainda que os papéis sejam distintos, é nas trocas que se dá a produção do saber. Aqui, o conhecimento toma forma dialógica das relações comunicativas.

Este algo, que mediatiza os sujeitos interlocutores, pode ser tanto um fato concreto (a sementeira e suas técnicas, por exemplo), como um teorema matemático. Em ambos os casos, a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente. A comunicação em nível emocional pode realizar-se tanto entre o sujeito "A" e o sujeito "B", como, em uma multidão, entre esta e um líder carismático. Seu caráter fundamental é ser acrítica. No caso anterior, a comunicação implica na compreensão pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa. (FREIRE, 1983, p. 49).

É no convívio com a realidade que a ação comunicativa se opera. A co-participação, no exemplo dos agrônomos e camponeses que Freire apresenta, anuncia que, entre eles, existem saberes a serem trocados e aprofundados. Assim, Freire pensa a extensão, qual seja, de que os saberes científicos dos agrônomos intercruzam com os saberes populares dos camponeses em uma prática de extensão.

Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas. Por fim, nos parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico até os camponeses, em lugar de (pela comunicação eficiente) fazer do fato concreto ao qual se refira o conhecimento (expresso por signos linguísticos) objeto de compreensão mútua dos camponeses e dos agrônomos. Só assim se dá a comunicação eficaz e somente através dela pode o agrônomo exercer com êxito o seu trabalho, que será co-participado pelos camponeses. (FREIRE, 1983, p. 50).

A compressão significativa que o autor anuncia perpassa pelos sujeitos envolvidos na ação extensionista, os quais convergem para um reconstruir a si mesmos pelos processos dinâmicos de troca dialógica e comunicativa através do que o autor chama de signos linguísticos. Diz Freire sobre o exemplo que se operam práticas gnosiológicas.

Daí que a relação do agrônomo com os camponeses, de ordem sistemática e programada, não possa deixar de realizar-se em uma situação gnosiológica, portanto, dialógica e comunicativa. Ainda quando estivéssemos de acordo – o que não é o caso – com a ação "extensiva" do conhecimento, em que um sujeito o leva a outro (que deixa, por isto mesmo, de ser sujeito), seria necessário não somente que os signos tivessem o mesmo significado,

mas também que o conteúdo do conhecimento estendido se gerasse em um terreno comum aos pólos da relação. Como esta não é a situação concreta entre nós, a tendência do extensionismo é cair facilmente no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que se vem chamando “meios de comunicação de massa. (FREIRE, 1983, p. 51).

Freire ainda nos alerta que os processos de comunicação no campo da Extensão são solidificados em conflitos e contradições inerentes às relações socioculturais e que, à medida que a prática dialógica vai sendo construída no contexto real, esses conflitos e contradições vão sendo superados e substituídos por outros, inerentes ao processo. Isso nos permite compreender que a Extensão é um campo de conflito real entre o planejado, o desejável e o vivido, pois alteram-se programas em decorrência das práticas de comunicação levadas a uma radicalidade horizontal de posição.

Um dos motivos do equívoco está em que, ao sentir as primeiras dificuldades em sua tentativa de comunicação com os camponeses, não percebem que estas dificuldades, entre outras causas, têm esta ainda: o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos sócio-culturais. Então, em lugar de levar esta verdade em conta e refletir sobre os condicionamentos sócio-culturais dos camponeses, que não são os seus, simplificam a questão e concluem (como afirmamos anteriormente) pela incapacidade dialógica dos camponeses. Daí aos atos de invasão cultural e de manipulação há só um passo, que já está praticamente dado. Há algo ainda que deve ser considerado no processo da comunicação, de indiscutível importância para o trabalho do educador em suas relações com os camponeses. Queremos referir-nos e certas manifestações, ora de caráter natural, que não dependem do homem para sua existência, ora de caráter sociocultural, que se constituem no processo da comunicação. Ambas funcionam, dentro das relações sociais de comunicação, como *signos que apontam para*. Por isto mesmo, são indicadores ou anúncios de algo. (FREIRE, 1983, p. 51-52).

Um último aspecto importante de ser mencionado, que Freire nos atenta, está relacionado à dimensão humanista da comunicação como princípio das inter-relações presentes no campo da Extensão. Versa o autor a respeito do caráter humanista balizado nas relações concretas e vivenciadas culturalmente e cientificamente, porque não se baliza no que se acha ser, mas no que o conhecimento acumulou na história. Portanto, devemos priorizar, nas inter-relações comunicativas, aquilo que a comunicação tem de natural quando se torna cotidianamente uma prática que não se abandona e aquilo que a comunicação tem de sociocultural, porque se opera nas relações inter-humanas. Aprofunda Freire que

Aspecto humanista de caráter concreto, rigorosamente científico, e não abstrato. Humanismo que não se nutra de visões de um homem ideal, fora

do mundo; de um perfil de homem fabricado pela imaginação, por melhor intencionado que seja quem o imagine. Humanismo que não leve à procura de concretização de um modelo intemporal, uma espécie de ideia ou de mito, ao qual o homem concreto se aliene. Humanismo que, não tendo uma visão crítica do homem concreto, pretende um *será* para ele; ele que, tragicamente, *está sendo* uma forma de quase *não ser*. Pelo contrário, o humanismo que se impõe ao trabalho de comunicação entre técnicos e camponeses no processo da reforma agrária, se baseia na ciência, e não na “doxa”, e não no “eu gostaria que fosse” ou em gestos puramente humanitários. É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica a repousa em uma crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. Neste humanismo científico (que nem por isto deixa de ser amoroso) deve estar apoiada a ação comunicativa do agrônomo -educador. Daí que, à pergunta que dá título não só à primeira parte do presente capítulo, mas a este ensaio: Extensão ou Comunicação? respondamos negativamente à extensão e afirmativa-mente à comunicação. (FREIRE, 1983, p. 52-53).

Outros princípios acerca da Extensão Universitária, que balizam nossa escrita a respeito do tema, foram encontrados nas reflexões de Reinaldo Fleuri. O autor, em sua tese de doutorado e em artigos que se desdobraram dela, aponta para as perspectivas de extensão que evidenciem os processos de uma interlocução entre Universidade e Sociedade, fundadas em espaços de Educação Popular. Portanto, para o autor, medidas como essa são para o enfrentamento das contradições e das subalternidades presentes quando a Universidade se comunica, troca e estimula o convívio dela com as classes populares. Essas, por sua vez, são participantes dos processos de comunicação e educação, na medida que têm, em seu bojo, saberes acumulados. Todavia, o autor atenta sobre que contextos e conjunturas se dão as trocas no campo da Extensão, diz o autor que

Embora a ação educativa promovida e controlada pelo Estado em uma sociedade capitalista busque consolidar a dominação sobre as classes subalternas, não é verdade que ela imponha automaticamente a hegemonia das diferentes frações da burguesia. A relação do Estado e dos aparelhos com o movimento popular é contraditória, condicionando-se reciprocamente. (FLEURI, 1999, p. 37).

Em um percurso de reflexão historiográfica, Fleuri vai compondo os princípios do que entende ser as práticas e o pensamento em torno da Extensão Universitária.

Ele exemplifica, ao se apropriar da história e dos contornos da Extensão que vão se desenhando no Brasil, quais de seus aportes podem ser priorizados em uma perspectiva progressista de pensamento. Assim, cita experiências do percurso de consolidação dos estudantes e da própria Universidade na história e no que se poderia referenciar a Extensão Universitária. Diz o autor, em dado momento, que

O movimento estudantil é reprimido pela ditadura militar a partir de 1964. O governo impõe entre outras medidas, a reforma universitária, que incentiva atividades de extensão como meio de despolitização dos estudantes e de integração de comunidades marginalizadas. Mas, novamente, com o ressurgimento dos movimentos de oposição na segunda metade dos anos 70, algumas universidades fazem eco as suas reivindicações e a extensão universitária passa a ser considerada como um espaço possível de ligação entre universitários e movimentos populares. (FLEURI, 1999, p 38).

Reconhece Fleuri, as investidas de uma política universitária domesticadora das relações sociais com forte caráter conservador nas suas intenções e práticas. Há, segundo o autor, uma hegemonia dessa intenção no fazer da Extensão Universitária. Todavia, convergem também outras formas de enfrentamento dessa política, calcadas nas contradições inerentes aos processos educativos presentes na Extensão, as quais, permitem outros projetos e outras práticas. (FLEURI, 1999)

Saber e poder se inter cruzam nas contradições do próprio sistema e fundem-se perspectivas outras de sustentação das políticas de Extensão que confrontam hierarquias e práticas burocráticas de educação pela Extensão. Portanto, entram em disputa diferentes olhares e perspectivas sobre o fazer universitário no campo da Extensão. Abrem-se possibilidades de imputar à Universidade seu papel transformador da sociedade.

Por um lado, a universidade, tal como o sistema escolar, é instituída como uma estrutura hierárquica, burocrática, sob controle do Estado, que lhe impõe objetivos definidos segundo os interesses da classe dominante. Mas, embora a organização burocrática procure formalizar, subdividir e hierarquizar as relações de trabalho, os objetivos impostos não se concretizam mecanicamente, pois sua execução passa pela mediação de uma série complexa de relações sociais que os re-elaboram. (FLEURI, 1999, p. 39).

Ou, como diz Fleuri em outro ponto do texto, que

Assim, nas atividades de extensão universitária em educação popular, confrontam-se, de um lado, a universidade (com sua estrutura burocrática, constantemente minada pelo próprio conjunto de relações sociais que lhe dá consistência) e, de outro lado, os movimentos populares com sua dinâmica



espontânea e democrática, constantemente ameaçada pela burocratização). Esta situação contraditória abre a possibilidade de que tais atividades sirvam, de acordo com o contexto histórico, tanto para a consolidação do poder da classe dominante, quanto para apoiar a construção da hegemonia das classes populares. (FLEURI, 1999, p. 39 – 40).

Fleuri nos ajuda a pensar que nas situações históricas concretas é permitido reinventar as relações de poder saber presentes no seio das Universidades, onde o compromisso com a comunidade, o enfrentamento das práticas assistenciais e domesticadoras, o confronto com o academicismo e o elitismos dos saberes, a centralização do poder, sua burocratização, as racionalidades de dominação, tão presentes nas práticas de extensão Universitária, dão lugar, por disputas políticas e acadêmicas, a uma relação interpessoal horizontalizada, de trocas de saberes científicos e àqueles oriundos das classes populares, de práticas progressistas, de iniciativas de co-existência e co-participação e de transformação social e política (Fleuri, 1999).

A dimensão política inerente a Extensão Universitária toma contornos de centralidade na medida em que “consiste, propriamente, a contradição entre a proposta de educação popular elaborada na universidade e a que nasce no momento popular? A divergência se dá em uma dimensão ético-política, na medida em que reflete a luta de classes e manifesta o confronto entre o projeto burguês e o projeto popular de sociedade e de educação”. (FLEURI, 1999, p. 127 – 128).

Isso, para confrontar política e academicamente olhares demasiadamente conservadores no campo da Extensão Universitária em que a relação sujeito-objeto é sufocada por critérios de relação formais. Assume a Universidade, nessa perspectiva, um papel institucional de imposição de práticas e pensamentos que desconsideram aquilo que as classes populares detêm como força e saberes. Envolvidas em programas e práticas extensionistas burocratizadas, que mais alimentam as prateleiras academicistas e, em considerável menor grau, a elevação da qualidade de vida e de pensamento das classes populares envolvidas. Sobre isso, diz-nos Fleuri que

As relações adquirem, assim, sentido único em que o sujeito determina (teórica e praticamente) o objeto mediante critérios formais. Do ponto de vista do conhecimento, pressupõe-se que o sujeito seja o indivíduo quem define a realidade objetiva mediante conceitos, do ponto de vista do poder, entende-se que o sujeito seja o chefe que determina o comportamento dos subalternos mediante as normas. A relação entre sujeito e objeto é entendida como superposição de polos individualizados e mutuamente excludentes. O sujeito

é considerado como o indivíduo que abarca e controla a realidade exterior, de maneira unidirecional e impositiva. (...) Tal concepção de saber e de poder apreende, na verdade, de maneira isolada e estática a dimensão do sujeito e do objeto presentes nas relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Porém, menospreza o fato de que o conhecimento é elaborado nas relações dos homens entre si, mediados pelo mundo. (FLEURI, 1999, p. 127 – 128).

Enfim, os aportes de pensamento sobre a Extensão Universitária que os autores supracitados nos evocam, o da Extensão Universitária como comunicação e como política, permitem-nos, no passo a seguir, vislumbrar o que os setores organizados desse campo têm materializado como princípio, objetivos e intenções. É o que veremos a seguir.

### **3.2. A Política Nacional de Extensão Universitária**

Em 2012, O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras apresenta, às Instituições Federais de Ensino Superior e à sociedade em geral, uma proposta de sistematização de uma política voltada para esse campo, a fim de racionalizar princípios e metas de justiça social, solidariedade, diálogo político-pedagógico e democracia a serem alcançadas no interior da Extensão Universitária.

O documento versa sobre aspectos da história da Extensão como aporte de formação universitária e da construção de uma política progressista que anuncie os postulados de sustentação para se pensar e agir em torno da Extensão Universitária, que permita colocá-la no centro do processo político-pedagógico da formação superior. Nesse sentido, o documento tem 15 objetivos explícitos. Atentamos para os primeiros 6 objetivos, que versam sobre a necessidade de as Universidades Públicas almejarem uma inserção na realidade social para modificá-la e para aprender com ela, tê-la como referência para uma formação/intervenção político-profissional multi e interdisciplinar crítica e orientar políticas públicas de Governos. O que se evidencia é um levante institucional para se fazer chegar às comunidades fora dos muros das Universidades e, também, uma intervenção/troca qualificada das Universidades na sociedade em geral.

1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
2. Conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária como dimensão relevante da atuação universitária,

integrada a uma nova concepção de Universidade Pública e de seu projeto político-institucional; 3. Contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País; 4. Conferir maior unidade aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas brasileiras; 5. Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade; 6. Criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas. (FORPROEXT, 2012).

Nos objetivos de 7 a 12, ficam explícitas as intenções de fazer circular junto a uma política de extensão universitária os aportes para uma formação social calcada na produção de saberes e tecnologias que avancem junto aos direitos humanos (moradia, alimentação, emprego, desenvolvimento ambiental e sustentável etc.), saúde, cultura, educação, bem como uma preocupação específica com uma política que estimule seu financiamento e a torne possível.

7. Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País; 8. Defender um financiamento público, transparente e unificado, destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos; 9. Priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição de renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho; 10. Estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis; 11. Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; 12. Estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista. (FORPROEXT, 2012).

E, nos objetivos 13 a 15, são evidenciados aspectos acerca de uma política institucional de avaliação da extensão universitária brasileira, bem como suas investidas de diálogos interinstitucionais e internacionais, sobretudo com a América Latina.

13. Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de Extensão Universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade; 14. Valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade; 15. Atuar, de forma solidária, para

a cooperação internacional, especialmente a latino-americana. (FORPROEXT, 2012, p. 09 – 10).

O debate propositivo sobre a Extensão Universitária não se inicia com o Fórum de Pró-Reitores do Setor. Muito antes, já identificamos, na experiência vivida das Instituições e nos relatos sistematizados na bibliografia, que o tema da extensão se fazia presente. A Universidade de São Paulo, desde as décadas de 1910, com ênfase nos anos 50 e 60 do século XX, com o advindo das preocupações dos estudantes vinculados a União Nacional dos Estudantes, já tinha, como ponto de intersecção sociedade/universidade, a Extensão como lugar desse encontro. Citamos, ainda, que na Ditadura Militar, mais especificamente a partir dos anos 1966 com a criação do CRUTAC e do Projeto Rondon, a Extensão Universitária assumiu papel central na formação superior, ainda que em uma versão conservadora de prática política e pedagógica.

Uma terceira iniciativa de tematizar a Extensão Universitária se dá com a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) que define que

“[...] as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Artigo 20) e instituiu a Extensão Universitária. Os termos dessa institucionalização foram os seguintes: “As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; [...]” (Artigo. 40). (NOGUEIRA, 2005, p. 11).

Essas iniciativas, por um lado, revelam a Extensão Universitária como foco dos processos de formação, por outro, revelam seu caráter ainda muito assistencial, o que deveria, no percurso da história, modificar-se para traçar outros percursos dessa formação, mais crítico-reflexivos, o que fariam parte anos mais tarde. Uma das iniciativas de revelar sentidos outros para a Extensão se deu no interior da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE/1974).

[...] que foi levada a termo em 1974. Entre as primeiras produções da CODAE, está o Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Neste, sob a influência das ideias de Paulo Freire (1992), a Extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular. Nessa perspectiva, as camadas populares deixaram de ser o objeto. (NOGUEIRA, 2005, p.13).

Como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa em torno da Extensão Universitária, e iniciativas de aproximações com Movimentos Sociais e Periferias do Brasil, começam ter espaço nas proposições e objetivos das Universidade Públicas. Esse caráter político das intenções formativas no campo propulsaram a Extensão como locus de formação crítica a partir dos anos de 1992.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura, já em 1987, anunciava que

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEXT, 1987, p. 16).

Soma-se a isso a definição pelo Fórum das políticas de financiamento da Extensão Universitária através do Programa de Fomento à Extensão Universitária, elaborado em 1993, bem como a Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, todas essas políticas deram norte para o que se podia vislumbrar por uma centralidade da Extensão Universitária na formação pública.

Assim, no início da década de 2000, a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e às regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública. (FORPROEXT, 1987, p.17).

A Extensão Universitária, como modo operante de uma Universidade Pública vinculada organicamente às transformações sociais, estimula programas e projetos no campo que sustentariam postulados de uma Universidade socialmente e politicamente referenciada. Os estímulos dados ao percurso da formação Universitária foram muitos e se fizeram presentes com ênfase no percurso histórico das proposições que sustentaram entre outras políticas o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), iniciado em 1993, mas retomado em 2003, o que alavancou com força iniciativas dialógicas e formativas no interior das Universidades e nas trocas sociais e acadêmicas que se fizeram junto a Sociedade a partir de tal fomento.

Amadurecido o caminho para sustentar um debate amplo sobre Extensão Universitária, nos encontros do FORPROEXT de 2009 e 2010, afirma o conceito da Extensão Universitária, diz o Fórum que

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (28)

E balizados por esse conceito apresenta as seguintes diretrizes

As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuadas no FORPROEX, de forma ampla e aberta (NOGUEIRA, 2000), são as seguintes:

- *Interação Dialógica,*
- *Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade,*
- *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão,*
- *Impacto na Formação do Estudante, e*
- *Impacto e Transformação Social.* (29)

A busca de conceituar e afirmar diretrizes para o campo da Extensão Universitária tinha, entre seus objetivos, superar as crises de hegemonia, legitimidade e as crises institucionais que as Universidades Públicas atravessaram no seu período histórico, dentre elas, aquelas anunciadas por Boaventura de Souza Santos em 2004.

Quais sejam, a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. A primeira resulta das contradições entre a função tradicional da Universidade de formar conhecimentos exemplares, nos âmbitos científico e humanístico, e a função de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, exigidos pelo desenvolvimento capitalista no século XX. A crise de legitimidade tem origem, de acordo com Boaventura (2004, p. 5), no fato de “[...] a Universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes [...], por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da Universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidade para os filhos

das classes populares, por outro”. Por fim, a crise Política Nacional de Extensão Universitária institucional deriva-se, também nas palavras do autor, da “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da Universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”. (SANTOS, 2004, p. 5-6; 29-30).

Em uma perspectiva dialógica, o que se considera para a Universidade Pública é sua capacidade de, pela Extensão, assumir seu papel de Instituição propulsora de espaços para uma intersecção dialógica com setores populares, movimentos e entidades outras fora dos muros da Universidade. Essa ação dialógica coaduna com propostas político-pedagógicas interdisciplinares e interprofissionalizantes capazes de equilibrar aquilo que a Universidade pode oferecer com aquilo que exigem os setores da sociedade que se relacionam com ela. Isto é, a busca de um conhecimento que exige da universidade movimentos em torno da produção acadêmica capaz de intervir na realidade social concreta, resolver seus problemas, aprimorar sua crítica e elucidar caminhos novos tanto na formação superior como na qualidade de formação dos setores sociais/culturais que media.

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (...) A diretriz de Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade para as ações extensionistas busca superar essa dicotomia, combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de Extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações. O suposto dessa diretriz é que a combinação de especialização e visão holísticas pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Dessa maneira, espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende. (SANTOS, 2004, p. 30-32).

Em uma diretriz de indissociabilidade entre a Extensão, o Ensino e a Pesquisa, a formação, nesse campo, passa por gerar conhecimento, ao mesmo tempo que esse seja fruto de relações político-pedagógicas com as comunidades e com a pesquisa fundada em metodologias participativas de pesquisa-ação, tornando os campos de intervenção de saberes produzidos pela Extensão em lócus de pesquisa sistemática sobre a realidade social concreta. Esse princípio de indissociabilidade cumpre um dos

pressupostos centrais da formulação de Políticas para o campo da Extensão, qual seja, ela é parte intrínseca de intervenção social e cultural, bem como suporte para a investigação científica.

Traça-se, portanto, um caminho acerca das prioridades que a Extensão Universitária pode assumir naquilo que é própria dela no espaço universitário. O FORPROEX, de 1987, já anunciava alguns de seus princípios: priorizar as ações sociais em torno da Instituição e Sociedade, sendo sensível às demandas dessa, sobretudo nas demandas que contribuam para superar as desigualdades sociais, priorizar a democratização da produção de saberes veiculados a Universidade e produzir conhecimento é dar respostas aos saberes necessários para se inverter lógicas desumanas presentes socialmente e vincular-se a outros sistemas de ensino como o da Educação Básica. Nesse sentido, direta e especificamente, os princípios estão assim formulados:

Os princípios norteadores das atividades extensionistas, pactuados no âmbito do FORPROEX, em 1987, são os seguintes: 1. A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País; 2. A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão; 3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil; 4. A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas; 5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social; 6. A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania. À luz desses princípios, o fortalecimento da Extensão Universitária está diretamente relacionado com a compreensão das especificidades desse fazer acadêmico e de sua vinculação com o Ensino e a Pesquisa. (SANTOS, 2004, p. 37 e 38).

Inúmeros desafios se fazem presentes na efetivação desses princípios, tais como a transparência e consonância com os desafios sociais através das ações extensionistas; estimular o protagonismo juvenil por meio do empoderamento dos jovens envolvidos em ações extensionistas; absorver a Extensão Universitária mais



como campo de ação pedagógica de ensino e menos como lócus de prestação de serviço; priorizar o caráter transformador e autônomo da Extensão Universitária e os mecanismos duradouros de financiamento dessas ações; permanentemente atualizar as áreas temáticas de ação da extensão universitária afim de “colocá-la em consonância com os problemas sociais que precisam ser enfrentados; ratificar e atualizar métodos de acompanhamento e avaliação das ações de extensão experienciadas (SANTOS, 2004).

Não cabe às Universidades substituir o papel do Estado na solução de problemas sociais, esse é um cuidado que as ações extensionistas devem ter. Cabe, sim, formular, em parceria com outras instituições, processos de formação e intervenção social em diferentes campos de ação quais sejam: a) Comunicação; b) Cultura; c) Direitos Humanos e Justiça; d) Educação; e) Meio Ambiente; f) Saúde; g) Tecnologia e Produção; e h) Trabalho, afim de, nas trocas dialógicas e de conhecimento, orientar governos locais, estaduais e nacional acerca dos caminhos possíveis e necessários a serem trilhados na busca da otimização de suas ações. O que se quer é enfrentar as mazelas sociais por meio de atuação colegiada entre Universidade e Estado. Nesse sentido, o FORPROEXT aponta as seguintes áreas temáticas de atuação:

As áreas de atuação prioritárias, na articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, são as seguintes: • Preservação e sustentabilidade do meio ambiente; • Ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica; • Melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira; • Melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso; • Melhoria do programa nacional de educação nas áreas da reforma agrária; • Promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes; • Ampliação e fortalecimento das ações de democratização da ciência; • Formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos (SANTOS, 2004, p. 45-46).

No contexto da indissociabilidade, um tema recorrente atualmente trata da curricularização da Extensão Universitária. Uma flexibilização dos currículos a fim de tornar possível serem encharcados de experiências extensionistas. Como eixo transversal da formação superior curricularizar, a extensão significa potencializar os saberes produzidos na Universidade com as experiências de intervenção social e política, integralizando créditos a serem cursados com as demandas sociais a serem enfrentadas por professores e estudantes. Não se trata, portanto, de somente integralizar créditos oriundos da Extensão, mas de torná-la parte do currículo das

diferentes disciplinas curriculares transformando o conceito de sala de aula e de eixos pedagógicos da formação de forma transversal no Currículo. O Plano Nacional de Extensão afirma que

No Projeto de Lei nº 8.035, que propõe o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, essa última meta é reafirmada: “Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares, exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária” (meta 12.7). Indica-se, portanto, a disposição de reafirmar, no decênio que se inicia, a centralidade da Extensão Universitária na formação profissional e produção do conhecimento. Esta Política também reafirma essa centralidade e convoca os órgãos acadêmicos responsáveis a adotarem-na na estruturação das respectivas estruturas curriculares e práticas acadêmicas. (SANTOS, 2004, p. 54).

Percebemos, no pensamento até aqui evidenciado, que o fomento de políticas para o campo da Extensão Universitária se faz sustentado as proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior. A seguir, as Cartas e os Manifestos, também desse setor, anunciam princípios, metas, proposições e resistências necessárias de serem almeçadas no intuito de fortalecer e dar centralidade à Extensão Universitária do país. Aprofundaremos, portanto, o que dizem tais documentos.

### **3.3. As cartas de 2014 a 2018 do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cultura Universitária das Universidades Públicas brasileiras**

Reunidos em Belém-PA, entre os dias 21 e 24 de maio de 2014, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras e em Goiânia-GO, entre os dias 16 a 19 de novembro de 2014, durante o XXXVI Encontro Nacional do FORPROEX, são anunciados postulados de uma Política de Extensão Universitária forjada em uma perspectiva progressista de construção e implementação curricular da Extensão como eixo transversal da formação superior.

Nessa carta, fica explícita a necessidade de um permanente financiamento da Extensão Universitária por meio da manutenção do Programa de Extensão Universitária PROEXT, pois as experiências vivenciadas com Programas e Projetos anunciam sua necessidade como política pública.

O compromisso do MEC e demais Ministérios com a perenidade do PROEXT para as IES públicas, tornando necessário seu incremento anual com dotação orçamentária para o referido programa, na proporção do aumento dos

programas/projetos inscritos, a fim de se garantir o maior número de propostas qualificadas contempladas, a garantia dos repasses e exequibilidade dos recursos. A necessidade de fomento das ações de extensão universitária, seja por agência específica para esse fim, seja pelas mudanças dos regimentos, concepção e escopo das FAPs, através de editais para o estímulo e a indução de ações de extensão universitária, assegurando sua avaliação por câmaras técnicas com conhecimento e experiência em extensão universitária. É consenso entre os pró-reitores que se deve buscar uma aproximação mais intensa com a Confederação das FAPs com o papel de viabilizar uma agenda propositiva para efetivar tais objetivos (...). (CARTA DE BELEM, 2014).<sup>6</sup>

O momento atual da Extensão Universitária é de diálogo com as Instituições do Governo Federal, de modo a atuar como indutor de políticas públicas, pois tanto as Universidades quanto os articuladores governamentais devem assumir responsabilidades maiores com vistas à contribuição para o desenvolvimento social. Para cumprir esta missão socioeducativa, o FORPROEX avalia o PROEXT como importante fonte de financiamento da Extensão Universitária, defendendo a sua perenidade e ampliação, garantindo a continuidade na oferta de Programas e Projetos, devendo o Ministério da Educação propugnar pelo aumento dos recursos financeiros, buscando inclusive recursos dos Ministérios parceiros. (CARTA DE GOIÂNIA, 2014).

Ainda na carta de Goiânia, no FORPROEX, é ratificado a necessidade de que o Campo da Extensão Universitária estabeleça mediações com o CNPq Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Secretaria de Políticas para Mulheres, reforçando, pois, a necessidade de uma institucionalização mais profunda da Extensão com essas demandas sociais

[...] com vistas a oferecer apoio e contribuição para os futuros editais de projetos que visem à implementação e manutenção de núcleos de extensão em desenvolvimento territorial, por meio de ações de Extensão e Pesquisa, no âmbito do programa Desenvolvimento Regional, Territorial Sustentável e Economia Solidária e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Esforço semelhante deve ser empreendido junto ao CNPq, ao INCRA e à Secretaria Nacional da Juventude, no edital de apoio a projetos de capacitação profissional e extensão tecnológica e inovadora de jovens residentes em áreas rurais. (CARTA DE GOIÂNIA 2014).

Na Reunião de Gramado-RS, entre os dias 20 e 22 de maio de 2015, durante o XXXVII Encontro Nacional do FORPROEX, fica ratificado o empenho que o setor dá ao processo de curricularização da extensão universitária presente nos artigos do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) e os seis eixos do Fórum que propõem uma ação prática para se alcançar esse processo de curricularização pretendida.

---

<sup>6</sup> Os trechos a seguir foram retirados das cartas indicadas nas referências

As Instituições Públicas de Ensino Superior têm diante de si, na atualidade, o imenso desafio de implementar a estratégia 7, da meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando a inserção de 10% de créditos curriculares advindos da Extensão nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) da Graduação que já estava previsto desde o PNE anterior. (...) Ainda sobre a inserção dos 10% da Extensão, deverão ser encaminhadas ações indissociáveis de fortalecimento e valorização da Extensão interna e externamente às Instituições, de acordo com os seis eixos estruturantes definidos pelo FORPROEX. A opção pela condução da discussão em eixos deve-se à consideração de que por meio destes poder-se-á avançar para a apresentação de uma proposta concreta e pragmática para subsidiar o diálogo no âmbito de outros espaços. Estas escolhas estão norteadas pela convicção do alcance da extensão na formação discente e no papel da Universidade na transformação social. O Eixo 01 visa buscar a legitimidade e reconhecimento da extensão na gestão da universidade; No eixo 2, busca-se a inserção da extensão, a partir do mapeamento das ações já existentes nas Unidades Acadêmicas; pelo Eixo 3, busca-se a validação da extensão, por meio da criação de grupos de extensão e pesquisa junto ao CNPq; No eixo 4, entende-se a necessidade da internacionalização da extensão universitária; já no Eixo 5, a ênfase é na produção de avaliação de indicadores quantitativos e qualitativos que contemplem a natureza da extensão e que sejam mensuráveis e auditáveis, que permitam avaliar, acompanhar o impacto das ações de extensão. Finalmente, o que perpassa o Eixo 6 é a busca do fortalecimento das publicações sobre reflexões teórico-metodológicas acerca das práticas e saberes advindos da extensão. (CARTA DE GRAMADO, 2015).

Na mesma carta, reforça-se o empenho pela política de financiamento das ações de extensão como a manutenção do PROEXT como política de fomento permanente da Extensão Universitária, bem como a ampliação de correlações institucionais com várias esferas públicas de Governo. O intuito presente no corpo do texto é que o PROEXT e outras formas de financiamento sejam política central de veiculação e manutenção das ações de Extensão Universitária nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

O FORPROEX reconhece a importância do PROEXT na indução e fomento da Extensão Universitária, reafirma a necessidade de continuidade e avanços no sentido de sua institucionalização, especialmente quanto aos seus marcos legais e fortalecimento pelo aporte de recursos advindos do MEC e dos Ministérios Parceiros que têm no PROEXT importante instrumento de indução de Políticas Públicas estratégicas. Sugere-se a criação de um Programa de Iniciação à Extensão, nos moldes do Programa PIBIC, complementar e associado ao PROEXT. O FORPROEX reafirma preocupação anteriormente manifestada quanto à operacionalização de programas e projetos, como o PROEXT, devido às questões de repasse de recursos financeiros para Universidades Estaduais e Municipais. O Fórum propõe o aperfeiçoamento do instrumento de convênio ou adoção de outro que possibilite melhores resultados no repasse. É imprescindível o estabelecimento de diálogo com Agências de Fomento em âmbito federal, estadual e municipal para ampliação das possibilidades de financiamento das atividades de extensão, pelo fortalecimento de editais já existentes e abertura de outros, bem como a

valorização por estas agências das atividades de extensão. (CARTA DE GRAMADO, 2015).

Na carta de João Pessoa PB, no contexto do 38º Encontro Nacional do FORPROEX, realizada em novembro de 2015, são reforçadas as políticas necessárias para fortalecimento da Extensão no contexto das Universidades Públicas através de seus financiamentos, bem como sua curricularização, avaliação institucional da Extensão e seus aportes em uma perspectiva de Educação Popular.

(...) durante o 38º Encontro Nacional do FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, para discutir os “temas emergentes e necessários para a extensão universitária pública brasileira”, os Pró-Reitores de Extensão debateram alguns desafios e perspectivas, com atenção especial para os novos desafios da inclusão da extensão nos currículos dos cursos de graduação, os modelos de financiamento da Extensão, a criação de indicadores de avaliação da Extensão no contexto da avaliação geral da universidade, a educação popular e os desafios da construção de uma política cultural, respeitados os princípios éticos e legais que norteiam a ação no âmbito da Educação e da Extensão Universitária Pública. (CARTA DE JOÃO PESSOA, 2015).

A Carta de SÃO BERNARDO DO CAMPO, elaborada entre os dias 11 e 14 de maio de 2016, durante o XXXIX Encontro Nacional do FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, tem uma conotação política explícita, dada a conjuntura do Golpe vigente sobre o Governo Federal. Perspectivas de se avançar nas demandas sobre extensão em um contexto de Golpe, bem como criticar os retrocessos do campo identificados com o fim de parte institucional como Ministérios e outros. Fica explícita a dimensão política dessa carta quando afirma que:

O **FORPROEX**, diante do cenário atual, manifesta seu descontentamento com os desdobramentos da crise política e econômica no país e suas consequências para os direitos civis, políticos e sociais da maioria da população, como a extinção de importantes Ministérios e Secretarias responsáveis pelas políticas públicas de inclusão social, e a fragilização das liberdades democráticas no desenvolvimento das ações acadêmicas e administrativas das instituições públicas de ensino superior.(...) Aprimorar as formas de interlocução com os órgãos responsáveis pelas políticas públicas para a extensão universitária no contexto da diversidade, diante da reestruturação que resultou na extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Cultura que reduz espaços de discussão sobre políticas de cultura, educação popular e de comunidades tradicionais como quilombolas e indígenas, ameaçando direitos garantidos pela Constituição Federal. O Fórum defende de forma intransigente a necessidade de

manutenção e ampliação das ações de extensão que valorizam e apoiam as afirmações das identidades raciais, sociais, de gênero e de território das populações vulneráveis. (...) Aprofundar as discussões junto ao FORPLAD, à ANDIFES e ao MEC visando a inserção de indicadores de extensão no cálculo da matriz orçamentária das IFES, garantindo um aporte de recursos percentual adequado ao desenvolvimento da extensão no ensino superior, tendo em vista a implementação da estratégia 12.7 do PNE que prevê “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. (...) Ressaltar a importância das discussões e ações que se consolidaram nos últimos anos no âmbito das políticas culturais para as universidades brasileiras, estabelecendo uma intensa articulação entre o Plano Nacional de Educação - PNE, o Plano Nacional de Cultura - PNC e o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH3, garantindo o aporte de recursos adequados para a implementação da Política Nacional de Formação Artística e Cultural. (CARTA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016).

Recuos significativos estavam sendo operados no contexto dos anos de 2016, entre eles, a fragilização dos financiamentos públicos para a Extensão Universitária. Na carta, vemos a enfática análise crítica sobre esse fato. Outra questão, de caráter político, foi a afirmação do FORPROEX no que tange ao golpe à democracia brasileira com o impedimento da Presidenta Dilma e os rearranjos institucionais decorrentes dessa prática. Diz a carta que:

– Assegurar, junto aos órgãos responsáveis, o imediato repasse e a manutenção dos recursos necessários ao cumprimento dos projetos já aprovados em editais para o desenvolvimento da extensão, bem como a manutenção dos editais e programas estratégicos, dentre os quais PROEXT, PRONERA, Mais Cultura, PET, PNAIC, Mais Educação e PIBID e em programas de fomento nas áreas de formação, extensão e cultura como Corredor Cultural.

Finalmente, manifesta-se em favor da rigorosa observação da legalidade e dos Princípios Constitucionais; posiciona-se a favor da Democracia como bem fundamental e pelos princípios que norteiam a Democracia Representativa vigente em nosso país; posiciona-se contra todos os atos que relativizam os direitos fundamentais e conquistas sociais, que se pautam na adoção de práticas autoritárias, verdadeiros atos antidemocráticos de força, justificadas em nome da “ordem pública” e das práticas de exceção a serviço de interesses políticos particularistas.

Defende a apuração rigorosa de todos os fatos que ameaçam a sociedade brasileira em seus avanços e conquistas essenciais de uma sociedade democrática, plural e diversa que se fundamenta nos princípios que garantem a dignidade da pessoa humana. (CARTA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016).

As Cartas que se seguem correspondem aos encontros do FORPROEX realizados em Outro Preto MG, setembro de 2016, Florianópolis SC em novembro de 2017, Natal RN em junho de 2018 e Maranhão e Vitória ES em dezembro de 2018.

A conjuntura dessas cartas e do manifesto, transcrevem a crítica por parte do FORPROEX às ações governamentais desde o Golpe de 2016 até a eleição de Jair Messias Bolsonaro, atentando para os riscos que as Instituições Federais de Ensino Superior poderiam sofrer, dada às proposições para o Setor, tanto do Governo Michel Temer, quando de Jair Messias Bolsonaro.

O caráter político de resistência e crítica das cartas subscreve a tradição das Universidades Públicas em serem Instituições de significativo pensamento crítico e propositivo no campo progressista de políticas públicas e acadêmicas. São tratadas, nessas cartas, questões acerca da mercantilização do ensino superior, do recuo do Plano Nacional de Educação (PNE), do corte de financiamento sofridos pelas Universidades Públicas, bem como, do enxugamento políticas de Extensão Universitária e suas pautas.

Diante da situação política pela qual passa o país, há de se pensar estratégias de resistência e de propostas para enfrentamento das dificuldades geradas por várias medidas que vêm sendo adotadas e aprofundadas pelo atual governo, tais como buscar executar um trabalho mais intenso das coordenações de área, com um bom monitoramento dos desmontes no setor público, criando uma pauta de atividades para não perder os avanços duramente conquistados nos anos anteriores; estruturar as atividades como observatórios para mapeamento do que as Universidades realizam de ações para desenvolvimento das políticas públicas, e realizar reuniões conjuntas com os fóruns – FORGRAD, FORPROEX, FOPROP, FONAPRACE e fóruns vinculados ao Conif – para articulação de ações e pautas comuns à educação pública. (CARTA DE OURO PRETO, 2016).

Afim de discutir a agenda desestabilizadora do campo e do compromisso social da Educação Superior Pública, o FORPROEX, na carta de Florianópolis, denuncia que

A reflexão sobre o percurso do Forproex e da Extensão Universitária brasileira auxilia na constituição de formas de contraposição às atuais estratégias de desmonte da educação pública superior, como na proposta anunciada de transformação das IES públicas em Organizações Sociais. Nas recorrentes tentativas de mercantilização da educação pública e da transformação desse direito público em serviço, há uma prerrogativa de afastamento das instituições de seu compromisso social por meio do estabelecimento de matrizes institucionais de cunho gerencial, calcadas em dinâmicas corporativistas, culminando em uma agenda regida pela lógica do mercado e o aumento das desigualdades. (CARTA DE FLORIANÓPOLIS, 2017).

Além disso, há uma investida de redução no corpo orçamentário das Universidades Públicas, a negação da realização do Edital PROEXT nos últimos dois anos, extinção de Ministérios, como o da Cultura, ingerência sobre o PAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), o fim de editais outros na cultura, tecnologia e educação, reforçam a necessidade dos envolvidos nas políticas de Extensão Universitária reagirem criticamente a tais movimentos governamentais. As táticas de resistência foram, na Carta de Ouro Preto, assim anunciadas:

a. Estabelecer e estruturar táticas de resistência frente ao avanço de agendas desestabilizadoras do campo e da missão universitária, de modo a defender a autonomia universitária e auxiliar na construção da cidadania plena; b. Articular elementos formadores da superestrutura com a infraestrutura, em prol de um projeto nacional de desenvolvimento capaz de permitir a participação popular; c. Desenvolver coletivamente Planos Regionais de Extensão Universitária; d. Propor o diálogo intenso em encontro unificado com os demais Fóruns de Pró-reitoras(es), em defesa da educação pública; e. Realizar encontros deliberativos antes do Fórum Social Mundial, que ocorrerá na Bahia em março de 2018, de modo a fortalecer o alinhamento com as demandas e causas sociais. (CARTA DE OURO PRETO, 2016).

Em junho de 2018 um Manifesto-Carta é produzido, no 43º Encontro Nacional Forproex em Natal-RN, que reforma as iniciativas de resistência à política nacional de Governo que anuncia um desmonte das Universidade Públicas em diferentes setores, entre eles, o campo da Extensão Universitária. Nas proposições críticas e na denúncia, estão o reconhecimento e impulsionamento das lutas identitárias contra o racismo, na luta de classes e no enfrentamento das subalternidades, bem como o compromisso de efetivação das políticas orçamentárias já em curso e paralisadas pela ação do Governo Federal.

Com vistas ao fortalecimento das ações extensionistas articuladas com os movimentos sociais, povos originários, comunidades tradicionais e de culturas historicamente marginalizadas, o Fórum estabelece o pacto de, por meio da extensão, contribuir para o combate aos processos de subalternidade e racismo estrutural, de modo a incorporar, no meio acadêmico, outros modos de pensar e agir no mundo. Na luta conjunta em prol do lugar de fala aos distintos saberes, práticas e conhecimentos, o Forproex defende a necessidade do estabelecimento de condições orçamentárias, financeiras, institucionais e acadêmicas como prerrogativas para o processo de alinhamento da extensão aos interesses, demandas, causas e problemas sociais e da classe trabalhadora. Exigindo, inclusive, o pagamento dos recursos comprometidos nos últimos Editais Proext, para os projetos e programas selecionados, ainda não transferidos para as IES. (CARTA DE NATAL, 2018).



Anuncia a carta os avanços do Campo da Extensão Universitária que precisam ser garantidos, oferecendo demandas estruturais aos diferentes Ministérios e Entidades representativas das Universidades Públicas, garantindo a efetivação de montantes voltados para aplicação de políticas de Extensão Universitária, diz a carta que:

Reflexo de 30 anos do processo coletivo e democrático do pensamento e autorregulação do campo extensionista, o Fórum reafirma o seu papel de ator político em defesa da extensão e da educação superior pública brasileira, estabelecendo agenda efetiva de práticas articuladas no campo político. Apresentar demanda estruturada ao Ministério da Educação (MEC), Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para que incorpore, definitivamente, aos orçamentos das IES públicas, o valor de 2014, atualizado pelo IPCA, de R\$115 milhões, destinado ao extinto Proext, vinculando-o ao desenvolvimento de ações de Extensão. A distribuição desses recursos deve considerar os critérios de alocação definidos pelo Forproex, já apresentados pela Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (CPAE), e as especificidades, na forma de transferências de recursos, para as 135 instituições federais, estaduais e municipais. Garantir a ampliação de recursos para as matrizes. (CARTA DE NATAL, 2018).

Fortalecer, politicamente, as garantias orçamentárias junto às Fundações e Agências de fomento à Pesquisa que anunciam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e compartilhamento de recursos disponíveis e aprovados pelas diferentes Instituições Federais de Ensino Superior. Por fim, a carta anuncia as estratégias políticas de luta pela Educação pública e a Extensão Universitária.

Forproex propõe a integração de suas ações dentro da Frente Nacional de Luta pela Educação Pública e estabelece, ainda, por meio de comissão própria, a necessidade de: Estruturar plataforma de compromissos da Extensão universitária em defesa da Educação Superior Pública e da extensão, a fim de apresentar às candidaturas para as eleições federais e estaduais de 2018, divulgando aqueles que estão ou não comprometidos com as pautas extensionistas. (CARTA DE NATAL, 2018).

Vimos, nas contribuições de Freire e Fleuri, bem como nos fundamentos da Extensão e Cultura Universitárias desenvolvidas junto ao Fórum de Pró-reitores de Extensão e Cultura das Universidades Brasileiras, assim como, nas suas cartas com recorte temporal que optamos, um conjunto de enunciados políticos e teóricos que dão visibilidade para os sentidos e significados atribuídos a esse Setor de Formação acadêmica. A seguir, depusemo-nos a apresentar uma discussão teórica sobre os

postulados que defendemos nesta tese, quais sejam, aqueles que vislumbram uma Educação pelas Performances, com caráter Intercultural/decolonial e sensível. Os textos que se seguem são a tentativa de organizar o pensamento teórico em torno dessa perspectiva.

## 4 CAPÍTULO III – PERFORMANCES CULTURAIS

### 4.1. Por uma Educação Performática

Na perspectiva de estabelecermos um diálogo com as performances culturais, enquanto área de conhecimento interdisciplinar, e afirmá-las como referência teórico-metodológica capazes de produzir diferentes conceitos, é que identificamos seu caráter multidimensional, multifocal e sua vocação para uma intenção que amplifica as sensibilidades, o que remete ao nosso desejo de aprofundar as interfaces entre as Artes, lugar de interesse das performances culturais, a Educação e a Educação do Corpo.

Ao compreendermos os contornos do agir do corpo como cultura, e também como performance, devemos afirmar que as performances culturais exigem um olhar para objetos de investigação que os contextualizem em suas dimensões econômicas e políticas, estruturais e particulares, permitindo assim reescrevê-las, naquilo em que é dialético e, por vezes, contraditório, quando o todo determina e é determinado pelas experiências singulares. (FRATTI, 2019, s/p).

Carregada de diferentes faces criadas pelos estudos das performances culturais incentivam olhá-las com referência ao textual e ao não-textual, pensando a corporalidade como categoria. Presume-se, nisso, que a Educação (do corpo) permite ser compreendida como um vetor para compreensão da realidade política, cultural e social, das sensibilidades, das emoções e dos desejos, em que subjetividades do corpo e da carne revelam os percursos culturais de grupos, de civilizações e de povos em processos formativos. Para isso, revela-se emergencial compreender as mediações entre corpo e os estudos das performances culturais de forma dinâmica, onde a percepção investigativa remete a um estar em movimento vibrátil.

É relevante reconhecer que as relações teórico-metodológicas entre os postulados da Educação do Corpo ou da cultura corporal e os estudos sobre performances culturais reverberam conexões que permitiram um mergulhar teórico sistemático, assim como, incorporações de conceitos e categorias para se fazer perceber a Educação e as práticas corporais como campo correlacionado às performances culturais.

Assim, também pensamos a Educação Performática. Ela não obscurece o que historicamente tem se compreendido por Educação, mas inaugura olhares, ainda

marginalizados na construção dos saberes educacionais. Sobre Performances, Teatro e outras linguagens, Schechner nos atenta que:

Ao lado da abrangente categoria da *performance* autoconsciente há uma muito precisa que engloba os chamados teatro, dança e/ou música. Essas artes são utilizadas em diversos contextos e realizam diferentes coisas. Operam ora como o divertimento, ora como parte de um ritual; eles podem ser feitos por si mesmos (arte pela arte) ou como parte de uma ampla série de atividades que Allan Kaprow chamou de “arte como a vida”, ações que se aproximam muito do ser “apenas cotidiano”, como deslizar no chão ou sair para caminhar. Há ainda a categoria da diversão popular – filmes, esportes, parques de diversão e por aí em diante. Milhões de pessoas se envolvem nessas atividades, sejam como participantes e/ou espectadores. Mas mesmo nessa vasta escala de participação, o todo das *performances* artística, ritual, esportiva e de entretenimento constitui apenas uma parte de uma larga categoria de *performance* autoconsciente. Dito de outro modo: todo teatro é *performance*, mas nem toda *performance* é teatro (ou qualquer outra subcategoria de *performance*). Tudo isso pode parecer muito simples; todavia, acredito que seja importante manter essas distinções em vista. (SCHECHNER, 2010, p. 28).

A aproximação entre Educação e Performances, pensando os espaços formais de Educação Básica ou Superior, permitem olhá-los à luz do teatro e da escola como espaços performativos. O teatro, na sua tradição histórica, sempre ensinou, ensinou a aprender e apreender a vida, muito antes da escola, constituindo-se como espaço social, cultural e de formação, sejam nas reflexões de teses e paradigmas ou da cotidianidade da vida humana.

A partir dessa mediação nos proporemos, nesse tópico, abordar noções gerais e específicas dessas linguagens para alavancar o entendimento do que pensamos ser a Educação Performática como possibilidade.

(...) Assim, retrocederei muito na história dos *Estudos da Performance* com Horácio, filósofo romano que escreveu que a função do teatro é entreter e educar. Na época Clássica, antes que a maioria das pessoas pudesse ler, antes que a maioria das pessoas fosse à escola, antes até de haver escola para a maioria das pessoas, o teatro foi um dos lugares nos quais as pessoas podiam aprender algo. Teatro é ação, portanto, muito mais dinâmico que uma figura. As pessoas também aprendiam por meio de rituais, mas que rituais eram ensinados? Rituais de obediência, para aquilo que as autoridades religiosas e políticas quisessem que fosse feito, realizado. O teatro era diferente, era libertador. No teatro, as pessoas viam como os indivíduos do mito ou as grandes figuras da História viviam suas vidas. No teatro, as pessoas aprendiam de forma surpreendente que esses seres mitológicos ou famosos, mesmo os deuses, tinham os mesmos problemas que as pessoas comuns tinham. Maridos e esposas e amantes que brigavam, alguém que matava alguém, pessoas lutando pelo poder, por propriedade e reputação. (SCHECHNER, 2010, p. 24).

O teatro convida a conhecermos nós mesmos e os outros. Pela representação, emite ao espectador histórias e estórias, práticas sociais e culturais que, por vezes, retratam e imitam a vida, transportando esses espectadores ao imaginário e aos sentimentos do que se pode ou se vislumbra viver na realidade concreta. Imitar a vida, transcendê-la, reinventá-la, suspendê-la, criticá-la, afirmá-la, tudo é possível na arte teatral.

No teatro, as pessoas podem desfrutar de todos os sabores da vida sem terem de pagar o preço real de vivê-las. Na medida em que refletimos sobre isso começamos a comparar o que acontece com aqueles personagens com aquilo que nos acontece, imaginamos se reagiríamos da mesma forma sob as mesmas circunstâncias. Seja a resposta positiva ou negativa, ainda assim aprendemos com isso. Aprendemos sobre nós mesmos, aprendemos sobre os outros. (SCHECHNER, 2010, p. 25).

Todavia, Schechner evidencia um modo singular de teatralidade que não apenas convida, mas convoca o ser humano a formar-se no ato criativo a partir da problematização da vida cotidiana, e afirma, no teatro inventado por Augusto Boal em referência a Paulo Freire, que:

Há, evidentemente, um tipo de teatro na contramão desse. O teatro que convida – não, convoca – à ação, à resposta, à intervenção. Estou pensando acerca do trabalho de Augusto Boal e o seu *Teatro do Oprimido*. A prática de Boal baseou-se em grande parte nas ideias desenvolvidas por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, em especial, a necessidade de que as pessoas libertem a si mesmas. As ideias de Boal apresentam-se, assim, como antiaristotélicas. Ele não buscava um público que meditasse sobre o que acontecia em cena. Não estava à procura de um público a ser despertado apenas emocionalmente, para então purgar-se daquelas fortes emoções, de terror e de compaixão. Ele estava em busca de espectadores para intervenção, para transformar o estabelecido, para de fato prevenir-se contra o caráter trágico dos acontecimentos. Ele queria um teatro para ensinar às pessoas que elas podiam entender as situações em que viviam e que as oprimiam – e para isso elas precisariam tomar uma atitude, uma atitude especificamente concreta, para burlar essa opressão (SCHECHNER, 2010, p. 25).

Essas formas de teatro remetem, assim como poderia ocorrer com a Educação, a uma perspectiva crítica e performática, aos processos formativos inerentes à arte. Combinam vida e reinvenção, vontades, desejos e alteração das ordens. Assim, pensa-se a Educação como vida a ser modificada, assim se experiêcia o teatro, como

lócus de formação. Translocar, portanto, os pressupostos do teatro para a Educação e didatizá-los.

Bertold Brecht escreveu algumas peças que ele chamou de peças didáticas, *lerhstücke*, peças que falam diretamente às pessoas sobre as escolhas das situações políticas e sociais. Parte do meu trabalho, como também do trabalho de alguns colegas dos *Estudos da Performance*, segue (em maior ou menor grau) os passos de Brecht, tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver em um todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Combinações que se distinguem no tempo podem ser realizadas entre o teatro e a Educação em uma perspectiva performática. Do teatro clássico aos modos de exposição dos corpos em uma sala de aula, das iniciativas dos personagens em configurar outras formas de estar no palco com aquelas que se alteram nas dinâmicas educativas, tudo passa por mediações que circunscrevem teoricamente uma interconexão entre esses dois universos.

Em um antigo estilo de ensino, que ainda é frequentemente utilizado, o professor se coloca aqui, os estudantes ali e o professor transmite informação e/ou conhecimento para os estudantes. Vê-se aí o arco do proscênio do teatro antigo, no qual a tarefa da plateia (estudantes) é receber o que é *enviado* pelos atores (professores). O teatro, porém, e sobretudo a arte da performance, tem progredido consideravelmente desde a época do domínio do proscênio. Eu não tenho certeza se o ensinar foi tão longe. Ao menos não tanto aqui na Europa. É claro, existem seminários em que os estudantes se defrontam com os rostos de cada um ao redor da mesa – mas mesmo aí, frequentemente, o professor é o que mais fala, aqueles que os outros mais veem, prestam atenção. Eu, de outro lado, procuro desenvolver um diálogo interativo. Não apenas uso o método socrático/talmúdico, convidando/convocando os estudantes a responder a mim e ao outro, como também solicito aos estudantes que preparem um esquema do material – colocando cada estudante *no comando*, por assim dizer (SCHECHNER, 2010, p. 30).

Poderíamos afirmar que a Educação é o real e o teatro é o imaginário? Para Schechner, essa afirmação não está dada como pronta, afinal, entre esses dois universos há interconexões que nos permitem compreender a realidade concreta permeada de imaginação. Quais os pontos de intermediação entre interpretação e o vivido são possíveis, então? Schechner diz que:

Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante. Se uma pessoa apresenta-se totalmente desgrenhada, vestindo roupas sujas, falando de modo incoerente, deixando a sala de aula antes do tempo marcado, seria muito difícil aceitá-la como um/a professor/a. Essa pessoa não estaria desempenhando o papel do professor. De maneira análoga, os estudantes também têm de interpretar seu papel. É claro que todos os papéis sociais são em algum grau definidos de antemão. Eles conformam o que Goffman chamou de uma rede de expectativas e obrigações: você espera alguma coisa do outro ao mesmo tempo em que oferece também ao outro alguma coisa. Esses papéis sociais atuam tal como no teatro, mas eles não são idênticos ao teatro, porquanto o teatro implique ficção. As *verdades do teatro* podem ser reais, mas as narrativas que carregam essas verdades resultam do enlace entre a realidade e a imaginação. As convenções do teatro colocam o ficcional em uma posição de destaque. No teatro, também o comum, a cotidianidade expressa, é compreendida como uma mistura entre a ficção e a realidade, ao menos em relação às convenções da vida cotidiana que trazem o real em uma posição de destaque. A divisão entre o real e o imaginário não é tão precisa quanto nós gostaríamos (SCHECHNER, 2010, p. 30-31).

As performances na Educação são outro gesto na condução do olhar sobre o que é educar. A primazia do estético, do sensível, da performática experiência estética, transformam professores, estudantes, a sala... em atores e teatro. Um teatro/escola como vida, um ator/professor ou uma atriz/professora com narrativas sem texto pronto, mas texto vivido. A Educação como performance é poética sem ser ingênua, é poesia concreta e marginal sendo Educação.

Circunscrevem, pois, situações pedagógicas pouco prováveis dentro daquilo que foi planejado, ainda que se tenha o plano, e se deve ter planos, educar performaticamente é dar vazão ao imprevisível, ao que suposto vem das sensibilidades do agora, da aula, de uma oficina, de um treino ou de um espetáculo ou performance.

Se é o que se sente ao educar performativamente, também é o que se pensa, essas dimensões andam juntas e são impulsionadas uma para a outra, de forma espiralada. O que se pensa é o que se sente, ainda que a primazia da razão queira, por vezes, obscurecer o sensível, muitas vezes, na cotidianidade do educar, a repetição e a criação andam juntas, uma impulsionando a outra.

Portanto, perpassam pelo corpo, menos orgânico, mas também orgânico, os instrumentos das práticas que o movimentam em uma Educação performática. Falamos do corpo sensível que amadureceremos logo a frente. Falamos do corpo disposto em performances, que assimila a cultura e o social como quem se alimenta

das vitaminas disponíveis em uma colher de legumes. Portanto, é experienciando que se materializa a possível formação crítica.

As experimentações com a Educação Performática convergem para o campo da Pedagogia Crítica, ainda que estejam mais à margem e na fronteira dos estudos que comumente são privilegiados como a concepção histórico-crítica, a Educação Cultural e Plural. Fazem-se críticas, pois problematizam, dentre várias questões, os acervos contidos em uma Educação pelas Artes ou do Sensível.

Nos olhares de Pineau (2010), em uma Educação Performática emergem categorias como poética, representação, processos e poder. Imbricados e fazedores de uma prática performática educativa, substanciam formação e apropriação de conteúdos pedagógicos mediados pelo professor/artista e pela professora/artista e, assimilados pelos/as estudantes nas rotinas escolares.

Diversos pensadores da educação utilizam-se da metáfora do professor-artista, defendendo a sensibilidade estética e a criatividade espontânea associadas aos artistas da cena. A marca distintiva de um professor-artista, observa Barrel, é sua voluntariedade para “abandonar a insistência acerca de objetivos comportamentais claramente definidos e de resultados de aprendizagem previsíveis em vista da liberdade para adaptar e explorar novos caminhos de resultados imprevisíveis” (1991, p.338). Elliot Eisner e Maxine Greene (1995; 2001) são precursores do movimento do professor-artista; a obra de ambos sobre uma poética educacional enfatiza a complexidade de populações e ambientes de aprendizagem diversos juntamente com a centralidade da imaginação e das artes em qualquer esforço educacional. Professores-artistas, dizem eles, cultivam suas imaginações educacionais ao balancearem desenvolvimento com a criatividade e estrutura com espontaneidade para atender as necessidades dos educandos e estimular reconstruções imaginativas de seus mundos. (...). (John Hill, 1995). O autor argumenta que professores-artistas operam em um nível de *competência inconsciente* por intermédio da qual a interação com os estudantes é guiada pelo instinto e pela intuição. (PINEAU, 2010, p. 95).

A performance como estatuto da prática pedagógica, ou a poética da performance na pedagogia, segundo a autora anteriormente citada, pode estimular dimensões criativas dessa prática pedagógica em ações de colaboração entre professores, professoras e estudantes, em um fazer em que criar e recriar visões de mundo distintas sobre temas distintos, em que o protagonismo está nas diferentes narrativas em que os atores sociais do espaço da Educação estão presentes, em que o drama social é encenado. É, portanto, uma pedagogia (a performática) em movimento-arte-espiral, menos como Educação depositária e mais como rede e teias de produção do conhecimento.



Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o *depósito de informações* – tal como aparece no modelo de *educação bancária* de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento. De acordo com McLaren, o educador centrado na performance “compreende o ensino basicamente como um drama improvisado que ocorre dentro de uma narrativa curricular” (1988, p.174). Com efeito, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas. (PINEAU, 2010, p 97).

Há uma dimensão precisa na Educação Performática, qual seja, da encenação, onde lugares e identidades convivem em espaço compartilhado como o da sala de aula. Uma Educação vocacionada para a contação de estórias produzidas pelos diferentes agentes (atores) que são contemplados. Estetizar o conhecimento, produzir estórias acerca do conhecimento, instigar a imaginação criativa, privilegiar valores de comunhão, troca e leituras diversas sobre o conhecimento, ampliam o leque de saberes e estratégias pedagógicas e fortalecem a assimilação/produção de saberes teóricos e práticos da história e da vida cotidiana.

Uma outra questão acerca da Educação Performática está em sua vocação para uma Educação Lúdica. No brincar, no jogo, aspectos intrínsecos ao fazer/pensar/prazer assumem um papel não só de estímulo aos estudantes para a busca de conhecimento, mas de encontrar, na ludicidade, a estrutura e as estratégias para se ensinar e aprender de forma sólida e multifacetada. Nesse sentido, Pineau (2010, p 102), balizada por diferentes autores, entre eles, Conquergood (1989) e Harrison Pepper (1991), aprofunda que inovações, experimentações, ironias, o sarro e o cômico são pressupostos alcançados por essa ludicidade teatral e que sua força como ato performático nos possibilita entender os jogos presentes na realidade concreta, como jogos performáticos.

Como um ato performativo, o jogo permite uma compreensão cinética e sinestésica das experiências vividas reais e imaginadas, a despeito das responsabilidades e culpabilidades que em geral atendem a tal experimentação. Conquergood explica: “O sinal metacomunicativo ‘isto é um jogo’ nos libera temporariamente, mas não nos desconecta, da realidade cotidiana e das responsabilidades, abrindo um espaço privilegiado para a desconstrução e a reconstrução” (1989, p.83). Como método pedagógico, o jogo performativo privilegia o envolvimento pleno do corpo combinado a uma espécie de autorreflexão precisa da natureza e das implicações da ação de

cada um. O curso interdisciplinar de Harrison-Pepper (1991) sobre ritual, jogo e comportamento expressivo integra a performance metodologicamente ao utilizar a improvisação, o jogo e as representações rituais para explorar as leituras do curso. Nesse sentido, Harrison-Pepper reflete: “Estudantes usavam a si mesmos e seus próprios comportamentos como uma ferramenta primária interdisciplinar do curso” (1991, p.127). O jogo performativo alinha-se com o poder e a política, continua Conquergood: [...] assim que uma visão de mundo tenha sido fabricada, linhas são destacadas, categorias definidas, hierarquias erigidas, um personagem arquetípico aparece, o *trickster*. Movendo-se no rompimento das normas, na violação dos tabus, o *trickster* vira tudo de cabeça para baixo. Ao jogar com a ordem social, desalojando certezas, ele acaba por intensificar a consciência da vulnerabilidade de nossas instituições. (PINEAU, 2010, p. 102).

Reforçamos a ideia aqui de que a Educação Performática é processo e, por isso, remete o ensino-aprendizagem a uma ação dialógica, provisória, múltipla e em movimento. Não há prevalência de onde chegar, mas, sim, de qual caminho se toma para chegar em algo.

Isso apreendido por professores, professoras e estudantes coloca a Educação Performática no lugar de uma tela a ser pintada, as cores distintas, seus entrecruzamentos, o predomínio provisório de uma pincelada, substituída a seguir por outros contornos e cores, vão elaborando um produto (pintura) que, a princípio, não tinha contornos claros. São os sujeitos do processo que dão vazão aos saberes que se apreendem ou que se abandonam, em uma construção dialógica do conhecimento.

Essa provisoriedade, em que o processo é mais significativo que o resultado, permite uma apropriação em ondas, ondas de saberes que no tempo pedagógico, como tempo artístico ou performático, sustentam dinâmicas, modos operantes mais abertos e, eu diria, democráticos, do encontro dos estudantes com o conhecimento, pois esses estudantes, ao mesmo tempo que incorporam, também produzem saberes. Para Pineau (2010, p. 103), em uma escrita detalhada:

A performance privilegia as fluidas, contínuas e frequentemente contraditórias representações da experiência humana que resistem à reificação e ao fechamento. A performance reconhece que as identidades são sempre múltiplas, sobrepondo-se a um conjunto de seres reais e possíveis que encenam a si mesmos contextualmente e em comunidade. A fluidez da performance reverbera com a pesquisa que examina a multiplicidade de papéis e de responsabilidades que professores assumem no curso de sua vida pessoal e profissional. A performance demanda um deslocamento do produto à produtividade e, de igual modo, da metáfora à metodologia. A metodologia da performance é um comprometimento íntimo, somático, uma maneira de *sentir o pulso*, os ritmos, as nuances e as idiosincrasias sinestésicas do comportamento humano comunicativo. Em termos disciplinares, trata-se de uma rigorosa e sistemática exploração-por-meio-da-encenação de experiências humanas reais e possíveis. Os métodos da performance constituem-se de diversas maneiras; ainda assim, cada um

demanda um comprometimento, um completo engajamento do corpo associado à reflexão crítica. A metodologia da performance é uma *encenação reflexiva*: ao mesmo tempo uma imersão e uma reflexão feita possível pela copresença do *eu* que atua. (PINEAU, 2010, p. 103).

Essa experimentação na Educação Performática perpassa por privilegiar o corpo como lócus da aprendizagem. É no corpo, com o corpo e através do corpo que se dão os exercícios do aprender. Ainda que o corpo físico orgânico seja parte constituinte desse corpo que aprende, é no corpo sensível que se operam estruturas de saber/experimentar.

Nisso, está embutido, portanto, a noção de uma performance incorporada, de uma Educação incorporada tão significativa em várias experimentações no campo educacional. Pineu (2010) advoga a respeito de qual corpo está na centralidade do processo formativo performático.

Utilizar a performance metodologicamente na sala de aula significa mais do que pedir aos estudantes para demonstrar fisicamente o que eles aprenderam. Existe uma longa história de utilização da performance como demonstração da culminância de realização de uma tarefa, apresentações e exames orais por intermédio dos quais os estudantes são convocados a colocar seus corpos em evidência para apreciação, avaliação ou entretenimento do outro. Embora tenha isso seu valor, essa não é a pedagogia performativa que advogo. Eu quero chamar a atenção para como a performance afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros. Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. A sala de aula pode se transformar naquilo que Ernst Boyer chamou de *cenário de renovação do eu e do social* (1994), de tal forma que professores e estudantes possam ensaiar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se. Além do mais, uma vez que a performance é sempre incompleta, contingente, permeável e reativa aos momentos vividos, uma vez que se desdobra na companhia dos outros, ela nos permite atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativo e disponível à avaliação empírica. (PINEAU, 2010, p. 104).

Uma outra reflexão é acerca do poder formativo da Educação performática, já que saberes, cenas, corpos, professores-artistas, professoras-artistas e estudantes estão posicionados historicamente e socialmente em um lugar do encontro com o conhecimento. Um encontro diverso, contraditório por vezes, mas que pode privilegiar diferenças, narrativas e falas desprivilegiadas nas relações de poder/saber. A Educação Performática, portanto, não se configura como algo em suspenso, uma intenção educacional, mas acontece em lugares, com pessoas e em contexto em que

a dimensão política se faz presente. Esse é o contexto, o das relações de poder/saber que estão em tudo que se faz e que se sente nos processos de incorporação do conhecimento educacional.

Isso é significativo de ser evidenciado, pois afronta críticas de que, ao privilegiar o sensível, corre-se o risco de suspender da realidade concreta os processos de formação. Ao contrário, o que se vislumbra é o enfrentamento e o engajamento dos estudantes, professores e professoras que, ao se sensibilizarem, posicionam-se. E isso, implementar uma Educação Performática, é substancialmente sentir e fazer escolhas, mesmo que provisórias, sobre os caminhos e saberes elegidos e sobre onde se pode e pretende-se chegar.

A performance vive nas encruzilhadas entre a tradição e a transgressão, entre a continuidade e a possibilidade, e é desde esse ponto de vista privilegiado, conclui Conquergood, que a pesquisa em performance levanta as perguntas mais significativas. Como a performance reproduz, legitima, confirma ou desafia, critica ou subverte a ideologia? [...] Como as performances são situadas entre as forças de acomodação e resistência? O que elas simultaneamente reproduzem e de que maneira se contrapõem à hegemonia? Quais são os recursos performativos para interromper os scripts oficiais? (Conquergood, 1986, p.84). O compromisso com a justiça social por meio do questionamento e da ação críticos sedimenta a relação entre a performance e a educação libertadora. (PINEAU, 2010, p. 107).

Em uma perspectiva de continuidade desse debate acerca da Educação Performática, ou Educação e Performances, substanciamos o diálogo sobre a centralidade do corpo nos processos performáticos com a Educação. Isso subsidia o entendimento da passagem do corpo na Educação ou de uma Educação do Corpo presente nas dinâmicas dos processos formativos no âmbito da Educação.

Afinal, há uma Educação sem corpos? É possível fazermos distinções entre teoria e prática em cotidianos formativos? Divisionismos entre corpo e não corpo no âmbito educacional? Diríamos que não! Toda experimentação tem nos corpos, ativos ou passivos, a depender das estratégias pedagógicas que se escolhe, um modo de formação contínua ou descontínua e sistemática. Nesse sentido, buscamos

Uma teoria que partisse, justamente, do corpo. O surgimento da nova metáfora do “professor-performer” parece vir em resposta a essa necessidade. Diferente do “professor-ator” e do “professor-artista”, o “professor-performer” não está limitado pelas figuras do ator e do artista, não necessita mais ensinar “como um ator” ou “como um artista” e encontra a liberdade para ensinar como ele mesmo. Nessa nova metáfora a pedagogia performativa encontra sua plenitude como abordagem para a educação, ancorada na performance como paradigma, na educação libertadora e

pedagogia crítica. O que leva a pensar que está em curso a construção de um novo arcabouço teórico capaz de amparar professores e professoras que buscam abrir espaços para experiências educacionais através da arte e, de forma mais ampla, através da performance que tem no corpo seu centro gravitacional. (VILLEGAS, 2019, p. 7).

Villegas (2019) aponta-nos um caminho para essa possibilidade, amparada teoricamente em Pineau (2010), diz a autora que

As evidências de uma virada performativa na educação apontam para transformações em curso. Pineau argumenta que a pedagogia crítica inspirada por Freire já trabalha com as questões de ativismo e empoderamento. Assim, ela se pergunta, em que a performance pode contribuir para uma agenda libertadora? Pineau sugere que tomar o corpo como ponto de partida conceitual é, talvez, a maior contribuição do paradigma da performance. Nesse sentido, Pineau desenvolve seus “temas-corpo” como um sistema tríplice de reflexão centrado no corpo: “Corpo Ideológico; Corpo Etnográfico e Corpo Performático” (PINEAU, 2002, p. 43). (VILLEGAS, 2019, p. 07).

Corpo ideológico marcado por inscricas culturais, domesticado para servir um padrão, ou rebelde, porque acolhe outras corporalidades possíveis. Corpos em consonância ou dissonância, corpos obedientes ou revolucionários, que agem em um sentido ou outro, ou em ambos, em um pêndulo, no entre-lugar, porque são corpos políticos e politizantes. Corpos educados, corpos físicos passíveis de observar-se na aparência, mas também porque se sentem carregados de historicidade e experiência.

Não há um único ponto a ser privilegiado quando o corpo ideológico se manifesta, ele é carregado de significantes, mas também de contradições próprias das experimentações em um mundo pluralizado, incompleto e performático. Circunscreve-se, portanto, no corpo possível, por vezes em desconstrução, não necessariamente desconstruído ou acabado e pronto, pois as normas sociais apontam pra diferentes direções, que exigem distintas posturas, incorporações e abandonos, tudo ao mesmo tempo e agora.

O corpo-ideológico trata do corpo físico como um lugar de impressão ou inscrição cultural. Esse tema-corpo busca entender como “as normas sociais modelam nossas posturas, movimentos e vozes, padronizando as formas como tocamos, experimentamos e interagimos com os corpos dos outros” (Pineau, 2002, p.44). De acordo com Pineau, o corpo-ideológico considera que o conhecimento está fundamentado na incorporação (embodiment) e, portanto, a ideologia está imprimida na carne (enfleshment). Desta forma, o corpo físico pode ser tratado como um corpo de metáforas de fatores sociais, onde é possível refletir sobre as relações entre comportamentos físicos e normas sociais culturais. (VILLEGAS, 2019, p. 08).

É nesse sentido que compreendemos o corpo politizado, incorporado por ideologias e, Villegas (2019), ainda nos diz:

Pineau considera três razões que justificariam a relevância do tema corpo-ideológico. Em primeiro lugar o tema dá ênfase à relação entre corpo físico e bagagem cultural, em segundo sugere procedimentos de investigação de dados reais sobre o corpo na sala-de-aula e suas relações com as normas culturais e sociais. Em terceiro e, finalmente, o tema corpo-ideológico sendo alternativo à teoria abstrata contribui para o professor entender o que, de fato, o corpo faz em sala de aula e o que isso pode significar. (VILLEGAS, 2019, p. 09).

A escola e as Universidades, como espaços institucionais da Educação, estão carregadas de ritualidades que exigem do corpo comportamentos e hábitos. Essa institucionalidade do corpo é etnográfica, na medida que exige-nos compreender um corpo vivo em um celeiro de ritualidades. As ritualidades da entrada e saída da Instituição, dos corpos vivos em cada disciplina curricular e das formas como o corpo é abordado nas aulas de religião, ciências, filosofia, educação física etc., dos corpos livres nos intervalos, daquilo que se come no ambiente escolar, dos hábitos de higiene, das normas de convivência, dos ritos de obediência e das práticas de transgressão, dos saberes sobre o corpo que estão presentes em quase tudo que se faz nessas Instituições.

O corpo-etnográfico vai enfatizar uma etnografia performativa da escola, estando preocupado em identificar padrões de comportamento que ritualizam as tradições educacionais. Nesse sentido, Pineau considera o “Schooling as a Ritual Performance” (1986), ou a “Escola como uma performance ritual”, de Peter MacLaren como o protótipo de uma instrução etnográfica corpo-centrada que estuda como os corpos incorporam rituais. McLaren observou como os corpos dos estudantes se apresentam em diferentes espaços, identificando quatro estados corporais: em casa, na escola, na Igreja e na rua. Ele observou uma escala gradativa de energia, que variava de uma diminuição energética do corpo na escola até uma alta energia do corpo na rua, o que gerava diferentes estados corporais. (VILLEGAS, 2019, p. 10).

O engajamento e as manifestações públicas dos corpos nos processos educativos é o que compreendemos por corpos performáticos, à luz da categorização de Pineau (2010), citada por Villegas (2019). Saindo de lugares invisibilizados, os corpos assumindo centralidade no processo educativo, experienciando a cotidianidade dos ritos da aprendizagem nos ambientes escolares.

(...) o corpo-performático é um tema que vai refletir sobre como a performance vem sendo tratada pela tradição educacional e qual lugar pode passar a ocupar através de uma pedagogia crítica performativa. De acordo com Pineau, a tradição educacional tratou a performance como demonstração. Momento fortuito e, potencialmente, constrangedor do corpo que se apresenta para a turma ou, mesmo, para a escola. A superação de uma longa tradição do corpo como demonstração acontece quando o corpo sai desta posição periférica e passa a ocupar o centro, ao mesmo tempo englobando todo o processo de ensino- aprendizagem. Para Pineau, a base da pedagogia crítica está no corpo performático, ou corpos engajados na aprendizagem. (VILLEGAS, [2019?], p. 10).

Ao abordarmos as vinculações entre educação e performance, a fazemos no intuito de compreender que essas possibilitam o rearranjo de como pensar as dinâmicas pedagógicas. São os ritos e as práticas escolares que estão na centralidade de uma abordagem performática da Educação, sem restringi-la às práticas artísticas no interior da escola, mas, sim, em todos os ritos em que a cena cotidiana escolar se faz presente.

Essa perspectiva, de tratar as performances na Educação, convergem para o entendimento de que os aportes para compreendê-la, situam-se naquilo que GONÇALVES, CASTILHO e GABARDO JR (2019) diz, qual seja, que não pretendem

[...] limitar a performance ao campo da arte, e entende, ao mesmo tempo, que os atos performativos na/da/sobre a escola podem, eventualmente, se desdobrar em teatralidades a serem exploradas artisticamente pelo corpo. Acredita-se que a relação entre a performance e a arte-educação, pela luz da teoria dialógica, possibilita aos alunos ressignificar a escola, suas construções sociais, o comportamento e ritos cotidianos, etc., em uma grande festa de renovação de sentidos. (GONÇALVES, CASTILHO E GABARDO JR, 2019, p. 137).

A ritualidade que conduz as práticas escolares no seu cotidiano são o foco de uma Educação performática. São os gestos cotidianos dos atores e atrizes envolvidos nas práticas escolares, são as dinâmicas curriculares colocadas em prática, são seus espaços e tempos pedagógicos, conduzindo os corpos, que fazem parte da escola; as suas sensibilidades, suas subjetividades e as objetividades presentes no corpo que tornam possível enxergar a Educação como lócus performáticos.

A prática cotidiana de tornar a Educação uma ação intencional de formação, conduz os sujeitos que a fazem para ritos de uma prática vivida, sentida, performativa.

Constantemente o espaço escolar se transforma através das dinâmicas de seus sujeitos, impondo a eles as mais variadas formas de organização que podemos nomear, a partir de McLaren (1991), de rituais. Os rituais escolares

se prolongam ou se esvaziam em torno dos mais variáveis comportamentos de professores, estudantes, colaboradores e comunidade escolar. São nesses inúmeros trâmites da vida diária escolar que é possível notar que os sujeitos dessas realidades se performam em seus gestos. (GONÇALVES, CASTILHO E GABARDO JR, 2019, p. 138).

Os processos de institucionalização escolar dos corpos são, por vezes, inevitáveis. Na medida que as práticas cotidianas se repetem, são absorvidos por ritos de continuidade e de repetição que acabam por forjar essa institucionalização. As rotinas acionadas por marcas fixas como por exemplo o sinal sonoro dos intervalos, da mudança das salas, do recreio, ou do início e fim do turno de estudos, corroboram para a institucionalização dos corpos no ambiente escolar. Todavia, nesse contexto, os corpos também escapam, inauguram práticas, resistência, desconforto, negação, formação crítica, o que permitem outras sensibilidades, quase todas dadas por uma intenção performática de resistir.

A performance está intimamente ligada às artes e às práticas escolares onde o corpo e o movimento humano têm centralidade, todavia, uma Educação performática não pode se limitar ao fazer artístico. Performar é existir nas diferentes práticas que a Educação viabiliza, nelas, estão os aportes para sua compreensão alargada de Educação. Nos diz GONÇALVES, CASTILHO e GABARDO JR que

Uma educação performativa tem, portanto, a sua conotação diferenciada das acepções mais correntes do termo *performance*. Os aspectos artísticos e a ideia de desempenho e/ou execução não contemplam o todo que se quer compreender por performance no campo educacional. Tão pouco se refere a atuar como um ator ou atriz, no entendimento tradicional do termo, nos papéis de professor(a) ou aluno(a), mas entendê-los como papéis sociais que agem – conscientes ou não – dentro da escola.

Pensar a performance na educação passa a ser um caminho metodológico a ser desbravado, e as suas amplas fronteiras possibilitam diálogos com diversos contextos. A não fixação da Educação performativa a uma única forma de expressão a faz móvel e acessível a vários campos de saberes. (GONÇALVES, CASTILHO e GABARDO JR, 2019, p. 139).

Ao pensarmos sobre o performar no ambiente da Educação, tendenciamos a investir olhares sobre os corpos que o fazem. São neles que são impetrados os ritos e os signos que a experiência educativa oferece. Os corpos, como lugar da subjetividade ou objetividade sensível, permitem alocar práticas de assimilação, mas também de confronto, pois, se por um lado são adaptáveis aos códigos performáticos existentes, também, rebelam-se frente a eles.



Esse movimento cíclico de adaptação e rebeldia é parte intrínseca dos processos de aprendizagem, sobretudo dos de formação crítica, e, colocam, por exemplo, os corpos dos estudantes em contato com universos sensíveis de tomada de decisão. O corpo portanto,

[...] o corpo – do aluno – também é visto como protagonista de interação com o seu espaço-escola, ou seja, é através dele, dentro dele, que o ambiente escolar pode e deve ser pensado, é no corpo que se dão as sensações e as aprendizagens. Performar, nesse caso, constitui-se como a possibilidade de um agir ativo, construindo novos diálogos entre corpo, espaço e escola. (GONÇALVES et al, 2019, p. 140)

Dessa forma, ao colocar os educandos frente à cultura da escola, de seus ritos e signos, permitindo a seus corpos o encontro com as infinitas possibilidades do mover-se abrir-se-iam tanto novos sentimentos de pertencimento a esse espaço, como também confrontos e diferentes posicionamentos. Afinal, performar é agir, e agir requer um colocar-se ativo no mundo e nele interagir, contribuir, interferir. (GONÇALVES, CASTILHO e GABARDO JR, 2019, p. 141).

Essa condição assegurada possibilita, então, que atravessamentos de uma formação carregada de criticidade seja assumida como estratégia em uma Educação performática, pois

[...] é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Desse modo, processos pedagógicos que buscam transpor novos caminhos para ensinar e aprender podem modificar estruturas cristalizadas dentro da cultura da escola. Performá-las, através de práticas corporais conscientes, pode criar novos sentidos tanto para o professor que ensina quanto para o aluno que aprende e, juntos nesta relação, professor-aluno e/ou aluno-professor podem abrir caminhos para (re)interpretar, (re)aprender e (re)agir a novas formas de produção social da escola na interação corporal e performativa de seus sujeitos. (142)

A reflexão acerca da Performance no campo da Educação pode instituir pensar ela própria como uma pedagogia performativa capaz de iluminar anseios pedagógicos de uma Educação capaz de, ao ser vivenciada, transformar os ambientes escolares. Sua potência, portanto, está, não, exclusivamente, em contribuir com diagnósticos, mas, sim, em poder ser impulsionadora de transformações pedagógicas experienciadas sensivelmente pelo corpo escolar, seja ele o corpo professor, o corpo aluno, o corpo gestor ou o corpo do trabalhador da Educação.

Assim, a potência da noção de *performance* no campo da educação, em especial na análise da escola, circunscreve-se não apenas no diagnóstico (pensar a escola como *performance*), mas também na proposição (pedagogias performativas), pois a qualidade da *performance* (o

performativo) e a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na *performance* fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos. (...) As situações de ensino-aprendizagem podem assumir características observadas em proposições da Arte da *Performance* e, também, em alguns rituais, jogando com as subjetividades dos participantes e com a efemeridade dos processos, convertendo a sala de aula em um espaço de invenção e de criação; em um espaço liminal. (ICLE; BONATTO, 2017, p. 09).

Esses corpos performatizados, a figura do performer, permite alcançar lugares ou entre-lugares menos rígidos, onde a necessidade de posicionamentos está em pleno movimento circular capaz de fragilizar as iniciativas verticalizadas da prática pedagógica, empoderando os diferentes sujeitos que as fazem concreta, possibilitando um entre lugar corporal

[...] híbrido, que faz do próprio corpo a obra de arte” (ICLE, 2013, p. 11), provoca-nos a pensar o reposicionamento de professores e estudantes na contramão da lógica vigente, oferecendo novas bases para a análise de práticas da educação básica e engendrando proposições inéditas. Em processos dessa ordem, tal flexibilização das hierarquias se dá a partir do momento em que não há apenas uma voz de comando, mas uma coordenação realizada em colaboração, com os riscos que tais práticas impõem. As definições se dão em ação, em *performance*. (ICLE; BONATTO, 2017, p. 10).

Outra reflexão versa sobre o próprio espaço pedagógico da escola como um campo multirreferencial de ações distintas que convergem para uma educação intercultural capaz de lidar com as diversidades culturais nos seus entrecruzamentos. Essa mistura permite forjar uma formação pedagógica da diferença como elo de sua problematização, não apenas como prática de tolerância, mas como vida vivida juntos. Esse é um desafio, o de reivindicar, à pedagogia performática, lócus de uma experiência pedagógica comunicativa e reflexiva, concomitando com uma profunda mudança sensível dos corpos que a habitam, pelo diálogo.

[...] diz respeito à *possibilidade de criação de um espaço multirreferencial de sentidos*, sejam eles dados (sensibilidade) ou produzidos (significações), *na prática educativa* – porquanto nela se evidencie e se admita, deliberadamente, a experimentação de um tempo e de um espaço qualitativamente distintos do ordinário, isto é, *[per]formativos*. Entrementes, a essa hipótese se acresce outra: que o sentido de *performance* a ser atribuído e, ao mesmo tempo, extraído da ação educativa está enleado, perpassado e abrangido por três dimensões interdependentes: arte, cultura e comunicação. Essas dimensões, por sua vez, serão subsumidas, no curso desta investigação, por três contextos, de igual modo interdependentes e complementares: *contexto de realização*, *contexto aplicado* e *contexto analítico*. Vale ressaltar que todos eles aduzem, invariavelmente, a um sentido de *performance processual*, e não necessariamente *final*. (PEREIRA, 2012, p. 290).

Portanto, no espaço pedagógico, operam significações epistemológicas e filosóficas de uma pedagogia performativa capaz de atuar em várias esferas colaterais que ora se aproximam, ora estão em dissonância, permitindo práticas de resistência. Aos sujeitos que a fazem, é evocado o acionamento de diferentes formas de pensar conceitualmente o ambiente escolar, indo ao encontro das estruturas rígidas e sem movimento para torná-las passíveis de mudança a partir dos processos de ensino e aprendizagem.

Nos fundamentos de uma pedagogia performática, está o que

[...] supõe que o estudo da *performance* e de seus termos colaterais, tais como a presença, o corpo, a atuação, a linguagem, o extracotidiano, para além de apresentar um panorama das potencialidades de uma pedagogia em particular (ancorada, fundamentalmente, na materialidade do mundo, no corpo e na presença) e configurar um campo de especulação filosófica e pedagógica, permite sim a reformulação da ação educativa desde um princípio de ordem estética e expressiva. Ação educativa abrange, aqui, prática pedagógica e processo de ensino e aprendizagem. (PEREIRA, 2012, p. 290)

Uma pedagogia performativa remete à historicidade dos fenômenos; seu caráter comunicador, como dissemos anteriormente, expressa-se como linguagem no fazer pedagógico, materializando sentidos para a prática, circunscrevendo um campo de possibilidades e de anunciação. Ainda que aspectos da gestão e de competências façam parte de seus processos, não é neles que findam sua potência, mas, sim, em sua potência comunicadora de sensibilidades.

Suas significações passam, ao nosso ver, pela constituição de uma pedagogia híbrida que evoca a noção de entre-lugares que fazem eclodir, nos diferentes espaços escolares, a noção de que pode ser absorvida nas práticas a partir de posicionamentos e representações múltiplas. Portanto, é no emaranhado cotidiano pedagógico que o novelo da *performance* como Educação se faz presente.

Essas multi-referências, ou esse estado multifocal das performances como Educação, não impulsiona as práticas pedagógicas para um ecletismo ou relativismo. Mesmo nela há de se fazer escolhas e os corpos que por ela passam são encharcados de diferentes experimentações que rearranjam e tornam múltiplas as tomadas políticas de decisão, fazendo com que o campo vivido permita disputas e tomadas de decisão solidas dada a diversidade de experiências. Mais ainda, em PEREIRA (2012)

A performance recobra o campo do preexistente, aquilo que permite interrogar a história, a cultura, a organização social, tornando-as passíveis de serem reconsideradas e atualizadas – há certamente, aqui, de forma criptografada, um gérmen político semeado, isso porque tal reconsideração pode permitir a inauguração de uma nova ordem sócio-histórico-cultural mais elástica, mais abrangente, mais tolerante às diferenças, às singularidades. Como forma de comunicação multicêntrica, periférica, a performance apresenta-se como um dispositivo que dá visibilidade a essas marcas da história e da cultura que são impressas sobre um corpo. Do ponto de vista histórico, a performance assume uma função testemunhal. (PEREIRA, 2012, p. 306).

Com predomínio da compreensão sensível do mundo, evoca-se o imaginário e se sustenta nas formas de expressão que os corpos são capazes de assimilar e tornar público. Convergem para nuances diversas e significações múltiplas. Isso que pode parecer uma pedagogia sem ou com pouco sentido epistêmico, na verdade, exige dos corpos, que por ela passam, a abertura para uma apreensão diversa da realidade, confrontando e, ao mesmo tempo, aproximando perspectivas para uma tomada política de decisão, pelo sensível, pelos corpos.

A performance abre o espaço para a indeterminação, para o indizível, preza pelo imaginado em detrimento do entendido, ela justapõe o incongruente, busca, com isso, promover novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, novas formas de expressão e contraexpressão. Nela, embute-se um anacoluto no corpo – fendas, brechas interpretativas, formas de compreender o mundo, o outro, que não se esgotam pelo rigor do discurso lógico, racional, mas que antes convoca o corpo, as vísceras, a memória para uma real aproximação com esses. A performance trabalha com todos os canais da percepção (GLUSBERG, 2003, p. 71); ela é especular, reflexiva. Essas intuições estão por certo enleadas na significação *pedagógica* da performance. (PEREIRA, 2012, p. 307).

Por fim, uma pedagogia performática não deve reduzir-se aos aspectos plásticos ou estéticos que os corpos evidenciam nas dinâmicas cotidianas na Educação. Essas fazem parte intimamente daquilo que os corpos podem incorporar, todavia, são nos recursos de uma pedagogia transgressora que se fundamenta a busca. É no seio de uma pedagogia performática que incita a reflexão crítica e social do mundo, através da sensibilidade dos corpos, que está seu sentido mais profundo. Ou como nos diz e amplia PEREIRA (2012),

Essa notação se distingue, com efeito, de tantas outras concepções de pedagogia performativa que não levam em conta a natureza transgressiva,

crítica, lúdica, reflexiva da performance. Tais interpretações nos parecem equivocadas, porquanto busquem reter da performance tão somente seus recursos plásticos, espetaculares, em detrimento da crítica e do redimensionamento da percepção em vista da crítica, em vista da captação das nuances que nos diferenciam uns dos outros. Uma prática educativa que enseja transformar responde não ao mero ajustamento dos indivíduos a dada forma de sociabilidade, mas ao imperativo de ativar sujeitos capazes de encetar novas formas de posicionamento, de compreensão do todo, do coletivo, sujeitos ciosos pela recuperação genuína do laço social, ciosos pela atualização constante dos acordos, das formas de ser e agir em meio à coletividade. Uma pedagogia performativa caracteriza-se, antes de mais nada, como um gesto, qual seja: reintegrar o singular, o diferente, o próprio no espaço do comum. (PEREIRA, 2012, p. 308).

Essa dimensão que tratamos no texto acima remete às performances como condutoras da pedagogia, das práticas político-pedagógicas inerentes ao fazer docente e ao fazer estudante. Isso nos indaga refletir como se operam as performances no objeto por nós escolhido para reflexão, entre os espetáculos performáticos do Grupo CorpoEncena, em suas oficinas, colóquios e na própria voz de seus participantes: o que percebemos de performático nisso tudo? Ou em uma continuidade, avançando para além do grupo CorpoEncena: o que poderíamos propor como uma Educação Performática em uma proposição de extensão e cultura nossa? Esse é um desafio a ser enfrentado no decorrer da tese.

Os fundamentos das Performances culturais é o que traremos para o debate a seguir. Pois, para nós, estão imbricadas, ao pensamento pedagógico, o sentir como atmosfera.

## **4.2. Fundamentos das Performances Culturais e Performances Incorporadas**

As performances culturais, ao se afirmarem como um campo de estudo que revela intencionalidades para se pensar os objetos das Artes, da Educação, Educação do Corpo, Educação Física em relações interdisciplinares, criam possibilidades, pois coadunam em visões particulares e estruturais que evocam essas inter-relações.

Apesar do estudo apresentado neste capítulo não se restringir aos autores escolhidos, compreendemos que essas discussões sobre as Performances Culturais, de forma geral, estimulam novos olhares para a mediação Corpo e Cultura.

### **4.2.1. Pressupostos das Performances Culturais em Turner e Schechner**

Fiz a escolha em delimitar os aportes teóricos sobre as Performances Culturais, pois a vasta produção do campo anuncia inúmeras entradas nessa reflexão. Em Bauman (1977), Carlson (2009), Goffman (1996), Schechner (2003; 2010) e Turner (1974/2015) estão anunciadas as possibilidades, todavia, nesta tese, pautei-me em abandonos e, como disse, escolhas que podem ser provisórias na medida em que os aprofundamentos teóricos estão em curso.

As obras de Turner e Schechner tratam de significativas contribuições teóricas, ao aproximarem a Antropologia, o Teatro e as Artes para pensarmos os estudos das Performances Culturais. Essa reflexão não se encerra nesses autores, mas tem neles um núcleo de discussão teórica sobre o tema. Nesse sentido, apropriar-se de suas contribuições para pensar as Teorias das Performances instiga elucidar caminhos teórico-metodológicos que sustentem um olhar interdisciplinar.

Turner (2015) aborda elementos para a compreensão do potencial teatral da vida social quando elabora reflexões acerca da comunicação por símbolos, o que reforça o conceito de performances incorporadas de Taylor (2013), as quais, no olhar do autor, não se limitam as palavras para o entendimento do drama social. (FRATTI, 2019, s/p).

Referenciando-se pela comunicatividade por símbolos, o autor elabora que o drama social é a moldura e a tela de toda sociedade, desde as mais complexas e universais até as mais distintas e locais. Para Turner (2015), é necessário um olhar atento para os repertórios sensoriais, pois

[...] cada cultura, cada pessoa que a ela pertence, usa o repertório sensorial completo para transmitir mensagens, tanto no nível individual – gesticulações manuais, expressões faciais, posturas de corpo, respiração rápida, pesada ou leve, lágrimas – quanto no nível cultural – gestos estilizados, passos de dança, silêncios prescritos, movimentos sincronizados, tais como marchar, as brincadeiras e os lances de jogos, esportes e rituais. Claude Lévi-Strauss foi um dos primeiros a chamar nossa atenção para os diversos “códigos sensoriais” por meio dos quais a informação pode ser transmitida e como eles podem ser combinados e mutuamente “traduzidos”. (TURNER, 2015, p. 11).

Nas religiões, como também nas artes (teatro), o autor afirma que são identificadas diferentes performances, nas quais evidenciam “[...] investigar as fraquezas de uma comunidade, cobrar seus líderes, de sacralizar seus valores e suas crenças mais prezadas, retratar seus conflitos característicos, sugerir reparação para eles e, no geral, refletir sobre sua situação atual no “mundo” conhecido” (TURNER, 2015, p. 13).

Para Turner (2015), o teatro emerge como uma amplificação de dimensões jurídicas e ritualísticas presentes em cada sociedade e, através dele, é possível perceber uma antropologia da performance ou uma “*antropologia da experiência*”.

A experimentação se faz nas estruturas cognitivas e também na rede de desejos e emoções das experiências corporais, isso se aproxima dos enunciados de outra autora, Dyana Taylor (2013), acerca das *performances incorporadas*.

Para Turner, o rompimento com olhares antropológicos estruturalistas é necessário pois esses negligenciam a *emoção* e *volição* que intimamente se ligam à compreensão do humano no mundo. Para o autor,

Uma experiência em si é um processo que extrai uma expressão que a completa. Aqui a etimologia de performance pode nos dar uma pista útil, pois o termo nada tem a ver com forma, mas é derivado do francês arcaico *parfournir*, *completar* ou *fazer completamente*. Uma performance, portanto, é o apropriado *finale* de uma experiência. (TURNER, 2015, p. 16).

Ao se refletir as performances culturais como lócus da experiência/experimentação, Turner revela que as reflexões feitas por

Antropólogos, estudiosos e profissionais do teatro de criar uma antropologia e um teatro experimental que buscassem “compreender as outras pessoas e suas expressões com base na experiência, no auto compreensão e na constante interação entre eles” (DILTHEY, 1976, p. 218). Aqui as outras pessoas são a de qualquer cultura e de qualquer país cujos registros são ricos o suficiente para serem aproveitados com propósitos performáticos. As etnografias, as literaturas, os rituais e as tradições teatrais do mundo hoje encontram-se, através da performance, abertos para nós como a base de uma nova síntese transcultural comunicativa. (TURNER, 2015, p. 23).

Abordando cenários socioculturais em que os símbolos verbais e não verbais se fazem presentes e são gerados, Turner (2015) apresenta 3 áreas como signos de linguagem: *Sintática* – são as relações formais dos signos entre si, independentemente de quem é o sujeito e de interferências externas; *Semântica* – compreende seu significado referencial e; *Pragmática* – a qual incorpora as correlações dos signos e símbolos com os sujeitos. É necessária atenção aos símbolos como parte dos ritos sociais. Há, no interior deles, uma *ludicidade*, a qual exige o que o autor chama de simbologia comparativa.

Quando os símbolos são enrijecidos como operadores lógicos e subordinados às regras implícitas da sintaxe por alguns de nossos investigadores modernos, aqueles entre nós que levam a sério demais

tornam-se cegos ao potencial criativo ou inovador dos símbolos como fatores de ação humana. Os símbolos podem “instigar” tal ação e, em combinações situacionais variadas, canalizar sua direção ao saturar metas e meios com afeto e desejo. A simbologia comparativa realmente tenta preservar essa capacidade lúdica, para pegar os símbolos desprevenidos, por assim dizer, e “brincar” com suas possibilidades de forma e significado. (TURNER, 2015, p. 29).

Nessa perspectiva é que adentramos no conceito de *liminar*. Os fenômenos liminares são muito presentes em *sociedades agrárias* e eclodem em uma “solidariedade mecânica”; priorizam o *coletivo*, co-relacionam-se com os *ritmos biológicos* e *socioculturais*; fortalecem ideias, *símbolos*, *modelos* e *crenças*; mergulhados na dimensão social, revelam o *todo* em suas imperfeições e *subjetividades*. Corriqueiramente, são *reversões*, *inversões*, *disfarces*, *negações* e *antíteses* do real; em suas inversões *sustentam* a estrutura social (TURNER, 2015).

Permitindo olhar os ritos em suas dimensões marginais e fronteiriças,

Van Gennep mostrou que todos os ritos de passagem caracterizam três fases: separação, margem (ou “limen”, significando “limiar” em latim). A primeira fase (de separação) abrange o comportamento simbólico que significa o afastamento do indivíduo “ou de um grupo, quer de um ponto fixo anterior na estrutura social, quer de um conjunto (um “estado”), ou ainda de ambos. (...) o período “limiar” intermédio, as características do sujeito ritual (o “transitante”) são ambíguas; passa através de um domínio cultural que tem poucos, ou quase nenhum, dos atributos do passado ou do estado futuro. Na terceira fase (reagregação ou reincorporação), consuma-se a passagem. (TURNER, 1974, p. 116 – 117).

Ao experimentarem uma variação de símbolos e de linguagens, os postulados da liminaridade possuem uma ambiguidade, pois movimentam-se de forma a não permitir classificações estanques e de posições no contexto cultural.

O que existe de interessante com relação aos fenômenos liminares no que diz respeito aos nossos objetivos atuais; é que eles oferecem uma mistura de submissão e santidade, de homogeneidade e camaradagem. Assistimos, em tais ritos, a um “momento situado dentro e fora do tempo”, dentro e fora da estrutura social profana que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento (no símbolo, quando não mesmo na linguagem) de vínculo social generalizado que deixou de existir, e, contudo, simultaneamente tem de ser fragmentado em uma multiplicidade de lacunas estruturais. (TURNER, 1974, p. 118).

Diferentes formas operam nas estruturas sociais. Em uma perspectiva estruturada e hierarquizada, distinguindo humanos a partir de um lócus político-jurídico e econômico, é, também, onde a liminaridade torna-se vigente, em sociedades



não-estruturadas, relativas e diferenciadas no arcabouço das ritualidades (TURNER, 1974).

O que Turner (1974; 2015) expõe é que a liminaridade nos possibilita compreender que os sujeitos e os ritos estão em movimento, ora aqui, ora ali, estão em um lugar transitório, no qual interpretações estruturalistas obscurecem o entendimento, pois é dentro e fora, no antigo e no novo, e entre eles, que os ritos se manifestam.

A passagem de um status social para outro é muitas vezes acompanhada de uma passagem análoga no espaço, um movimento geográfico de um lugar para outro. Isso pode tornar a forma de uma mera abertura de portas ou da travessia literal de um liminar que separa duas áreas distintas, uma associada ao status pré-ritual ou preliminar do sujeito, e a outra, a seu status pós-ritual ou pós-liminar. (TURNER, 2015, p. 32).

No contexto liminar, é parte novelar uma rede complexa de ações nas quais pessoas desprovidas de suas características, e em uma interrelação *antiestruturalista*, são unificados em um só gesto. Os sujeitos passam a se identificar a partir de sensibilidades mútuas e de relativa igualdade, condição em que o autor chamou de *communitas*. As *communitas* são carregadas de uma provisoriedade nas experiências liminares com profundidade.

Na liminaridade, as relações sociais profanas podem ser descontinuadas, antigos direitos e obrigações são suspensos, a ordem social pode parecer virada de cabeça pra baixo, mas, em compensação, os sistemas cosmológicos podem vir a ter importância central, que por meio do rito, mito, música, instrução em uma linguagem secreta e vários gêneros simbólicos não verbais, como dança, pintura, cerâmica, entalhamento em madeira, máscaras, etc. (TURNER, 2015, p. 34 - 35).

Turner (1974) afirma que prefere a palavra latina *communitas* à comunidade. Essa distinção não diz respeito somente ao “sagrado e profano” ou “política e religião”, mas aos ritos de passagem de movimento liminares no contexto das *communitas*. (FRATTI, 2019, s/p). Diz ainda que:

De tudo isso, concluo que, para os indivíduos ou para os grupos, a vida social é um tipo de processo dialético que abrange a experiência sucessiva do alto e do baixo, de *communitas* e estrutura, homogeneidade e diferenciação, igualdade e desigualdade. A passagem de um estado mais baixa para outro mais alta é feita através de um limbo de ausência de "status". Em tal processo, os opostos por assim dizer constituem-se uns aos outros e são mutuamente indispensáveis. Ainda mais, como qualquer sociedade tribal é

composta de múltiplas pessoas, grupos e categorias, cada uma das quais tem seu próprio ciclo de desenvolvimento, em um determinado momento coexistem muitos encargos correspondentes a posições fixas, havendo muitas passagens entre as posições. Em outras palavras, a experiência da vida de cada indivíduo o faz estar exposto alternadamente a estrutura e a *communitas*, a estados - e a transições. (TURNER, 1974, p. 120).

Já os liminoides, outro conceito trazido pelo autor, são parte da *crítica social e política*; estão mais próximos do *psicológico* e do *individual*; são *plurais, fragmentários e experienciais*; aparecem mais nas *interfaces* do institucional e das estruturas sociais; nascem dos *espaços do não trabalho* (jogo, lazer, esporte) e, mesmo quando emanam das práticas individuais, conduzem a *mudanças sociais*. Revelam-se em *sociedades orgânicas*, principalmente, as *democráticas* e as sociedades de capitalismo iniciante com força na *industrialização e mecanização*. (TURNER, 2015).

Os liminoides precisam ser entendidos dentro do conceito de brincadeira em que estão dispostos seus significados. Nessa reflexão, categorias como trabalho, brincadeira e lazer são centrais, ainda que as consideram com distanciamento crítico, compreendendo a partir de uma visão marxiana e weberiana do trabalho e uma visão dumazediana do lazer<sup>7</sup> (ou de práticas esportivas).

As práticas de lazer são potencialmente capazes de pulverizar as forças criativas dos fenômenos liminoides, para criticar ou, em outras, apoiar valores sociais e culturais das sociedades dominantes. Todavia, um elemento que deve ser considerado é que os modelos de organização do trabalho, em várias práticas, afirmam os modos de lazer que os indivíduos e a sociedade buscam, acessam e almejam para produzir um encontro de experiências humanas que produzam um significativo potencial de liberdade.

Os conceitos chaves aqui são trabalho, brincadeira e lazer. Dar uma ênfase explicativa diferente para cada um desses termos ou para cada combinação entre eles pode influenciar o modo como pensamos os conjuntos de manipulação simbólica, os gêneros simbólicos, nos tipos de sociedade que vamos considerar. Cada um desses conceitos é multivocal ou multivalente e tem muitas designações. (TURNER, 2015, p. 39).

E, ainda:

---

<sup>7</sup> Durante boa parte do texto de Turner, o autor se debruça nos conceitos de trabalho, lazer e brincadeira para entender os elementos liminoides dos ritos sociais. Para aprofundamento das formas como o trabalho e o tempo livre se coadunam e se distanciam, tanto nas sociedades industriais quanto nas sociedades rurais, ver texto original indicado nas referências TURNER (2015).

(...) o desenvolvimento tecnológico, a organização política e industrial dos trabalhadores, a ação de empregadores liberais, as revoluções em muitas partes do mundo, tem tido efeito cumulativo de proporcionar mais lazer para o tempo livre das culturas industriais. Nesse lazer proliferam os gêneros simbólicos, tanto os de entretenimento quanto os instrutivos. (TURNER, 2015, p. 53).

Ao buscar compreensão sobre os fenômenos liminares e liminoides tendo como referência simbologias, algumas faces se revelam e se diferenciam. No entanto, para Turner, as sociedades complexas apresentam os fenômenos liminares e liminoides como coexistência e “*pluralidade cultural*”.

Schechner (2003), outro autor central que se debruça sobre as Performances Culturais, afirma que não pretende excluir o ritual dos estudos de gêneros performáticos, pois para ele, o ritual é pertencente e correlaciona-se com o teatro, assim como em outros gêneros como a música, os esportes, a dança e o jogo. Isso exige uma reflexão horizontalizada desses fenômenos.

Antropólogos, com boas razões, argumentam de outra forma, sugerindo esse teatro - entendido como a encenação de histórias por jogadores – existe em todas as culturas conhecidas em todos os momentos, assim como os outros gêneros. Atividades são primitivas, não há razão para procurar “origens” ou “derivações”. Existem apenas variações na forma, a mistura entre gêneros, e estes não mostram evolução a longo prazo de “primitivo” “sofisticado” ou “moderno”. Às vezes rituais, jogos, esportes, e os gêneros estéticos (teatro, dança, música) são mesclados que é impossível chamar a atividade por qualquer um nome limitante. (SCHECHNER, 2003, p. 7).

Para se pensar as dimensões da performance Schechner (2003) se apoia no contexto do esporte e o do jogo. Diz que as relações desses com o tempo, por exemplo, são determinantes na medida em que os jogadores jogam uns contra os outros, mas também contra um tempo predefinido, onde o drama assume uma corrida contra o tempo. Os objetos tomam forma e tomam foco na atividade e os adereços e trajes são de extrema importância para se ritualizar através do jogo. Denomina os jogos de livre atividade que absorvem de forma intensa o jogador. Ao diferenciar os esportes e jogos da brincadeira, o referido autor diz:

[...] vemos que o teatro tem mais em comum com jogos e esportes do que com brincadeiras ou rituais. No entanto, certas características-chave dos acontecimentos relacionam-se mais com o jogo do que com qualquer outra coisa; isto é uma forte indicação da ruptura real entre ortodoxos e “novos” teatros. (SCHECHNER, 2003, p.15).

Outra reflexão emerge sobre o drama como ação que envolve relações interpessoais sobre o roteiro e as relações estabelecidas entre teatro e performance. Afirma que, na performance, estão envolvidos e entrelaçados o drama, o roteiro e o teatro, pois esses não se distinguem ou se isolam em cena.

Isto é assim porque os dramas são ações concluídas envolvendo relacionamentos interpessoais geralmente em uma situação de conflito. Assim, há um bom ajuste entre o drama codifica o que essas teorias estão tentando analisar. Trabalho adicional precisa ser feito em toda a área, relacionando teatro a peças, jogos, esportes e ritual (SCHECHNER, 2003, p. 19).

O drama é o domínio do autor, o compositor; roteiro é o domínio do professor, guru, mestre; o teatro é o domínio dos artistas; o desempenho é o domínio do público. Claramente, em muitas situações, o autor é também guru e performer; Em algumas situações, o performer também é o público. Além disso, a fronteira entre a performance e a vida cotidiana é inconstante e arbitrária, variando muito de cultura para cultura e situação para situação. Diferentes culturas marcam os limites de maneira diferente. As preparações podem começar de poucos minutos antes de uma performance (uma ação de teatro de guerrilha improvisada) até anos antes. No entanto, onde quer que as fronteiras sejam estabelecidas, é dentro da ampla região de atuação que o teatro acontece, e no centro do teatro está o roteiro, às vezes o drama. E assim como o drama pode ser pensado como um tipo especializado de roteiro, o teatro pode ser considerado um tipo especializado de performance. (SCHECHNER, 2003, p. 70).

Ao discorrer sobre os pressupostos para a construção dos personagens, Schechner (2003) afirma não se preocupar em estabelecer uma correlação entre o que o personagem sente e o que o ator sente e que está mais preocupado em *padrões de movimento*, uma *iconografia* de corpos e fluxo do público receptor que mais atentam para a correlação que o drama estabelece com o ator, o teatro e a performance.

Suas experiências junto ao TPG<sup>8</sup> tiveram, como consequência, a dissociação entre drama-roteiro e teatro-performance. Nesse sentido, questões como a velocidade, repetições, volumes não são conhecidas de antemão, mas se fazem e emergem no ato da relação e dissociação do drama e teatro. Diz Schechner (2003, p. 88) que: “[...] como diretor de teatro, estou tentando fazer com que tanto os artistas quanto o público tenham consciência das realidades sobrepostas, mas conceitualmente distintas, de drama, roteiro, teatro e performance”. E aprofunda, quando afirma:

---

<sup>8</sup> The Performance Group (1967–80).

Teatro, roteiro, teatro e performance não precisam todos existir para qualquer evento dado. Mas quando o fazem, eles se fecham, se sobrepõem, se interpenetram, simultaneamente e redundantemente despertando e usando todos os canais de comunicação. Esse tipo de comportamento caracteriza muitas atividades humanas, do ritual à arte. (SCHECHNER, 2003, p. 94).

É retomada, também, a questão das performances e do jogo, do brincar e da brincadeira. Para o autor, brincar não se coaduna como um ensaio para *situações de vida*, mas se faz enquanto *derivação da vida*; e que não é possível imaginar o brincar e as performances sem distinções culturais já que para ele “[...] performance é outra coisa, mais conscientemente “escolhida” caso a caso e transmitida culturalmente não geneticamente. (...) e na medida em que esses padrões são específicos para cada espécie, então eles serão específicos da espécie” (SCHECHNER, 2003, p. 101). E ainda, sobre o jogo, anuncia:

Eu não elaborarei essas ideias aqui, exceto para insistir que Huizinga estava errado quando ele lamentou a “deterioração” do jogo porque questões sérias se envolveram nele. Questões sérias sempre estão envolvidas no jogo; assim como, em humanos, o brincar está inextricavelmente envolvido em todo trabalho “sério”. Quando, por meios industriais ou outros, os elementos do jogo são retirados do trabalho, o trabalho torna-se enfadonho e menos eficiente, não mais; e quando a seriedade é tirada do jogo, o jogo fica desleixado e sem brilho, não é divertido. (SCHECHNER, 2003, p. 107).

Por fim, o autor retoma a noção de ritual, teatro e vida cotidiana quando explicita que

[...] qualquer ritual pode ser retirado de seu cenário original e executado como teatro - assim como qualquer evento da vida cotidiana pode ser. Isso é possível porque contexto e função, e estrutura ou processo fundamental, distinguem ritual, entretenimento e vida cotidiana um do outro. As diferenças entre eles surgem da concordância (consciente ou não expressa) entre artistas e espectadores. Entretenimento / teatro emerge do ritual de um complexo que consiste de uma audiência separada dos artistas, o desenvolvimento de profissionais e necessidades econômicas impondo uma situação em que performances são feitas para agradar ao público, em vez de acordo com um código fixo ou dogma. Também é possível que um ritual surja do teatro invertendo o processo que acabamos de descrever. Essa mudança do teatro para o ritual marca o trabalho de Grotowski e o do Living Theater. Mas os rituais criados eram instáveis porque não estavam ligados ou integrados a estruturas sociais contínuas fora do teatro. Além disso, as diferenças entre o ritual, o teatro e a vida cotidiana dependem do grau em que os espectadores e intérpretes atentam para a eficácia, o prazer ou a rotina; e como o significado e efeito simbólico são infundidos e anexados a eventos realizados. Em todo entretenimento há alguma eficácia e em todo ritual há algum teatro. (SCHECHNER, 2003, p. 152).

#### 4.2.2. O corpo nas Performances Culturais

As contribuições de Taylor (2013) incitam a problemática do corpo nas performances culturais e foram fundamentais nesse percurso investigativo, autora que abordaremos à frente, pois, também em Ramos (2016), encontramos caminhos para pensar essa problemática. O autor afirma que:

A sua qualidade multifocal, multi-referencial e multi-vocalizada, aliada a capacidade interrelacional e interdisciplinar, permite a esse campo de conhecimento o seu estabelecimento como importante instrumento no estudo de práticas socioculturais (sincrônica e diacronicamente), tanto em sociedades ágrafas como em sociedades urbanas superdesenvolvidas. Assim, é possível perceber que esse campo se fundamenta em um processo interdisciplinar de construção de conhecimento, sendo intermediado por diversos pensadores da Antropologia, da Sociologia, da Linguística, da Literatura, da Filosofia, da História, da Psicologia, da Música, das Artes Visuais e do Teatro, entre outros campos. (RAMOS, 2016, p. 54).

Nessa conjuntura, revelam-se estudos que tratam os corpos como perspectiva metodológica para analisar os fenômenos culturais e sociais. Em Rezende (2015), a Antropologia do corpo atravessada pela carne evoca-se como paradigma e os processos disso, na produção de saberes e conhecimento, no campo da Antropologia, têm seu ápice na década de 60 e 70 do século XX, alterando visibilidades e inaugurando perspectivas teórica-metodológicas.

Uma antropologia do corpo, passa a ser entendida como uma antropologia para o corpo, pelo corpo, a partir do corpo, onde o foco é “praticar uma antropologia do e desde os corpos, em que as palavras não tenham que ocultar a carne que lhes dá vida. Uma sociologia e uma antropologia da carne é compreendida dentro do que se passa a identificar como paradigma da corporeidade. (REZENDE, 2015, p. 03).

Há, a partir disso, um certo movimento de continuidade dessa centralidade do corpo nos estudos performáticos, comenta o autor, a partir dos estudos de Csordas (1994), que a corporalidade assumiu, nos anos 70 e com significativa produção nos anos 80 do século passado, a vivacidade dos estudos culturais e das bases da Antropologia com característica interdisciplinar.

Os estudos da História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, saberes feministas e literários, reflexões acadêmicas sobre o teatro ou sobre as performances culturais etc., em movimento e dirigidos ao corpo. Enfim, pulsam indagações que revelam

possibilidades de pensarmos as performances culturais/incorporadas, objetivamente com a cultura corporal.

Começando nos primórdios dos anos 1970, e com energia crescente no final dos anos 1980, o corpo assumiu uma presença viva na cena antropológica, e no palco dos estudos culturais interdisciplinares. Teoria feminista, crítica literária, história, religião comparativa, filosofia, sociologia, e psicologia, estão todas engajadas no movimento em direção ao corpo. Antropólogos com interesses que atravessam a antropologia médica e psicológica, a antropologia do espaço, cultura material, teoria da prática, teoria da performance, teoria crítica, e até mesmo a antropologia cognitiva, problematizaram o corpo em escritos recentes. (CSORDAS, 1994, p. 1 *apud* REZENDE, 2015, p. 04).

Estamos intencionados em dizer que as elaborações sobre as memórias, as identidades, as performances culturais, perpassam por sua corporificação, sendo assim, o corpo se faz objeto que, ao estimular reflexões sistemáticas, evidencia convergências para a compreensão de culturas ou grupos culturais. Ramos (2016) afirma que:

*As incorporações* foram se constituindo como modos de construção social da memória que valorizavam os sujeitos, as lembranças e os seus esquecimentos ou silenciamentos, criando outros mecanismos mais horizontais e coletivos em relação às maneiras de preservação, manutenção e transmissão de suas as memórias coletivas. (RAMOS, 2016. p. 57).

Ramos (2016) ainda afirma:

Concordando com Diana Taylor, falar de performances incorporadas requer do pesquisador (especialmente aquele ligado aos cânones da vida acadêmica) uma necessária mudança de paradigma epistemológico e de metodologias de pesquisa. Trazer para o discurso oficial práticas até então tidas como não-oficiais é criar um deslocamento conceitual do pensamento que não deve reduzir as práticas incorporadas a descrições narrativas simplificadoras ou a roteiros literários apaixonados. (RAMOS, 2016, p. 59).

Na medida que nos debruçamos, assim como Ramos (2016) sobre o corpo como objeto articulador das performances, o autor evidencia sua compreensão sobre como e quando o corpo se prioriza como objeto de reflexão acadêmica.

No processo de pesquisa das performances culturais há um iminente interesse de vários investigadores no que se refere à construção da compreensão do corpo como repertório. Quando falamos de corpo, estamos nos referindo a todo o complexo orgânico que compõe o sujeito em sua totalidade, o que inclui as estruturas físicas, somáticas, psíquicas e

simbólicas. Propomos aqui um entendimento do corpo como “espaço” do repertório, como lócus da construção dos “atos de memória” e dos processos performativos que resguardam os saberes-fazeres coletivos e individuais. Falamos aqui de um corpo/espaço indivisível, que ao mesmo tempo em que ocupa um espaço ele é espaço, tendo a capacidade de modificá-lo conforme se relaciona com o mundo. Esse corpo/espaço se constitui como um corpo/espaço- repertório na medida em que assume os atravessamentos diversos que surgem na relação performativa: “atos de memória”, relação tempo/espaço, maleabilidade e imprevisibilidade, saberes da experiência, entre outros. (RAMOS, 2016, p. 60-61).

No percurso das reflexões sobre o corpo e as performances culturais, a perspectiva de Taylor (2013), a qual compreende as performances como *performances incorporadas* está disposta na produção acadêmica. Nessa perspectiva, a autora lança uma reflexão junto às performances, posicionando-se em uma reflexão em que o corpo, ainda que minimizado se comparado com a escrita, permita perspectivas epistêmicas diferentes que revelam outros olhares problematizadores, pois a presença do corpo é intencionalmente trazida para o debate.

Na leitura da autora, compreendemos uma epistemologia que anuncia uma pluralidade de olhares, preservando as *incorporações* como perspectiva. Apresenta conceitos para as performances enquanto prática incorporada onde, escritas e as narrativas, não são consideradas como a principal fonte de investigação. Alterar o debate acadêmico para o foco da cultura incorporada, submete-se, como centralidade, os olhares sobre as incorporações e com o corpo.

No entanto, para Taylor (2013), a significativa reversão para alterações epistemológicas e teórico-metodológicas acontece nas diferenciações alcançadas pela análise do *arquivo* (documentos, edificações, textos, etc.) e o *repertório* (esportes, dança, etc.). Assim, afirma Taylor (2013):

A memória arquivada trabalha a distância, acima do tempo e do espaço, investigadores podem voltar para reexaminar um manuscrito antigo; cartas encontram seus endereços através do tempo e do lugar; discos de computador as vezes cospem pastas perdidas. (...). O fato de que a memória arquivada consegue separar a fonte de “conhecimento” do conhecedor – no tempo e/ou espaço – leva a comentários, como feito por Certeau, de que ela é expansionista e imunizada contra a alteridade. (TAYLOR, 2013, p. 49).

Anuncia a autora que tornar o *arquivo* um objeto de investigação é íntimo do processo pelo qual é selecionado, evitando que não nasçam mudanças ou sejam



manipulados politicamente. É evidente quando a autora afirma que “[...] *podem significar algo fora da moldura do próprio ímpeto arquivar*” (TAYLOR, 2013, p. 49).

Em uma outra interface ao arquivo, anuncia a autora o *repertório* como aqueles atos vistos como conhecimento impulsivos, que pouco se reproduzem no ato da performance os quais chama de performances, movimentos, canto, gestos.

Para Taylor, as ações de transferência requerem do repertório que os processos se distingam, diferenciando-os do arquivo, pois esse exige estabilidade. Ao repertório, cabem gesto corporal e sensibilidades.

O repertório permite ações incorporadas seja nas manifestações verbais, como a oralidade performática da leitura de um texto ou como uma dança ou ritual, portanto, são referenciadas no corpo por várias estratégias performáticas.

Nas performances os processos de internalização, seleção, memorização e transmissão se realizam no contexto de sistemas de representação e estão continuamente no tempo presente, no “agora” onde memórias, valores e histórias são socializados entre grupos/gerações. “Os atos incorporados e performatizados gravam e transmitem conhecimento”. (TAYLOR, 2013, p. 56).

Portanto, chegamos ao fim dessa reflexão evidenciando os aportes de uma Educação Performática e, também, os fundamentos das Performances Culturais e Performances Incorporadas que sustentam o debate acerca do tema. Nas linhas que se seguem, abriremos uma reflexão sobre o que diz a Educação Intercultural/Decolonial e em que postulados categóricos elas têm suporte.

## 5 CAPÍTULO IV – INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

### 5.1 O que diz a Educação Intercultural e Decolonial

Ao iniciarmos a discussão acerca de uma Educação Intercultural/Decolonial, apoiamo-nos nas reflexões de Bell Hooks (2013) para introduzir um perfil de professor e professora, bem como dos postulados pedagógicos que coadunamos. São nos dizeres da autora que vislumbramos aquilo que ecoa nossa interpretação sobre as intersecções que convergem para existência de uma docência, tanto no que compete à prática pedagógica que a sustenta como o perfil de professor e professora que lhe imputa. Diz a autora, ao se referenciar em uma bibliografia acerca do tema, que:

Em sua introdução à coletânea de ensaios *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, os organizadores Henry Giroux e Peter McLaren salientam que os pensadores críticos que trabalham com pedagogia e tem um compromisso com os estudos culturais devem aliar a teoria e a prática a fim de aformar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta. (HOOKS, 2013, p. 173).

O desafio, portanto, é encontrar elos de ligação entre professores, os quais se dão por vezes em espaços híbridos e fronteirços sejam a respeito dos saberes pedagógicos que os orientam, seja nas diferentes identidades que sustentam o perfil dos professores. Essa intersecção, no olhar da autora, ainda é embrionária e de pouca visibilidade no campo da prática pedagógica.

Dado esse programa, é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para interação. Hoje em dia, quando a diferença é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações. (HOOKS, 2013, p. 173).

A existência de uma prática pedagógica interseccional tem, na ação dialógica, sua centralidade. É na radicalização do diálogo como prática episteme e pedagógica que se orientam professores e professoras capazes de romper as muralhas que separam olhares conceituais, pedagógicos e de prática docente. Esse desafio, qual

seja, de uma prática dialógica, pode fazer eclodir enunciados de convergência e disposição para a diferença.

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores e acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um cem números de outras diferenças. (HOOKS, 2013, p. 174).

O diálogo público como intensão docente converge para nos distanciarmos de amarras isolacionistas de uma prática pedagógica que não conversa com a diferença. A autora, ao explicitar exemplos, diz sobre essa reflexão que:

Em ambos os casos, parecia haver muito mais representações públicas das divisões entre esses grupos que descrições ou destaques daqueles momentos poderosos em que as fronteiras são transpostas, as diferenças são confrontadas, a discussão acontece e a solidariedade surge. Precisamos de contraexemplos concretos que rompessem com a suposição aparentemente fixa (mas frequentemente tácita) de que era muito improvável que tais indivíduos conseguissem se encontrar além das fronteiras. Sem esses contraexemplos, eu sentia que corríamos todos os riscos de perder contato, de criar condições que tornassem o contato impossível. Por isso formei minha convicção de que os diálogos públicos poderiam ser intervenções úteis. (HOOKS, 2013, p. 174).

Essa prática, da intersecção pelo diálogo, não deve ser romantizada, pois acontece no interior das relações de poder/saber e das fortes hierarquias que a sustentam. Por isso, a criticidade quanto às formas e modelos de se provocar o diálogo, devem ser uma constante. Isso é fundamental para que não haja uma supressão da vontade coletiva de se aproximar pela e com diferença como princípio.

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos. (HOOKS, 2013, p. 175).

Uma ação dialógica pela diferença remete ao professor e à professora uma corporificação de sua presença no debate crítico. Não é possível fazê-lo descolado daquilo que somos corporalmente. Isso posto, agimos, portanto, com o corpo que

somos para legitimar nosso espaço e papel social em uma ação dialógica. Hooks nos diz isso quando fala de si:

Uma das coisas que eu estava dizendo é que, como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que na verdade nos convidam a investir profundamente em uma cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo em um sistema que não se acostumou com sua presença ou com a sua dimensão física. (HOOKS, 2013, p. 181).

Nos diálogos intermitentes da prática pedagógica, não há espaço para a neutralidade ou uma objetividade que suspenda as diferenças, isso é impossível! São nos acordos e nas práticas de visibilidade de quem somos ou dos corpos que somos que está a garantia de uma convivência que supere preconceitos e relações de subordinação quando a prática pedagógica é progressista e crítica.

O arranjo corporal de que estamos falando desenfatura a realidade de que os professores universitários estão na sala de aula para dar algo de si para os alunos. O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história. (HOOKS, 2013, p. 186).

O enfrentamento de uma cultura de dominação no interior das práticas pedagógicas para Hooks se faz com a presença do corpo. Essa presença é a garantia de que o pensamento hegemônico seja contestado e que, no percurso das relações pedagógicas, outras convergências epistêmicas e pedagógicas estejam em relevância. Diz a autora que:

Temos que voltar ao estado de presença do corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-as a outros. Reconhecendo as subjetividades e os limites das identidades, rompemos essa objetificação tão necessária em uma cultura de dominação. (HOOKS, 2013, p. 186).

Ou ainda,

É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importante, ao mascaramento do papel do

ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores do elitismo. Todas essas questões são desmascaradas quando a civilização ocidental e a formação de seu cânone são questionadas e rigorosamente interrogadas. (HOOKS, 2013, p. 187-188).

A apropriação descontextualizada de uma contra-tradição epistemológica ou pedagógica também deve ser enfrentada. Não é possível nos incorporarmos aos conteúdos pedagógicos ou a uma referência teórica sem, contudo, abordarmos claramente a que extrato identitário esta está ligada. Desafios como eclodir saberes subalternos em confronto com pensamento hegemônico ocidental são tão presentes quanto identificarmos de onde nascem, de que cultura fazem parte, isso, sim, é fortalecermos uma apropriação crítica, contextualizada e, diria, sincera do conhecimento.

O exemplo que me vem à mente é o da professora branca de inglês que está mais que disposta a incluir Toni Morrison no programa de seu curso, mas não quer discutir a questão da raça quando fala do livro. Vê isso como um questionamento muito mais ameaçador do sentido do ser professor do que o apelo pela mudança no currículo. É tem razão de considerar arriscado o apelo pela mudança das estratégias pedagógicas. É certo que os professores que tentam institucionalizar práticas pedagógicas progressistas correm o risco de ser alvo das críticas que buscam desacreditá-los. (HOOKS, 2013, p. 189).

A mediação de uma prática pedagógica se dá entre professores e professoras, com alunos e alunas, a esses/as cabe envolvê-los/as no debate pedagógico progressista deixando claro que os aportes culturais, identitários e políticos de um saber qualquer é fundamental de ser compreendido. São nas nuances entre os saberes progressistas e seus fundamentos históricos e culturais que estão presentes a complexa rede de conhecimento que podem ser assimilados pelos estudantes. É comum que haja resistência nesse processo por parte dos estudantes, mas quebrá-la é a condição para a superação dos imobilismos que tanto dificultam a formação pedagógica crítica.

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos. Antes de tentarmos envolvê-los em uma discussão de ideias dialéticas e recíprocas, temos de ensinar-lhes o processo. Dou aula a muitos alunos brancos e eles tem posições políticas diversas. Mas eles chegam à aula de literatura feminista afro-americana e não querem ouvir discussões sobre políticas de raça, classe e gênero. Frequentemente reclamam: “Eu pensei que esse curso era de literatura”. O que estão dizendo na verdade é: “Achei que este curso seria dado como qualquer outro curso de literatura que já fez, apenas substituindo os escritores

bandos do sexo masculino por escritoras negras do sexo feminino. Eles aceitam a mudança no foco de representação, mas resistem a mudar as maneiras como pensam sobre as ideias. Isso é ameaçador! (HOOKS, 2013, p. 193).

As mudanças de hábitos no processo de apreensão de uma pedagogia crítica é outro fator fundamental. Os processos pedagógicos tradicionais e conservadores estão presentes a todo tempo e lugar e acabam minimizando o eclodir de uma pedagogia crítica que se faz na prática pedagógica. O referencial para uma educação para liberdade não está só no conteúdo progressista que essa detém, mas também nos modos de operar as aulas ou a própria relação interpessoal que professores, professoras e estudantes realizam no processo, sejam porque são esses os atores da cena pedagógica, seja porque esses são carregados por suas identidades. Para subverter as hierarquias e práticas de ensino conservadoras, é preciso alterar as metodologias de ensino, permitindo que com elas se alterem os papéis sociais que os sujeitos envolvidos têm estimulado a considerar práticas de alteridade e resiliência capazes de sensibilizá-los ao pensamento crítico.

É muito importante chamar a atenção para o hábito. É difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito da repressão é norma. A Educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também como uma prática libertadora na sala de aula. Tantos entre nós criticam os acadêmicos brancos do sexo masculino que promovem a pedagogia crítica mas não alteram suas práticas em sala de aula, que a forma, os privilégios de raça, classe e gênero sem questionar a própria conduta. Mais uma vez nos referimos a uma discussão sobre o seguinte: se, para subverter a política de dominação em sala de aula, basta usar um material diferente ou é preciso ter um ponto de vista diferente, mais radical. (...) um assunto diferente e mais radical não cria uma pedagogia libertadora. (...) É por isso que se criticou tanto o lugar da experiência – da narrativa confessional – na sala de aula. Um dos modos pelos quais os colegas que desconfiam da pedagogia progressista vão rapidamente desconsiderá-lo como professor universitário é deixar que seus alunos, ou mesmo você, falem sobre suas experiências; o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta a nossa capacidade de conhecer. (HOOKS, 2013, p. 197-198).

Profanar o pedagógico é intenção deliberada desse tópico, talvez não com a força de Larrosa (2015), que nos inspirou em compreender que há, no campo da Educação, outras pedagogias críticas emergentes. Aquelas que nascem não do texto proposto, não do currículo de especialistas para a aula de professores reais, mas de baixo para cima, das experimentações pedagógicas de uma sala de aula para o pretendido caminho curricular. É assim que enxergamos os tópicos que se seguem.

Esta tese versa sobre os processos de formação artístico-culturais e pedagógicos em Programa e Projetos de Extensão e Cultura Universitária. Recorremos, portanto, às reflexões acerca do tema da Educação Decolonial/Intercultural, Performática e do Sensível. Nelas, percebemos elementos para compreender o fenômeno estudado pelos aportes que não estavam necessariamente previstos no contexto de criação da extensão universitária, mas que remetem a uma possibilidade de entendê-la.

Ao abrir as primeiras páginas de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, nos afeta de imediato a ideia de que essa pedagogia é a pedagogia do encontro. Nos mesmos aportes do que falávamos antes, a respeito da interculturalidade, um encontro entre as periferias do mundo. Sabíamos disso, mas havíamos lido pouco as análises que, na tradição científica, abordam o tema, até que nos encontramos com Mota Neto (2018) e Legramandi & Gomes (2019). Nessas escritas, estão presentes os olhares que também temos sobre os processos educativos, que vão ao encontro do debate da decolonialidade, interculturalidade e educação.

É, portanto, intrinsecamente convergente pensarmos uma Pedagogia Decolonial também como uma Pedagogia Intercultural, em que o diálogo das forças de resistência, espalhadas pelas periferias do mundo, exerce um papel de aproximação como prática política e existencial, para, então, enfrentar as forças opressoras com tolerância, alteridade e de forma unificada. Nesse sentido,

[...] não se pode reduzir o termo interculturalidade a mais um modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações, mas trata-se de uma concepção contraditória à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, pois torna viável a transformação e o enfrentamento às estruturas que praticam e estabelecem em suas relações sociais a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder. Edificar a interculturalidade crítica proclama transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista, implicando a concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças. (LEGRAMANDI & GOMES, 2019, p. 27).

No campo da filosofia, das ciências sociais, da antropologia, das artes, enfim, há um rico terreno para pensarmos as epistemologias do sul como paradigma e prática, tanto como referência geográfica, como epistemologia propriamente. Circunscrevem, portanto, anúncios advindos desde a década de 60 do século XX até o tempo contemporâneo, tempo esse carregado de experimentações tão diversas,

pouco palpáveis, dos 20 anos iniciais do século XXI, onde as práticas políticas e estéticas se configuram fragmentadas e setorizadas. Se tivermos, como referência, ainda, os postulados da luta de classe do século XX, pouco entenderíamos as fortes conotações identitárias, territoriais e, sobretudo, jovens, muito jovens, do contemporâneo.

Mas façamos o esforço de nos debruçarmos no que podem nos dizer os autores supracitados. Em que medida a Educação pode ser um dos aportes para um exercício de distanciamento do pensamento colonial, de suas forças produtivas e formativas? Em que bases estão fundadas as orientações para uma pedagogia que emerge de baixo para cima, do sul para o norte do mundo, da conexão existencial entre as periferias do mundo?

O enfrentamento ao pensamento colonial passa pelas insurgências. Por revoluções nas quais a educação também está inserida como força impulsionadora do cotidiano dos oprimidos, críticas ao sistema, pois está neles e com eles os saberes milenares negligenciados pelo colonizador que exerce o poder hegemônico no Planeta.

(...) a educação é personagem essencial e possui papel de preservação dessas maneiras de domínio colonial, assim como, pela dialogicidade, pode colaborar para superá-lo. Para a superação do domínio colonial, a pedagogia do oprimido, que é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2013, p.43), não pode ser a criada e executada pelos opressores ou por modelos neles inspirados, pois “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (FREIRE, 2013, p. 56). Entende-se que a negação do existir, a desumanização, é um aspecto freiriano que vai ao encontro da “colonialidade do ser”, epistemologia sugerida por Walter Mignolo, integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, que abrange as consequências de todas as formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade e na negação de vida aos povos colonizados. A colonialidade do ser traz à baila a dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, o conhecimento vivido do sistema mundo moderno/colonial em que se subalterniza por meio da desumanização de maneira total ou parcial a específicos povos, ao passo que outros se sobressaem como a própria manifestação da humanidade. (LEGRAMANDI & GOMES, 2019, p. 29).

Uma Educação insurgente é aquela, portanto, que rompe com os postulados do intelectual tradicional presentes inclusive no campo progressista. Intelectuais com pouco contato social e político com as periferias, que falam e sempre falaram por elas. Uma Educação insurgente é de baixo para cima, é com os pobres e excluídos e na



comunhão de quem ensina-os e, deles, que apreendem o mundo pela experiência concreta de viver cotidianamente com a falta. Esse é o ponto inaugural de uma Pedagogia decolonial a de que o latino, o asiático, o africano, o pobre, o negro, a mulher, o homossexual, a pessoa com deficiência, ou tantas outras identidades, povoam as periferias e delas absorvem e constroem os saberes.

Desde sua gênese os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas ainda que assentadas em ações de feição dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte-americana. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social. (LEGRAMANDI & GOMES, 2019, p. 26).

Portanto, os saberes e os processos educativos da formação insurgente, de uma Educação Popular, convocam aos intelectuais uma necessária ruptura no modo de se produzir teorias ou estratégias pedagógicas, assim como fez Freire e Fals Borba, ou como diz Mota Neto (2018) citando Brandão (1994) que

(...) por sua vez, apresenta quatro características da educação popular latino-americana, que vêm sendo assumidas desde os anos 1960 nos diversos projetos inscritos nessa legenda. São elas: 1 – A educação popular propõe uma teoria renovadora de relações homem – sociedade – cultura – educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir destas relações, uma educação libertadora. 2 – A educação popular realiza-se inicialmente no domínio específico da educação de adultos das classes populares, definindo-se, aos poucos, como um trabalho político de libertação popular e de conscientização dos movimentos populares. 3 – A educação popular afasta-se de ser apenas uma atividade de escolarização popular [o autor dá como exemplos a alfabetização e a pós-alfabetização] para ser toda e qualquer prática sistemática de intercâmbio de saber, partindo das próprias práticas sociais populares. 4 – A educação popular é um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, visando à construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente. (MOTA NETO, 2018, p. 06-07).

Em uma perspectiva histórica, a estrutura colonial e seus determinantes monoculturais de formação atravessaram, no percurso do século XX e XXI, alterações significativas na transição da modernidade para a pós-modernidade, ou como nos disse antes Dussel (2016), para a transmodernidade, as quais se observarmos as distinções, esclarecem sobre que contexto se apoia o conceito de decolonialidade.

[...] o fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início à colonialidade global, entendida como um enredado padrão de poder que continuou sustentando, no chamado mundo pós-colonial, relações desiguais entre centro-periferia, bem como relações assimétricas de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho. Ao reconhecer que o fim do colonialismo não significou a supressão das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas ressignificadas no capitalismo e na colonialidade global, os autores do programa defendem que devemos viver uma segunda descolonização, que complete a primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade. (MOTA NETO, 2018, p. 04).

Como dizíamos no início do texto, só uma pedagogia radical do diálogo e de baixo para cima poderá enfrentar os postulados coloniais. Esse diálogo é o modo operante dessa pedagogia e converge para uma atitude pedagógica da troca, da alteridade, das sensibilidades, dos afetos, da comunhão, do reaprender a ensinar e do reaprender a aprender deslocando as práticas opressoras, tornando-as frágeis, menos determinantes, colocando os oprimidos como sujeitos pra própria história, como nos diz Paulo Freire, ou como nos diz Mota Neto (2018, p. 05-06) a respeito dos postulados de uma Pedagogia Crítica e Educação Popular de orientação decolonial.

A construção da perspectiva decolonial se dá mediante o diálogo com formas não ocidentais e não acadêmicas de conhecimento, mas também encontra inspiração em um amplo número de fontes teóricas produzidas no Sul global, como a América Latina, África e Ásia. Segundo Escobar (2003), algumas destas fontes são a teologia e a filosofia da libertação, a teoria da dependência, o grupo sul-asiático dos estudos subalternos, a teoria feminista *chicana*, a teoria pós-colonial e a filosofia africana. (...) Nos anos 1960, ao redor das experiências político-pedagógicas de Paulo Freire no Brasil, a educação popular assume uma orientação “libertadora”, profundamente mais crítica e radical, que já não se limitava a defender a universalização da escola, mas que questionava os principais pilares que sustentavam a educação moderno/colonial. Mais do que isto, questionava os fundamentos mesmos da sociedade capitalista, as remanescências da situação colonial e toda forma de opressão social, de raça e gênero, defendendo uma mudança estrutural da sociedade e da educação. (...) Educação popular, nesta perspectiva, designa ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva. (MOTA NETO, 2018, p. 06).

Produzir uma Educação Popular de caráter decolonial exige, portanto, construir, junto aos povos explorados, referências formativas capazes de solidificar experiências históricas com saberes desconsiderados pelo pensamento colonial, presentes no cotidiano e na historicidade desses povos subalternos. Quase como que

desvelar a história invisibilizada pelos opressores da monocultura, o que se pretende é encontrar nos povos de baixo, aportes para um ressignificar histórico, político e educacional.

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (...) Neste sentido, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais. (Walsh, 2013) (MOTA NETO, 2018, p. 09-10).

O corpus intrínseco de um educador decolonial exige dele uma entrega epistemológica, política e social de convergência e experimentação das nuances culturais presentes na cotidianidade dos povos subalternos. Que esse mergulho se faça porque esse educador nasce nesse contexto ou, porque experimenta uma radical alteridade, fazendo estar politicamente inserido nesse contexto. É fundante desse pensamento e prática pedagógica, o mergulho existencial e, com ele, educar.

Portanto, uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade (Fals Borda, 2008 [1967]). Requer, em termos freireanos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e se engajarem na luta por sua transformação (Freire, 1987). (...) Freire e Fals Borda, seja em seus escritos, seja em suas trajetórias, delineiam o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas. (MOTA NETO, 2018, p. 10-11).

Aos Educadores populares que, com presença crítica, questionam os postulados coloniais, cabe questioná-los, compreendendo que são nas fissuras, nos espaços de contradição do Sistema, que se opera sua prática. Que essa prática é feita por várias mãos, pois o envolvimento dos excluídos nos processos de aprendizagem é a forma de se produzir conhecimento, na medida que estão nas vidas desses, em suas experiências e experimentações com o real, os saberes que encontram resistência ao projeto do opressor. Mota Neto (2018) nos diz ainda que:

Este vínculo orgânico e participativo com os subalternos, que é uma característica do educador decolonial subversivo, requer, também, que ele desenvolva sua pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, ou seja, que ele seja um testemunho crítico da opressão e um transgressor das relações de dominação, junto com os outros oprimidos. Por isso, não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo tão presentes nos educadores bancários tradicionais, devendo-se abrir espaço para um diálogo franco e construtivo com as bases, como o fizeram em vida e obra Freire e Fals Borda. (MOTA NETO, 2018, p. 10).

A perspectiva, ou as perspectivas do educador decolonial, perpassam por esse assumir uma postura fronteiriça. Nesse lugar, ou entre-lugar, onde as trocas, as pulsões, o entrecruzamento de saberes se fazem presentes, se manifesta os lócus que ocupam para educar.

Dinamizando, sendo provocativos e amáveis, militantes, esclarecedores, solidários e acolhedores pedagogicamente, assumem um papel fronteiriço que também exige que sejam, repetimos, alteros, compreensivo às identidades, aos contornos provisórios dos jovens, impulsionando um ambiente de trocas pedagógicas em que diferentes saberes confrontam o pensamento único e totalizante. Portanto, a pedagogia decolonial exige um professor-intelectual orgânico com a cara do século XXI.

(...) com capacidade de trânsito, ambos se movem entre a política, a luta revolucionária, os movimentos sociais, a academia, o governo e as organizações não governamentais, o que fornece uma feição *fronteiriça* ao perfil de educador decolonial que estamos aqui desenvolvendo. Na realidade, não se trata apenas de viver na fronteira ou de pensar a partir dela, mas de ser *politicamente estratégico*, lendo o contexto e verificando em quais espaços sua atuação poderia surtir os melhores efeitos. (...) Uma pedagogia decolonial, em nosso entendimento, deve partir desta hipótese de contexto que está presente nas ideias tanto de Freire quanto de Fals Borda. Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as

necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares. (MOTA NETO, 2018, p. 11-12).

Se os saberes e conhecimentos oriundos de sociedades tradicionais e movimentos populares exercem um papel de resistência frente a ofensiva colonialista, cabe a uma Pedagogia Decolonial preservar e transmitir, seja naquilo que se preserva transcrito, ou na oralidade e memória dos povos, o que impulsiona a referida resistência, bem como na manutenção histórica e política das tradições como saberes. Mota Neto (2018) afirma

Procedimento de fundamental importância para a pedagogia decolonial, e que constitui parte do legado intelectual de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, é a valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência. Estes movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão. São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado. (MOTA NETO, 2018, p. 12-13).

A postura política adotada pela pedagogia decolonial de Freire e Fals Borda, em Mota Neto (2018), é uma importante referência que exaltamos, mais uma vez, no texto. Ela converge para a necessidade de compreendermos que, no campo da Educação, os referenciais políticos, filosóficos e epistemológicos oriundos, dentre outras teorias, do marxismo precisam compreender o pensamento decolonial mais como uma teoria da cultura onde a educação se apresenta como campo em disputa e, por isso, não completamente determinada pelos aparatos econômicos e de poder. Não se pode simplificar o papel da Educação como consequência determinada, ela também o é potência propulsora.

Outra característica política dá-se ao imperativo da denúncia sistemática aos postulados do pensamento colonial, um fazer político que tem, na crítica ao hegemônico, a força de sua desestabilização. A crítica permanente é condição para a formação humana capaz de se indignar e resistir aos determinantes dos opressores colonialistas.

É necessária uma atitude política de esperança, pois uma pedagogia decolonial aponta para o presente e para o futuro, descobre, revela, experimenta uma vida possível, palpável, sentida, absorvida, trocada, que, ao ser experienciada, revela as

fissuras, as margens e as fronteiras desabitadas pelo pensamento colonial, onde a esperança é o contorno e isso se faz denunciando os aparatos hegemônicos dos saberes privilegiados no pensamento do hemisfério sul do mundo.

Freire e Fals Borda construíram contundentes críticas ao colonialismo e à colonialidade também no plano do pensamento científico e filosófico. Fals Borda (1970), desde o início dos anos 1970, quando publica *Ciência Propia y Colonialismo Intelectual*, denunciou o colonialismo intelectual e o eurocentrismo que, reproduzido nas academias de toda a América Latina, reforçam o silenciamento de nossa realidade e inferiorizam nossos quadros intelectuais. Freire (2003), já na sua tese elaborada para ingresso na cadeira de História e Filosofia da Educação da então Universidade do Recife, critica, junto ao aspecto epistemológico, a força do colonialismo que se faz presente no patriarcado, no racismo, no latifúndio, na invasão cultural, na cultura do silêncio, na violência, no mutismo, na passividade, no assistencialismo. (MOTA NETO, 2018, p. 13).

A leitura marxista operada por Freire e Fals Borba remete a entendê-la como uma teoria da cultura capaz de se desprender, ainda que não totalmente, do pensamento economicista tão forte nessa referência e de providenciar, nos olhares sobre a realidade, uma dialética que converge para leituras políticas da realidade em sua dimensão pedagógica e cultural. Esse é um desafio que não é de hoje.

Isto explica a maneira não ortodoxa com que Freire e Fals Borda incorporaram, por exemplo, o marxismo. Negando o economicismo e o estruturalismo muito evidentes em parte do marxismo latino-americano, que, diga-se de passagem, não raro foi uma reprodução eurocêntrica do marxismo pensado em outras latitudes, estes educadores foram capazes de introduzir a cultura quando só havia economia, o ser humano quando só as estruturas “falavam”, a emoção quando só havia espaço para a fria razão, a religião quando esta era apenas o “ópio do povo”. (...) Freire e Fals Borda contribuem para uma pedagogia decolonial na América Latina por terem introduzido, sem vieses positivistas, a política na educação. Apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política. (MOTA NETO, 2018, p. 14).

Denunciar os mecanismos determinantes e de opressão sofridos pelos excluídos e, ao mesmo tempo, anunciar seus movimentos de resistência que na realidade concreta permitem a existência de forças que vem de baixo para cima, que sustentam a presença constante no hemisfério sul do mundo de tradições, saberes e práticas, onde a educação bebe e se fortalece como prática de resistência.

A dialética denúncia-anúncio é estruturante da concepção pedagógica e sociológica destes autores, o que significa dizer que junto com a crítica radical e contundente da opressão, eles apresentaram caminhos, propostas, projetos de mudança social, movidos pela utopia de um mundo mais solidário, batizado como socialismo raizal, autóctone ou radical, na linguagem de Fals Borda (2007), de socialismo democrático, em Freire (2000), ou de democracia participativa, em ambos. (...) Sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade. (MOTA NETO, 2018, p. 15).

Caminhando para pensarmos uma Pedagogia Decolonial em aproximação com a Interculturalidade, no princípio das leituras, identificamos, na tese de doutorado de REAL (2012), afirmando-se em Fleuri (2005), o autor que abordaremos a seguir, que pesquisas no campo da produção estética vêm anunciando as relações interculturais na experiência, no diálogo e nas práxis artístico-cultural, como possibilidade de busca de superação dos processos de invisibilidade, de discriminação e de exclusão social. Relações, essas, compreendidas, portanto, no contexto epistemológico de uma concepção e práxis emancipatória de mundo denominada conceitualmente de interculturalidade.

A interculturalidade pode ser compreendida, em um sentido crítico e emancipatório de sociedade, como uma concepção epistemologicamente comprometida com um tipo de reflexão e intervenção político-pedagógica capaz de interferir no plano das práticas educativas e de potencializar referenciais para a formulação de políticas em sociedades permeadas pelo encontro e confronto de culturas diferentes (REAL, 2012).

Nas leituras, compreendemos que, enquanto concepção, a interculturalidade é constituída por diferentes matrizes epistemológicas, ou seja, como forma de refletir práticas educativas em cenas caracterizadas por uma diversidade cultural que produz conhecimento, assim como, mediação que transgride o contexto das práticas educativas e “[...] potencializa referências para a elaboração ou operacionalização de políticas públicas [...] e diz respeito ainda, à convivência em sociedades permeadas pelo encontro e confronto de culturas diferentes” (REAL, 2012, p. 279).

Como possibilidade de educação, a interculturalidade exerce e pode potencializar uma proposta político-pedagógica capaz de

[...] possibilitar a emergência dos múltiplos significados, provocando a reflexão sobre os seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados. Se a tarefa da tradução é fundamental para que se localizem confluências e divergências, ela não se constitui em ponto final, mas apenas em ponto de partida do processo de encontro. A finalidade é a transformação de relações hierarquizadas e excludentes, em relações de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinadores, em saberes que busquem, além de distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierárquicas por cruzadas, múltiplas e fluídas. (AZIBEIRO, 2006 *apud* REAL, 2012, p. 276).

A educação intercultural, no âmbito do ensino superior, e, mais especificamente, no campo da extensão universitária, que é nosso foco, consiste em uma estratégia para ampliar a formação de estudantes e colocar o conhecimento produzido pela academia em diálogo com as demandas e as comunidades dos espaços populares e periféricos, do campo e da cidade.

Fleuri (2005), ao criticar o caráter conservador da Universidade, considera que as ações artístico-culturais, abordadas a partir das lutas e práticas populares, podem contribuir de alguma forma com o questionamento e a superação das relações hierarquizadas de saber/poder hegemonicamente estabelecidas nessas instituições de ensino. Nessa intenção, o autor esclarece que, nacionalmente e internacionalmente, o contexto do final do século XX foi precursor do tema da interculturalidade no campo da Educação. Em um dos seus textos, afirma que

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. Além desses temas, que vêm se consolidando em âmbito nacional, outras questões que ocorrem em âmbito internacional vêm desafiando os estudos no campo da interculturalidade. A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas. (FLEURI, 2005, p. 16).

Reforçamos que, internacionalmente, a interculturalidade expressou diferentes perspectivas fruto de diferentes formas. Ao ser implementada, as correlações com a



Educação passaram a ser mais frequentes. Fleuri (2005) diz que essas diferentes perspectivas aparecem em conceitos como “Educação para Alteridade, *Multicultural Education*, Pedagogia do Acolhimento, Educação para Diversidade, Educação Comunitária, Educação para a igualdade de oportunidades ou Educação Intercultural e, também, Transcultural como elemento transversal” (FLEURI, 2005).

A interculturalidade e suas intencionalidades educativas se manifestam estruturalmente na compreensão de torná-la uma

Possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários (FLEURI, 2005, p. 17).

Isso porque os conflitos e enfrentamentos de poder e saber produzidos entre contraculturas diferentes, têm hierarquizado as formas de estar no mundo. Fleuri (2005) fala de perspectivas etnocêntricas e colonizadoras que se expressam, por exemplo, na hegemonia do pensamento ocidental fundamentado na cultura europeia a fim de universalizá-la como única forma de existência no mundo, mundo esse carregado de diferenças e de uma diversidade que precisa ser evidenciada, permitida e experienciada democraticamente. Foi assim, segundo Fleuri (2005), nas experiências de domínio europeu sobre a América Latina, nos Estados Unidos a questão racial e, na Europa pós II Guerra Mundial, com a vinda de imigrantes para o hemisfério sul do mundo. (FRATTI, 2019, s/p).

No campo educacional, o autor nos atenta a pensar que:

No plano da atividade formativa e didática ressaltam-se, portanto, as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida cotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos – frequentemente contraditórios – que vão elaborando no decurso da própria vida. Nessa direção, aparece como questão central na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. (FLEURI, 2005, p. 21).

Fleuri (2005), referendando-se em Silva (2003), afirma que experiências latino-americanas que sofreram com posturas etnocêntricas, estiveram crivadas pelo aprofundamento de desigualdades sociais. No entanto, experiências de trabalhos que estimularam as diferenças também se confirmaram em uma primeira investida de

forma bicultural (exemplo das culturas europeias e cultura de indígenas) e, nos anos 80 do século XX, em práticas de perspectiva intercultural<sup>9</sup>.

[...] A transição para a noção de interculturalidade nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico, convertendo-se em uma categoria central nas propostas de educação bilíngue. A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (SILVA *apud* FLEURI, 2005, p. 20 - 21).

No Brasil, práticas educativas embrionárias e de menor impacto frente às hegemonias desenvolvidas no final do século XX demonstraram movimento, afirmando os saberes da cultura indígena e afro-brasileira, que estimularam a convivência democrática com as diferenças.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (...) Ao lado dos movimentos indígenas, vêm se desenvolvendo os movimentos étnicos, principalmente dos afro-brasileiros. A identidade afro-brasileira vem se afirmando principalmente com base em movimentos culturais negros de massa que incluem desde as Casas de Minas do Maranhão, os candomblés da Bahia, as escolas de samba de capitais como Rio Janeiro, São Paulo e Florianópolis, as congadas, moçambiques e outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes, blocos baianos ou carnaval de rua, verbalizam críticas à situação social brasileira. Esse variado movimento vem conquistando reconhecimento político e social principalmente através das políticas de ação afirmativa, influenciando inclusive o campo da educação e da pesquisa. (FLEURI, 2005, p. 21).

Para o autor,

Esse movimento de reconhecimento dos direitos sociais e culturais das comunidades indígenas e da população afro-brasileira articula-se com os amplos e variados movimentos de luta pelos direitos humanos que vêm se

---

<sup>9</sup> “Nessa direção, encontra-se uma série de termos para identificar as iniciativas dos educadores: Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilíngue (Bolívia), Educação Bilíngue Bicultural e Educação Intercultural Bilíngue (Guatemala, Brasil)” (FLEURI, 2005, p. 21). (FRATTI, 2019, s/p).

desenvolvendo no Brasil, relacionados com a problemática enfrentada pelos diferentes grupos sociais que se identificam pelas relações étnicas, regionais, de gênero, de gerações, de condições físicas e psicológicas. Através da luta por seus direitos e do reconhecimento legal e social que vêm ganhando estes grupos sociais vão construindo suas respectivas identidades sociais e culturais. (FLEURI, 2005, p. 22).

Fleuri (2005) afirma que, no século XX, as experimentações de Educação Popular, surgidas com relativa frequência nos anos 50, e as Comunidades Eclesiais de Base, nos anos 70, instigaram o campo da interculturalidade como perspectiva educativa, fortalecendo cenários em que sujeitos e coletivos com identidades, condição social e diversidade cultural fossem contempladas.

(...) configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.). (FLEURI, 2005, p. 22).

O autor nos revela que epistemologias vêm sendo preconizadas no debate sobre interculturalidade e educação, as quais se movem em dinâmicas que podem ser compreendidas como “entre-lugares” e interdisciplinares.

Nessa perspectiva, a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social. O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se transversalmente às temáticas de cultura, de etnia, de gerações, de gênero e de movimento social. (FLEURI, 2005, p. 22 – 23).

Uma das possibilidades de entendimento a respeito da Interculturalidade no campo da Educação remete ao enfrentamento das hegemonias globalizantes no contexto do capitalismo, fortalecendo identidades e gestos culturais que se colocam como contraponto, em uma perspectiva de inter-relações capazes de, pelo diálogo intercultural, resistir e avançar. Inúmeras estratégias têm sido visibilizadas como a crítica ao monoculturalismo via multiculturalismo, atentando para um posicionamento

crítico, já que essas podem emergir – ou acabam emergindo – em posições fragmentadas ou descontínuas. Nesse sentido, FLEURI (1999, p. 275) diz que

Para além da redutiva oposição entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, surge a perspectiva da educação intercultural. No contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão econômico-política, a educação intercultural propõe, em nível das práticas educacionais, o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que sustentem sua inter-relação crítica e solidária (Scherer-Warren, 1998, p. 31-32). Nesta perspectiva, a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emergiu de modo original na América Latina. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de "cultura popular" – e que posteriormente vieram a ser denominados de "educação popular" – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

O propósito das relações interculturais é o da troca dialógica entre culturas. Na medida em que as trocas se fazem rotina no campo educacional, tem-se, por definição, a maximização das diversidades e a visibilidade das diferenças entre sujeitos, normas, estratégias e convívio social. Isso levado a radicalidade permite à Educação ser um lócus de formação crítica e reflexiva que orientará a formação humana.

Para FLEURI (1999, p. 279),

A relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

Se, de um lado, temos as iniciativas educacionais multiculturais que partem do entendimento de que se deve reconhecer que na realidade concreta existam diferentes culturas e que adaptar-se a esse entendimento é uma tarefa necessária, do outro lado, na perspectiva intercultural, trata-se de provocar, por estratégias educacionais, a troca, o diálogo, a convergência, de modo a compreender os processos de interação no seio das contradições provocadas por tal interação e nas relações de poder/saber que fazem parte desse processo, pois essa interação provoca, nos sujeitos, a necessidade de olhar para as experiências e vivenciá-las sob modos distintos dos apreendidos na sua própria cultura, emergindo, assim, uma noção de alteridade e diversidade cultural no modo de ser.

Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundos diferentes. (FLEURI, 1999, p. 279).

Os sujeitos são sempre sujeitos históricos, portanto, as visões de cultura nunca são abstratas, elas são decorrência de inter-relações entre pessoas que, nas e em trocas, produzem saberes. Não circunscrevem somente aos indivíduos, mas entre identidades culturais que evidenciam grupos por afinidade ou diferença estética e política. Fleuri (1999, p. 280) ainda nos diz que:

Valoriza-se prioritariamente os *sujeitos* que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia *intercultural* consiste antes de tudo em promover a *relação entre as pessoas*, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

Para o autor, as relações de encontro em uma Educação de perspectiva intercultural refletem a imprevisibilidade, e quanto mais profundos os diálogos e trocas, mais incertos são os resultados e os horizontes que se pode construir.

Compreendemos, a partir da leitura de Fleuri (1999), que essa linha tênue entre as objetividades de uma Educação Intercultural, e de suas características multifocais que são, de certo modo, imprevisíveis, podem conduzi-la a um horizonte mais híbrido do que os das certezas absolutas de outras correntes educacionais. Compreendemos que contextos híbridos e diversos não se afirmam, portanto, pelo relativismo, mas por estarem em movimento contínuo, aberto e crítico de tomadas de decisões políticas, atentando para suas nuances e movimentos que por vezes se alteram. Seus enunciados provisórios e suas conquistas culturais e sociais pontuais e estratégicas, nem sempre precisas durante o processo educacional, evocam tal movimento.

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover *uma experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial

e incomum *de conflito/acolhimento*. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a "transitividade cognitiva", ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada *um*, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária. (FLEURI, 1999, p. 280).

Para o autor, a Educação Intercultural não se configura como tarefa fácil, pois exige profundas alterações no modo de se organizar os espaços educativos, de compreender os/as estudantes como sujeitos do processo educacional e, também, exige novas referências para a produção dos materiais didáticos e para a formação de professores, desafios, esses, postos historicamente à Educação em suas diferentes vertentes progressistas.

(...) a educação intercultural se propõe construir uma relação recíproca entre eles, que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas, entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Essas relações produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola, pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista, bem como, pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E, também, pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores. (FLEURI, 1999, p. 281).

Identificamos, nas contribuições de Fleuri (1999, 2005), apontamentos para nossa compreensão da Educação Intercultural como força política e formativa, onde homens e mulheres, encharcados de cotidianidade e diversidade cultural, sejam permeados pelo diálogo e por uma relação poder/saber horizontalizada. Por vezes, esses homens e mulheres socialmente vulneráveis aos contornos do pensamento hegemônico no contexto do capitalismo e potencialmente críticos a ele podem interferir nas inter-relações humanas entre povos, territórios e narrativas. "Um poder que vem de baixo" (FLEURI, 2020).

Na convergência dos debates acerca da Interculturalidade e/na Educação, outra contribuição vem de Souza (2014) e é significativa. Sistematiza e reforça o

debate acadêmico sobre uma aproximação entre autores que fundamentam perspectivas de se olhar para a Educação.

Enrique Dussel, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos imprimem, no texto de Souza (2014), uma reflexão sobre ética e educação dos povos marginalizados e enunciam, a partir dessa aproximação, um debate epistemológico e político-social presente nos três autores.

Referenciados nessa aproximação, trataremos de buscar fundamento para pensar, sob perspectiva diferente, como compreendemos os enunciados desses e outros autores, nos princípios e nas inter-relações que sustentamos com a interculturalidade como prática e visão paradigmática.

Percebemos que a interculturalidade passa pela compreensão de diferentes frentes para analisá-la complexamente. Dentre essas, nos respaldamos em LOPES (2012), FLORES (2003), DUSSEL (2016) e FLEURI (2005). Na leitura e proposição desses autores, diferentes categorias apareceram, como tolerância, resistência, transmodernidade e educação que apresentaram elementos para diagnosticarmos, ainda que com dúvidas, de onde precisamos partir sem sabermos onde chegar com o a reflexão sobre a interculturalidade como episteme e prática política, social e educativa.

Dessa leitura, desdobramos diversas questões e problematizações acerca do tema da interculturalidade.

Como as Universidades Públicas, em suas políticas de formação na Extensão Universitária, por exemplo, dialogam com o tema da interculturalidade? Em que medida os debates acerca das identidades e as lutas políticas decorrentes dessas perspectivas operam na realidade social quando o eixo problematizador é a interculturalidade? Em que medida os saberes educacionais (Educação Intercultural), estéticos, sensíveis (do corpo e das artes) podem ser entendidos como transversais na discussão acerca da interculturalidade? (FRATTI, 2019, s/p).

Com forte inferência dos movimentos progressistas da igreja católica, mais especificamente daqueles atribuídos a teologia da libertação, [que a partir da década de 1960, até os anos 1980, dão suporte às críticas no campo econômico e social latino-americano] revelam as opressões vivenciadas pelos mais pobres.

Também, os aportes da teoria da dependência que circunscrevem as lógicas de desenvolvimento do capitalismo em países periféricos, afim de que esses

sustentem o projeto colonialista de dominação, é que nascem os pressupostos de uma filosofia própria da América Latina, a Filosofia da Libertação (DUSSERL, 2016)

Nos diferentes enunciados de um debate acerca do que a América Latina poderia produzir no campo da Filosofia e da Teoria Política, afim de compreender, suportar e enfrentar os postulados de domínio colonial eurocêntrico e norte-americano, a partir de saberes e conhecimentos próprios das culturas latino-americanas tradicionais, o tema da Interculturalidade apresenta-se como uma possibilidade.

Está na disposição ao diálogo entre as culturas periféricas e suas periferias a força da Interculturalidade. Não um diálogo vazio de sobreposições políticas que em experiências conservadoras constroem hierarquias outras. Apreendemos a Interculturalidade como prática e como episteme de agrupamentos, coletivos e sociedades dispostas à alteridade e às trocas dialógicas.

Um exercício psíquico e político difícil de ser experienciado, sobretudo por sujeitos carregados de privilégio em detrimento daqueles que nada possuem economicamente, dada as distorções e as desigualdades sociais presentes na história da humanidade e, em particular, no hemisfério sul do mundo.

A interculturalidade é o aporte que inicia essas primeiras formulações, por essa razão, nos dispomos a refleti-la a partir das explicitações de diversos autores que a abordam sob distintas perspectivas.

A interculturalidade estimula a ação dialógica entre os sujeitos e entre culturas, por conseguinte, não se apoia na dimensão moral da tolerância ou do respeito, mesmo que esses se mostrem necessários. Portanto, compreendemos que os referenciais dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo por vezes produzem um equilíbrio estático prejudicial à compreensão das práticas culturais, na medida que são amplificadas as relações de poder/saber e das próprias diferenças, imputando e sobrepondo conjunturas e contextos políticos de narrativas e territórios (FRATTI, 2019).

Os lócus da interculturalidade estão em relativo movimento, podem se caracterizar como cenas híbridas, de margens e fronteiriças produzindo verdades distintas sem, contudo, cair em relativismos, na medida que operam em conjunturas e contextos sociais e políticos, em nações, grupos, coletivos e pessoas. Nessa



perspectiva, a interculturalidade não deve ser analisada sem considerar as relações de poder/saber.

Uma gama de diferentes portas permite o entendimento da interculturalidade como conceito e prática política para se desdobrar em gestos e formas de habitar o mundo. Privilegiamos, a seguir, olhar a interculturalidade como *tolerância e coexistência com o outro* (LOPES, 2012), como lugar de *resistência* (FLORES, 2003) e como prática cultural e social do hemisfério sul do mundo (DUSSEL, 2016); afirmando, portanto, a co-relação da interculturalidade com o pensamento decolonial.

## 5.2 Interculturalidade – Tolerância e Coexistência

Os processos necessários para esse alcance perpassam por superar fronteiras de exclusão *“que emergem de modo articulado em nossas regiões, em nossos continentes. E nos situamos no continente de Abya Yala que, mesmo colonizado sob o nome genérico de “América”, contém a diversidade e potencialidade de infinitas formas de vida e culturas humanas e naturais”* (FLEURI, 2021, p. 641).

Segundo Fleuri (2021) as fronteiras a serem enfrentadas, com referência na pesquisadora afro-colombiana Anny Ocoró Loangó são as seguintes:

A primeira fronteira emerge nas lutas para se estabelecer relações de igualdade de direitos e oportunidades entre os diferentes povos e grupos sociais. As fronteiras de desigualdades sociais têm sido importantes campos de lutas na América Latina. Intensificaram-se as lutas dos povos indígenas e quilombolas, assim como dos povos tradicionais, pelo reconhecimento de suas identidades e de suas autonomias étnicas. (...) A segunda classe de fronteiras se refere às relações de superioridade- -inferioridade estabelecidas entre o humano e não-humano. A modernidade ocidental, com sua cosmovisão antropocêntrica, justifica o especismo (a superioridade da espécie humana sobre todas as outras espécies de seres vivos), o racismo (a naturalização da dominação de um grupo social sobre outro) e o patriarcalismo (o pátrio-poder masculino sobre todos os seres vivos e não vivos que compõem seu domínio). (...) O terceiro tipo de fronteiras são as dos territórios e das culturas. Essas fronteiras são impulsionadas pelos Estados – e pelas corporações econômicas que os controlam – com o propósito de ocupar, explorar, expropriar os recursos naturais e humanos, transformando-os em produtos a serviço do mercado global, em benefício da acumulação de riquezas e poder sob o controle de poucas e centralizadas corporações multinacionais. O quarto âmbito de fronteiras é o do autoritarismo, que se escancarou hoje em nível global. Direitos conquistados pelos povos estão retrocedendo nas políticas sociais, pela ação virulenta de movimentos ultraconservadores fundamentalistas que buscam, ardilosa e violentamente, eliminar os diferentes e todos aqueles que são vistos como opositores a essa visão autoritária. A manutenção e potencialização dos discursos de ódio e de exclusão, que negam a possibilidade de existência dos diferentes, tornam a construção da

democracia uma luta árdua, profunda e urgente. ((FLEURI, 2021, p. 642 - 643)

Um mergulho às ancestralidades é a potencialização de uma prática política radical capaz de fazer fluir expressões de vida que congreguem todas as formas de vida existentes. É nas ancestralidades dos povos originários que

O desenvolvimento da vida de cada pessoa se configura na relação com todos os outros seres que constituem o universo. A grande Mãe Terra (Gaia, Pachamama) é constituída pela convivência harmoniosa entre todos os seres vivos, dotados de autonomia, desde as diferentes “espécies” de seres animais e vegetais, até os sistemas galácticos ou infra-atômicos. Também as forças da natureza, que as culturas ancestrais simbolizam com as forças do fogo, da terra, do ar e da água. Cada elemento, com diferentes potenciais e lógicas de criação e geração de vida. E é pela relação de oposição- complementaridade dessas forças que se produz a dinâmica evolutiva de geração de equilíbrio, reequilíbrio de vida, de circulação fluente de energias entre todos os seres. A evolução dos processos vitais é impulsionada autonomamente, de dentro para fora, mas se constitui na conexão estrutural, radical, com todos os seres vivos. Essas relações são mesmo de oposição, mas também de composição, de transposição, de reposição, de imposição, de suposição... Enfim, são relações complexas de contraditoriedade e complementaridade entre todos os seres. Complementaridade que se ativa e se alimenta pela reciprocidade (FLEURI, 2021, p. 645 – 646).

Convergir para espaços de enunciação e de criação da vida em plenitude atravessa perspectivas insurgentes dos povos originários ancestrais, pois seus saberes e suas relações de poder saber podem minimizar o caráter de exclusão que o sistema do mundo ocidental e eurocêntrico produz (FLEURI, 2021).

Ao elaborarmos uma reflexão sobre o pensamento intercultural, tratamos a tolerância como princípio para compreendermos a coexistência de grupos minoritários. Isso se faz assumindo criticamente a limitação do multiculturalismo como perspectiva. Esse invisibiliza questões centrais sobre a interculturalidade. Segundo Santos e Nunes *apud* Lopes (2012, p. 68-69):

A expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas (...). Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido “emancipatório”. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou terreno explícito de lutas políticas.

A interculturalidade constitui uma resposta aos discursos e práticas que versam sobre um olhar totalizante do mundo globalizado que subjagam diversidade e diferença cultural, portanto, a análise deve destoar do multiculturalismo. Esse reforça a tolerância entre culturas como coexistência, diferente disso, a interculturalidade exige a tolerância e uma ação dialógica, uma inter-relação, portanto, algo distinto, na medida que, versa “[...] como inevitável a interação entre essas culturas, propõe um projeto político capaz de estabelecer um diálogo entre elas, como forma de garantir uma real convivência pacífica” (LOPES, 2012, p. 69). Para a autora, balizada em Alvarado, a interculturalidade

É um conceito dinâmico que supera o Multiculturalismo ao reconhecer a sociedade como um espaço de permanente interação; b) propugna não apenas o respeito à diversidade cultural, mas a necessidade da convivência e troca de experiências; c) procura recriar as culturas existentes, reconhecendo que se encontram em permanente transformação; d) propõe uma nova síntese cultural, o que implica a reelaboração dos modelos culturais preconcebidos; e) pressupõe a interação entre as culturas que, embora muitas vezes tensa, pode ser regulada. (LOPES, 2012, p. 69).

### Ou como dissemos nós

Em Lopes (2012), a tolerância e a coexistência dialógica com diferentes culturas ligadas às crenças religiosas, contemporaneamente, emergem da necessidade de visibilidade por exemplo, de minorias étnicas, de classe, de gênero e de sexualidade. Diria também, de geração, de pessoas com deficiência, de coletivos com outras marcas de identidade, de lugares singulares e de estruturas. Algo fundamental e significativo para a afirmação da democracia e o convívio na sociedade globalizada. É possível se perceber também a aproximação e a convivência como pano de fundo para a confirmação das relações dialógicas interculturais. (FRATTI, 2019, s/d).

Na perspectiva de não tornar a tolerância falsa ou indiferente, a autora nos atenta para que essa seja experimentada em uma ação dialógica.

Na atualidade, ensina Addis, a tolerância vem sendo considerada o preço que a maioria tem que pagar para suportar as práticas e convicções das minorias que ofendem ou são fortemente contrárias aos seus princípios, tornando-se uma espécie de falsa caridade. A prática desse tipo de tolerância esconde altos custos para as minorias. (...) tolerar não necessariamente significa respeitar: a tolerância pode ser apenas um ato de indiferença, podendo chegar a ser uma espécie de “gentil não-respeito”. Assim, a maioria pode ter decidido não ser necessário o Estado proibir determinada prática cultural minoritária, entretanto, pode continuar considerando tal prática como incivilizada, não sendo, portanto, levada a sério nem objeto de diálogo. Para as minorias, trata-se de uma situação ambígua, já que embora autorizadas a praticar seus costumes, não são reconhecidas como iguais. (LOPES, 2012, p. 76;77).

Lopes (2012) esclarece da necessidade, balizada na reflexão de BOBBIO (1992), que “[...] apesar de ser dominante na doutrina o posicionamento de que o único que não deve ser tolerado é o intolerante”. Deve-se ter presente que responder o intolerante com intolerância pode ser formalmente irresponsável, eticamente pobre e politicamente inoportuno (LOPES, 2012, p.75).

Queria, aqui, explicitar uma condição conjuntural da realidade brasileira no tempo presente. Presenciamos, na contemporaneidade da experiência política brasileira, práticas radicais de intolerância e pensamentos opostos que não se dispõem ao diálogo. No entanto, ao contextualizarmos essas práticas, podemos compreendê-las com mais clareza. A experiência eleitoral para a escolha do Presidente do Brasil e sua continuidade como Governo, acirrou, e acirra, não somente a intolerância e os pensamentos opostos. O que é colocado em xeque são formas de vida libertárias e conservadoras que se chocam, fazendo-nos compreender que o que está em jogo é muito mais que discursos. Mas, algo de uma complexidade que é atravessada pelos direitos de existência social, cultural e política em sua plenitude e liberdade.

### **5.3 Interculturalidade e Resistência**

Na escrita anunciada na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na metade do século XX, diz Flores (2003) que já atentavam para uma compreensão do Estado de Bem Estar Social como estratégia geopolítica para se pensar em desenvolvimento econômico atrelado à inclusão. Todavia, percebemos que essa estratégia falhou, e, nos últimos setenta anos, convivemos com um modo de produção capitalista no qual a exclusão é seu condicionante (FRATTI, 2019) e “[...] as diferenças culturais têm muito mais a ver com a desigualdade social e com os desequilíbrios econômicos entre países, do que com as questões bizantinas sobre o reconhecimento dos outros” (FLORES, 2003, p. 12).

Na perspectiva de Flores (2003), está intimamente ligada, às questões políticas e culturais, a presença das diferenças e diversidades, pois a cultura não deve ser compreendida como um espectro abstrato, ela é, por vezes, fazedora desses processos econômicos e políticos.

O caso da imigração, diz a autora, está mergulhada nas identidades em relação com contradições e, por vezes, injustiças do próprio sistema capitalista como na vertente neoliberal, que aprofunda abismos entre países pobres e ricos, emergindo êxodos e fuga pela miséria e fome que são decorrentes.

Há uma orientação política para o enfrentamento da realidade social pela resistência intercultural capaz de universalizar direitos e práticas culturais que garantam o respeito à diversidade e à diferença. São questionados o universalismo de direitos e as cotidianidades das culturas particulares, na medida que evocam um necessário diálogo entre as diferenças (FLORES, 2003 apud FRATTI, 2019, s/p).

Uma resistência intercultural se projeta a partir das periferias do mundo, como nos revela a autora, lugar esse carregado de contradições práticas de resistência ao que é injusto no sistema capitalista.

[...] a visão complexa dos direitos aposta por situar-nos na periferia. Centro há somente um. O que não coincida com ele é abandonado à marginalidade. Periferias, no entanto, existem muitas. Na realidade, tudo é periferia, se aceitamos que não há nada puro e que tudo está relacionado. Uma visão, a partir da periferia dos fenômenos, indica-nos que devemos abandonar a percepção de “estar no entorno”, como se fôssemos algo afastado do que nos rodeia e que deve ser dominado ou reduzido ao centro que inventamos. Não estamos no entorno. “Somos o entorno”. Não podemos nos descrever a nós mesmos sem descrever e entender o que é e o que faz o entorno do qual formamos parte. No entanto, educaram-nos para nos entendermos e “vivermos” como se fôssemos entes isolados de consciência e de ação, postos em um mundo que não é o nosso, que nos é estranho, que é diferente do que somos e fazemos e, por esta razão, podemos dominar e explorar. (FLORES, 2003, p. 15).

Portanto, ao olhar o mundo a partir das periferias, o desafio é fazê-las dialogarem universalmente. Se nelas está o centro para a compreensão da diversidade cultural, torná-las próximas tendo como referência um diálogo intercultural é restabelecer os campos de poder/saber, fortemente nucleados por políticas conservadoras que poucas vezes promovem as mudanças necessárias para uma vida socialmente, culturalmente e politicamente justa.

Nas periferias do mundo, a luta pela vida é a luta pela sobrevivência, dado o caos social e a miséria em que estão mergulhados os direitos humanos fundamentais. Isso exige, dos sujeitos que as ocupam, um modo contínuo de reinventar cotidianos, carregados de tolerâncias, coexistências e solidariedades, que necessitam ser

estimulados sempre, pois sofrem com os processos de individualização exacerbados presentes no sistema hegemônico.

Ainda nos atenta o autor de que as iniciativas do diálogo intercultural devem conter, frente aos particularismos e formalismos que conduzem ações culturais em palavras e símbolos, pouca interferência na realidade concreta, seja no social ou no próprio corpo como lócus político. Afirma o autor que se convergir palavras em formalismos, pode-se indicar mutações sociais e culturais que pouco são assimiladas de forma universal e pouco alteram as experiências.

Ao nosso ver, um olhar intercultural das experiências singulares, contextualizada na ação dialógica, explicita convergências, diferenças e rupturas entre o universal e o particular e que esse, experienciado no diálogo, pode ser um campo de tensões entre universal e particular. As experiências democráticas de tomada de decisão só são possíveis de serem implementadas a partir de uma resistência política capaz de fazer eclodir o diálogo cultural e a diversidade cultural como princípios.

Há de se proporcionar abertura a essa análise crítica de Flores (2003) e que seja necessário atentar para essa reflexão ao se propor investigar uma experiência singular.

A pluralidade de interpretações e, a seu modo, ainda constrói outro universalismo, um universalismo de retas paralelas que somente se encontrarão no infinito do magma das diferenças culturais. O “localismo” sistematiza seu próprio “ponto final” sob as premissas de uma racionalidade material que resiste ao universalismo colonialista, a partir dos pressupostos do “próprio”. (FLORES, 2003, p. 19).

Outra reflexão dita por Flores (2003) versa sobre a potencialização das identidades como perspectiva para uma ação política no campo da diversidade cultural. Segundo o autor, muitas vezes, a militância tematizada torna essencializada as lutas e práticas políticas, por vezes, quando aprofundadas, coloca os sujeitos uns contra os outros. Ao evocar protagonismos, determina quem deve e quem não deve compor a articulação para o enfrentamento político e, por vezes, torna fraca a potência do diálogo intercultural. Todavia, nos deparamos com uma reflexão acerca disso, qual seja, que essa afirmação do autor

[...] pode ser contestada pela conjuntura política a partir da virada dos quase 20 anos do século XXI que, com força, toma contornos globais a partir dos anos 60 do século XX. Como minimizar as lutas de negros e negras contra o racismo, ou de mulheres contra o machismo e os postulados patriarcais? Ou

ainda dos Movimentos LGBTQI + frente as questões de gênero e sexualidade? Corroboramos com a ideia do lugar de fala, na medida que tem sido a tônica para o empoderamento de minorias que tem alavancado inúmeras conquistas sociais e culturais na sociedade contemporânea. Certamente, em reflexões futuras que darão complexidade ao debate da interculturalidade, faremos uso das reflexões acerca das identidades como perspectiva de articulação política e cultural, pois se negligenciadas, totalmente, invisibilizam opressões que precisam ser politicamente enfrentadas. (FRATTI, 2019b, s/p).

Mesmo assim, o que Flores (2003) nos afirma acima deve ser questionado, pois um aprofundamento das lutas políticas e culturais, tendo como exclusividade as identidades enquanto forma e conteúdo, sustenta frentes e alcances políticos e sociais, pois essa forma de coletivismo e de luta também revigora ganhos sociais, políticos e culturais. Portanto, uma ação dialógica e intercultural, no tempo histórico em que vivemos, far-se-á também com os protagonismos identitários.

Em outra direção, no olhar do autor, o encontro de um diálogo intercultural perpassa por uma racionalização de *contrates*, que denomina de *impuro* e que permite misturas e diversidade cultural. Compreendemos, portanto, que nas relações interculturais das periferias do mundo, fronteiriças e marginais, as correlações são fortes, mas, também, provisórias, poucas vezes permanentes, permitindo olhares epistêmicos abertos ao outro, ainda que claramente distintos e diferentemente posicionados politicamente.

Afirmamos que resultam, de uma certa impureza, as lutas de resistência política intercultural. Não se trata de negligenciar o outro, ou, negligenciar-se a si próprio, mas conceber que é no movimento espiral que se constitui o lugar ou o entre lugar. Nesse sentido,

[...] propomos um tipo de prática, nem universalista e nem multicultural, mas intercultural. Toda prática cultural é, em primeiro lugar, um sistema de superposições entrelaçadas, não meramente superpostas. Esse entrecruzamento nos conduz até uma prática dos direitos, inserindo-os em seus contextos, vinculando-os aos espaços e às possibilidades de luta pela hegemonia e em estrita conexão com outras formas culturais, de vida, de ação etc. Em segundo lugar, induz-nos a uma prática social nômade, que não busque “pontos finais” ao acúmulo extenso e plural de interpretações e narrações, e que nos discipline na atitude de mobilidade intelectual absolutamente necessária, em uma época de institucionalização, regimentação e cooptação globais. E, por último, caminharíamos para uma prática social híbrida. Nada é hoje “puramente” uma só coisa. Como afirma Edward W. Said, necessitamos de uma prática híbrida e anti-sistêmica que possa construir “descontinuidades renovadas e quase lúdicas, carregadas de impurezas intelectuais e seculares: gêneros mesclados, combinações inesperadas de tradição e novidade, experiências políticas baseadas em comunidades de esforços e interpretações (no sentido mais amplo da

palavra), mas que em classe e corporações de poder, posse e apropriação”. Uma prática, pois, criadora e re-criadora de mundos, que esteja atenta às conexões entre as coisas e as formas de vida e que não nos prive de “outros ecos que habitem o jardim”. (FLORES, 2003, p. 23-24).

Noutra perspectiva os processos de resistência podem ser compreendidos pelo re-existir. Capaz de alavancar forças propulsoras ainda mais significativas as re-existências são capazes de mergulhar nas relações de poder-saber dos povos originários e fazer com que os enfrentamentos ao colonialismo tornem-se ainda mais potentes.

Flávia Schilling, em sua tese Estudos sobre resistência, diz que a resistência pode ter diferentes significados. Considerando a raiz latina do termo sustere, significa sustentar pela oposição (re-): como uma estaca que, opondo-se a uma parede, a mantém em sua posição. Entendida como simples oposição (re-sustere), a resistência acaba por sustentar o processo que combate. Já o verbo latino sistere significa se posicionar em pé ou firmar alguma coisa. Assim, etimologicamente, e-sistere, sugere afirmar-se e crescer de dentro para fora, desenvolver-se autonomamente. Re-sistere, implica em se reerguer frente a lutas, a derrotas, a quedas, a processos de morte. Re-e-sistere significaria reviver e se educar autonomamente, a partir das próprias raízes ancestrais, conectando-se com a vitalidade de todos os seres do universo. Neste sentido, a re-existência implica em re-surgir a partir de algo firme, autêntico, potente e autônomo. Este é o movimento vital, que não se limita a opor-se aos que nos ameaçam. Trata-se de criar ou reconstituir estruturas de conexões equilibradas, harmoniosas e fluidas entre os seres, que realimentem sua vitalidade singular e sistêmica. Reexistir, portanto, implica em viver, reviver, conviver e gerar vida em plenitude. (FLEURI, 2021, p. 644 – 645)

As fronteiras, por exemplo das forças propulsoras étnico-raciais, contribuem para o enfrentamento das práticas excludentes onde os entre-lugares tomam corpo de re-existência, onde a construção das diferenças, alimentam os mecanismos do re-existir.

Na perspectiva insurgente das culturas dos povos originários ancestrais – com seus saberes, com suas relações de poder, seus modos de ser e de viver – as fronteiras étnico-culturais, assim como todas as fronteiras, podem superar o caráter de exclusão ou sujeição produzido pelo sistema- -mundo colonial e se potencializarem como entre-lugares – diria Homi Bhabha – espaços de enunciação e de criação de vida em plenitude. (FLEURI, 2021, p. 646)

Em suma, as fronteiras de exclusão ou de inclusão assimilatória podem ser subvertidas em fronteiras de conexão, de reciprocidade, de interculturalidade, de interseccionalidade, em que todas as diferenças e as oposições constituem relações de vida em plenitude, na medida em que se conectam com todas as formas diferentes de vida. Então, preservar as diferenças, construir as diferenças, alimentar as diferenças é ativar (FLEURI, 2021, p. 646 – 647)



## 5.4 Interculturalidade e transmodernidade

Onde se posiciona epistemologicamente o debate acerca da interculturalidade, tolerância, resistência e processos educativos? Essa é uma questão que remete a necessidade de compreender alguns dos postulados do pensamento intercultural. Nos apoiamos no debate acerca da transmodernidade; em Dussel (2016), vislumbramos uma possibilidade de entendimento.

Dussel (2016) expressa em sua escrita uma contextualização que chama de cultura imperial norte-americana e europeia e culturas periféricas do Sul do mundo. As primeiras, segundo Dussel (2016), praticaram uma “[...] dominação, exploração e aniquilação extinguindo o diálogo, ou uma atitude simétrica”, a partir de uma posição e imposição cultural, apoiadas pelas elites locais dos países periféricos. “Essa cultura periférica oprimida pela cultura imperial deve ser o ponto de partida para o diálogo intercultural” (DUSSEL, 2016, p. 53).

Partindo de um contexto o autor diz que:

As hipóteses que nos permitiram negar a ausência da cultura latino-americana agora nos levavam à descoberta de uma nova visão crítica das culturas periféricas, e até mesmo da própria Europa. Essa tarefa estava sendo realizada quase simultaneamente em todos os domínios das culturas pós-coloniais periféricas (Ásia, África e América Latina), mesmo se, infelizmente, em menor escala na Europa e nos Estados Unidos. (DUSSEL, 2016, p. 56).

E emerge, ainda, dizendo que:

[...] reconstruímos as posições desde a década de 1960, mostramos a importância de superar os limites reducionistas (dos revolucionários a-históricos, das histórias liberais, puramente hispano conservadoras ou indigenistas), reconstruímos a história cultural latino-americana no contexto da história mundial (desde a Ásia, nosso componente ameríndio; a proto-história euro-afro-asiática até a cristandade hispânica; desde a cristandade colonial até a cultura latino-americana dependente, pós-colonial ou neocolonial). Este processo converge para um projeto de “uma cultura popular pós-capitalista”. (DUSSEL, 2016, p. 55).

Corroborando o olhar de outros autores citado nesta tese, Dussel (2016) critica os postulados do multiculturalismo liberal, bem como das narrativas que revelam um *otimismo* multicultural que possibilitaria um *diálogo simétrico* entre as culturas. No olhar do autor:

[...] faz-se a crítica à posição ingênua que definia o diálogo entre culturas como possibilidade multicultural simétrica, em parte idealizada e na qual a comunicação parecia ser possível para os seres racionais. A “ética do discurso” adotava esta posição otimista. Richard Rorty, de forma distinta àquela desenvolvida por Alasdair McIntyre, mostrava a completa incomensurabilidade de uma comunicação impossível ou sua extrema dificuldade. De qualquer forma, era necessário situar as culturas (sem nomeá-las concretamente nem estudar sua história e seu conteúdo estrutural) em uma situação assimétrica que se originava a partir de suas respectivas posições no próprio sistema colonial (DUSSEL, 2016, p. 59).

Para Dussel (2016), essa perspectiva altruísta do multiculturalismo liberal para compreender e firmar as diferenças culturais converge em compreendê-las do ponto de vista de uma obediência aos princípios ocidentais, permitindo que os princípios tenham como ponto de partida o próprio Estado Liberal “[...] sem perceber que a própria estrutura deste Estado multicultural, tal como aparece organizada e institucionalizada no presente, é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas” (DUSSEL, 2016, p. 60).

Além disso, não se tem clara consciência de que a estrutura econômica deste processo é o capitalismo transnacional, que funda este tipo de Estado liberal, e que limita nas culturas “incorporadas”, graças ao indicado pelo overlapping consensus (ação de esvaziamento prévio dos elementos críticos anticapitalistas dessas culturas) diferenças antiocidentais inaceitáveis. (DUSSEL, 2016, p. 60).

Por conseguinte, Dussel (2016) elabora ser profícuo para a reflexão sobre a cultura, revigorar epistemologias advindas da década de 1960 do século XX, as quais chama de *transmodernas*, as quais diferem da modernidade e pós-modernidade frequentemente absorvidas nos estudos sobre cultura. Diz o autor que essa polaridade é falseada, pois pensar em modernidade e pós-modernidade como únicas referências é se localizar no pensamento eurocêntrico e norte-americano para formulações. Segundo Dussel (2016), pensar na Transmodernidade é localizá-la fora da pós-modernidade, a qual é um momento final da modernidade eurocêntrica e norte-americana. Diz ainda que: “Por não serem modernas, essas culturas não podem ser pós-modernas. São pré-modernas (anteriores à Modernidade), contudo contemporâneas à Modernidade e logo serão transmodernas” (DUSSEL 2016, p. 61). Ou, como nos diz, que são

[...] culturas universais e milenares, como a chinesa e outras mais do Extremo Oriente (como a japonesa, a coreana, a vietnamita etc.), a hinduísta, a islâmica, a bizantino-russa, e até mesmo a bantu ou as da América Latina (de

diferente composição e estrutura). Essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas. O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. (DUSSEL, 2016, p. 62).

Decorrente de uma pluralidade epistemológica, a cultura transmoderna é consequência de uma ação dialógica intercultural.

Um mundo pós-colonial e periférico, como o da Índia, em completa assimetria em relação ao centro metropolitano da era colonial, sem deixar de ser um núcleo criativo de renovação de uma cultura milenar e decisivamente distinta de qualquer outra, capaz de propor respostas inovadoras e necessárias para os desafios angustiantes que o planeta nos lança no início do século XXI. (DUSSEL, 2016, p. 63).

Em Dussel (2016), a ação dialógica intercultural decorre de uma postura transversal aos postulados do paradigma ocidental e se posiciona politicamente das periferias para as periferias do sul do mundo. A ação dialógica intercultural não se expressa entre o centro e a periferia. “É, sobretudo, um diálogo entre os “críticos da periferia”, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte” (DUSSEL, 2016, p. 68).

[...] movimento feminista às lutas antirraciais e anticoloniais, as “diferenças” dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o “centro” da hegemonia. Frequentemente, as grandes cidades têm grandes serviços subterrâneos que vão dos bairros dos subúrbios para o centro; mas faltam conexões entre os subcentros suburbanos. Por analogia, acontece exatamente o mesmo com o diálogo intercultural. (DUSSEL, 2016, p. 63-64).

Em um cenário marginal e fronteiro das periferias do Sul do mundo é que está presença do diálogo intercultural, o qual, além de evidenciar uma outra diversidade cultural conectada, ainda imprime uma crítica à cultura globalizada produzida pelo domínio do pensamento europeu e norte-americano. O que se evidencia, segundo Dussel (2016), são perspectivas multifocais sobre a cultura.

A afirmativa é de que o desenvolvimento de uma alteridade cultural de povos pós-coloniais, não pode se desenrolar a partir de uma perspectiva cultural que indique uma unidade vazia, globalizada e indiferenciada, mas a um pluri universo transmoderno “[...] com muitas universalidades: europeia, islâmica, vedanta, taoista, budista, latino-americana, bantu etc., em um diálogo crítico intercultural” (DUSSEL, 2016, p. 70). Por conseguinte, os caminhos conceituais que a reflexão sobre Interculturalidade nos apresenta, privilegia refletirmos a formação com o corpo e as artes em uma intenção tangencial de conhecimento e de saberes milenarmente evocados e que, no pensamento tradicional ocidental, sofreram e sofrem desconhecimento político, estético, social e cultural, determinado pela reflexão colonizada. (DUSSEL, 2016)

Finalizamos, aqui, as reflexões acerca da Educação Intercultural/Decolonial, bem como da discussão dos fundamentos da Interculturalidade como conceito. A seguir, outras referências se fazem presente e que, ao nosso ver, vão dando contornos de aproximações teóricas que, apesar de matrizes distintas, dialogam quando os fenômenos culturais se manifestam.

## 6 CAPÍTULO V – SOBRE O CORPO E O SENSÍVEL

### 6.1. A padronização dos corpos e as fendas de resistência

Em uma perspectiva histórica, os processos de Educação do Corpo têm origem no mundo ocidental eurocêntrico desde a Antiguidade. Não é propósito nosso discorrer sobre essa perspectiva historiográfica ampla, mas priorizar, nesta escrita, como compreendemos os processos de padronização dos corpos na sociedade contemporânea, bem como as formas de resistência que são anunciadas contemporaneamente. Todavia, abrimos este capítulo com as contribuições de SILVA (1996) acerca do tema, para, assim, chegarmos àquilo que nos propomos. Diz a autora que, no contexto do capitalismo, as fortes investidas sobre o corpo, com cunho biomédico, deram-se com mais evidência a partir do século XVIII.

As concepções de corpo e, paralelamente de saúde que se estruturam nesse período, apresentam fortes marcas de uma ordem economia tão diversa quando a do capitalismo. Foucault (1986), parte da premissa de que as políticas de saúde que se organizam a partir do século XVIII, têm dois focos de atenção: o desenvolvimento de uma medicina privada, formada a partir dos interesses do mercado que se estrutura e o desenvolvimento de uma medicina voltada para o corpo social que se agiganta. (SILVA, 1996, p. 246).

Os mecanismos instituídos pela ordem biomédica formularam padrões de comportamento social e individual calcados nos cuidados com o corpo em uma perspectiva universal, sobretudo, nas sociedades urbanas e na burguesia como classe. Com o surgimento da medicina e de diferentes profissionais que nela exercem seus postulados e frente ao caos social de políticas sanitárias, advindo do surgimento das grandes cidades, fez-se presente, no seio da sociedade, inúmeras práticas corporais que tinham por objetivo traçar padrões aceitáveis de corpos rígidos e saudáveis.

A desordem impera nas cidades, nesse momento histórico que marca o início do século XIX, como resultado dos fatos políticos e econômicos marcados pela Revoluções Francesa e Industrial. Essa desordem é exaustivamente discutida por Sennett (1998) que aponta alguns de seus componentes. Entre eles o inchamento das cidades, a ausência do respaldo dos sobrenomes daqueles provenientes do meio rural, a distribuição da população em novas formas urbanas, a destruição, por parte do mercado, de atividades econômicas estáveis e a frequente destruição do status entre gerações. Sem a referência da corte, sem o conhecimento sobre as pessoas que se encontram na rua, sem pontos comuns para entrar conversas ou depositar

confiança, sem conhecer a administração e o consumo das mercadorias em série, o domínio público incorporado pelas cidades parece ser o caos a ser evitado pelo indivíduo. (SILVA, 1996, p. 247).

A partir de definições de origem religiosa e biomédica, foram instituídos processos de formação e educação do corpo calcados na superação de corpos doentes e indisciplinados. Para isso, era necessário a criação de profissões que, ditadas pelo poder médico e pela concepção biomédica de saúde, realizavam seu trabalho em uma intencionalidade eugênica, o que caracteriza a forte conotação racista dessa intervenção. Nos diz Silva (1996) que

Ambas matrizes – filantropia e sacerdócio – deixam marcas nos personagens que daí surgem. Entre esses cabe o papel desempenhado pelas Enfermeiras no cuidado do corpo doente, e pelo Instrutor de Ginástica (como era chamado nas escolas) no cuidado do corpo saudável, duas faces da mesma moeda conhecida como **eugenia da raça**. Ambos os profissionais são extensão do poder médico e atuam na higienização e ordenamento dos corpos; disciplina é a palavra de ordem (SILVA, 1996, p. 247).

Se em um período da história o corpo era o lugar do pecado ou do sagrado, no contexto de uma sociedade na qual a mercadoria e sua circulação são os entes determinantes de sua existência, cabia politicamente e economicamente afastá-lo de sua dimensão religiosa e, ao mesmo tempo, instituir uma moralidade que fosse capaz de adestrá-lo como ente imprescindível para o avanço das forças da nova ordem social, a capitalista. Nesse sentido, seu caráter utilitário era a prerrogativa de sua existência social.

Essa característica da doença como problema político e econômico, colocam a questão do corpo a partir de um prisma completamente novo, tanto para o corpo do indivíduo como para o corpo da sociedade. O corpo não é mais aquele que se esforça ou não para ser feliz e realizado, o que é nobre ou vassalo, que se pune e que se salva. O corpo do indivíduo é a concretização do corpo do trabalho, mercadoria fundamental nessa nova ordem, o corpo social é a garantia de reprodução dessa mercadoria. Suas características, portanto, devem ser de docilidade e utilidade adequadas ao problema político e econômico que ele representa. (SILVA, 1996, p. 248).

Nuances entre o corpo disciplinado e recatado que, no público, transfere as aparências para aquilo que se veste, destituindo socialmente aquilo que contém em sua intimidade, transfere-se para as descobertas de suas sensibilidades, sobre aquilo que deseja e sente.

O conjunto das impressões imediatas do sujeito constitui-se em sua personalidade e passa ser um importante motor na história das interações humanas, inclusive, do indivíduo consigo mesmo. Essa concepção de personalidade presa às aparências vai gerar, em um primeiro momento, um recato vitoriano, caracterizado pelo excesso de vestuário, pelo desejo de cobrir-se, de provocar uma deformação física por meio das roupas para evitar que a personalidade se manifeste no espaço público ameaçador. (...) Paralelamente, cresce o desejo de descobrir o próprio corpo, suas características, sensações e prazeres. Resulta disso a concepção de que o íntimo é o tesouro, o público é o falso. (SILVA, 1996, p. 247 – 248)

Aos corpos, os contornos daquilo que se padroniza como verdade vão sendo evidenciados, sobretudo o corpo burguês intuindo as vontades de revelação calcadas no rendimento e nos processos de controle social.

A burguesia, classe típica do mundo urbano, adota uma postura vertical acentuada por sua vontade de se estabelecer, de se afirmar em público. Ocorre ainda que os ideais de rendimento e controle que se difundem pela sociedade, através do mundo do trabalho, influem também na imagem do corpo dominante. A concepção corrente é de ser elegante, magro e dinâmico. (SILVA, 1996, p. 248).

Tendo essa cena como referência histórica, não nos debruçamos sobre as origens conceituais no campo da filosofia da educação do termo que trataremos a seguir, a Educação do Corpo<sup>10</sup>. Contemporaneamente, subscreve nosso entendimento de que a Educação do Corpo como prática é interdisciplinar, acontece em lugares específicos e, ao mesmo tempo, de forma transversal, em contexto outros de formação humana, ora em disputas, ora em consonâncias.

Cotidianamente, a tangencialidade da Educação do Corpo está nas mais distintas práticas sociais e corporais, situadas no campo não formal de educação, sejam elas a publicidade, as relações de trabalho, de lazer e entretenimento, de saúde e beleza, bem como no campo formal de educação em ambientes escolares. Reforçamos que seu entendimento é necessariamente interdisciplinar e transversal. O corpo pode ser compreendido como um vetor para o entendimento da realidade social e cultural, na medida em que nele se inserem marcas visíveis e simbólicas que transcrevem um jeito de ser e estar no mundo.

---

<sup>10</sup> O que está aparece em Mauss (2003) e Viveiros de Castro (1987) é o que Soares (1998), na Educação Física, chama de educação do corpo, compreendendo um conjunto de pedagogias que, escolarizadas ou não, envolvem uma série de procedimentos que incidem sobre o corpo a partir de um contexto histórico. Esses procedimentos não são institucionalmente sistematizados, mas, sim, legitimados coletivamente como eficazes. (SALETO & COPOLILLO, 2020, p. 131).

No mundo capitalista, se observarmos as práticas sociais e educativas do corpo, em que se uniformizam gestos, muitas vezes, a dissonância é subjugada ou invisibilizada. É sobre essa dimensão política, qual seja, dos corpos padronizados que hegemonomizam práticas corporais e dos corpos dissonantes e marginalizados (intercultural e performático), que emergem confrontos estéticos, políticos e sociais.

Para um sujeito em que o corpo é dissonante com relação à corporeidade canônica hegemonomizada, a cultura de massa desembocaria por acentuar a angústia causada pelo sentimento de não pertencimento às leituras corporais tidas como socialmente aceitas e desejáveis (FONTES, 2009).

Nas relações de trabalho, essas marcas orientam processos formativos de adequação do corpo pelo viés de um regime de higienização corporal pautado em políticas de eficiência e produtividade, exigindo um corpo que não adocece e não se rende aos auspícios dos esforços repetitivos e de longas jornadas temporais de produção. Capitalizam, nesse processo de formação para o trabalho, não somente as adequações biológicas, mas também psíquicas, sociais e culturais, pois afirmar o corpo como lócus produtivo, exige uma prática e um pensamento obedientes, adaptáveis e flexíveis, com pouca ou quase nenhuma desordem ou resistência, seja ela política, psicológica ou física.

Em larga escala, pressionando as experiências singulares e de resistência, o domínio do mundo do trabalho e de suas tecnologias presentes nos processos produtivos convergem para um entendimento de que não há distinção entre o corpo e as ferramentas de trabalho. É como se essas formas tomassem vida a partir de sua manipulação e compusessem anatômica e biomecanicamente as identidades corporais do ser humano, constituindo um corpo capaz, universal e eficiente, que pode ser levado às últimas consequências sem comprometer seu rendimento.

Vimos constantemente como esse processo é absorvido pelos meios de comunicação de massa. A publicidade e a propaganda estigmatizam as diversidades e valorizam em um grau significativo os padrões ideais, seja pelas tecnologias oriundas do embelezamento, no qual o corpo feminino é profundamente explorado, seja nas padronizações e metas para outras práticas, como o esporte de alto-rendimento<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Não negligenciamos nessa afirmação frente a clara iniciativa política da publicidade e dos esportes em tornar os corpos diversos em estratégias de universalização das diferenças e pretensas paridades



Tornar essas lógicas eficientes exige domínio de outra esfera, qual seja, da padronização e universalização dos corpos. Suas diferenças levadas ao limite comprometem sua eficiência e padronizá-los é uma exigência fundamental. Os padrões são construídos externa e internamente em cada indivíduo que, em um esforço preciso e meticuloso de exercícios objetivos e subjetivos, eliminam o *perigoso contexto da diversidade*, da diferença, da formação sensível e performática comprometida com o questionamento das padronizações.

A criação de corpos ícones representativos de um universo fechado são vendidos como um caminho à liberdade. Universalizam modos de caminhar, cabelos, composições corporais e músculos, roupas e cores. Convergem para o entendimento de que estar e se sentir incluído exige ser igual e universal e, tudo isso, quase sempre alavancado pelo discurso da beleza e da eficiência.

Ainda que a saúde seja mencionada como horizonte, seu conceito está atrelado ao universo da beleza juvenil, remete ao corpo uma promessa de que ele poderá, mediante sua dedicação, permanecer juvenil para sempre. As alterações anatômicas e estéticas potencializadas na beleza pelo viés do discurso da saúde são alcançadas por uma tríade que se repete infinitamente, qual seja, da técnica, da dor e do prazer.

Os corpos representados, determinados quase sempre de fora para dentro com consentimento, ou de forma opressora, de dentro para fora, são universalizados. Elaboram uma plataforma de práticas corporais definidas a priori e executadas sem reflexão crítica, o que sustenta relações de poder/saber/corpo, umas em função e subordinação das outras. Esse processo se sustenta, em larga escala, por uma estrutura hierárquica que invisibiliza sua contestação, ainda que ela exista e fortaleça sua referência como padrão certo e inquestionável. Tudo exige um processo de formação contínuo e articulado e tem, nas academias de ginástica, nos clubes recreativos/esportivos e nas escolas, seus lócus de produção.

Mais especificamente nas instituições de ensino, o que vemos é um projeto de Educação do Corpo que circunscreve todo o espaço escolar, ainda que seus agentes e espaços sejam contraditórios, em convergência ou pouco diálogo, são os saberes de diferentes disciplinas (curriculares) e da própria cultura presentes e experienciadas

---

étnico-raciais em várias de suas campanhas, todavia, isso em nada obscurece a hegemonia de padronizações.

na escola que dão os contornos de como o corpo é compreendido e formado nesses ambientes.

As aulas de Educação Física têm contemporaneamente avançado muito em alternativas pedagógicas de caráter crítico, todavia, quando experienciadas pelo viés e pela lógica do esporte de alto-rendimento ou de um biologicismo restrito<sup>12</sup>, padronizam e hierarquizam os estudantes em capazes e não capazes. As aulas de biologia, em que o corpo compreendido é minimizado pela sua dimensão física/orgânica, sustenta a divisão didática das partes do corpo, que nunca mais poderão ser compreendidas de forma unitária. Nas aulas de religião, em que o corpo é compreendido como depositário e lugar de sacrifício, secundarizado frente a relevância do espírito. Nas escolhas nutricionais da alimentação e da merenda escolar, nos hábitos de higiene ou nas brincadeiras do recreio, da entrada e saída das aulas, todos esses lugares e não-lugares, das relações de poder/saber/corpo presentes no espaço escolar podem convergir, por inúmeras vezes, para um estímulo à universalização e à padronização fragmentária onde as diferenças e diversidades são desarticuladas ou suspensas.

O corpo canônico, portanto, é aquele destinatário das somas das diferentes formas de investimento, seja na educação, beleza e trabalho. Corpos construídos e modificados a partir de métodos, artifícios e práticas que foram aperfeiçoadas durante o século XX, mas que avança ainda em larga escala no século XXI, não sem resistências, mas avança.

As mídias, por exemplo, em suas diferentes faces, são um poderoso instrumento de divulgação e disseminação de corpos padronizados. Ainda que no tempo contemporâneo o capitalismo esteja incorporando olhares distintos sobre o corpo no campo da publicidade, é comum vermos a suspensão de identidades, diferenças e diversidades. “É através do complexo das mídias que essa modalidade de forma física padronizadora se dissemina e se publiciza” (FONTES, 2009, p. 81).

Portanto, vemos no contexto histórico social, sobretudo com o fortalecimento das técnicas, da ciência e das mídias, a eclosão de corpos representados e corpos

---

<sup>12</sup> O campo da Educação Física brasileira configura-se em disputas paradigmáticas. Sobretudo a partir do início dos anos 80 do século XX, leituras marxianas e fenomenológicas desenharam contornos aos saberes e práticas da área que subverteram os postulados técnicos e biologizantes do corpo na escola. Essa é uma tradição presente em várias experiências pedagógicas pelo território nacional, bem como se faz presente na produção do conhecimento sistematizada, principalmente no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ver [www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br).

experienciados, os primeiros, oriundos de estruturas e instituições normativas, e os últimos, resultado do autocontrole individual.

Podemos afirmar que, panoramicamente, o corpo é atravessado por estruturas culturais básicas: de um corpo representado para “[...] finalmente o corpo experienciado (de si), aparentemente a serviço de uma cultura que se pauta pelo efêmero e pelo imediato, caracterizado como porta-voz de forma, sem a elaboração crítica de seu conteúdo” (FONTES, 2009, p. 83). Todavia, essas são experiências sociais e culturais formativas que não tem sido experimentadas no cotidiano, sem resistências.

No campo das Artes, da Educação e da cultura midiática e tecnológica independentes e alternativas, por exemplo, enfrenta-se politicamente as hegemonias corporais para tratá-las como transitórias, diversas, contraditórias e cabíveis de interferência pela radicalização do diálogo sobre e com o corpo, em uma perspectiva crítica.

Vemos, em um elenco significativo de práticas sociais e culturais, elementos de subversão a essa lógica de padronização, ainda que não sejam hegemônicos, estão lá, nas lógicas do trabalho, da educação, das práticas de lazer, exercícios físicos, da medicina alternativa, da ciência e da arte.

Isso revela que, cotidianamente, também se operam outras lógicas mais humanizadoras, nas quais o sensível tem outros contornos, a diversidade e as diferenças corporais são elegidas como atitudes revolucionárias, capazes de enfrentar, de baixo para cima paradigmas corporais universalizantes. Essas iniciativas cotidianas e a produção do conhecimento delas decorrentes, pelos seus alcances sociais e paradigmáticos, vêm tomando corpo e força a ponto de ressignificar, ainda que não hegemonicamente, muitos contextos.

A Educação Sensível do Corpo, em oposição aos corpos padronizados socialmente, está imbricada no que Fontes (2009) chama de corpos representantes. Eles se expressam em corpos que dão lugar às subjetividades e individualidades e, mesmo com os riscos do paradigma do eu, contestam a partir das singularidades, o universal, o poder da homogeneização, referenciando a força das diferenças. Nesse contexto, portanto, resistem, ainda que em desvantagem, contestações das formas administradas de se consolidar o corpo.

A Arte, ainda que seja um campo em disputa onde perspectivas conservadoras confrontam-se com experiências libertárias, tem esse potencial de colocar em suspensão as verdades ditas e não ditas, de reverter ordens pré-estabelecidas, de criticar o situacional com opostos. Todavia, isso não se faz sem muita dor e quebras, pois quebrar exige esforços de outra ordem que são difíceis, ainda que possíveis de ser acionados, pois operam ora ofuscados, ora independentes e, em relativa autonomia, às ofensivas discursivas hegemônicas.

São corpos inclassificáveis, fronteiros, marginais, causadores de estranhamentos e desconfortos que buscam outras sensibilidades. Neles, os processos de formação são constituídos de paradigmas que exigem um reinventar corporal, político, cultural e social.

Temos como referência os corpos interculturais e performáticos, mas poderíamos aproximá-los, por exemplo, dos corpos de pessoas com deficiência e suas assimetrias, os corpos negros e ameríndios e suas tradições culturais, nos quais o estar no mundo remete um outro estar corporal ou os corpos não-binários e suas influências problematizadoras nas questões de gênero.

Esses corpos subvertem os postulados arianos, heteronormativos e de rendimento, na medida que estão em movimento, em curso, são incapazes de serem classificados com base nas formulações fragmentadas da universalização e da padronização.

## **6.2. A Educação Sensível do Corpo**

Sentir, pelos órgãos dos sentidos e experimentação do corpo. Construir cenas de significado estético e político tem sido uma marca na contemporaneidade, seja pela pauta política, seja pelo ato criativo, o que converge nessas experiências é a força da emoção, ainda que, sem oposição ou descontinuidade, a razão esteja presente.

Artisticamente, ou quando as artes que sensibilizam operam, há movimentos de impulsionar as emoções na direção política da contestação moral e ética da sociedade vigente, sem perder elementos de subversão que estão no campo do imaginário, do ato criativo e do não racional. Esse tem sido um dos sentidos atribuídos às culturas independentes e às tradições culturais de matriz identitária, por exemplo, e é sob essa condição que podemos compreender e criticar fenômenos sociais, alterar

lógicas, confundir outras, transformar o social e imaginá-lo utopicamente, desafiados pelo rigor.

As sensibilidades são um forte vetor para a formação crítica. Nelas coexistem pressupostos de outras ordens, ora protagonistas, ora coadjuvantes, de processos formativos nos quais as artes são a linguagem de expressão.

Ora, sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Falam, por sua vez, do real e do não-real, do sabido e do desconhecido, do intuído, do presentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construído sobre o mundo (PESAVENTO, 2005, s/p).

É recorrente, na nossa tese, o pensamento ser orientado por compreender fenômenos políticos e estéticos em diálogo na formação. Das diversas possibilidades de olhá-los, Pesavento (2005) nos orienta que

[...] podemos aproximar as sensibilidades do campo do político, onde podem ser *medidas* ações e reações, mobilizações e tomadas de iniciativa. Da mesma maneira, o estudo das sensibilidades remete ao campo da estética, não somente pelos pressupostos que, de forma canônica, a associam com o belo, mas na concepção que entende a estética como aquilo que provoca emoção, que perturba, que mexe e altera os padrões estabelecidos e as formas de sentir (s/p).

As artes incitam liberdade para se manifestar, sabemos, mas quando ela está vigiada processos criativos podem subverter as vigílias e, como em mergulhos e batalhas, lá na frente, inaugurar outras sensibilidades, proposições e reflexões que enfrentam o cotidiano rígido e conservador com atitude libertária e é, nos corpos, que essa atitude transparece com precisão.

O corpo é o lócus dos sentidos e dos significados. Ao dançar, em uma peça teatral, em uma acrobacia, ao compor (corporalmente) uma música, um corpo transgride a obediência, apropria-se e sabota a disciplina e a técnica, ora negando-as ora não; enfrenta o senso comum, o imutável, com gestos e ritmos que aparentemente não têm significado, mas (re)significam.

O sensível, como processo educativo do corpo, problematiza matrizes paradigmáticas. Nesse sentido, experiências corporais sensíveis e singulares são, portanto, condição para reverter estruturas cristalizadas em nós e no social. As artes,

as sensibilidades, o corpo, podem ser lugares de diferença, de diversidade, de resistência, de tolerância, de convergência, diálogo e luta.

Esses, para nós, são os sentidos de uma Educação Sensível do Corpo que, dentre as escolhas e caminhos, têm traçado mediações e diálogos com a arte, a política e a educação. Nessas áreas, existem aportes para compreender fenômenos empíricos que se espalham socialmente em experiências educativas e de formação.

Ao corpo, são dadas as experiências dos sentidos, que tomam formas distintas em cada sujeito, aproximam e afastam de grupos sociais, de uma direção ou de outra direção política, cultural e social. A produção sensível dos sentidos, experienciada no corpo, o toma em sua complexidade física, psíquica, emocional, social e histórica.

Ao observar a cor, o desenho, os contornos, as proporções do corpo, as distorções das formas, podemos compreender a tese segundo a qual os sentidos não produzem um decalque do mundo exterior. Esse princípio amplifica a compreensão de percepção apresentada por Merleau-Ponty e será fundamental em sua filosofia do corpo. Podemos dizer que há uma filosofia selvagem que encontra no corpo seu meio e sua expressão, pois, porque se toca tocando, o corpo realiza uma dupla reflexão: é objeto e sujeito simultaneamente. Dessa forma, o filósofo retira o privilégio da consciência reflexiva e coloca-o no corpo e em sua ação. (NOGUEIRA, 2005, p. 94-95).

Compreendo que os olhares para o corpo e para as sensibilidades, em uma perspectiva interdisciplinar, orientam-nos, visto que assumimos perspectivas que já dialogam ou necessitam de diálogo, sobretudo, para opor-se aos postulados da divisão entre corpo social, psíquico e corpo físico. O que Duarte Junior (2000) aponta em seus escritos converge para o entendimento de que os sentidos do corpo são acionados e acionam experiências culturais.

[...] da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos em um instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, em uma união de corpo e mente. Neste sentido, manifesta-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte). (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 133).

O nosso corpo, portanto, como lugar da experiência de conhecer

Nossa humana medida do mundo, por conseguinte, toma o nosso corpo como unidade e princípio orientador, estando a linguagem básica que empregamos cotidianamente eivada de referências ao nosso organismo e a seus processos perceptivos, mesmo que a tradição moderna nos tenha afastado de seus sentidos originais. Como o fez também com a noção de “eu”, deslocada do corpo em sua inteireza para a nossa cabeça, especificamente para a consciência e outros processos mentais. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 134).

Podemos ofuscar o entendimento do sensível no corpo em processos sociais se dicotomizamos ou, na tentativa de didatizar nossos olhares, não o percebemos em íntima relação, o corpo, os sentidos, as sensibilidades e os contextos sociais. Há de se compreender que os fenômenos sociais, as experiências culturais e as expressões físicas e estéticas do corpo convergem para um mesmo lugar, pois tudo acontece imbricado e difícil de ser compreendido, se separados.

Na aderência do *sentiente* ao sensível e vice-versa forma-se uma Sensibilidade que não pertence nem ao corpo nem ao mundo com fatos, mas que se constitui no fundo comum onde sensível e *sentiente* estão misturados de tal modo que não se pode dizer quem sente, nem quem é sentido. E é esse anonimato da Sensibilidade, esse Sensível Geral. Tudo que é simultaneamente visão e visível, tato e tangível que Merleau-Ponty denomina “carne”, sabendo “que não há nome na filosofia tradicional para designá-lo”. Nem matéria, nem representação, a carne está a “meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a ideia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua”. (MERLEAU-PONTY) (DUARTE JUNIOR, 2000, 135).

Ao sentirmos com o corpo, produzimos significados abrangentes e específicos em cada experiência estética, política e cultural. São nas nuances desse processo que perpassam pelo cognitivo, pelos sentidos e pelo corpo físico, que estão depositadas as experiências sensíveis que, em processos formativos, educam o humano, o corpo.

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. “Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta. O que faz notar a profunda verdade contida nessa poética pluralidade de significações encerrada no termo *sentido*, conforme discutido nas páginas introdutórias deste texto: todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido — ao mundo — depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido — àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir — vale dizer, o sentimento — manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas

ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação”. (DUARTE JUNIOR, 2000, 136).

Para uma Educação do Sensível na contemporaneidade, há a necessidade de reivindicar uma perspectiva de totalidade, nos olhares sobre os processos educativos, em que as sensibilidades são os lócus de uma unidade corporal perdida durante o século XIX e XX nas ciências.

Sustenta-se que a perspectiva estética da Educação converge para experiências de produção de sentidos que subvertem os racionalismos, sem necessariamente abandonar a razão como lócus do saber, mas a orienta em uma mediação com a apreensão estética do belo, onde os contornos de assimilação perpassam por conteúdos artístico-culturais. Uma atitude estética que dará vazão aos processos formativos, pois essa prepara e exige uma experiência corporal do sentir e da assimilação, orientada por diferentes aportes, por vezes, poucos estimulados na Educação.

E assim, algo revoluto, o caminho que viemos trilhando chega agora ao conceito de *estesia*, definido pelos dicionários como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade” e, secundariamente, como “percepção do belo”. Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aísthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Mas, enquanto limitamos atualmente a abrangência do conceito “estética”, de modo a compreender tão-só as questões ligadas à experiência da beleza e as discussões acerca da arte, a “*estesia*” diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Fator determinante, portanto a impossibilidade ou a incapacidade de sentir. Sendo preciso ainda reevocarmos o fato de a dicotomia mente/corpo ter acarretado à ciência moderna uma visão um tanto estrábica dos fenômenos humanos, notadamente nos domínios da medicina e da psicologia, conforme apontado em páginas precedentes. Contudo, vêm aumentando o número de pesquisadores que trabalham no sentido de superar tal cisão em diferentes áreas do conhecimento, buscando integrar mente e corpo, pensamento e *estesia*, em um todo harmônico que possa definir de maneira mais íntegra a existência humana. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 143).

Colocar os sujeitos no centro do processo formativo, no qual as sensibilidades emergem saberes que ampliarão suas capacidades de sentir e compreender, é um desafio posto à Educação Sensível do Corpo. Como diz o autor, uma Educação

Emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e



talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 145).

Nesse sentido, uma Educação Sensível do Corpo perpassa por compreender o protagonismo das Artes e seus saberes. É evidente que uma Educação das sensibilidades não se confere somente no acesso aos saberes artísticos, mas tem neles um lugar de privilégio.

Nestes termos, uma educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana — a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios e cachoeiras, cantos de pássaros, árvores, frutas, etc. O objeto artístico, pode-se dizer, coloca-se em um degrau um pouco acima de toda essa estimulação estética que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo do nosso desenvolvimento. Do estésico ao estético, todavia, o caminho não possui mão única, com ambas as dimensões podendo ser trabalhadas simultaneamente, em que pese a verdadeira experiência estética poder ser plenamente vivida pelo ser humano tão-só depois de uma certa maturidade ter sido alcançada. Isto porque a arte, mesmo falando primeiramente ao corpo como um todo, não se restringe às sensações. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 146).

Outros olhares convergem para o entendimento das apreensões do mundo real através de uma formação filosófica e estética que priorize as relações corporais que se faz com o mundo. Referenciando-se em Merleau-Ponty, Myers (2012) diz que

A leitura de Merleau-Ponty leva-nos a crer que entre a pintura, a literatura e a filosofia são tecidas ligações pacientes e secretas que testemunham o enigma da visibilidade, da linguagem e do pensamento. O enigma consiste no fato de que o corpo é, ao mesmo tempo, vidente e visível. Não se trata de uma operação de causalidade, mas de uma relação de expressão, configurando um sistema de trocas sensíveis: táteis, visuais, sonoras, uma fórmula carnal da presença do corpo e do mundo. (MYERS, 2012, p. 90).

É de uma sinergia entre o corpo e o mundo que se revela uma alternativa filosófica e metodológica de se aprender. Nas nuances desse processo formativo, há o estranhamento das racionalidades técnicas como modo hegemônico de educação, perpassa-se e exige-se, para isso, novos postulados filosóficos, nos quais

O pensamento não pode ignorar sua história, desse modo há que considerar que o mundo sensível é mais antigo, demarcando o campo da ontogênese na configuração de nossa condição humana. Desse modo, a filosofia precisaria recomeçar, rejeitando os instrumentos adotados pela reflexão e

instalando-se em um lugar em que não se distinga o sujeito e o objeto, a existência e a essência. Essa nova posição recusa os dualismos através de uma lógica cuja natureza se encontra na sinergia entre o corpo e o mundo. (MYERS, 2012, p. 90).

Essa escolha epistemológica de se chegar aos saberes do mundo, em que o corpo é o lugar de apreensão e as artes e a estética seu conteúdo e paradigma, exigem o entendimento de que todo saber é contínuo e inacabado, portanto, em movimento, assimetrias, continuidade, descontinuidade, libertário e em íntima relação com o mundo vivido.

Compreender, simultaneamente, como a liberdade se manifesta em nós, sem romper os vínculos com o mundo. Decorre dessa compreensão a força da experiência corporal no pensamento de Merleau-Ponty, que permite os desdobramentos do meu corpo e das coisas como imbricação no mundo. A lição da experiência do pintor, sua entrega ao corpo e às sensações, assim como os gestos de sua pintura desafiam o pensamento a encontrar materiais e significações novas em todos os campos da vida e do conhecimento, para além das dicotomias e determinismos instituídos; bem como nos desafiam a exercer a nossa liberdade diante das situações, das experiências vividas e diante do outro, reconhecendo a situação e buscando transformar a vida em obra de arte, como presença, como expressão aberta e inacabada. (MYERS, 2012, p. 99).

Esse processo de formação humana precisa estar em contínuo contexto na medida em que as relações materiais com a vida nem sempre precedem o modo de produção em que estão inseridas. Exercer a liberdade estética de aprender é reconhecer que ela se dá em campos de conflito social e político. Nesse sentido, Myers (2012) questiona e afirma que é necessário a

[...] lectura transversal que se interrogue cuál es la mirada común que unifica las textualidades: ¿cómo se inscriben las subjetividades en las complejas formas contemporáneas de dominación? ¿Qué emociones se performan en y organizan las vidas cotidianas de los sujetos? ¿Cómo configuran los ruidosos mecanismos de reproducción social los espacios silenciosos de nuestros cuerpos y sensibilidades? Las consecuencias filosóficas de interrogar al cuerpo y a los sentidos (tacto, olfato, gusto, audición, visión) en sus atravesamientos sociales e históricos son inumerables. El cuerpo es donde “los agentes vivencian y experimentan el mundo” (Lava, en Cervio, 2012: 224) y por ello no puede extraérselo de la disputas y el conflicto, en tanto espacio de objetivación e inscripción de nuestras sociedades clasistas. (...) sensibilidades ya no retratan sólo ni necesariamente las figuras de “identidad”, “malestar”, “furia” o “rebelión”. Las sensibilidades sociales también resultan ser los espacios de inscripción de la dominación y la docilidad. Justamente, el concepto de soportabilidad social nos habla de prácticas de evitación conflictual hechas cuerpo. (MYERS, 2012, p. 92-95).

Reforça-se, portanto, o caráter político em que se insere as reflexões e as abordagens da Educação Sensível do Corpo, na medida que as sensibilidades e subjetividades apreendidas no processo formativo estão vinculadas às condições e aos contextos sociais que se inserem as aprendizagens. Nesse sentido, ficamos com a afirmação do autor quando diz que

Nuestro punto de partida respecto de la conceptualización de lo político remite a la dimensión del antagonismo constitutivo de las sociedades y diferenciado de la política, como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. Pensar la estética como 'constructo' histórico-cultural posibilita poner el foco en cómo se constituye en uno de los campos de lucha por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo y la jerarquización de unos repertorios sobre otros. (2)

Na educação das sensibilidades, perpassam diferentes lugares em que o “[...] vibrar comum, o sentir e experimentar coletivamente aparecem”. Quando isso acontece de forma contínua, em grupos e coletivos por exemplo, elementos da formação se fazem presentes e são centrais na articulação com categorias como o belo, o amor, os afetos, que, por sua vez, articulam-se com o corpo, a arte, a política e a educação. Esses constroem uma interface de possibilidades teóricas para compreender as relações entre corpo, arte e formação.

As relações acima são mediadas por uma formação estética que também é política. A discussão sobre estética contemporânea encontra em Jacques Rancière (2005) um debate relevante, à medida que esse autor reflete e afirma a íntima constituição entre o estético e o político, por meio daquilo que ele mesmo denomina como partilha do sensível.

Para Rancière (2005), compreender as mediações entre estética e política significa compreender, portanto, de que maneira as artes fazem política nas práticas estéticas, quais suas escolhas, qual o sentido dado as suas performances, como os artistas e os receptores se posicionam e compreendem o mundo que os cercam. Logo, afetados por essa compreensão e posicionamento crítico inicial, afirmamo-nos no espectro da apropriação crítica desses conceitos, alavancamos um percurso teórico que está em movimento e aberto a possibilidades.

Ao concluirmos o percurso teórico que nos propusemos fazer onde as Performances Culturais, os debates acerca de uma Educação Performática,

Intercultural/Decolonial e a Educação do Sensível se fazem presentes, temos por desafio no próximo capítulo desenvolver uma proposta de projeto de extensão que incorpore tais referenciais. É o que desejamos!

## 7 CAPÍTULO VI – CORPOS EM EXTENSÃO: POR UMA EDUCAÇÃO PERFORMÁTICA, INTERCULTURAL E SENSÍVEL

### 7.1. Caminhando para a prática propositiva: algumas reflexões

As reflexões de uma pedagogia performática, intercultural/decolonial e sensível, assim como as proposições do Grupo CorpoEncena, constituem o arcabouço de uma investigação propositiva no campo da Extensão Universitária. A seguir, arrolamos as categorias e os conceitos que darão sustentação à nossa proposição de uma ação extensionista em uma universidade pública.

O desafio é explicitar, nas linhas que se seguem, um Projeto de Extensão e Cultura Universitária capaz de fazer circular práticas corporais e identitárias que permitam eclodir saberes e práticas das culturas negras, perversamente subalternizadas por uma visão elitista de cultura e de corpos com deficiência presentes nos espaços universitários, em instituições escolares e nas camadas populares da sociedade.

Esses saberes e fazeres, por força de regimes políticos e estéticos conservadores, acabam por serem minimizados como práticas identitárias resultante de marcadores sociais, políticos e estéticos que no corpo performatizam e dão contornos à cultura. Nesse sentido, SILVA & LIMA (2021) nos dizem que:

Ouvir o silêncio e ver o invisível poderia se tratar de alucinações, de perceber algo que não está realmente no local ou que não existe fisicamente. Embora alucinações, fantasias e delírios também interessem às artistas em seu ofício de criar outras realidades, não é esse o mote de interesse sobre o assunto. Ouvir o silêncio e ver o invisível aqui dizem respeito a uma espécie de acuidade, ou melhor, de reconhecer processos de silenciamento e invisibilidade. Tampouco se referem a *dar voz* a pobres e oprimidos, trata-se de dignar-se a reconhecer distintas identidades, quiçá alteridades, ouvir vozes dissonantes, ou que sussurram ao longe. (SILVA & LIMA, 2021, p. 02).

Para a proposição dessa ação de extensão universitária, ancoramo-nos nas contribuições de Christine Greiner (2019), que versa sobre o corpo e os mapas da alteridade, presente nas proposições de trabalho coletivo em que as individualidades produzem marcas sociais e somáticas à medida que são orientadas e orientam o trabalho coletivo. São contribuições pertinentes e que têm íntima relação com o que estamos propondo para a extensão e a cultura universitárias.

Para Greiner (2019), processos de constituição das identidades e de seus vínculos com a alteridade nos apontam que não busquemos uma identidade a priori ou de versões dicotômicas de alteridade, mas que essas passem a pensar tanto os coletivos como as singularidades no interior deles.

Para a autora, os coletivos não atenuam ou prejudicam a individualidade, pois todo indivíduo é um processo em “[...] nível pré-individual, uma espécie de fundo não estruturado que poderia gerar novas individuações” (GREINER, 2019, p. 57). O indivíduo seria compreendido como uma *singularidade individuada* que o tornaria apto a compartilhar diferenças pelo crivo da alteridade.

As escolhas em rede possibilitariam marcar as identidades com inúmeros ritos de alteridade capazes de criarem camadas e cruzamentos sensíveis de intensidades e satisfações distintas ocorrendo, aí, processos coletivos e de incorporação das diferenças mais no ato da ação coletiva do que por meio de uma identidade a priori. Nesse sentido, a autora afirma que os organismos coletivos não devem ser assumidos como uma *unidade substantiva* e que as individualidades estão sempre em movimento *descontínuo e descentrado*, o que permite evidenciar seus movimentos incapazes de serem classificados a priori com precisão.

Bem! A Universidade constitui um lócus de diversidade. Nela, as experiências com a Educação técnica, política, cultural e social fazem emergir um emaranhado de posições e disputas políticas e culturais. Todavia, reconhecemos que práticas se hegemonomizam no seu interior, sobretudo aquelas em que os saberes subalternos têm pouco espaço de eclosão, dada sua posição institucional, por vezes, hegemonicamente conservadora e eurocêntrica.

Nesse sentido, uma reflexão que sustenta nossa proposição tem referência nas contribuições que o debate acadêmico no campo da Educação Física vem fazendo a respeito do tema corpo e cultura. Nos apropriamos do conceito de cultura para entender suas conexões com o campo da diversidade cultural, o que nos parece próximo de nossa investida propositiva. Entendemos, portanto, a cultura

[...] como um sistema simbólico que possibilita a compreensão de todo o contexto de produção de diversidade esculpida e moldada pela própria diversidade. Cada sociedade possui uma cultura singular com características específicas em suas construções corporais, estéticas, míticas, ritualísticas, políticas, sociais, econômicas, dentre outras. (...) Geertz (1989, p. 62), define a humanidade a partir do conceito de cultura, “[...] não como um complexo de comportamentos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento”. Nesse sentido,

os significados são partilhados pelos atores entre eles, mas não dentro deles, ou seja, a cultura se processa de maneira inconsciente e pública, ou seja, opera de maneira coletiva. A cultura é incorporada em símbolos públicos, por meio dos quais os membros de uma sociedade comunicam sua visão de mundo, seus valores, seu ethos e tudo mais uns aos outros, às gerações futuras. (SANETO & COPOLILLO, 2020, p. 131-132).

Balizados por esse entendimento de cultura, aproximamo-lo daquilo que corporalmente podemos criar simbolicamente no cotidiano, afim de que as práticas corporais sejam compreendidas como manifestações de culturas contextualizadas.

Da cultura emergem o corpo e o comportamento, mas para além deles afloram os seus significados como um conjunto de mecanismos simbólicos que implicam a intencionalidade do movimento. Essa é traduzida no significado que o sujeito/aluno atribui ao ato de se movimentar em determinado contexto social e cultural. Para sermos ilustrativas, trazemos um conjunto de práticas corporais que podem estar presentes em diferentes contextos da Educação Física. Trata-se da capoeira e das danças regionais. Dançar, jogar, expressar e manifestar essas práticas, ultrapassam o ato de se movimentar em uma perspectiva motora/biológica. A expressão vai além do movimento. Há significados que ampliam as percepções para o que está oculto, por trás do ato motor em si. Portanto, jogar capoeira e dançar o congo ou o maracatu representam mais que o simples ato mecânico do movimento corporal, traduz, por conseguinte, linguagens que emanam significados. (SANETO & COPOLILLO, 2020, p. 132).

É no seio de comportamentos contextualizados e encharcados de cultura que os corpos se expressam sensivelmente. São nos traços de uma corporalidade engajada que são anunciados seus significados culturais, ora para afirmar hegemonias, ora para se contrapor e deixar explícito uma diversidade de possibilidades de existir. Esse enfrentamento performático e intercultural remete a uma Educação do Sensível capaz de potencializar as manifestações culturais como práticas de apreensão do diverso. São, por conseguinte, a incorporação de códigos epistemológicos que sustentam um reinventar educativo capaz de empoderar grupos e ou pessoas marginalizadas nas hierarquias sociais e políticas.

É a partir do comportamento que emergem os significados do ato. Assim, é possível afirmar que os atos culturais consistem na construção, apreensão e utilização de formas simbólicas, que são consideradas acontecimentos sociais públicos e observáveis que, juntos, conferem um conjunto de atos simbólicos interpretáveis. Essa perspectiva, assim como a fenomenológica, possibilita a problematização do corpo e das práticas corporais em contextos culturais específicos, que desenham diversidades. (SANETO & COPOLILLO, 2020, p. 132 – 133).

A presença viva das culturas populares e das práticas identitárias no interior das Universidades é o foco das nossas reflexões e proposições. Nelas estão os aportes políticos e culturais para se enfrentar hegemonias dominantes e para afirmar politicamente que outras esferas de formação do corpo e das artes são possíveis. Mas é imprescindível estarmos atentos para o que Silva e Lima alertam.

Manifestações tradicionais expressivas, performances culturais, performances ritualísticas, manifestações de encruzilhadas, são algumas das categorias que eventualmente utilizamos na busca por alternativas para evitar o uso excessivo do termo cultura popular, tanto por compreendê-lo como um conceito escorregadio frente às demandas e fluxos sociais da contemporaneidade, como pelo interesse em buscar compreensões que se aproximem e caracterizem mais e melhor a abordagem artística. (SILVA & LIMA, 2021, p. 04).

O que se materializa da cultura nas manifestações tradicionais, nas performances culturais e ritualísticas e nas suas encruzilhadas, é o fato de que essas são vividas por corpos identitários cujas conceituação e mensuração são de difícil apreensão, acomodação e categorização. Isso acaba por fazer com que afirmemos não a cultura popular na sua singularidade do termo, mas pensemos as culturas populares.

O que Silva & Falcão (2016) nos ensinam é olhar as culturas populares como uma profusão de intersecções de diferentes experiências e práticas corporais que vislumbram o encantamento, a dinamicidade, as brincadeiras, a oportunidade de encontros, a formação de identidades e a criatividade. Isso nos revela que o conceito de culturas populares, que propomos incorporar em nossa proposta de Extensão Universitária, é fruto de uma diversidade de experimentações culturais e corporais. Assim, como dizem os autores, essas discussões evidenciam que o conceito de culturas populares poderá ser compreendido somente em sua diversidade, por isso mesmo, pensar sua expressividade na pluralidade (SILVA & FALCÃO, 2016)

Compreendemos, assim como os autores, que as culturas populares são o enfrentamento político a uma cultura dominante que opera nos mesmos lugares daquela e que obscurece determinadas práticas sociais e culturais. Seu caráter político, portanto, é evidenciado como princípio e prática. Circunscrevem não só um movimento de oposição ao hegemônico, mas de convergências entre várias práticas culturais identitárias e de classe que dialogam ou que, por vezes, dialogam pouco,



mas que, por força de sua existência como cultura, permitem a radicalização do diálogo como estratégia e força.

A simples oposição entre cultura popular e cultura erudita constitui, para SILVA & FALCÃO (2016), um reducionismo frente ao caráter aglutinador e expansivo das práticas identitárias, afinal, a pluralidade e a diversidade de ações e relações que as constituem inviabilizam quaisquer tentativas de acomodá-las em formas/fôrmas preconcebidas. Por estarem em trânsito, interconexões e enfrentamentos, as culturas populares não se encaixam em olhares disciplinares ou, como dizem os autores, *em caixas*.

Enfim, quando as culturas populares estão localizadas no corpo, nas práticas corporais, evidenciam processos educacionais que podem operar nesses corpos diferentes estratégias formativas. É isto que pretendemos evidenciar com a proposta de Extensão Universitária que se avizinha: torná-la um campo formativo com base em culturas e identidades periféricas, em corpos também dissonantes frente às padronizações estabelecidas socialmente.

Na perspectiva de uma educação realizada a partir e através do corpo e da cultura, uma dança, um jogo ou uma brincadeira não têm seu valor por sua autenticidade, originalidade ou pureza e, sim guardam em sua gênese e performance a potência de habitar e significar o corpo de forma a torná-lo vivo. Vivo, não apenas no sentido biológico, mas de vivacidade cultural. Essa vivacidade cultural anima o corpo empregando-lhe expressividade artística e é construída a partir de alguns elementos básicos (...): encantamento, dinamicidade, brincadeira, memória, criatividade, coletividade (encontro) e identidade. (SILVA & FALCÃO, 2016, p. 18).

Avançamos para pensar os conteúdos que farão parte dos saberes e serão socializados e incorporados na proposta de Extensão e Cultura Universitária que faremos a seguir, qual seja, dos saberes de matriz africana em uma perspectiva de fazer-se o enfrentamento ao racismo com uma prática antirracista, bem como de tornar possível a ampliação da vivência desses saberes como engajamento político. Ou como nos anuncia Nilma Lino Gomes, não se pode pensar em Educação Cidadã ou nos conteúdos de uma proposta educacional atendendo somente os anseios e as reivindicações políticas dos grupos identitários, como os negros e negras, mulheres, pessoas com deficiência. Muito mais do que isso, o que se pretende com uma Educação Cidadã é afirmar a equidade social e os direitos civis como princípio (GOMES, s/d)

Esses saberes postos como prática de uma proposta de extensão e cultura universitárias promove engajamentos e enfrentamentos aos saberes hegemônicos presentes no interior das Universidade Públicas brasileiras. Sabemos bem que o universo dessas instituições os propósitos eurocêntricos constroem sua hegemonia, entretanto, isso não elimina por completo aquilo que se opõe. Inúmeros saberes e, aqui para nós, os de matriz africana, circulam nos espaços universitários, permitindo o contraditório, a crítica e a construção de novas alianças epistemológicas de saber, a partir de uma poetnografia.

Por seu turno, a expressão afro-ameríndia também parece, ao menos nesse momento, atender a nossa necessidade de assumir um lugar político que valorize a diáspora africana no Brasil e, ainda, dar-nos a ver e ouvir, quiçá compreendermos algo sobre os inúmeros povos indígenas brasileiros e de toda a América Latina, entendendo essa tomada de posição como um passo mais adiante na luta antirracista. (...) Aqui evocamos, portanto, a metáfora de trilzeiros e vielas como vias de acesso para se chegar a determinado lugar, que ou são caminhos alternativos que apenas as moradoras locais conhecem ou são as únicas vias de acesso, construídas pela própria população que ocupa determinado território. Por trilzeiros de campos, chapadas e vielas de bairros e morros, nos aproximamos de poéticas afro-ameríndias, como insurgências, e por esses caminhos chegamos à noção de poetnografia. (SILVA & LIMA, 2021, p. 07 - 08).

As autoras iluminam nosso caminhar nesse ponto da tese, pois trazem para o seio de uma construção metodológica poetnográfica o que pode vir a afirmar nossa proposição de Extensão e Cultura Universitária. As noções de corpo limiar e encruzilhada, assim como as relações entre ritual e artes da cena não são só uma referência teórica, mas também uma vivência experienciada nas práticas de núcleos de pesquisa e de performances ao longo dos anos e que fizeram parte dos processos de formação acadêmica<sup>13</sup>.

Essas noções apreendidas nos processos de formação tornaram precisa nossa intencionalidade, qual seja, afirmar as práticas de matriz africana como conteúdo a ser veiculado na proposta de Extensão e Cultura Universitária. Também, elas possibilitaram encontrar sentidos e significados para essas práticas com o auxílio e a mediação de grupos e agrupamentos que desenvolvem o trabalho com as culturas populares de matriz africana. Para isso, incorporamos

---

<sup>13</sup> Cito o NUPICC, núcleo de pesquisa e investigação cênica ligados ao PPG Interdisciplinar em Performances Culturais da Faculdade de Ciências Sociais UFG, PPG Mestrado em Artes da Cena da EMAC UFG e Curso de Licenciatura em Dança Faculdade de Educação Física e Dança da UFG.

[...] a compreensão da encruzilhada, como performance ritual, e do corpo limiar, como um agenciamento para uma dramaturgia corporal, incidiu em alguns procedimentos metodológicos para o trabalho de preparação corporal em dança e teatro, bem como para os processos de criação inseridos em um contexto de busca por identificações com as encruzilhadas, isto é, que se identificam (no sentido de se reconhecer) e buscam se identificar (no sentido de se assumir) como poéticas negras, marginais, afirmativas e de resistência. (SILVA & LIMA, 2021, p 10).

Compreendemos que esses conceitos de encruzilhada e do corpo limiar, bem como das performances e rituais, convergem para nosso entendimento e proposição de práticas corporais e artísticas que se fundamentam no corpo que dança, joga e brinca, assim como no corpo que toca e experimenta musicalidades. Esses corpos, em suas dimensões sensíveis, são corpos que estão no mundo, agindo no mundo com suas identidades e tradição histórica, portanto, permitem vislumbrar experiências vividas neles próprios ou em outros corpos periféricos, como os corpos das pessoas com deficiência (essa reflexão será feita posteriormente).

A poenografia pode ser um referencial metodológico capaz de revelar um encontro altero entre corpos periféricos a partir de rituais e de trocas corporais que referenciam universos comuns e distintos. É possível, também, afirmarmos que os rituais vividos no corpo convergem para uma compreensão do drama social como contexto, fazendo, assim, eclodir diferentes identidades que podem se projetar em diálogo político, estético, social e cultural. Esse, talvez, seja o sentido específico da proposição que faremos acerca da Extensão e Cultura Universitária que conclui esse capítulo da tese.

Enfim, trata-se de perceber o potencial de resistência da cultura negra, a fim de contribuir com uma perspectiva pluri-cultural e/ou intercultural ao dar possibilidades e visibilidades dos corpos que se manifestam culturalmente, pensando que as culturas de matriz africana trazem, no corpo, a diferença para o debate que enxergamos como potencial das demandas para se pensar a educação do sensível e transformadora.

Bem, ao concluirmos a reflexão acerca das cultura-corpo, das culturas populares, bem como do corpo limiar, encruzilhadas, ritual e performances em uma perspectiva poenográfica, faremos, a seguir, uma reflexão acerca de como poderíamos entender o debate acadêmico – e a própria conceituação dos corpos – das pessoas com deficiência, pois o objetivo da proposta de Extensão e Cultura que se segue tem como intencionalidade mediar os saberes e práticas de matriz africana com os processos formativos dos corpos das pessoas com deficiência, a fim de

enfrentar essa causa periférica no interior da Universidade, bem como nas comunidades que ela pode mediar. Isso porque percebemos que a sociedade contemporânea ainda é muito atravessada pelo racismo e por uma padronização dos corpos que as fazem excludentes.

Não trataremos, aqui, de explicitarmos uma trajetória histórica da legitimação das pessoas com deficiência no mundo ocidental. Vários estudos fizeram esse percurso e podem ser consultados na bibliografia da área. Portanto, nosso objetivo é o de formular uma proposta de Extensão Universitária que incorpore perspectivas de inclusão social da pessoa com deficiência no mundo contemporâneo pelo viés dos saberes e práticas de matriz africana. O tema central são os processos de inclusão pela arte e educação desses corpos dissonantes que, com recorrência, são ou invisibilizados ou estigmatizados socialmente.

No início do século XXI, MAZZOTA (2003) anunciava qual era o quadro de atendimento das especificidades educacionais e terapêuticas das pessoas com deficiência no Brasil, dizia o autor que

Nos três níveis de governo (federal, estadual, municipal) têm sido constantes as dificuldades dos legisladores e educadores para uma definição clara e precisa do atendimento educacional dos portadores de deficiência. Tal situação, em grande parte, decorre das próprias circunstâncias que marcam a evolução desse atendimento. Assim, é importante lembrar que a ação social para a organização do atendimento aos portadores de deficiência, teve, de início, um caráter assistencial, buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar. A seguir, surgiram medidas preventivas e curativas que acabaram por conduzir ao atendimento educacional em organizações assistenciais e terapêuticas. É o chamado atendimento médico pedagógico. Aos poucos o atendimento passou a ocorrer, também, em instituições educacionais específicas, as escolas, caracterizando-se como educação propriamente dita, integrando-se no sistema de ensino. Tais alternativas de atendimento continuam a ocorrer, cada uma com seu papel na vida social. (MAZZOTTA, 2003, p. 198).

Reiteramos nossa posição de enfrentamento ao racismo que sustentou um corpo biológico hegemônico que precisa ser revisitado e criticado enquanto hegemonia, é assim no mundo, é assim no contexto da cidade de Catalão-GO. Agregar em uma perspectiva interseccional esses saberes aos corpos das pessoas com deficiência é uma iniciativa que tem um enorme peso na nossa trajetória.

O fato de ser pai de uma criança com deficiência desenvolveu, em minhas práticas e pensamento, uma revolução de sentidos e significados sobre quais corpos são priorizados nos processos formais e não formais de educação. Constato,

cotidianamente, os mecanismos de segregação pelos quais passa meu filho e outras pessoas com deficiência, contudo, também assimilo os lugares e práticas de resistência, legitimação, empoderamento e anunciação de novas ordens sociais para esses corpos. Nessa trama social da vida vivida e da vida pensada, está o princípio eloquente da resistência política, estética, cultural e social e, também, minha afirmação no mundo.

As práticas de inclusão aos processos educacionais e terapêuticos das pessoas com deficiência se davam exclusivamente por práticas de segregação, na medida que essas pessoas eram institucionalizadas em lugares onde só seus corpos se faziam presentes, não havia, portanto, o entendimento de que as escolas regulares seriam capazes de dar conta dessa especificidade, fazendo, assim, surgirem inúmeras instituições responsáveis por essas práticas. O tema da inclusão social e da política das pessoas com deficiência em entidades e instituições onde pudessem conviver com outras pessoas sem deficiência não se confirmava socialmente e culturalmente. As instituições ofereciam, às pessoas com deficiência, um emaranhado de práticas educacionais, culturais e de saúde que não evitavam a segregação dada que aconteciam em instituições de caráter próprio e exclusivo às pessoas com deficiência.

Instituições contemporâneas oferecem à pessoa com deficiência visual atividades como: estimulação precoce, escola de ensino fundamental, período preparatório, informática, datilografia comum e Braille, natação, futebol e *goalbol*, ginástica olímpica, musicografia, Braille, banda, violão, teclado, piano, banda rítmica, coral infantil e infanto-juvenil, formação religiosa; atendimento odontológico, psicológico, fonoaudiólogo, fisioterapêutico, além de coordenação pedagógica e orientação educacional. A despeito da possibilidade de integração no atendimento ao aluno com deficiência que instituições de educação especial oferecem, ainda assim elas são criticadas por sua natureza segregadora. Mazzotta explica: *“uma das principais tendências da política em educação especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas”*. (MAZZOTTA, 2003, p. 190).

Somente a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2009) e, anteriormente, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nos ambientes escolares (1998), é que escolas regulares públicas e privadas passaram a incorporar, nos seus quadros, alunos e alunas com deficiência, provocando, de início, um hiato que, no percurso histórico, foi sendo enfrentado com a proposição de curricularidades e saberes capazes de tornar possível o convívio social e formativo de

pessoas com e sem deficiência juntas. Este tem sido um desafio desde então: tornar possível enfrentar a subalternidade dos corpos com deficiência frente uma sociedade normativa. Nesse sentido, o papel das Universidade Públicas, sobretudo nos cursos de licenciatura, bem como dos cursos da área da saúde, tem sido o de produzir saberes e estratégias formativas capazes potencializar iniciativas de inclusão social.

É a partir dessa perspectiva que anunciamos a proposição de um projeto de Extensão e Cultura Universitária capaz de adentrar nas instituições segregadoras e fazer circular saberes que orientem a necessidade de o espaço universitário, do mundo fora das instituições especializadas, serem também o espaço da pessoa com deficiência. Portanto, no contexto em que será formulada a proposta de extensão e cultura universitária, na cidade de Catalão-GO, adentraremos em uma instituição a fim de estimular que ela estabeleça conexões institucionais com a Universidade e com um grupo que trata os saberes e práticas de matriz africana como central nos processos formativos; e, com isso, minimizar aspectos de segregação social, estética e política.

A presença de pessoas com deficiência na cena contemporânea desperta interesse em um público que talvez ainda seja movido mais pela curiosidade do que pela implicação artística de tal presença. Com os projetos de inclusão encontrando espaço nas pautas das políticas públicas, a reflexão sobre o acesso da pessoa com deficiência às artes da cena também se encontra em um período de evidência. A nível acadêmico, no entanto, este ainda é um campo instável e em fase de desenvolvimento. (BERSELLI & ISAACSSON, 2016, p. 365).

Nesse sentido, buscamos, ao trabalharmos com o campo das artes da cena, das culturas populares e da Educação Física em diálogo, ampliar horizontes acerca da inclusão de pessoas com deficiência nas inúmeras esferas sociais, a fim de minimizar e enfrentar os pressupostos de uma sociedade excludente, de classe e racista que reverbera nos corpos dissonantes, espaços e aprisionamentos marcados por uma perspectiva excludente.

Sabemos que única e exclusivamente a proposição de um projeto de extensão e cultura universitária é insuficiente, apesar disso, ao elaborarmos tal proposta de inserção nesse campo, comprometemo-nos em elucidar que ações de cunho político e estratégicas façam parte dessa iniciativa. A Arte e a Educação Física, bem como a Educação Performática, intercultural e sensível pode ser uma importante ferramenta social, cultural e política para apresentarmos alternativas às práticas segregadoras. É

no conjunto dessas iniciativas que se amadurecem perspectivas universais de reversão desse quadro.

Quando optamos por tratar da pessoa com deficiência como *locus* fim e de origem de uma proposta de intervenção artística, corporal e inclusiva no seu cotidiano, deparamo-nos com uma bibliografia que hegemonicamente busca entender e explicar o que seria uma pessoa com deficiência. Essa iniciativa quase sempre é balizada pela referência biomédica e são várias as instituições que hoje hegemonomizam essa referência como a principal, por vezes, a única autorizada a falar da pessoa com deficiência<sup>14</sup>.

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do Modelo Médico é intitulado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). Elaborado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o propósito de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças, a CIDID datada originalmente em 1976 oferece suas próprias concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem (*disability, impairment e handicap*, nos termos originais) (FRANÇA, 2013, p. 60).

A partir dos códigos do CIDID, são formuladas definições do que venha ser a Deficiência. Essas definições acabam por hegemonomizar um olhar biologizante sobre as pessoas com deficiência. Vejamos, em FRANÇA (2013), como essas definições são apresentadas.

— Deficiência (*Impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. “Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão” (Amiralian *et al.*, 2000: 98). Nessa Modelo Social da Deficiência... França, T.H. • 61 perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo. —

---

<sup>14</sup> A Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, ligada à Associação das Pioneiras Sociais, tem sido nacionalmente, e até internacionalmente, uma referência das investidas biomédicas para tratamento dos corpos biológicos das pessoas com deficiência. Essa Instituição, que nasce como Centro de Reabilitação em Brasília DF em 1960, rapidamente entre os anos de 1960 e 1980, inaugura seu primeiro Hospital também em Brasília. Hoje são seis unidades espalhadas pelo território nacional.

Incapacidade (*Disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência. — Desvantagem (*Handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social. (FRANÇA, 2013, p. 61).

Todavia, o mesmo autor, faz a crítica às concepções biomédicas como hegemônicas que, ao nosso ver, não devem ser refutadas na sua completude, pois ainda que sejam um olhar disciplinar e limitante sobre a complexa rede que compõe os corpos das pessoas com deficiência, devem fazer parte do arcabouço de saberes que compõem o entendimento científico e social das pessoas com deficiência. Não é, portanto, sua existência como saber, mas sua hegemonia que deve ser contestada. É essa contestação que fez com que as deficiências não fossem entendidas única e exclusivamente como decorrência de uma patologia, todavia esse abandono não é por completo, ainda nos dias de hoje, o discurso biomédico se sustenta em olhares da normalidade e do patológico.

Hoje, o documento já não mais é utilizado. Algumas críticas estruturais, como situar as deficiências necessariamente como decorrência de uma doença, e atribuir à incapacidade e à deficiência a existência de desvantagens sociais, levaram ao seu abandono como referência para a classificação médica (Diniz, 2007). Porém, é sobre o tipo de pensamento que ele representa, hegemônico na atualidade, que a oposição crítica se edificou. A revisão e o descarte da CIDID foram realizados por um corpo de especialistas para tornar mais preciso o processo de classificação. Nesse sentido, o descrédito formal do documento não representa necessariamente uma mudança de concepção do que é a deficiência em uma dimensão socialmente ampla (FRANÇA, 2013, p. 61).

Esse autor traz para cena do debate o Modelo Social de Deficiência, o qual busca, desde sua origem, a emancipação e empoderamento da pessoa com deficiência como ser social e cultural capaz de responder aos apelos do seu próprio corpo, a fim de garantir a ele visibilidade política que enfrente as conceituações e definições opressoras do Modelo Biomédico.

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade



com fins de transformação social (UPIAS, 1976). A essa definição de deficiência, que a compreende como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas, foi dado o nome de Modelo Social da Deficiência. Com o advento desse título, também foi denominado como seu oposto o Modelo Médico da Deficiência que legitimaria a opressão das pessoas com deficiência. (FRANÇA, 2013, p. 63).

Seria, portanto, uma intervenção social nos corpos das pessoas com deficiência para que essas tenham seus espaços sociais e culturais integrados na sociedade, respeitando sua diversidade como contraposição à hegemonia do pensamento biomédico, ainda que, reforçamos, esse deva ser considerado, pois coadunamos de premissa de que há um corpo biológico que pode receber tratamentos terapêuticos e medicinais que são oferecidos pelos saberes científicos. Todavia, as pessoas com deficiência não podem ser reduzidas ao seu caráter biologizante, ainda que faça parte dele. Trata-se de alterar ou minimizar o plano filosófico da Ideologia da Normalização,

[...] que preconiza a intervenção física no corpo da pessoa com deficiência, para que suas vidas se aproximem de uma suposta normalidade, é abertamente combatida pelo Modelo Social (Oliver, 1994). Para aqueles que se alinham ao modelo, a principal intervenção deve ser feita na sociedade para garantir a participação das pessoas com deficiência que necessitam de ter seu acesso facilitado ou desimpedido. Oliver (1996) destaca que a ideologia por trás do Modelo Social nega por completo a normalização em favor do ideal de celebrar a diferença e as diversas experiências de vida, ao invés da busca da normalidade padronizada (FRANÇA, 2013, p. 64).

Balizados em BERSSELI & ISAACSSON (2016), na perspectiva do que dissemos acima, qual seja de não construirmos uma oposição entre o Modelo de Deficiência Biomédica e o Modelo Social de Deficiência, as autoras indicam orientarmo-nos pelo Relatório Mundial sobre a Deficiência, o qual se apresenta como um referência para a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pois essa afirma não se priorizar um dos modelos em prejuízo do outro, mas buscar uma perspectiva atravessada pelos aspectos de ambos os modelos.

O modelo médico e o modelo social costumam ser apresentados como separados, mas a deficiência não deve ser vista como algo puramente médico nem como algo puramente social: pessoas com deficiência frequentemente podem apresentar problemas decorrentes de seu estado físico. É necessário fazer uma abordagem mais equilibrada que dê o devido

peso aos diferentes aspectos da deficiência. (Relatório Mundial sobre a Deficiência, 2012, p. 04 *apud* BERSSELI & ISAACSSON, 2016, p. 368).

## 7.2. Os parceiros

Abrimos esse tópico enunciando os traços do que venha ser a cidade de Catalão GO. Com cerca de 110 mil habitantes entre zona urbana e rural, a cidade de Catalão, ou a Athenas de Goiás, pela sua tradição na literatura, tem no setor produtivo a presença de 3 mineradoras de fosfato e nióbio e uma montadora de automóveis multinacional, além da enorme força agropecuária na região, concentrando sua economia nesses setores produtivos.

Essas frentes produtivas deram vazão a movimentos de resistência política pois avançam na degradação da natureza local e na vocação cultural dos povos tradicionais que trabalham com a agricultura familiar na região.

Falamos do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), O Movimento dos Atingidos pela Mineração (MAM), o Movimento Camponês Popular (MCP), o Movimento Sem Terra (MST) e entidades sindicais como o Sindicato dos Metalúrgicos de Catalão (SIMECAT). Essas entidades organizam os movimentos de resistência e crítica ao modo operante do setor produtivo da cidade e alcançam a defesa de trabalhadores e trabalhadoras da metalurgia, mineração e agricultura permitindo representatividade junto aos poderes executivo, legislativo e judiciário.

Outra vocação forte no município de Catalão diz respeito ao campo da Educação. Com as Redes Municipal e Estadual de Educação pública, 3 Universidades, sendo uma Instituição Federal de Ensino, a Universidade Federal de Catalão e outras duas no setor privado de Educação Superior.

Além disso contempla um campus do Instituto Federal Goiano (IF) que oferece formação em nível secundário e técnico em três modalidades (ensino médio, técnico em informática e técnico em mineração).

Também, o Sistema S está presente na cidade oportunizando formação no ensino fundamental e médio via as instituições de ensino do SESI e Senai.

Catalão ainda possui uma Escola (Escola Santa Clara que aprofundaremos a seguir pois trata-se de uma parceira na proposição de extensão e cultura apresentada nessa tese) voltada a pessoas com deficiência que oportuniza a esse grupo social, sobretudo àqueles que não estão matriculados nas redes regulares municipal e estadual da cidade, a formação em ensino fundamental e técnico.

Com forte influência nas culturas populares, evidenciamos os grupos de capoeira, jongo e maracatu presentes na cidade, uma das expressões mais significativas são as Congadas de Catalão, manifestação popular que a mais de 150 anos mantém viva a cultura afro-brasileira na cidade. São cerca de 25 ternos de congo e uma Associação (Associação Nossa Senhora do Rosário). Com forte conotação de sincretismo religioso as Congadas de Catalão são uma festa dos povos de matriz africana que congrega cristianismo e religiosidade africanas resultando numa tradição plural, determinada pelo colonialismo cristão, com raízes firmadas nas influências africanas do Congo, Angola e Moçambique.<sup>15</sup>

### *7.2.1. Associação Desportiva e Cultural de Capoeira Berimbau de Ouro – Catalão-GO*

Foram nos anos de 1996 que a matriarca e seu companheiro<sup>16</sup> da Associação Desportiva e Cultural de Capoeira Berimbau de Ouro iniciaram seus percursos nas práticas de Matriz Africana na cidade de Catalão-GO. Ela, a única mulher a desempenhar esse papel no grupo do Mestre Curisco, que veio de Uberlândia para ministrar suas aulas em Catalão-GO, ainda em 1996. Como nos disse Sereia, em uma noite de encontro: “Daí professor, tudo começou!<sup>17</sup>”.

A Associação Berimbau de Ouro tem sede na cidade de Catalão – GO e iniciou suas atividades em 24 de maio de 2001. Desde então tem realizado ações, projetos, eventos e atividades que valorizam e promovem a Cultura Popular Brasileira. Em quase 20 anos de trabalho, sua equipe tem pesquisado e vivenciado a Capoeira, o Samba de Roda, o Coco, o Jongo, o Maracatu, Danças dos Orixás, o Congado, a Ciranda e o Maculelê.<sup>18</sup>

A Associação tem vínculo com inúmeros grupos de práticas de matriz africana. Essa interconexão faz, de seus quase 20 anos de existência, uma associação forte e constantemente alimentada pelas trocas interculturais.

---

<sup>15</sup> Inúmeras produções acadêmicas discorrem sobre o tema das Congadas de Catalão e que podem ser acionadas pela produção em nível de doutorado e mestrado das professoras da UFCAT Carmem Lucia Costa do curso de Geografia e Patrícia do Prado do curso de Educação Física.

<sup>16</sup> Flávia Sereia e o Contra Mestre Pablo.

<sup>17</sup> Depoimento de Sereia em uma conversa informal que tivemos no espaço do Grupo entre berimbais, artesanatos e tambores espalhados no espaço.

<sup>18</sup> Memória da Associação presente em documento informal.

A associação tem uma atuação regular e significativa na cidade de Catalão e em toda a Região Sudeste do Estado de Goiás, sendo referenciada como uma das instituições civis mais importantes e longevas da localidade. A nível nacional mantém estudos e intercâmbios com grandes Mestres da Cultura Popular e artistas de várias áreas, com destaque para o Mestre Flávio Caranguejo do grupo Celeiro de Bamba de São Paulo (SP); Mestre Ferradura do Instituto Brasileiro de Capoeira – Educação (IBCE) do Rio Janeiro (RJ); Mestre Marco China do Capoeira Senzala do Rio de Janeiro (RJ); Daniel Amaro, professor de Dança-Afro de Pelotas (RS); Mestre Jeffinho da Comunidade Jongueira de Tamandaré/Guaratinguetá (SP); Mestre Junay do Maracatu de Avaré (SP); Mestre Limãozinho e Dona Rosinha do Grupo Limão Rosa de São Paulo (SP); e o Luís Poira do Instituto Tambor de São Paulo (SP).

No tocante ao envolvimento da Associação Desportiva e Cultural de Capoeira Berimbau de Outro com outras instituições de ensino, cita-se o seu vínculo com a Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, hoje Universidade Federal de Catalão, inclusive em diferentes cenas de articulação com o Grupo CorpoEncena citado e analisado nesta pesquisa; além das Escolas Públicas da cidade.

Durante sua trajetória, o grupo já atuou em parceria com a Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão em projetos de extensão e pesquisa universitária. Junto aos cursos de História, Ciências Sociais e Educação Física, ocupou espaços participando de debates e promovendo ações formativas e intervenções pedagógicas no que se refere ao ensino da Capoeira no ambiente escolar; a formação de novos professores junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); a participação em eventos acadêmicos (seminário, simpósios e fóruns) e nas Semanas da Consciência Negra (de 2011 a 2015) promovidas pela Universidade Federal de Goiás e por escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino de Catalão – GO (Relatório ACCBO, 2020).

Dentro das várias iniciativas do trabalho com a capoeira e com outras manifestações culturais de matriz africana, entre elas, o maracatu, o samba de roda, o samba chula, o coco, a ciranda, o maculelê, o jongo, confecção e oficinas de percussão e berimbau<sup>19</sup>, a Associação fundou sua sede fixa para vivenciar essas diferentes práticas culturais, chamada de Centro de Formação – Escola de Capoeira.

Em 2016 inaugurou a Escola de Capoeira, um centro de formação em Catalão – GO que se consolidou como um espaço formativo e de convívio social, voltado para a iniciação de novos capoeiristas e a especialização de membros já iniciados. Dentro da Escola de Capoeira criou a Roda Dandaras, uma turma de Capoeira só para mulheres, como uma estratégia de empoderamento e valorização da mulher (Relatório ACCBO, 2020).

---

<sup>19</sup> A Marca que o grupo assumiu para esse trabalho de confecção de instrumentos musicais é o projeto ENGOMA.

Uma das iniciativas centrais das propostas de formação que a Associação desenvolve, há mais de 20 anos na cidade de Catalão, é o evento intitulado *Encontro Cultural*, lugar de trocas de saberes e de experiências corporais com os conteúdos de matriz africana, bem como de interrelação com outros grupos do país e com os Ternos de Congo das Congadas de Catalão, pois o evento combina sua data de realização com a Festa de Nossa Senhora do Rosário, a Congada.

Desde 1998, a equipe que deu origem a Berimbau de Ouro realiza o Encontro Cultural. Este encontro é protagonizado por mestres, professores e alunos de Capoeira de todo o Brasil e através dele são promovidas atividades formativas e vivências no campo da capoeira e das manifestações da cultura popular brasileira, como forma de valorização da cultura afro-brasileira e afrogoiana. Com outros grupos da cultura popular, mantém parcerias e constantes trocas de saberes e aprendizados. A Associação Berimbau de Ouro possui, ainda, relações que vão desde o apoio, a participação em festas e cortejos até a partilha de conhecimento com os ternos e grupos de Congadas de Catalão e cidades vizinhas. Não por acaso, nesses 20 (vinte) anos de atuação, o grupo realiza o Encontro Cultural concomitante aos festejos da Festa de Nossa Senhora do Rosário/Congadas de Catalão. A tradicional Roda de Capoeira que promove, acontece todas as sextas-feiras no Largo do Rosário, durante os festejos das Congadas que acontecem no mês de outubro. (Relatório ACCBO, 2020)

As relações interculturais que a Associação Desportiva e Cultural de Capoeira Berimbau de Ouro realizam na cidade de Catalão, expandem-se a medida que o Grupo realiza suas viagens, que tem por objetivo fortalecer relações com outros Grupos, bem como aprimorar os processos formativos dos integrantes da Associação.

Outra prática recorrente dos integrantes do grupo é a participação em atividades formativas em todo o Brasil, sejam elas em reciclagens, especializações, intercâmbios, residências, seminários, conferências e eventos de cultura popular. Estas participações conferem aos associados um grande respeito pelo trabalho que realizam, pois além de manterem um trabalho cotidiano árduo, os integrantes optam pela regularidade de sua capacitação técnica e artística, o que gera também a criação de conexões e redes de criação e colaboração com artistas e agentes culturais de outras partes do país. De 2017 até o momento tem aprofundado as pesquisas no Jongo e no Maracatu. Assim, criou o Jongo Ngoma, que tem realizado eventos e pesquisas e interagido com outros grupos de Jongo no Estado de Goiás e no Brasil. Também criou o Baque do Rosário, um baque de Maracatu.

A Associação já realizou experiências formativas com a confecção de instrumentos musicais (caixas, atabaques, xequerês, etc.) junto aos capitães de Terno de Congo. Tem, também, recebido e realizado em sua sede, a Folia de Santos Reis, em janeiro. Com essas relações interculturais das culturas populares, a Associação

Berimbau de Ouro expressa seu respeito e reverência à agentes culturais, compartilhando seus saberes e práticas, bem como incorporando outras. A Associação Berimbau de Ouro também tem um papel significativo nos debates e na formulação das políticas culturais da cidade de Catalão-GO, pois a Contra Mestre Sereia e Contra Mestre Dino, são membros do Conselho Municipal de Políticas Culturais.

### *7.2.2. Escola Santa Clara – Associação Pestalozzi de Catalão-GO*

Fundada em 1982, em Catalão, a *ESCOLA SANTA CLARA/ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI*, atendia, no seu primeiro ciclo, apenas pessoas com deficiência auditiva. Funcionava em uma sala de um colégio da rede estadual de ensino de Catalão-GO e, posteriormente, foi transferida para um prédio no bairro Pio Gomes. Em 1984, é fundada a Sociedade Pestalozzi que passa ser a mantenedora da Escola Santa Clara, que ampliou seu atendimento para pessoas com deficiência auditiva e mental. Em 1985, a Sociedade Pestalozzi de Catalão realizou convênio com a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, quando a Superintendência do Ensino Especial passou a dar assistência, orientação técnica e pedagógica ao corpo docente; a Prefeitura Municipal de Catalão e com o CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social.

A Escola oferecia ao aluno um atendimento individualizado de acordo com suas necessidades, levando em conta suas potencialidades. Os atendimentos oferecidos eram: Fisioterapia, Assistência Social, Terapia de Fala, Treino Auditivo, Psicomotricidade, Educação Física, Oficina (Artesanato) e escolaridade dividida em períodos I, II, III e Alfabetização, contava também com uma equipe Diagnóstica composta por psicóloga, pedagoga e fonoaudióloga.<sup>20</sup>

Em fevereiro de 1992, a Escola Santa Clara inicia seu funcionamento em sede própria e é a única na região do sudeste goiano que ministra ensino especial, atendendo ao aluno de acordo com suas necessidades individuais. Nesse mesmo

---

<sup>20</sup> PPP da Escola Santa Clara/Associação Pestalozzi

ano, a escola ofereceu atendimento em Estimulação, Psicoterapia, Educação Musical, Fonoterapia, Oficina de Tapeçaria. Em 1996, a construção da piscina permitiu oferecer um atendimento na área de Natação e foram oferecidos, também, atendimentos odontológicos e computação. Ela passou a disponibilizar um projeto de Alfabetização e as oficinas foram ampliadas.

Em 2000, em consonância com a Política Educacional, "Educação Para Todos", referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e no Programa Estadual de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva da SEE/SUEE-GO, a instituição passou a ser chamada de Unidade de Referência, Escola Santa Clara/Sociedade Pestalozzi, compondo, em sua organização, três setores de ação:

1- **Setor de Reabilitação:** destinava-se a atender alunos matriculados na Unidade de Referência, rede regular de ensino e comunidade, com o objetivo de oferecer um atendimento terapêutico nas áreas de psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia e atendimento odontológico.

2- **Setor de Ensino Especial:** consistia em atender alunos com comprometimentos graves, profundos e múltiplos através de atividades, que o habilite a viver e conviver, de maneira participativa, útil e produtiva, com a consciência de seus direitos e deveres sociais em busca do exercício pleno da cidadania.

3- **Setor de Apoio a Inclusão:** que destinava a atender as Unidades Inclusivas e Escolas da rede regular de ensino e comunidade, acompanhando, orientando e assessorando, conforme critérios a serem definidos pela equipe composta por psicólogo, Fonoaudiólogo, professor de métodos e recursos instrutor de LIBRAS, pedagogo e intérprete.

Na perspectiva de atender as novas legislações da Política Educacional que propõe uma Educação Inclusiva, estudantes com deficiência matriculados na Escola Santa Clara foram encaminhados para a Escola Inclusiva e Rede Regular de Ensino.

Em 2020, em consonância com as *Diretrizes Operacionais 2020/2022* da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, escolas ditas especiais passam a oferecer, além dos projetos específicos para desenvolvimento emocional, laborativo e terapêutico, também, projetos de Escolarização. No projeto político pedagógico da Escola Santa Clara, passam a fazer parte de sua proposta pedagógica atender os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ano, Educação de Jovens e Adultos 1º ano e amplia-se o FIT, Formação Inicial do Trabalhador, nas áreas de Jardinagem, Hortaliças e Serviços Gerais, a fim de promover uma formação voltada para ações de trabalho fora da escola. E, ainda, oferece-se a Educação Infantil –

Estimulação Precoce e Essencial, bem como projetos outros: Reciclagem de Papéis, Roda de leitura, cuidado com a horta, Educação no Trânsito, Educação Sexual e o Conhecendo o Sistema Monetário Brasileiro. Além disso, são disponibilizados transporte casa-escola e todas as refeições diárias de forma balanceada (PPP, 2021).

Na Unidade Escolar, é organizado, ao final de cada semestre, o Conselho de Classe, junto aos professores e professoras, com o objetivo de fortalecer os processos formativos da Instituição, amplificando e fortalecendo a prática pedagógica dos professores e professoras, bem como de uma análise particular de cada aluno com a participação da equipe interdisciplinar, dos pais e mães dos estudantes matriculados.

No intuito de desenvolver uma rotina de atividades de cunho cultural, as comemorações cívicas são incorporadas pelo currículo, possibilitando que os estudantes vivenciem atividades artísticas como: apresentações de peças teatrais, musicais, danças tradicionais, etc. A escola propicia, ainda, saídas orientadas do ambiente escolar através de excursões em pontos turísticos, repartições públicas, clubes, praças e outros (PPP, 2020).

Portanto, a estrutura curricular que a escola se compromete a desenvolver para os estudantes com deficiência é assim formulada:

- **Reabilitação Não Hospitalar**
  - Fonoaudiologia
  - Fisioterapia/Hidroterapia
  - Odontologia
  
- **Atendimento Educacional**
  - Estimulação Precoce
  - Estimulação Essencial
  - Educação Básica-Ensino Fundamental I - Anos Iniciais:
    - 1º ao 4º Ano – Ensino Fundamental
    - EEJA-1º ao 4º Ano
  - AEE – Atendimento Educacional Especializado. (PPP, 2021).

No tocante à estrutura arquitetônica da Escola, os pavilhões são assim dispostos, conforme descrito no PPP:

1.º pavilhão: Anfiteatro, 04 sanitários (02 femininos e 02 masculinos), recepção, salas de fisioterapia, almoxarifado para material pedagógico, higiênico e alimentício, sala para consultório odontológico, salas de fonoaudiologia, secretaria, sala lúdica, sanitários (02 femininos e 02 masculinos), rampa de acesso ao segundo pavilhão;



2.º Pavilhão: 17 salas, sendo 12 salas de aula, destas, 05 contêm lavatório e 01 contêm banheiro completo, e as demais disponibilizadas para direção, coordenação, professores, vídeo, varandas, hall e entrada lateral para automóveis e pedestres, e rampa coberta de acesso ao terceiro pavilhão;

3.º Pavilhão: Refeitório, cozinha para o preparo das refeições, salas de Formação Inicial de Trabalhador (Culinária), varanda, área de serviço, banheiros (masculino e feminino) com 05 vasos sanitários, 05 lavatórios, 02 chuveiros.

4.º Pavilhão: 02 piscinas cobertas e aquecidas com vestiários masculino e feminino com banheiros.

5.º Pavilhão: Quadra poliesportiva coberta e iluminada com passarela de acesso. (PPP, 2021).

Hoje, a Escola Santa Clara atende cerca de 160 (cento e sessenta) alunos da cidade e região, compostos por Deficientes Intelectuais (DI), Deficientes Múltiplos (DMU), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fazem parte, também, dos atendidos, os alunos da rede regular que, na escola, recebem apoio AEE (Atendimento Educacional Especializado). A estrutura organizacional, portanto, é, assim, formulada:

#### **V- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

A Estrutura Organizacional da Escola Santa Clara / Associação Pestalozzi, compreende:

##### **1- SETOR DE REABILITAÇÃO NÃO HOSPITALAR** (Parceria com a Prefeitura Municipal de Catalão)

– *Ambientes Clínicos*

a) **Fonoaudiologia:** O trabalho fonoaudiólogo com o aluno visa proporcionar melhores condições de vida. Favorece um equilíbrio harmônico entre os órgãos fonoarticulatórios e as funções vitais – neurovegetativas, respiração, sucção, mastigação e deglutição. Enfatiza também o estabelecimento de uma comunicação inteligível com o meio que o cerca.

b) **Fisioterapia:** Atende alunos com distúrbios motores, causados por lesões cerebrais, alterações congênitas, distúrbios osteomusculares. A fisioterapia visa um estímulo global da criança, dando ênfase na motricidade propiciando uma melhora em sua parte funcional para a execução das atividades da vida diária.

c) **Odontologia:** O serviço odontológico da escola desenvolve um programa de saúde bucal com ações curativas, preventivas e educativas, melhorando as condições gerais de saúde dos alunos atendidos.

**OBS.:** Todos os profissionais da área de saúde são mantidos pela Prefeitura Municipal de Catalão.

##### **2- SETOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL:**

– *Ambientes Educacionais*

a) Estimulação precoce

b) Estimulação essencial

- c) Ensino Fundamental Especial e EEJA –Educação Especial de Jovens e Adultos
- d) AEE- Atendimento Educacional Especializado
- e) Atividades de Educação Física Adaptada, Natação e Atletismo

**SETOR SOCIOASSISTENCIAL (Habilitação, reabilitação e inclusão à vida comunitária e ao mercado de trabalho).**

No tocante às práticas corporais vivenciadas na disciplina curricular de Educação Física (Adaptada), identificamos a prática da natação e de esportes coletivos e individuais, bem como da recreação e práticas lúdicas. Optamos por transcrever, na íntegra, o que diz o PPP a esse respeito, tendo como objetivo

[...] proporcionar ao aluno atividades corporais, oferecendo oportunidade para reconhecer e respeitar suas características físicas e de desempenho motor buscando superação de limites, tanto suas como de seus colegas através de atitudes de respeito mútuo, cooperativo e solidário em situações lúdicas e esportivas, tornando-o capaz de ser mais independente e participativo na comunidade, promovendo dessa forma a inclusão social. Toda atividade motora realizada deverá respeitar a individualidade de cada aluno observando sua deficiência física, intelectual e sindrômica. São desenvolvidas modalidades esportivas, como o treinamento ao futsal atividades de natação, hidroterapia, atletismo e recreação. As atividades de natação, hidroterapia visam desenvolver a potencialidade do aluno quanto ao equilíbrio (cabeça, tronco e membros), respiração e flexibilidade através do meio líquido, melhorando desta forma sua destreza motora, fortalecimento dos membros, amplitude de movimentos e reeducação de músculos, entre outros. Possibilita também o aprendizado e técnicas específicas de cada modalidade. O Projeto Treinamento de Futsal possibilita ao aluno uma participação cada vez maior em atividades esportivas e recreativas, incentivando-o de forma que possa desenvolver suas habilidades e capacidades. As atividades de Atletismo, nas modalidades: corrida, salto em distância, arremesso, revezamento, serão desenvolvidas visando também o condicionamento para a participação em competições paradesportivas. A atividade de recreação esportiva também é importante para o desenvolvimento físico e mental, além de grande valor psicológico (desenvolve a autoestima), em especial os desportos coletivos proporcionam ao aluno grande interesse, senso de coleguismo, de equipe (através de união), melhor coordenação de movimentos, percepção, agilidade, noção de lateralidade, consciência corporal e raciocínio, além de trabalhar os fundamentos inerentes a prática esportiva. O conteúdo é ministrado de forma lúdica e técnica, através de atividades que compreende exercícios respiratórios e de relaxamento, atividades recreativas e jogos, valendo-se dos recursos materiais e humanos onde o professor fará a explicação e demonstração de movimentos e técnicas de aprendizagem dentro dos desportos (natação, futsal e atletismo) para aquisição dos fundamentos das referidas modalidades. (PPP, 2021).

Outra referência de práticas educativas e corporais que a Instituição oferece, para além da Educação Física, intitulada de PROJETOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES, nos chamou atenção, pois pensamos, imediatamente, que essa área contemplaria, assim como a Educação Física, em seu cerne, o lócus central

para fazer eclodir uma proposição de Extensão Universitária que inaugure novas práticas corporais e culturais na Escola. Vejamos, abaixo, como estão formuladas as proposições para os Projetos Educacionais Complementares:

#### a) **PROJETOS EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES**

Os Projetos Educacionais Complementares têm por objetivos proporcionar o enriquecimento e a diversificação de atividades curriculares, com vistas ao desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades dos alunos, promovendo a melhoria da qualidade do ensino, bem como a contribuição para a formação e afirmação da identidade do aluno para que ele possa sentir capaz de ser inserido na sociedade como um todo, especificamente no mercado de trabalho e vivenciando assim a cidadania plena.

Os projetos Educacionais Complementares são considerados parte integrante da Proposta Pedagógica desta Unidade Escolar. São eles:

- **Projeto “Reciclagem de papel”:** que visa propiciar ao aluno oportunidade de conhecer a importância de reaproveitar resíduos sólidos para a confecção de diversos trabalhos, peças decorativas, materiais didáticos e outros, utilizando de forma adequada os resíduos sólidos sem destruir a natureza.
- **Projeto “Cuidado com a Horta”:** cujo objetivo é proporcionar aos alunos, conhecimento para cuidar e preparar canteiros para o plantio de verduras, legumes, ervas medicinais e temperos.
- **Projeto “Conhecendo o Sistema Monetário Brasileiro”:** este projeto tem como finalidade levar os alunos a manusear cédulas e moedas do sistema monetário conhecendo o valor e o sentido de compra e venda, bem como compreender o valor social do dinheiro.
- **Projeto “Educação para o Trânsito, Educação Sexual, Não às Drogas”:** estes projetos têm como objetivo oferecer orientações aos educandos para viver com autonomia, independência, saúde e segurança.
- **Projeto de “Prevenção e combate à dengue”:** tem como objetivo conscientizar alunos e comunidade da necessidade do combate, prevenção e cuidados para se prevenir contra o mosquito transmissor da dengue.
- **Projeto “Roda de Leitura”:** tem como objetivo propiciar ao aluno com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para aquisição de leitura e interpretação despertando a sua curiosidade quanto aos vários tipos de textos e principalmente compreender a importância da leitura na sua vida de forma a exercitar a sua autonomia e independência.
- **Projeto FIT – Formação Inicial do Trabalhador:** Na busca de adequar-se a atual Política de inclusão social e/ou a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho, a Escola Santa Clara / Associação Pestalozzi de Catalão, busca suprir e/ou minimizar as dificuldades que estas pessoas encontram para viver e conviver na sociedade de maneira participativa, útil e produtiva.  
Busca também dar condições adequadas para os que, por sua condição, não adquirirem as habilidades exigidas pelo mercado formal de trabalho possam desenvolver trabalhos autônomos, em uma visão inclusiva, buscando oportunidades iguais para todos.

No tocante aos Projetos Educacionais Complementares, bem como nas práticas corporais ministradas na disciplina curricular de Educação Física, identificamos lacunas que podem ser preenchidas pedagogicamente pelo Programa de Extensão que propomos a essa Unidade Escolar. A predominância do esporte, como conteúdo pedagógico nas práticas corporais vivenciadas na escola, não é uma prerrogativa somente desse ambiente escolar. A área da Educação Física em suas formulações acadêmicas e propositivas tem, há muitos anos, identificado a prevalência do esporte como conteúdo pedagógico nos ambientes escolares, feito a crítica a esse predomínio e encontrado alternativas para a quebra dessa hegemonia.

Portanto, somamo-nos a esse esforço a medida que propomos um conteúdo que distoia daquele oficialmente ministrado pela Escola e que remete às práticas corporais de matriz africana como a capoeira, o jongo, as congadas, o samba de roda, a musicalidade, etc. Esses conteúdos vivenciados pela mediação da Universidade, com a Associação Desportiva e Cultural Capoeira Berimbau de Ouro e a própria Escola Santa Clara, possibilitará uma experiência inaugural tanto na área da Educação Física, presente na Escola, como nos Projetos Educacionais Complementares, fortalecendo esse campo de saberes das culturas populares e seu diálogo com o ensino escolar.

### *7.2.3. O Programa de Extensão da Universidade Federal de Catalão – UFCAT*

Nos apoiamos na dissertação de mestrado recém defendida de OLIVEIRA (2021) para traçar os argumentos acerca da Extensão Universitária no interior da Universidade Federal de Catalão UFCAT.

A autora trata, no capítulo III, dos formatos de extensão que são privilegiados no interior da Instituição. Nesse sentido, a UFCAT incorpora o que é comum acerca das proposições de extensão, quais sejam, serem caracterizadas como programa, projetos, cursos, eventos e prestação de serviço. Extraímos, dessas diferentes modalidades, aquelas que versam sobre os programas e projetos por entendermos que eles se aproximam de nosso interesse. Diz a autora que

Os projetos e programas de extensão são ações mais longas que demandam fundamentação teórico metodológica que permita relações com maior organicidade, interação entre instituição e as pessoas envolvidas. É possível esperar, portanto, que tais ações fomentem uma educação social, cultural,

tecnológica e científica com objetivos específicos e resultados a médio-longo prazo. Nesse formato busca-se um diálogo constante entre teoria e prática que reverbera a perspectiva da pesquisa ação como base metodológica (...). (OLIVEIRA, 2021, p. 49).

Para discorrer sobre o impacto da Extensão Universitária na UFCAT, o recorte da autora se deu aos projetos, programas e outras modalidades cadastrados entre os anos de 2017 a 2020. Tendo como referência para análise a seguinte documentação disponível digitalmente:

Cheguei então ao corpus de dados a partir do cruzamento de três documentos: 1. As planilhas do Excel com as ações via SIEC; 2. A relação de bolsas concedidas PROBEC/PROVEC (2016 a 2020) e; 3. As fichas de inscrição dos projetos cadastrados no SIGAA, módulo extensão acessados diretamente no sistema. (OLIVEIRA, 2021, p. 50).

O total de ações de extensão identificadas por Oliveira (2021) estão assim distribuídas na página oficial da UFG/UFCAT: 210 (duzentos e dez) ações. Dessas ações, 143 (cento e quarenta e três) foram projetos, 47 (quarenta e sete) eventos, 13 (treze) cursos, 06 (seis) prestação de serviços e 01 (um) programa. Segundo as áreas temáticas, Oliveira (2021) identifica a seguinte distribuição: Educação (93 ações de extensão); Saúde (39); Tecnologia (24); Cultura (17); Meio Ambiente (13); Comunicação (11); Trabalho (07) e Direitos Humanos (06).

A prevalência de projetos tendo como área temática a Educação converge para o entendimento da centralidade das licenciaturas na tradição da UFCAT. Foram os cursos de licenciatura que tomaram para si o formato de extensão universitária, com o intuito de amplificar seus processos formativos dentro de cada curricularidade. Essas licenciaturas estão dispostas nas diferentes Unidades Acadêmicas, como a Unidade Especial de Educação, a Unidade Especial de Biotecnologia e a área das Exatas. Todavia, em todas elas há a presença das licenciaturas. Se até 2007 eram somente 07 cursos de graduação no Campus Avançado de Catalão UFG, todos ligados às licenciaturas, após o REUNI, em 2008 e, com a transição para Universidade autônoma, nos anos seguintes, até a criação da Universidade Federal de Catalão, o que vemos é um crescimento considerável das licenciaturas e da formação de professores, seja no campo das humanas, biológicas e exatas.

Todavia, há uma tradição da extensão Universitária também nos cursos de Psicologia, Ciências Biológicas e Enfermagem, lotados na Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, onde está presente, também, o curso de Educação Física,

cursos, esses, marcados pela Extensão Universitária como campo curricular de formação, o que justifica a prevalência da Extensão na Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia (IBIOTEC).

Analisando os dados de todo o período da pesquisa o que fica claro é que as unidades que mais tiveram projetos cadastrados pela ordem de classificação foram:

- Unidade Acadêmica Especial de IBIOTEC com 72 projetos;
- Unidade Acadêmica Especial de Engenharia com 18 projetos;
- Unidade Acadêmica Especial de Educação com 15 projetos;
- Unidade Acadêmica Especial de Gestão de Negócios com 12 projetos e;
- Unidade Acadêmica Especial de Matemática e tecnologia com 11 projetos. (OLIVEIRA, 2021, p. 53).

Quanto ao financiamento das ações de extensão, segundo Oliveira (2021), cerca de 54% dos projetos foram financiados pelo PROEXT, PROBEC e PROVEC. A autora identifica, aqui, que essa margem é muito baixa, dado que todas as ações de extensão acabam por necessitar de algum recurso para sua realização. Entretanto, nem nós ou a autora identificamos outras fontes de fomento. Isso nos deixou com uma dúvida e uma hipótese, qual seja, os próprios coordenadores desempenharam o papel de financiadores das ações de extensão, ou ainda, recursos privados a partir de apoios culturais de empresários da própria cidade (o que é comum na modalidade “eventos”) disponibilizaram recursos para realização das ações.

Um outro dado relevante trazido na pesquisa de Oliveira (2021) diz respeito ao número de discentes envolvidos nas ações de extensão entre os anos de 2017 a 2020. Entre os dados mais expressivos, temos o curso de Psicologia, com 162 estudantes envolvidos; Enfermagem, com 127 discentes envolvidos; o curso de Matemática com 124; Educação, com 116; o curso de Educação Física com 76 e o de Ciências Biológicas, que teve um total de 30 estudantes envolvidos. Ao nosso ver, esses dados demonstram que nesses cursos o papel da extensão e cultura universitárias tem íntima relação com os processos de curricularização (ainda que a lei da curricularização não tenha sido implementada nos anos pesquisados) da extensão, pois dispõem, a um significativo número de estudantes, a experiência acadêmica da extensão nas suas formações.

Um dado relevante desse estudo diz respeito ao público alvo atendido. Segundo a autora, 90,24 % das ações de extensão foram direcionadas para o público interno da Universidade; 1,22 % para o público externo e; 7,93% para público interno e externo. Esses dados acabam afirmando que a Universidade Federal de Catalão

precisa avançar em uma problemática que há muito tem sido evidenciada, inclusive no conjunto das Universidade Públicas Brasileiras. É preciso compreender que o papel da Extensão Universitária é, também, o de enfrentar o distanciamento social e político com as comunidades externas, fazendo, de seu espaço, um lugar de acesso, bem como institucionalizando um processo formativo para fora dos muros da Universidade.

Coadunamos com a análise de Oliveira acerca do que tem sido a extensão e cultura universitárias na UFCAT, assim como seus desafios.

[...] o panorama revelou que a extensão (ao menos a partir de seus projetos) está presente em todas as unidades e cursos, mas que: a) é uma atividade mais presente nas áreas da saúde e humanas e, b) congrega a pluralidade dos sujeitos da comunidade universitária como docentes e técnico-administrativos, c) não consegue ainda se espalhar firmemente para fora dos muros da universidade o que justifica um público-alvo endógeno, c) é tímida em sua produção acadêmica, d) é frágil no que tange ao financiamento. A valorização dos temas de humanas e a maior presença da saúde e da educação são reveladoras de que a extensão reconhece seu papel frente ao cotidiano social, mas as ausências da tecnologia e das comunicações permite pensar sobre seu afastamento.

Por fim, em uma classificação didática que tem como referência os objetivos e metodologias dos projetos cadastrados na UFCAT a autora discorre sobre os perfis dos projetos que estiveram em curso durante os anos investigados. Nomeia-os, a autora: Extensão de caráter assistencialista; Extensão com influências do Ensino; Extensão como Prestação de Serviços; Extensão de Ensino e Prestação de Serviços; Extensão de Pesquisa e Prestação de Serviços; Extensão de Ensino e Pesquisa e Extensão Inovadora.

É identificado pela autora que uma significativa parcela dos projetos analisados está balizado em uma concepção de *Extensão Inovadora* pautada em uma relação dialógica universidade-comunidade, minimizando outras referências mais conservadoras de extensão também presentes nos espaços universitários.

Nesta seara estão os projetos que buscam uma extensão como a que Paulo Freire (1983) reforça em sua obra “Extensão ou Comunicação”, ou seja, como atividade *sine qua non* para uma universidade efetivamente democrática e que deve perpassar a ideia somente de transmissão do saber. Para minha grata surpresa, essa categoria foi dominante dentre os projetos encontrados. O que me faz acreditar que a extensão está se modificando ao longo desses anos e que já se pode vê-la como uma ação emancipatória-crítica, que pode promover a transformação social e com um lócus de formação universitária (OLIVEIRA, 2021, p. 73).

### **7.3. Corpos em Extensão: a proposta de Extensão e Cultura**

Na perspectiva de fecharmos esta tese, retomamos a experiência como foco. A experiência também abriu a escrita desta tese. Partimos dos anúncios que realizamos no cotidiano da Universidade Pública, quando nos inserimos em coletivos propositivos, bem como daquilo que o Grupo CorpoEncena avançou no campo da Extensão e Cultura Universitárias. Com base nas proposições e nas lacunas do que vivenciamos como professores, professoras, estudantes na UFCAT, e referenciados nas experimentações do Grupo CorpoEncena, assim como naquilo que identificamos como lacunas das experiências propositivas, retomamos a prática pedagógica e, nessa última etapa da tese, (re)formulamos caminhos para ela.

A exequibilidade de uma proposta de Extensão e Cultura Universitária só pode tornar-se efetiva se forem garantidas as condições financeiras de apoio por meio de editais de fomento à Extensão e Cultura Universitárias.

A perspectiva para essa proposição incorpora aquilo que o Programa de Extensão e Cultura Corpo, Formação e Experiência Estética – Grupo CorpoEncena já havia anunciado nas suas intenções. Incorporamos, portanto, os avanços que essa proposta alcançou para avançarmos em uma outra proposição que contemple os referenciais teóricos defendidos nesta tese.

Os saberes de matriz africana foram lócus formativo no Grupo CorpoEncena. Contudo, percebemos nos dados da pesquisa que, no período estudado, era a Ginástica nas suas diferentes formulações que se projetava como iniciativa central de formação. Nesse sentido, trouxemos, para essa sistematização, aquilo que identificamos que deveria ser amplificado nas práticas formativas e que, pela opção epistemológica e política, acabou por se considerar periférica. Sendo assim, a articulação dos saberes de matriz africana com os corpos das pessoas com deficiência constitui o eixo basilar da nossa proposição.

---

## **8. PROPOSTA**

A) Área de atuação:

Educação – Educação Física – Interdisciplinar – Arte e Cultura



B) Modalidade:  
Projeto de Extensão e Cultura

### **8.1. Título da proposta:**

OS SABERES DE MATRIZ AFRICANA E SUAS MEDIAÇÕES DIALÓGICAS COM  
UMA ESCOLA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OS DESAFIOS DE  
SUPERAR A SEGREGAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DOS CORPOS – *COLETIVO  
CORPOS EM EXTENSÃO*

### **8.2. Coordenador da Proposta**

Rodrigo Graboski Fratti

### **8.3. Unidade Financiadora**

Organizamos essa proposição em uma plataforma comum ao do Edital Proext, política de financiamento da Extensão, implementada nos anos do Governo Lula e Dilma, mas que foi encerrada no ano de 2016. Em seu tempo de vida e execução, mostrou-se como a principal política de financiamento das práticas extensionistas nas Universidade Públicas do País nas duas últimas décadas. Nos orientamos por essa plataforma e ficamos atentos aos desdobramentos de outras políticas que venham a ser ofertadas às Universidade Públicas para dar vazão a Projetos e Programas de Extensão e Cultura. Reivindicamos politicamente sua retomada e continuidade, ou mesmo a execução de outras perspectivas de financiamento da Extensão e Cultura é fundamental para execução desta proposta.

### **8.4. Unidades Envolvidas**

Instituto de Biotecnologia IBIOTEC – Curso de Licenciatura em Educação Física e licenciaturas afins UFCAT; Associação Desportiva e Cultural de Capoeira Berimbau de Outro – Catalão GO; Escola Santa Clara – Associação Pestalozzi de Catalão GO

### **8.5. Equipe executora**

1. Coordenador do Programa vinculado à UFCAT
2. O/a 2 Contramestres e praticantes da capoeira, jongo, côco, samba de roda, maracatu, maculelê da ADCCBO
3. Professores/as de Educação Física e Artes da Escola Santa Clara
4. 12 Estudantes/bolsistas de Graduação da UFCAT:
  - a) 5 estudantes de Educação Física; b) 1 estudantes de Ciências Sociais; c) 1 estudantes de História; d) 1 estudantes de Psicologia; e) 1 estudantes de Pedagogia; f) 1 estudantes de Geografia; g) 1 estudantes de Ciências da Computação; h) 1 estudantes de Biologia

Não necessariamente será essa a proporção por cursos, pois o ingresso de estudantes/bolsistas está condicionado ao interesse pela proposta. Essa perspectiva multifocal das formações iniciais dos estudantes permitirá abordar as práticas corporais e artísticas do Projeto e colocar em sinergia todas as demais experimentações políticas, acadêmicas, administrativas e estéticas que orientarão a tríade CULTURAS POPULARES – SABERES E PRÁTICAS DE MATRIZ AFRICANA – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA a partir de diferentes objetos e perspectivas teórico-metodológicas, garantindo, por uma perspectiva dialógica, e fazendo com que as áreas de conhecimento sejam abordadas em diferentes estratégias e práticas do projeto. Cada estudante, a partir do seu campo de conhecimento e de uma mediação dialógica entre seus saberes, estimulará olhares *interdisciplinares* sobre o Projeto de Extensão e Cultura Universitária proposto.

## **8.6. Objetivos**

### **8.6.1. Objetivo geral**

Fazer circular e colocar em sinergia uma perspectiva interdisciplinar, performática, intercultural/decolonial e sensível na formação de estudantes universitários e de estudantes da Educação Básica com deficiência, abordando saberes e práticas de matriz africana como conteúdo.

### **8.6.2 Objetivos específicos**

- a) Estimular a compreensão histórica, política e social dos saberes e práticas de matriz africana a partir de vivências e de diálogos corporais entre os agentes envolvidos no Projeto de Extensão e Cultura, atentando para estratégias de apreensão e de sensibilização capazes de serem incorporadas por estudantes escolares com deficiências múltiplas;
- b) Vivenciar corporalmente as práticas como a capoeira, o jongo, o samba de roda, maracatu, o côco e o maculelê;
- c) Estimular a musicalidade pela prática da construção de instrumentos musicais, bem como pelo convívio sensível com os ritmos pertencentes às manifestações de matriz africana elegidas como conteúdo do Projeto;
- d) Vivenciar os cânticos das culturas populares e tradicionais elegidas, estimulando a musicalidade entre os agentes envolvidos no Projeto de Extensão e Cultura;
- e) Produzir cenas artísticas e performances que estimulem, nos estudantes universitários e nos estudantes escolares com deficiência, os processos criativos da mediação entre teatro, corpo e saberes/práticas de matriz africana;

- f) Vivenciar os diferentes espaços pedagógicos da Universidade, Escola e Associação Desportiva e Cultural de Capoeira Berimbau de Ouro, bem como outros espaços públicos, como praças e outras instituições de ensino, a fim de estimular que os estudantes universitários e os estudantes escolares com deficiência convivam com as diferentes instituições envolvidas no Projeto, minimizando as práticas segregativas comuns no interior de instituições que não dialogam;
- g) Estimular uma formação interdisciplinar e multifocal de saberes e práticas de caráter artístico e cultural;

### **8.7. Fundamentação Teórica**

Definimos, como referência teórica para implementação desse projeto de extensão e cultura universitárias, aquilo que podemos extrair do debate educacional contemporâneo acerca de uma Educação Performática, capaz de dar ao corpo sua centralidade nos processos decisórios da pedagogia, tendo as artes e as práticas corporais como foco. O caráter multidimensional das performances culturais articulando o drama social, ou a própria vida, às linguagens das artes e a sua evocação de um corpo que sente, que tem emoções, desejos objetividades e subjetividades, inaugura perspectivas do trabalho pedagógico com as práticas corporais.

As inter-relações entre áreas de conhecimento e as linguagens artísticas, como o teatro, a educação e a educação física, permite-nos afirmar que entre a vida e suas performances há um rito de interconexões capazes de serem absorvidos. É assim que pretendemos absorver, portanto, as linhas liminares dos saberes e das práticas de matriz africana que propomos como conteúdo pedagógico da formação de estudantes universitários e estudantes com deficiência.

Uma Educação Performática trabalha no liminar do que se sente e do que se pensa potencializando os sentidos, as sensações e a criação artística. Esse é o crivo das práticas corporais de matriz africana que desejamos fazer circular nos processos formativos para os/as estudantes universitários/as e estudantes com deficiência.

Serão, nas trocas interculturais, que, também, esse projeto vai se pautar. Os saberes e práticas de matriz africana propostos fazem eclodir significados de vivências e trocas culturais balizadas em uma perspectiva dialógica entre corpo e cultura. Uma cultura que se projeta do Sul do mundo, portanto, vinculada aos saberes e práticas das periferias do mundo, que, articuladas em diálogo, possibilitam a apreensão sensível de significados outros que não aqueles tradicionais do pensamento eurocêntrico. Os processos de apreensão de uma Educação Intercultural/Decolonial perpassam pelo corpo e as práticas corporais como núcleo central da aprendizagem, portanto, são nas vivências permitidas ao corpo que se deslocam e amplificam os saberes.

Ao corpo, permitimos sentir e sensibilizar-se, seja pelos órgãos dos sentidos tão presentes em uma corporeidade aberta a aprendizagem, seja pelos processos de sensibilização pedagógicos orientados pelas práticas corporais.

O sensível, enquanto processo pedagógico, questiona olhares epistemológicos padronizados e permite a construção de outros paradigmas. Experimentações em que o corpo está na centralidade dos processos sensíveis são, portanto, o meio para resignificar estruturas fixas no sujeito e no social. O corpo, as sensibilidades e as práticas com viés artístico podem se configurar como lugares da diferença, da diversidade, da resistência, da tolerância, da convergência e do diálogo.

Cada experiência dos sentidos e das sensibilidades, evocam aprendizagens distintas de cada corpo que as assimilam, aproximando e dando sentidos aos grupos sociais e aos sujeitos singulares, em uma ou em outra direção particulares e também sociais/culturais. A produção sensível da passagem dos saberes e práticas de matriz africana nos corpos dos estudantes universitários e dos estudantes com deficiência desenvolve diferentes processos de apreensão física, emocional, social e histórica. Sustentamos que processos estéticos de formação permitem experiências de produção de sentidos que corroboram com uma aprendizagem onde razão e emoção são processos híbridos, de convergência e de distanciamentos, os quais permitem uma Educação da totalidade corporal presente nas dimensões sociais, psíquicas e corporais em diálogo. Essas dimensões imbricadas em experimentações e vivências corporais com os saberes de práticas de matriz africana reivindicam uma Educação do sensível capaz de ampliar o acervo cultural dos/as estudantes universitários envolvidos/as, bem como dos/as estudantes com deficiência. Esses dois grupos,

compostos por sujeitos distintos e singulares, incorporarão os saberes e práticas de matriz africana por processos distintos de sensibilização e aprendizagens.

### **8.8. Público Alvo**

Ainda que os/as Estudantes Universitários/as sejam parte da equipe executora do Projeto, buscaremos também fazer com que estes/as sejam afetados pelos saberes e práticas de matriz africana que elegeremos como conteúdo da proposta. Assim, ao mesmo tempo que serão instigados a pensar perspectivas teórico-metodológicas de execução das práticas, também serão instigados a vivenciar suas próprias formulações como autoconhecimento interdisciplinar. Também, os/as Estudantes com Deficiência de uma Escola Campo são nosso público-alvo. Todos os processos teórico-metodológicos criados pela equipe de execução serão aplicados a esses estudantes que, diferente dos primeiros, dadas as suas particularidades psíquicas e corporais, evitando nos pautar em diagnósticos biomédicos e/ou patológicos, terão acesso aos saberes e práticas de matriz africana a partir de suas singularidades corpóreas, portanto, serão instigados a incorporar os processos vividos pela sensibilização estética de seus corpos.

### **8.9. Local de realização da proposta**

UFCAT – ASSOCIAÇÃO DESPORTIVA CULTURAL DE CAPOEIRA BERIMBAU DE OURO – ESCOLA SANTA CLARA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI

### **8.10. Período de Realização**

#### **8.10.1 Início**

JANEIRO DE 2023

#### **8.10.2 Término**

DEZEMBRO DE 2023

### **8.10.3 Carga Horária Total da Ação**

8 horas semanais, sendo 4 horas de formação teórico-metodológica da equipe executora e 4 horas de vivências corporais dos conteúdos dos saberes e das práticas de matriz africana nos diferentes locais de realização da proposta.

### **8.11. Metodologia**

Para alcançarmos os objetivos, bem como tornarmos públicas as experimentações corporais com o conteúdo proposto, metodologicamente, organizaremos os trabalhos da seguinte forma:

a) Os núcleos de aprofundamento:

a.a) NÚCLEO 1 – Capoeira, Maculelê e Samba de Roda – núcleo responsável pelos estudos e vivências corporais de saberes e práticas de matriz africana.

a.b) NÚCLEO 2 – Jongo, Coco e Maracatu – núcleo responsável pelos estudos e vivências corporais de saberes e práticas de matriz africana.

a.c) NÚCLEO 3 – Cantos e Musicalidade – núcleo responsável pelas oficinas percussivas, cantos e produção e criação de instrumentos musicais.

a.d) NÚCLEO 4 – Encontros Formativos e Administrativos – núcleo responsável pelos encontros pedagógicos e reuniões institucionais entre os/as Coordenador Geral e Estudantes Universitários/as.

a.e) NÚCLEO 5 – Pesquisa e Sistematização – núcleo responsável pela organização da produção científica do Coletivo (resumos, resumos expandidos e artigos), mapeamento e inscrição em Festivais e

Simpósios/Congressos Científicos, administração e produção dos relatórios parciais e finais do projeto proposto, realização do documentário iconográfico (Video Doc) contemplando toda trajetória do trabalho artístico-cultural realizado.

a.f) NÚCLEO 6 – Registros iconográficos e Documentais – núcleo responsável pela organização e sistematização de um banco de dados iconográficos (fotografias e filmagens) da trajetória do trabalho artístico-cultural realizado. Produzir um banco de dados com todos os documentos (relatórios, atas, memoriais) durante o percurso do projeto de extensão e cultura proposto.

a.g) NÚCLEO 7 – Performances Artístico-Culturais – núcleo responsável pela criação das performances em forma de oficinas abertas do Coletivo Corpos em Extensão a serem apresentadas em instituições de ensino e espaços sociais da cidade de Catalão e região, como praças públicas, feiras entre outras, preocupando-nos com dinâmicas que promovam o ser, estar e existir da Universidade, bem como das pessoas com deficiência envolvidas na ação.

a.h) NÚCLEO 8 – Festival Coletivo Corpos em Extensão – núcleo responsável pela criação e programação do Festival Coletivo Corpos em Extensão em articulação com outros projetos e programas de Extensão e Cultura da UFCAT, como o Grupo CorpoEncena e o Coletivo Negro UFCAT.

O Coordenador Geral acompanhará cada um dos núcleos, estimulando que eles dialoguem uns com os outros, a fim de evitar perspectivas de trabalho fragmentadas, bem como de que a realização do trabalho de cada núcleo esteja em acordo com a temporalidade do projeto proposto. Também, é função da Coordenação Geral organizar o cronograma das atividades semanais, orientando os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa do projeto.



Os/As contramestres articularão os núcleos 1, 2 e 3 no aprofundamento dos estudos e vivências corporais dos saberes e práticas de matriz africana elegidos como conteúdo da proposta de extensão.

Os/as estudantes universitárias serão distribuídas nos diferentes núcleos, a princípio por afinidade, mas os mesmos serão instigados a um rodízio trimestral, permitindo que vivenciem todas as etapas do projeto. Ainda, como os/as estudantes universitários/as têm origem em diferentes cursos de graduação, serão estimulados a abordar os saberes e práticas do coletivo Corpos em Extensão a partir de uma perspectiva interdisciplinar dos distintos objetos presentes nas diferentes formações iniciais que congregam.

Os/as estudantes com deficiência farão parte dos núcleos 1, 2, 3, e 7 e serão estimulados em suas potencialidades cognitivas e corporais de vivência e criação a praticarem os conteúdos sistematicamente, bem como da participação coletiva na construção das oficinas abertas elaboradas no coletivo Corpos em Extensão.

## **8.12. Resultados Esperados**

Afirmamos que a experiência com extensão e cultura proposta tem por finalidade enfrentar criticamente o racismo estrutural que comumente desloca para as marginalidades os saberes e práticas de matriz africana nos espaços universitários e escolares. Tem-se, por esse posicionamento crítico, visibilizar a diversidade cultural das práticas das culturas populares a partir de uma experimentação política, poética e estética dos conteúdos propostos, dando alcance social à formação cultural vivenciada por seus sujeitos.

Busca-se, também, formular uma prática cotidiana interdisciplinar capaz de fazer dialogar diferentes área de conhecimento, tendo como conteúdo problematizador os saberes e práticas de matriz africana. Articular teoricamente os saberes e práticas de matriz africana e todas as experimentações teóricas e corporais do projeto proposto aos postulados das performances culturais, da interculturalidade/decolonialidade e Educação do sensível.

Outro resultado esperado é que, pelas vivências corporais, bem como pelas práticas de estudo, criação e sistematização dos saberes, seja oportunizada uma ampliação da formação cultural e política dos/as sujeitos envolvidos/as, qualificando

a formação universitária e dos fazedores das culturas populares em um diálogo radical entre as Instituições de Ensino e os agentes culturais.

Reconhecer e fortalecer o papel central da Extensão e Cultura Universitárias nos processos de formação escolares e universitários, empenhando em sua curricularização como prática acadêmica e formativa, já que essa se encontra em curso e alimentando os processos de formação universitária das IFES.

Ao desenvolver a proposta de extensão e cultura universitária, junto aos estudantes com deficiência, busca-se, através dos processos culturais formativos elegidos, potencializar suas descobertas, ampliando seus acervos e formação, a fim de enfrentar diagnósticos e pareceres biomédicos que, por patologizar os corpos com deficiência, evidenciando seus limites, obscurecem aquilo que podem incorporar e criar esteticamente e socialmente nos contextos sociais, políticos e culturais. Com essa aproximação, fortalecer a Universidade como espaço legítimo de toda e qualquer forma de existir no mundo, tornando-a mais diversa e plural possível.

### 8.13. Tabela do cronograma de execução

<b>Cronograma de execução</b>	
<b>Atividades</b>	<b>Período</b>
NÚCLEOS 1, 2 e 3	4 H SEMANAIS ENTRE FEVEREIRO E DEZEMBRO 2023
NÚCLEO 4	4 HORAS QUINZENAIS ENTRE JANEIRO E DEZEMBRO
NÚCLEO 5	JUNHO E JULHO/NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 2023
NÚCLEO 6	JANEIRO À DEZEMBRO DE 2023
NÚCLEO 7	JUNHO E JULHO/NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 2023
NÚCLEO 8	DEZEMBRO DE 2023

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convivência acadêmica e profissional com as dinâmicas da Extensão e Cultura Universitárias, um ser-estar-sendo-com-o-mundo evocam um vivido/vivente capaz de se mergulhar e de se distanciar dos desejos de uma Instituição diversa e plural, capaz de enfrentar os ritos de formação crítica e propositiva, em que o educar é fundamento.

Muitas emoções se chocaram ou se complementaram ao viver a experiência da escrita acadêmica. Remeto ao papel do educador em uma Universidade Pública que fica incomodado quando suas experimentações não ultrapassam os muros protegidos da Universidade. Esse muro físico e mental, social e político, cultural e existencial, que torna a Universidade tão distante, sobretudo das camadas populares e dos territórios empobrecidos.

As rupturas dos muros talvez tenha sido a melhor das emoções. Essas rupturas implicam em transferir as forças produtivas para fora da Universidade, pensando e propondo caminhos e trilhas que me levassem às comunidades, aos coletivos e aos grupos que já produziam cultura mesmo antes das articulações com a Universidade, de forma a potencializá-los!

A coragem de tornar pública uma intenção política e pedagógica e valorizar sua intensidade como expressão que pode significar a presença de um movimento institucional que se coloca para fora e, com os de fora, ressignifica o que está dentro, transmutando, reivindicando outros conceitos, ainda muito novos no debate acadêmico, mas que já deixam lastros.

O Grupo CorpoEncena nos ensinou esse caminho nos seus mais de 12 anos de existência. Sobretudo, nos anos de 2015 a 2018, evidenciamos uma proposta de Extensão e Cultura Universitária engajada nos saberes da ginástica e cultura circense, das artes como o teatro e a dança para promover no interior e fora da Universidade, uma prática cotidiana de formação social e acadêmica capaz de eclodir processos formativos e experienciais, estéticos e políticos que estimularam uma reinvenção das práticas formativas na UFCAT.

As práticas orgânicas da interdisciplinaridade fizeram circular um diálogo epistêmico e de experiências corporais nos núcleos do Grupo CorpoEncena que

corroboraram uma aproximação entre os saberes e práticas da Educação Física com o campo das artes, relação essa ainda embrionária na academia, mas em curso.

Os aportes experienciais do Grupo CorpoEncena nos estimularam a prosseguir com essa intencionalidade formativa na medida que nos trouxeram o “como e com quem fazer” para tornar a formação na extensão e cultura universitária uma prioridade institucional e pedagógica.

Falo de uma Educação Performática que exige coexistência e intensidade, exige mergulho estético e cultural em aportes teóricos carregados de movimento e de versões, ainda que embrionárias, de fluxos da reflexão acadêmica, permitindo formas e espaços que sustentam perspectivas teóricas e práticas de como existir educacionalmente no mundo.

Uma Educação Performática remete olharmos para os contextos, como se olha para o teatro ou para as linguagens artísticas, como se olha para os dramas sociais latentes, remetendo aos pressupostos teóricos estetizados, mas, também, políticos, pois exigem fazer escolhas. Portanto, não consideramos a crítica de que somos fluidos de uma pós-modernidade sem direção, mas, sim, aqueles que se sentem incomodados com os aportes paradigmáticos do que foi vivido intensamente no século XX e que nos construíram como seres de vivência e pensamento.

Ao evocar uma Educação Performática, somos instigados a olhar o real com uma certa poeticidade que, ao invés de ser ingênua, permite-nos alavancar olhares sobre a realidade social que precisa modificar-se e transmutar-se para poder existir, ou mesmo, politicamente, lutar pela sua existência enquanto parte de um mundo tão diverso e, por vezes, excludente.

Ao me debruçar nas Performances Culturais como perspectiva teórica para dar movimento aos objetos que refleti, coube-me trazer à tona, seja pelas narrativas dos entrevistados ou da análise dos documentos do Grupo CorpoEncena, ou mesmo quando propus uma intervenção na Extensão e Cultura Universitárias, elucidar o que era arquivo e repertório, o que era texto e não-texto, enfim, o que era corpo.

Nem todas as análises chegaram a essa perspectiva, mas outras, acredito que sim, já que compreendo com mais clareza onde avançar e no que devo recuar no jogo da vida (acadêmica) para alavancar e construir com outros, uma nova tradição para nossa trajetória na formação universitária. Portanto, reforço a performatividade da escrita e do olhar acadêmico como fruição, capazes de me colocar no mundo como

sujeito dos processos educacionais imaginados e implementados pela Universidade Pública.

O caráter multidimensional das performances culturais permite trazer, à luz do pensamento acadêmico, perspectivas entre o racional e o emocional que diferem das investidas cartesianas na produção científica formulada no interior das universidades. Esse é um fator de relevância à medida que o social, o político e a cultura são aqui as referências para se produzir pesquisa e extensão acadêmica. Essa multidimensionalidade também opera como benefício para se pensar o corpo como categoria de análise e intervenção, já que esse ainda que tenha força nas interpretações biologizantes e que façam sentido para um número significativo de práticas acadêmicas, existem outras que o compreendem como corpo biológico, mas também social, político e cultural sem fazer distinções ou leituras fragmentadas de sua totalidade.

Olhar o corpo, os espaços pedagógicos e de produção do conhecimento como espaços performáticos capazes de serem reinventados, seja pela incidência de uma linguagem artística, seja pela ação do diálogo multifocal, seja por performatizá-los, transgredindo os açoitamentos do controle e da fixação, é o papel político apreendido com as performances quando transgressoras. Portanto, as performances na Educação se caracterizam por uma distinta ordem vigente para o educar, em que a experiência estética e sensível operam como engrenagens para a reinvenção.

De forma espiralada, a Educação Performática convoca para os processos de ensino-aprendizagem o pensamento e a ação como conceitos que se completam, portanto, pouco operam do planejado para a ação na realidade concreta, mas, sim, evocam as tensões entre essas duas dinâmicas presentes no processo. Ao elegerem representação, poéticas, processos e disputas de poderes calcados em uma perspectiva crítica de enfrentar e transmutar a realidade educacional, evocam um caminho espiralado de ação-reflexão.

A propulsão criativa das performances no campo da Educação converge para uma imaginação criativa, valorizando a comunhão, as trocas e a ampliação de saberes. Se, de fato, a criação é um *modus operandi* nos processos pedagógicos, bem mais alusivas serão as trilhas para uma formação crítica e política posicionada como transgressora.

Ao pensar em uma Educação Performática em consonância com os temas e categorias da interculturalidade/decolonialidade, outras andanças foram evidenciadas em meus pensamentos e ações. Essas não dizem apenas sobre um território do Sul do mundo, mas para uma epistemologia do Sul, que, independentemente de onde aconteça, faz fluir uma tradição de práticas, vidas e pensamentos localizados fora das hegemonias ocidentais.

O reconhecimento da diversidade e do diálogo entre forças cultural e politicamente distintas evoca que, entre as inúmeras verdades sobre o mundo, uma delas trata daquilo que as periferias têm a dizer para os grandes centros do poder-saber. Esse é um instrumento acadêmico importante para se mudar o mundo e torná-lo mais diverso, colorido, de direito e justo. Um mundo que não se contenta apenas com a convivência e a tolerância nas diversidades, mas que seja capaz de enfraquecer, pela mediação dialógica e pelas disputas de poder, os postulados que padronizam um mundo tão diverso. Padronização essa que se incide preponderantemente sobre os corpos.

Foi essa a nossa intencionalidade ao propor uma ação de extensão e cultura universitárias a partir da incorporação de saberes e práticas de matriz africana que possam contribuir para a formação cultural de pessoas com deficiência. Isso provocado por uma existência da prática pedagógica interseccional, centrada em uma relação dialógica, capaz de colocar em sinergia processos formativos sólidos e de outra ordem.

Uma educação intercultural/decolonial enfrenta as subordinações decorrentes de uma sociedade pautada pelo pensamento único ou por hegemonias que negligenciam a existência de forças propulsoras de vida, vidas essas, carregadas de diversidades, identidades e diferenças que precisam ser retiradas dos ofuscamentos políticos e sociais a que são submetidas.

Uma pedagogia que se pautar na interculturalidade/decolonialidade exigirá, de professores, professoras e de estudantes, a presença corpórea no debate crítico sobre diversidade e diferença, apreendendo, pela convivência e o diálogo, a existir politicamente, pois, uma educação intercultural/decolonial, incentiva relações interpessoais abertas ao contraditório e às convergências que dela nascem. Passa por uma atitude insurgente, uma pedagogia insurgente intercultural/decolonial.

Essa insurgência está no modo de vida de pessoas no qual a diversidade, seja nas questões de gênero, étnicas, de classe ou de posicionamento geográfico no mundo, é constantemente evocada pelo diálogo pedagógico que se faça.

Os lugares habitados pelo pensamento intercultural/decolonial são híbridos, marginais, fronteiriços e, ao serem expostos nas relações de poder/saber, evocam outras verdades que na pedagogia significa outras relações pedagógicas de convívio com os saberes e práticas educacionais.

Esta tese também possibilitou compreendermos os processos político-pedagógicos no seu encontro com a Educação do Sensível, a fim de enfrentar o predomínio dos corpos canônicos como única representação social e política. Questionar as prerrogativas da eficiência pela padronização dos corpos, que os incapacita de existir em suas diversidades, foi um dos focos para evocarmos a Educação do Sensível. Co-existir passou, portanto, por identificarmos que os processos de sensibilização exigiram quebrar as colunas sólidas da padronização, evocando as diferenças e diversidades como *modus operandi* de um raciocínio e de uma prática crítica.

Se por um lado a criação de corpos ícones revela um universo fechado, por outro, os processos políticos e estéticos de sensibilização atraem, para o debate acadêmico e para vida social, outras formas de existir no mundo, capazes de elucidar uma diversidade de possibilidades corpóreas carregadas de sentidos e significados outros, mais inclusivos e menos canônicos. A esses, cabe o enfrentamento crítico de proposições práticas e de formulação de saberes sensíveis encharcados de uma correspondência afirmativa e política para radicalizar socialmente outras formas de existir no mundo, onde os postulados das diferenças e diversidades são o foco.

Falo dos corpos inclassificáveis, marginais e fronteiriços que imputam socialmente e culturalmente desconfortos frente às padronizações e emergem de outras sensibilidades, exigindo o aporte de outros paradigmas que reinventam o corpo político, social e cultural e suas assimetrias como os corpos negros, ameríndios, de pessoas com deficiência, trans e não-binários.

A Educação do Sensível perpassa por um processo educativo que problematiza e enfraquece as padronizações, que reverte estruturas prontas de entendimento do humano, evoca resistências, diálogo e lutas políticas, sociais e culturais que

fortalecem a inclusão social e educacional daqueles que tiveram seus corpos, por serem dissonantes, estigmatizados e invisibilizados.

Uma Educação Sensível ao perpassar pelo corpo o torna possível de ser compreendido em sua complexidade, diferença e diversidade, resignificando sentidos, racionalismos e práticas segregadoras. Ao belo, é apresentado uma paleta de cores e sabores outras que convergem para evitar ofuscamentos políticos e culturais. Isso permite afirmar, socialmente, e no campo da Educação, paradigmas mais inclusivos e radicalmente menos excludentes.

Ao nos apropriarmos da Educação do Sensível, fizemo-lo a partir de uma proposição político-pedagógica na qual distintas áreas disciplinares, como a Educação Física e as Artes, dialogam. É pelas linguagens artísticas que optamos sensibilizar corpos dissonantes e protagonizá-los no debate acadêmico e nas práticas da vida, pois a força motriz das Artes e do trabalho com o corpo sensível elucidam caminhos para sua afirmação dissonante no mundo.

A escolha epistemológica e política de articular processos formativos e sensíveis com os saberes e práticas de matriz africana e corpos de pessoas com deficiência certamente não é o único caminho para suas legitimações, mas oferece caminhos sólidos, inacabados e em movimento contínuo, capazes de fazer frente ao pensamento e às práticas conservadoras presentes na realidade concreta.

Por fim, reitero que esta tese abre um leque de possibilidades para se praticar e produzir saberes convergentes à ideia de permanecermos vivos e existindo com aquilo que corporalmente somos singularmente e coletivamente no mundo.

Esta tese chega ao fim! Fim de um ciclo, mas abertura de outros ainda imprevisíveis e conforta-me a imprevisibilidade, dos caminhos e das afirmações políticas e educacionais que dela nascerão!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO. Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar.** Salvador: EDUFBA, 2008. 234 p.

BERSELLI & ISAACSSON. Marcia & Marta. (Des) habilidades em cena: revisão e contextualização da produção acadêmica a respeito da participação da pessoa com deficiência nas artes cênicas. **Urdimento**, v. 2, n. 27, p. 364-380, dez. 2016

BORGES. Michele. **Ensino de história e o teatro universitário brasileiro: uma proposta com Carcará não vai morrer de fome do CorpoEncena da UFG/RC. Dissertação.** Mestrado Profissional História, Cultura e Formação de Professores. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais – Programa de Pós Graduação em História, 2019

BREILH. J. **Epistemologia crítica: ciência emancipatória e interculturalidade.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. 317 pp.

CAETANO, Patrícia de Lima. Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 168-176, maio-ago., 2017.

COSTA & GOMES. Andrize Ramires, Catarina Polino. GINÁSTICA GERAL NA BNCC: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 01, p. 142-152, jan./abr., 2021.

DUARTE JUNIOR. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – Unicamp, 2000 (mimeo).

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abril, 2016.

FERNANDES, Ciane. **A Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático Performativa.** Salvador: Universidade Federal da Bahia; Professor Associado IV. CNPq; Bolsista Produtividade em Pesquisa 1C, 2014.

FORPROEXT. Carta de Belém. Belém PA, 2014a.

FORPROEXT. Carta de Goiânia. Goiânia GO, 2014b.

FORPROEXT. Carta de Gramado DE GRAMADO. Gramado, RS, 2015a.

FORPROEXT. Carta de JOÃO PESSOA. João Pessoa PB, 2015b.

FORPROEXT. Carta de São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo SP, 2016a.

FORPROEXT. Carta de Ouro Preto. Ouro Preto MG, 2016b.

FORPROEXT. Carta de Florianópolis. Florianópolis SC, 2017.

FORPROEXT. Carta de Natal. Natal RN, 2018.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educação. Texto oferecido como subsídio à conferência O desafio dialógico nas relações interculturais apresentada no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire Caminhando para uma cidadania multicultural, na cidade do Porto (Portugal), em 19 a 22 de setembro de 2004. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005.

FLEURI, Desafios educacionais nas fronteiras da democracia: aprender com a reexistência dos povos ancestrais de Abya Yala. **Encontros Teológicos** | Florianópolis | V.36 | N.3 | Set.-Dez. 2021

FLORES, Joaquim Herrera. **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. Tradução por Carol Proner. 2003 (mimeo).

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17 n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FRATTI, Rodrigo Graboski. Estudos das performances culturais para uma reflexão sobre Educação, Educação do Corpo e Cultura. **Comunicação Oral em Anais IV CONAED UFCAT**, Catalão-GO, 2019a.

FRATTI, Rodrigo Graboski. Interculturalidade: olhares sobre tolerância, resistência, transmodernidade e Educação. **Comunicação oral em Anais do V Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais UFG**, Goiânia, GO, 2019b.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Organizadora: Eliane Cavalleiro, 6ª edição, [entre 1900 e 2021]

GONÇALVES, Miclelle Bocchi; CASTILHO, Thais; GABARDO JR., Jair Mario. Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 14 (3): 136-155, jul./set. 2019.

GREINER, Christine. O corpo e os mapas da alteridade. **Moringa Artes do Espetáculo**, João Pessoa, UFPB, v. 10 n. 2, p. 53-64, jun./dez. 2019.

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

ICLE, Gilberto; BONATTO, Monica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan./abr., 2017

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Rev. Inter. Mob. Hum.** Brasília, Ano XX, n. 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução de Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução de Artur Gianotti e Armando Mora. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018.

MYERS, Katrina Salguero. Hilar y deshilar irrumpiendo: sobre emociones, cuerpos y sensibilidades sociales. Reseña de "Tramas del sentir: ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones" de CERVIO, Ana Lucía comp. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, v. 4, n. 9, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, ago./nov. 2012, pp. 92-95.

OLIVEIRA, Amanda Graziela de. **"A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte..."**: Projetos de Extensão Universitária na UFG-RC/UFCAT (2017-2020). Dissertação apresentada ao PPG em Educação da UFCAT. Universidade Federal de Catalão, Goiás, 2021.

PPP. Projeto Político Pedagógico. **Escola Santa Clara**. Catalão GO, 2021.

PEREIRA. Marcelo Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 289-312, mar. 2012.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo**, 04 de fevereiro de 2005. Disponível em: <  
<http://nuevomundo.revues.org/index229.html> >. Acesso em: 11 mai. 2009.

PINEAU. E. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35 n. 2, p. 1-? maio/ago. 2010.

PROEXT. **Corpo Encena e experiência estética**: produção artístico-cultural e pedagógica no sudeste de Goiás. Projeto (2015).

RAMOS L. F. *Pesquisa performativa: uma tendência a ser discutida*. Silva et al (org.). **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo, v. 3, n. 1, 2015. 205 P.

RAMOS, J.S. O corpo como repertório nas performances culturais. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 53-64, dez. 2016.

RANCIERE. Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Ed. 34 Ltda. 2005

RANCIERE, Jacques. **El Metodo de La Igualdad: Conversaciones con Laurent Jeanpierre Y Dork Zabunyan**. 1. Ed. Cidade Autonoma de Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 2014.

REAL, M. P. C. Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano 15, v. 01, n. 28, jan./jun. 2012. Márcio Penna Corte Real, p. 263-284.

REZENDE. M.V.B. Corpo, experiência e performance: perspectivas teórico-metodológicas anti-conceituais. **ARTEFACTUM – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, ano VII, n. 02, 2015.

RELATÓRIO. Corpo, formação e experiência Estética – Grupo CorpoEncena. Catalão GO, 2018.

RELATÓRIO ACCBO. Associação Cultural de Capoeira Berimbau de Ouro. Catalão, Goiás, 2020.

SANETO, Juliana; COPOLILLO, Martha. Pensando em redes: corpos, culturas e diversidades. Corpo e Cultura. In: SILVA, Maria Cecilia de Paula; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**. V. 7. Natal: EDUFRN, 2020.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. Published in Routledge Classics, 2003

SCHECHNER. R. et al. O que pode a performance na educação? **Educação e Realidade**, 35 (2), p. 23-35, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Disponível em: [www.ces.fe.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/intromulti.html](http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/intromulti.html). Acesso em: 21 dez. 2018.

SILVA, Renata; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Cultura popular: seus contornos, desdobramentos e materializações. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 07-20, dez. 2016.

SILVA, Renata de Lima; LIMA, Marlini Dorneles. Poetnografias: trieiros e velas entre poéticas afro-ameríndias e a criação artística. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2021.

SILVA, Ana Marcia. Das práticas corporais ou porque Narciso se exercita. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 17 (3), maio de 1996.

TAYLOR. Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

TURNER. Victor. **O Processo Ritual**: estrutura e anti-estrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974. 245p

TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humana de brincar. Coleção Sociologia e Antropologia – tradução de Michele Markowitz e Juliana Romeiro. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015

VILLEGAS, Estela Vale. **Estudos da performance e educação**: pedagogia crítica performativa e o corpo *na e como* sala-de-aula, reflexões sobre a performance como abordagem para o ensino da arte na escola. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, [2019].



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O CORPO E AS ARTES: AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS DO GRUPO CORPOENCENA UFCAT

**Pesquisador:** RODRIGO GRABOSKI FRATTI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39070720.3.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.423.843

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo refere-se a uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da UFG, sob a orientação da Profa. Renata de Lima Silva.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, nas ações extensionistas do Programa de Extensão e Cultura Universitária Corpo, Formação e Experiência Estética - CorpoEncena, o sentido emancipador para fazer circular e colocar em sinergia, conteúdos da arte, da educação e da política com vistas à formação crítica e sensível.

Objetivo Secundário:

- Compreender as narrativas do CorpoEncena acerca de como a Extensão Universitária materializa espaços de formação artístico-pedagógicas, a partir das Políticas Públicas para os setores que fizeram interface com o Programa investigado;
- Analisar, nas ações formativas e performáticas realizadas junto ao Programa investigado, os elementos que possibilitam questionar/refletir sobre o corpo e a arte nas experiências dos sujeitos inseridos nesse processo artístico e pedagógico;
- Perceber como os marcadores de gênero, classe, étnico-raciais, sexualidade, geração e corpos são articulados na produção de um diálogo sobre tolerância, resistência, desigualdade e diferença;

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG

**CEP:** 74.690-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.423.843

- Perceber como os sujeitos (re)significaram sua experiência formativa crítica e sensível nas ações e experiências de formação do Programa investigado.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nas Informações Básicas do Projeto, o único risco previsto pelo proponente é o que decorreria da identificação dos participantes nos resultados da pesquisa, e por isso ele afirma que lhes garantirá o anonimato e o sigilo, o que é reiterado no TCLE, no qual também são mencionados outros riscos referentes a cansaço e constrangimentos durante as entrevistas, sendo que o pesquisador se compromete a lidar com tais riscos em diálogo com os participantes.

Como benefícios advindos da pesquisa, o proponente pretende que ela contribua para a reflexão sobre as práticas de formação no campo das artes e cultura universitárias, bem como sobre os limites e possibilidades do seu trabalho; além de indicar uma possibilidade promissora para se refletir acerca de novos rumos para a formação na Extensão e Cultura Universitária e o fortalecimento da parceria universidade-comunidade, auxiliando no desenvolvimento desse campo de ação acadêmica e na atribuição de novos significados à própria ação no interior da Universidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa proposta envolve estudar as práticas desenvolvidas pelo grupo CorpoEncena, o qual nasceu em 2008 ligado às ações de docentes e discentes da então Regional Catalão da UFG, e que vem promovendo atividades culturais junto às comunidades acadêmica e externa à universidade, entre elas festivais, performances, shows, saraus, ensaios públicos, oficinas, debates e encontros. Tais atividades foram integradas a projetos de extensão contemplados por editais públicos de financiamento nos períodos de 2011-2012 e 2016-2017. Para atingir seus objetivos, o pesquisador pretende não apenas analisar documentos (relatórios, artigos, dissertações, etc.) produzidos nesses contextos, mas também contar com coleta de dados junto a dez participantes, incluindo a professora coordenadora do Programa de Extensão e Cultura CorpoEncena, estudantes e egressos vinculados ao Programa entre os anos de 2016 a 2018 na condição de bolsistas. Eles participarão de grupos focais (rodas de oralidade e memória) conduzidos pelo proponente, e com a coordenadora também será feita uma entrevista em profundidade. Essa coleta está prevista para iniciar em 25/11/2020.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na primeira versão do protocolo, foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.423.843

- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Projeto Detalhado
- Informações Básicas do Projeto
- Roteiros para a entrevista e o grupo focal
- Termo de anuência da instituição coparticipante (UFCAT)
- TCLE

Na segunda versão, foram acrescentados os seguintes documentos:

- Carta de encaminhamento sobre as pendências
- Projeto Detalhado revisado
- Informações Básicas do Projeto revisadas
- TCLE revisado

Em geral, a documentação apresentada está de acordo com as exigências do CEP, com a solução das principais pendências elencadas no parecer anterior.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em resposta ao parecer anterior, o pesquisador resolveu a principal pendência que havia sido indicada, a saber, a de fornecer ao CEP (e incluir no TCLE) esclarecimentos sobre os cuidados necessários à prevenção contra a COVID-19 durante as atividades presenciais com os participantes. Entretanto, no TCLE revisado faltou solucionar a pendência relativa à inclusão do endereço e do telefone do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da UFG no rodapé, assim como a de acrescentar no documento a informação de que os participantes poderão se recusar a responder questões que lhes causem desconforto emocional e/ou constrangimento na entrevista e nos grupos focais. Portanto, o pesquisador deverá solucionar essas pendências no TCLE antes de aplicá-lo aos participantes. Sendo feito isso, meu parecer é de que não haverá impedimentos éticos para a realização da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFMG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br





UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.423.843

Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março de 2022.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1497260.pdf	24/11/2020 12:15:27		Aceito
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTO.pdf	24/11/2020 12:14:14	RODRIGO GRABOSKI FRATTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/11/2020 12:13:30	RODRIGO GRABOSKI FRATTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADESENHO.pdf	24/11/2020 12:12:54	RODRIGO GRABOSKI FRATTI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/10/2020 11:28:19	RODRIGO GRABOSKI FRATTI	Aceito
Outros	roteiros_entrevista_roda_oralidade.pdf	24/09/2020 09:00:51	RODRIGO GRABOSKI FRATTI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	23/09/2020 16:14:37	RODRIGO GRABOSKI FRATTI	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Anuencia_Pesquisa.pdf	23/09/2020 16:13:50	RODRIGO GRABOSKI FRATTI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 26 de Novembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br