

UM CORAÇÃO PARA O MAR...
UMA POSSIBILIDADE DE DANÇAR COM/NA/PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodrigo Lemos Soares[1]
Denise Marcos Bussoletti[2]

Resumo: Este trabalho apresenta algumas relações entre o ensino de danças, mais especificamente as Danças Afro-religiosas, estabelecendo interlocuções com a Educação Física. O estudo se desenvolveu por meio de uma prática docente e está estruturado sobre os conceitos de Memória e Experiência, tendo por base o *Guia de Educação Patrimonial*. Referente aos resultados, as relações entre corporalidades, oriundas das danças dos orixás, mostraram-se um potente instrumento pedagógico para pensar modos de aproximar Educação Física e Dança. Assim, as considerações apontam para as possibilidades de se refletir sobre o ensino, a partir das imagens e sons advindos de diferentes locais, saberes e histórias, em suas descontinuidades.
Palavras-chave: Educação Física; Docência; Danças Afro-religiosas

A SEA HEART...
A CHANCE TO DANCE WITH/ON/FOR PHYSICAL EDUCATION

Abstract: This work presents some relations between the teaching of dance, specifically the African Religious Dances by establishing dialogue with physical education. The study was developed through

[1] Professor de Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde em ampla parceria entre FURG - UFRGS - UFSM, do Instituto de Educação, na linha de pesquisa: Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos; Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande, no programa de Pós-Graduação em História (PPGH - FURG) do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI), na linha de pesquisa Campos e linguagens da História; Especialista em Educação Física Escolar pela Pós-Graduação em Educação Física escolar do Instituto de Educação - FURG; Discente de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE - UFPEL), na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagem e Aprendizagem e do curso de graduação em Dança - Licenciatura (UFPEL); Pesquisador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS), do Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPEL - CNPq/ CAPES) e, também do Observatório de Políticas Públicas da Cultura Corporal (OCUCO - FURG). Tem experiência na área de Educação Física escolar e não escolar; Danças clássicas, modernas, étnicas e folclóricas; Ginástica Artística e Rítmica, Recreação e Lazer, na Educação Popular em cursos Pré-ENEM no componente curricular de Sociologia (voluntário) e em Tutoria presencial e à distância. Professor substituto lotado no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande ministrando aulas nos cursos de Educação Física - Licenciatura e Pedagogia, bem como, práticas desportivas a todos os cursos desta instituição.

[2] Concluiu doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com bolsa sanduíche no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal) . É Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas onde exerceu, dentre outras, a função de Pró-reitora de Extensão e Cultura. Publicou mais de 90 artigos em periódicos nacionais e internacionais. Possui 13 livros e 20 capítulos de livros publicados como autora/organizadora/coautora. Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, representações sociais, identidade social, memória e narrativas populares.

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...*Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de março de 2019.



a teaching practice and is structured on the concepts of memory and experience, based on the *Heritage Education Guide*. Referring to results, relationships between Nickie Wang, of the dances of the orishas have proved a powerful pedagogical tool for thinking modes to approximate Physical Education and Dance. Thus, the comments point to the possibilities of reflection on teaching, from the images and sounds from different locations, knowledge, Thus, the comments point to the possibilities of reflection on teaching, from the images and sounds from different locations, knowledge and stories, in their discontinuities.
Key-Words: Physical Education; Teaching; Afro religious dances

Primeiras águas...

Minha escolha pela Educação Física – Licenciatura foi permeada por múltiplos afetamentos, dentre eles, um gosto indiscutível pelas práticas corporais em si, e delas, especificamente as danças. Percebo, enquanto campo de justificativas para tal afirmação, todo um envolvimento religioso, a partir das danças dos orixás, no Batuque, de caboclos(as) e pretos(as)-velhos(as)[3], na Umbanda e de ciganos(as), exus e pombas-gira[4], na Quimbanda. Esse conjunto encanta-me a ponto de guardar na memória imagens de pessoas e seus movimentos muito específicos, quando incorporavam - ocupavam-se[5] - nos terreiros; essas vertentes religiosas as quais eu requentava. Percebi que as danças, nestes locais, estão contempladas nas giras de roda[6] e demais ritos que indicam os saberes específicos dessas religiosidades.

Ao ingressar no curso de Educação Física – Licenciatura como docente substituto, recebi um pedido de um grupo independente de danças Tradicionais

[3] Segundo o sincretismo da Umbanda os(as) caboclos(as) são entidades que referem-se a matriz cultural indígena, enquanto que, os(as) pretos(as)-velhos(as), os(as) negros(as)/ africanos(as).

[4] Segundo o sincretismo religioso os(as) ciganos(as) são entidades advindas do Oriente. Podem ser chamados(as) de Hindús também. Já, os Exus são espíritos que já encarnaram na terra. Na sua maioria, viveram de modo a prejudicar seriamente sua evolução espiritual, sendo assim estes espíritos optaram por prosseguir sua evolução espiritual através da prática da caridade. Exu, termo originário do idioma Yorubá, da Nigéria, na África, divindade afro e que representa o vigor, a energia que gira em espiral. Já, as Pombo-Giras é corruptela do termo "Bombogira" que significa em Nagô, Exu. Dizem que Pomba-Gira é uma mulher da rua, uma prostituta. Pombo-Gira é um Exu Feminino ou Exu mulher (PRANDI, 2001).

[5] Relacionado à incorporação e ocupação refiro-me aos trabalhos dos(as) médiuns. Chegar a um destes estágios nessas vertentes religiosas requer anos de estudo e desenvolvimento de habilidades referentes aos tratos e costumes de cada centro espírita, seja ele de Candomblé (usualmente o termo utilizado é ocupar-se), Umbanda, Kimbanda, ou mista (utiliza-se mais do termo incorporar-se). Cada um destes possui características específicas e formação diferenciada, tendo em vista que tratam de diferentes esferas religiosas. Para mais ver (PRANDI, 2001).

[6] Giras de roda é outro nome dado aos cultos Afro-religiosos. Este nome é derivado do formato circular que se assume no momento dos cultos e pelo fato de que as danças/ movimentos se pautam pelos giros.



Gaúchas, denominado Estância de São Pedro, com base na Escola Cipriano Porto Alegre, localizada no bairro Matadouro, em Rio Grande – RS; foi-me solicitado um curso de danças Afro-religiosas. Somado a isso, o pedido de composição de uma coreografia, para que o grupo fosse participar de uma competição estadual[7]. De pronto aceitei o convite e fui visitar meu passado, ainda presente, e estruturei um curso sobre mitologia e movimentações dos(as) Orixás africanos(as), utilizando-me de referenciais como Reginaldo Prandi (2001) e Sikirú Sàlámì (1990).

Diante deste terreno e encorajado por um ímpeto de manifestação e de afirmação de uma identidade[8] religiosa, fui para a oficina percebendo que abordar estas danças implica em dizer aos dançantes que existem diferentes transposições, implantações e adequações em múltiplos solos, estabelecendo assim, um complexo cultural que também se expressa através de associações religiosas, nas quais, as danças, seus artefatos e manifestações se mantêm e se renovam.

No primeiro dia executei um trabalho de condicionamento físico, seguido de jogos rítmicos e, ainda, algumas dinâmicas sobre expressão corporal, improvisação e contato. Encerrei nosso encontro questionando-os sobre o que conheciam de danças africanas, se já haviam frequentado centros espíritas de Umbanda, Quimbanda, Candomblé ou outros de matrizes africanas. Deixei como tarefa uma busca inicial (textos, blogs, visita a terreiros, memórias) sobre a temática, para que no segundo dia, iniciássemos, de fato, o curso de danças afro-religiosas.

Estruturei o curso subdividindo-o na escala dos orixás apresentada no livro de Prandi (2001). A fase inicial foi sobre Oxalá, Iemanjá, Bará, Oxúm, Ogum e Obá. Já, na segunda trabalhamos com Xangô, Iansã, Odé, Otím, Xapanã e Ossanhê. Em cada uma discutimos um pouco sobre a mitologia desses deuses africanos, e, em

[7] A competição que se referiam era a eliminatória inter-regional do Encontro de Artes e Tradição Gaúcha (ENART), cujas especificações do seu regulamento artístico preconizam que as coreografias sejam estruturadas de modo a enaltecer culturas que compõem as histórias do Rio Grande do Sul. As exigências indicam que o grupo reconstitua parte dos movimentos sócio-histórico-culturais de sua região de origem, o grupo em questão é da 6ª Região Tradicionalista. Para mais ver *link*: <http://www.mtg.org.br/>

[8] Para Tomáz Tadeu da Silva (2000, p. 96) [...] nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.



seguida, detivemo-nos nas movimentações específicas de cada um, descrevendo arquétipos e adereços/armas que cada um apresentava em sua mitologia. No quarto dia, estimulei-os a construírem suas visões sobre os orixás, embasados nos dias anteriores. O grupo tinha vinte participantes e indiquei que formassem duplas e/ou pequenos grupos para comporem as movimentações, a partir do que havíamos estudado e vivenciado.

Eis que então começa a tomar forma o título deste artigo – ***Um coração para o mar...***[9], cujo nome foi inspirado na festa de Iemanjá[10], evento de cunho religioso, fixo no calendário festivo cultural do município do Rio Grande – RS, coordenada pela União Riograndina de Cultos Umbandistas e Afro-brasileiros Mãe Iemanjá (URUMI), naquele momento representada pela pessoa do babalorixá[11] Pai Nilo de Xangô. O nome também foi articulado pensando na posição em que a estátua da orixá encontra-se na praia do Cassino - RS, entendida por nós, como um meio de receber aqueles que frequentam a praia, bem como a sensação de saída de Iemanjá de dentro da águas, para quem chega naquele ambiente. Sendo assim, nossos corações estavam voltados para o mar, no sentido de mergulharmos na história da orixá e na possibilidade de dançarmos as histórias e memórias dos que se sentem por ela acalentados, como mencionaram alguns participantes do grupo.

Um coração para o mar...

Lembrei-me dos primeiros contatos com os espaços religiosos, ainda na infância, e, desde então, percebi o quão educado e docilizado fui pelas pessoas que lá estavam em suas devidas hierarquias. Dessa forma, afirmo que para o desenvolvimento desta narrativa, o objeto trabalhado e estudado envolveu este pesquisador no sentido mais amplo que se possa imaginar, envolto nas suas

---

[9] A coreografia – ***Um coração para o mar...*** - pode ser assistida na íntegra, em seu almoço de estreia, acessando o *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=wdnVDSXOpbg>

[10] Consta que, na data de 1º de fevereiro de 1963, o então vereador de Rio Grande, João Paulo Araújo organizou a primeira festa dedicada a Iemanjá, na praia do Cassino, em Rio Grande – RS. No ano de 2016 foi realizada a 39ª edição da mesma. Para mais ver: **Blog Festa de Iemanjá na Praia do Cassino Rio Grande - RS - Brasil**. Disponível em: <http://festadeiemanja.blogspot.com.br/>

[11] Pode ser chamado de Pai – de Santo, em suma é um chefe espiritual e administrador de uma casa de religião ou centro espírita, cuja matriz religiosa seja o africanismo (Umbanda. Quimbanda, Batuque, Candomblé, entre outros), responsável pelo culto aos orixás - candomblezeiro.



histórias e experiências[12] (LARROSA, 2002). Ademais, tenho compreendido que a religião tem sido um contraponto à vida acadêmica, uma vez que as relações entre fé e ciência parecem silenciadas. No entanto, observo nas culturas afro - nas danças em específico - um campo investigativo no qual, a cada visita, a cada conversa, se assentam novas interrogações e possibilidades de problematização sobre as práticas corporais que envolvem este recorte em estudo.

Percebo-me com algumas inquietações e verdades suspensas, visto que na escala de voz, quando criança eu ainda não possuía o direito de contrapor, ou mesmo suscitar questionamentos, respeitando dessa forma, todo o ritual e objetivo principal daqueles momentos, que era o de educar os sujeitos que frequentavam aqueles espaços, por uma noção de fé. Sigo com a vontade de olhar para estas culturas, tentando apreender o quão educativas são, e mais que isso, no quanto elas me produziram, a ponto de hoje escrever sobre o fato de o **"*Meu coração ter se voltado para o mar*"**. Para tanto tecerei relações entre ensino, pedagogias culturais, práticas corporais, dança afro-religiosa e educação física, tentando conduzi-los ao mesmo mar que aqui me trouxe. Neste sentido, apresento um modo de como a Educação Física – Licenciatura pode valer-se das danças, das memórias e das histórias, para também compor campos de atuação e produção de sujeitos.

Entre pedagogias culturais, memórias e ensino: produzindo um mar teórico inicial...

Vou juntando minhas águas a partir do campo teórico dos Estudos Culturais[13] em suas vertentes pós-estruturalistas[14] e por este viés mergulho nas pedagogias,

[12] Para Jorge Larrosa (2002, p.27) a experiência é "o que nos acontece" e não "o que acontece" e o saber da experiência, os sentidos que damos a este acontecido em nós. Então, saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas.

[13] Enquanto características os Estudos Culturais podem ser entendidos como um campo de teorização e investigação que se utiliza de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural da sociedade [...] preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2005).

[14] Silva (2005) descreve que, o pós-estruturalismo pode ser entendido como "[...] uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo" (p.118). Essa vertente concebe à linguagem enquanto "sistema de significação". Apresenta deslocamentos em relação ao



pensando-as enquanto processos sociais que ensinam, que estão implicados na produção e interlocução de significados atribuídos a um determinado grupo e/ou contexto. Seguindo nesse raciocínio, a noção de educativo que utilizo aponta para além dos espaços e processos assumidos como formais para as aprendizagens, e, neste ponto, indico que os centros espíritas de Umbanda, Quimbanda e Candomblé suscitam como campos educacionais sendo estes espaços de instâncias educacionais. Complemento meu pensamento com as discussões produzidas sobre pedagogias que não entram na ordem discursiva, as quais já indicam que as práticas pedagógicas não se limitam às escolares explícitas ou institucionalizadas.

Articulo a estas inspirações o fato de que os centros religiosos podem ser entendidos como locais permeados por relações entre os sujeitos, pois os frequentadores partem de alguma identificação com o que ocorre durante os ritos, e a partir de então podem acompanhar e vivenciar os espaços, desenvolvendo e mantendo, de certa forma, diferentes relações com outros consulentes, ou filhos de santo[15]. Enfatizo aqui o papel dessas vertentes religiosas como veiculadoras de pedagogias culturais, a partir do momento que ensinam sobre comportamentos, produzindo, assim, subjetividades, identidades e saberes. Segundo Steinberg e Kincheloe (2001) as pedagogias culturais supõem que a educação ocorra "[...] numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar, assumindo que áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido" (p.14).

Jorge Larrosa (2004) expõe que a consciência de si no presente é uma ciência, um saber de quem somos em determinado momento de nossas vidas, especificamente naquele em que falamos, narramos nossas histórias, enfatizando a temporalidade da narração em atividades no uso de memórias. Compartilho da expressão do autor, por entender que os sujeitos, ao fazerem uso de suas

---

estruturalismo, no que diz respeito à "passagem de uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável" (*idem*). "[...] compreende a linguagem como uma ferramenta não neutra" (p. 120). Somado a estas afirmativas, Silva (*idem*) argumenta que, nesta perspectiva, "[...] não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social".

[15] O termo filhos(as) de santo refere-se às pessoas que pertencem e cumprem com os rituais dos terreiros.



memórias, podem forjar outros marcadores e discursos, pois narrar às experiências de si “[...] não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (LARROSA, 1994, p. 70). E por este motivo, em específico, recorri as minhas memórias para propor o curso e suas extensões, já que, se cheguei aqui certamente não foi sozinho. Minhas memórias são atravessadas pelos comportamentos e ações das pessoas que frequentavam comigo aqueles espaços, religiosos ou não. Para tanto, dialogo com Larrosa (1994) ao afirmar que, “[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]” (LARROSA, p.48).

Com essas manifestações de Larrosa, entendo que as narrativas produzidas ao longo das nossas vidas são resultados de diferentes efeitos e atravessamentos que nos produzem enquanto sujeitos. As narrativas, nesse sentido, são entendidas como o que relatamos sobre acontecimentos que vivenciamos, sofremos ou testemunhamos, pois, ao narrar, o sujeito ressignifica a experiência, ao mesmo tempo em que a inventa, atribuindo significados a ela (LARROSA, 1994). No curso das contagens e recontagens, há um entrelaçamento de relatos/memórias que podem se tornar agudos, nos quais os horizontes temporais, sociais e culturais podem ser fixados e replicados, dependendo das ações das posturas e papéis de sujeito, aos quais estava submetido em cada tempo de memória. Fui produzido e seduzido, pelo campo empírico e material, chamado referencial teórico, um dos recursos que se mostraram necessários, no processo constitutivo do sujeito estagiário, marcado por Histórias e Memórias, onde a segunda é interpelada pela primeira (SILVEIRA, 2002). Utilizei-me de leituras e memórias para construção dos planos de ensino, de aulas, curso sobre mitologias e danças dos Orixás, bem como para produção coreográfica.

Memória pode ser um termo usado para indicar a habilidade que temos de gravar acontecimentos que possam ser assimilados e retomados posteriormente. É compreensível que esqueçamos parte das informações obtidas, vividas e aprendidas, visto que elas se renovam continuamente, dando lugar a novos conhecimentos adquiridos com o tempo. Também o modo como lembramos pode



ser outro, visto que as lembranças não ocorrem da mesma forma. São elas que nos constituem e que no interior de nossas vivências passam a atribuir significados e sentido às nossas experiências (CANDAU, 2012), tornando-nos seres viventes deste tempo, de muitos amores e fazeres, por vezes contraditórios.

As decorrências desta perspectiva implicam em repensar a História dos sujeitos e da coletividade, não tomadas como um bloco homogêneo e monolítico, mas a partir da heterogeneidade e da multiplicidade de práticas discursivas que podem se inserir na História através da ação dos sujeitos. Com base nesses encaminhamentos, considero importante salientar o fato de que o ser humano já nasce ligado a uma trama de teias de relações que ele mesmo teceu (através da história de seus antepassados e dos que convivem com ele).

A memória pode então ser concebida, como lugar de lembranças e recordações, assim como vivências (re)construídas com o passar do tempo. Logo, não deveríamos buscar apreender uma "verdade interna" e "única" dos acontecimentos. A cada busca de reconstituição do sujeito se esbarra com a não totalidade da história, porque não há um único sentido a ser resgatado, mas uma multiplicidade de vieses que se manifesta na heterogeneidade de representações possíveis. Nesse sentido, parece importante o diálogo com Cerqueira *et al.*(2008) ao afirmarem que a dinâmica da Memória Social, "[...] não é um fenômeno meramente individual, mas familiar, na medida em que memórias se completam e se modificam no ato de lembrarem juntos, mãe, filho e nora, e até mesmo neto" (CERQUEIRA, PEIXOTO, GEHRKE, 2008, p. 177).

Desse modo, o encontro com memórias (que podem vir a serem outras) possibilita a escrita de uma história que pode envolver diferentes linguagens, como a verbal, não verbal, sincrética, pagã, artística, etc. Também a memória pode ser percebida como um caminho pelo qual o presente trabalho se constitui, através das narrativas, no enovelamento entre percepções e sensações, memórias vivas e pulsantes que surgem das mais significativas lembranças (o que implica em escolhas e inclusões – porque este enunciado surgiu e não outro em seu lugar ou, parafraseando Foucault, porque se tornou possível retomar esta memória e não outra) e podem nos conduzir a uma viagem onde o passado de alguns é, de alguma



forma, o presente de outros, inseridas em múltiplas instâncias de inscrição da escrita de histórias possíveis.

Nenhuma história é contada duas vezes de forma idêntica, cada história que ouvimos é única (PORTELI, 2010), é nesse momento que o passado e o presente se entrelaçam. Para Halbwachs (2013), se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. Assim, ver o ontem com outros olhos é perceber, sentir e ver as modificações que o tempo é capaz de fazer, não no passado, mas no presente. Nos movimentos dos corpos considera-se a narrativa do vivenciado, os conflitos e não conflitos, que no rememorar estabelecerão interconexões que tem efeitos no hoje e no agora. Os contextos culturais assumem carácteres de memória dançante, conforme já escrito em Soares (2018).

Segundo Kessel (2014, p.04) "[...] as trocas entre os membros de um grupo se fazem por meio de linguagem. Lembrar e narrar se constituem da linguagem". As diferentes linguagens, bem como as transformações ocorridas na sociedade, são exemplos de campos, em que reestabelecemos nossas memórias, ou melhor, as escrevemos com outros olhares e atenções, com subjetivações que antes não percebíamos (os efeitos de atualizações de memória são, portanto, constantes).

A partir dessa lógica é possível revisitar o passado, rememorando momentos e espaços de memórias, que até hoje nutrem histórias, formam subsídios para as lembranças; constituindo, por vezes, o que chamamos de cultura. A oposição à continuidade irrefletida está advertida em Foucault (1986) para quem a história é descontínua justamente para que se possa "[...] multiplicar rupturas [...] enquanto que a história [...] parece apagar, em benefício das estruturas fixas e irrupção dos acontecimentos" (FOUCAULT, 1986, p.06). Se as memórias não são fixas, também não é a quaisquer memórias que aqui estou me referindo. Dialogo com Pierre Nora (1993, p.21) quando este afirma que lugares de memória são:

> Lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico, funcional [...] São lugares que estendem uma história regada de cumplicidade, significações, afetividade, pertencimento, ou simplesmente de alma. (NORA, 1993, p. 21).



A partir das leituras de Nora (1993, p.13) compreendo que os lugares de memórias cumprem a função de guardar marcas e traços do vivido, bloquear os esquecimentos e transportar o passado, para o presente que o remodela lhe dê outros significados.

Enquanto passo de construção de mais esta pedagogia cultural, recorri a Alessandro Portelli (2010), ao expor que a construção de memórias pressupõe sempre sujeitos que lembram. Utilizar-me das memórias dos bailarinos enquanto metodologia central para o curso e produção coreográfica, implicou em um cuidado para com a singularidade das memórias. Sendo assim, demarco a noção de memória social, tida como aquela que é produzida de maneira tão própria, como são as impressões digitais (PORTELLI, 1997), ainda que essa memória esteja vinculada a estratos institucionais, coletivos e/ou pessoais (PORTELLI, 2004). Suas múltiplas possibilidades investigativas "[...] abriram caminho para a reflexão acerca do fazer pesquisador, diante das novidades temáticas e metodológicas que se apresentam" (FONSECA, 2008, p. 71).

Mergulhando nos movimentos das marés e águas... sobre práticas corporais, danças afro-religiosas e Educação Física

Minha proposta de curso e coreografia não se pautou na ideia de levar algo pronto, já que entendo a dança como mais uma forma de expressão corporal, e que, para tanto, necessita dialogar entre os diferentes corpos dançantes. Articulo a este pensamento uma ideia de Neira (2009), ao expor que, ao trabalharmos as danças, necessitamos realizar um estudo sobre elas, a fim de não banalizarmos as culturas envolvidas neste processo. Sendo assim, por meio das vivências e debates no início do curso, preconizei aprendizados que contemplassem recortes históricos e signos de gestos dos orixás, direcionando estes saberes a diferentes ritmos e corpos. Esse processo foi preconizado no planejamento da Educação Física e Educação Artística, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - BRASIL, 1997 a - b).

Outro aporte utilizado foi o Guia de Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999). Resumidamente, os processos contidos na obra



indicam que, após definir-se o objeto de estudo, nesse caso as danças afro-religiosas, o professor necessita seguir quatro momentos para o conhecimento de um bem cultural: a observação, o registro, a exploração e apropriação. Na **observação** o requisito é a atenção para se apreender formas, cores e materiais que envolvem a produção do objeto de estudo. Pode-se desenvolver através de experimentações, questionamentos, entre outros recursos que incitem as percepções. No **registro**, a partir de informações produzidas no item anterior, cria-se algum material sobre o que se está analisando (maquetes, gráficos, desenhos, entre outros), neste caso a composição coreográfica. O próximo passo é a **exploração** do objeto de estudo, que consiste em analisar criticamente, pensar alternativas e hipóteses sobre a temática em questão. Por fim, a **apropriação** fase na qual se envolve a internalização do objeto apreendido para ser expresso através de uma manifestação artística.

Além do preparo da coreografia solicitada pelo grupo, outra preocupação foi que estivessem atentos para o que estavam prestes a fazer, de modo a refletirem sobre esta manifestação artístico-cultural, uma vez que coreografá-los em dança afro-religiosa não só pressupunha um novo gênero para si, como também os faria mergulhar em outro campo histórico-cultural. Nesse intuito, deixei que produzissem movimentos, a partir do que havíamos estudado e das questões pertinentes ao que requeria o Movimento Tradicional Gaúcho (MTG)[16]. Segundo Sborquia e Neira (2008) compete ao professor proporcionar diferentes experiências ao trabalhar com contextos histórico-culturais específicos, dentre eles as danças populares e folclóricas. Estes autores ainda indicam que a viabilização de práticas com as danças precisam apropriar-se do universo cultural envolvido, seja ele próximo e/ou afastado dos dançantes. Eis uma profusão de possibilidades e desafios, que extrapolava o que é/ era conhecido por mim e pelo grupo. No entanto, aproveitei as vivências narradas pelos componentes para apresentar outras referências e, assim, compormos nossa coreografia.

---

[16] No manual artístico do MTG existem algumas especificações sobre as questões abordadas nas coreografias e o não cumprimento destas pode implicar na desclassificação do grupo em um rodeio (concurso artístico difundido pelo RS), ou mesmo em alguma das eliminatórias regionais do ENART.



Parti da ideia que os corpos seriam o ponto de interseção entre a Dança e a Educação Física e que essa questão estaria inscrita na nossa composição coreográfica. Entendi, portanto, que conseguimos minimamente mapear alguns saberes sobre os corpos e movimentos, e então foi realizado um aprofundamento na cultura de dança afro-religiosa e conduzida uma possível ampliação dos saberes dos participantes do grupo sobre os orixás, suas mitologias, lendas e movimentações. Por último realizamos uma leitura dos aprendizados, o que nos proporcionou dançarmos aos sons, ritmos e culturas dessas matrizes afro-religiosas. Nessa lógica organizacional mapeei todos os saberes apresentados pelo grupo. Desenhada a contextualização, consegui escrever as partes do curso já pensando em como estruturar a coreografia solicitada. Organizei alguns saberes sobre as culturas corporais do grupo, expondo alguns sons e movimentos que eles já haviam experienciado e que eram de origem afro. Reitero que realizar este levantamento foi meu ponto de partida para consolidação do plano de ensino, ao qual dei o nome de "diagnóstico de comunidade", sendo esta a porta aberta para planejar as outras etapas. Destaco ainda, que utilizei todos os movimentos apresentados pelo grupo, pois os entendi como manifestações das culturas corporais internalizadas e que, posteriormente, serviriam como a base da concepção coreográfica.

Embasado nesse diagnóstico imaginei que conseguiria rumar a novos saberes e assim o fiz. Nos dias de curso fui indagando-os sobre como percebiam o povo negro e suas religiosidades na sociedade contemporânea; como percebiam as danças; se estabeleciam relações entre suas vidas e as mitologias e movimentos estudados. Como nosso foco era a dança, preocupei-me em questioná-los sobre os percursos históricos dos movimentos apresentados, conduzindo a conversa sempre para que entendessem o quão relacionadas estavam suas vidas e práticas a esta manifestação cultural. Questionei quem eram os negros que conheciam; os centros religiosos; quais vivências já tinham tido nestes locais e quais sacerdotes conheciam; indicando que minha ênfase foi de correlacionar suas vidas e culturas na direção de uma ampliação sobre saberes sócio-histórico-culturais, que estariam prestes a encenar/dançar, apontando as inscrições culturais que ocorrem em seus corpos.

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...*Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de março de 2019.



Passado este momento, entendi que havia feito ranhuras em seus repertórios culturais e corporais. Caminhamos no sentido de vivenciar a multiplicidade de movimentos e refletir sobre outras possibilidades de se expressarem. Avançamos no sentido de conhecer e apreender novos ritmos. Nossas discussões já haviam ultrapassado uma noção de senso comum e eles passavam a perceber em seus bairros e demais esferas, marcas das culturas afro. No segundo dia de curso, o grupo parecia mais disponível à temática e elucidando movimentos pesquisados na internet.

Então entramos no quarto dia e passamos a apresentar ao mesmo tempo em que compúnhamos nossa dança afro-religiosa. Os significados e as apropriações auxiliaram-nos a produzir outros movimentos e sequências coreográficas baseadas nas experiências. **Nossos corações já eram do mar...** Nossa preocupação já não era dançar igual, mas sim dançarmos juntos.

Realizar esta leitura mostrou-me que recorrer às danças afro, enquanto um artefato cultural para desenvolver parte do meu estágio, deve-se ao fato de que as marcas deste gênero de dança - articuladas às minhas experiências relativas a pertencimento, posição político-social e produção de sujeitos em espaços educativos- compõem aquilo que assumo e penso que seja Educação. Foi em terreiros tidos como espaços do profano (SANTOS, 2015; SERRA, 2001) e do infame (FOUCAULT, 2006), chegando a serem colocados em subplanos religiosos ao definirem uma pretensa hierarquia religiosa, relacionado ao pleiteamento de extinção das mesmas em prol de um ideal de moralidade religioso (ORTIZ, 1999), que fui educado e me compreendo educador hoje. Foi contrapondo grupos sociais que vivem sob valores patriarcais e monoculturais como uma referência a ser seguida, que sigo propagando a educação patrimonial afro nos espaços em que atuo. Isso, por que, "[...] o que importa é entendermos como chegamos a ser o que somos e, a partir daí, contestarmos aquilo que somos [...] deslocar certezas e questionar verdades" (HENNING; HENNING, 2012, p. 12).

Discutir construções sobre culturas afro constituiu-se como um dos pontos chave do trabalho, por meio das memórias e experiências do grupo. Utilizando-me de debates sobre danças e religiosidades afro, consegui deslocar verdades acerca



de culturas afro-brasileiras e algumas de suas manifestações. Através das danças busquei marcas da ancestralidade das culturas negras em Rio Grande - RS. Creio que minhas relações com este gênero de dança como linguagem corporal permitiram-me olhares sobre a etnia negra, pensando sobre histórias e memórias que me constituíram, considerando aspectos relacionados à escravidão, diáspora e principalmente religião. Embasado nestes saberes ensinados de forma oralizada, é que ocorreu minha imersão nas danças afro-brasileiras, pautando-me por questões de lutas, resistências, religiosidades, saberes e fazeres em forma de memória viva, por ora, traduzidos em movimento.

Dessa forma, tenho em mim a sensação de que narrei algumas histórias escritas em corpos dançantes, que buscaram, em outras redes de memórias, formas de também se dizerem descendentes de africanos. Em diferentes nuances, buscamos contar através dos corpos elementos que extrapolam instrumentos corporais, apresentando uma visão de religiosidade de matriz africana, pautada na mitologia dos orixás e produzindo uma ancestralidade que, assim como as culturas e identidades, são sempre inacabadas, híbridas e por vezes contraditórias. Inscrevemos nos corpos dançantes memórias mutantes, "[...] das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser fabricado" (SANT`ANNA, 1995, p. 12).

Partindo do diálogo com Sant'Anna (1995) aponto que as histórias e memórias acerca das danças afro ainda me inquietam, tendo em vista as relações de poder, resistência e de verdade que a elas são transversais. Recorrendo a Foucault (1997, p. 91) reitero que "[...] lá onde há poder há resistência [...]". Segundo o autor são as resistências que nos auxiliam a romper com naturalizações e verdades fixas que ditam o que é a história. Dentre minhas potências para este estágio percebo que discutir sobre as significações atribuídas social e culturalmente a um determinado grupo e uma de suas matrizes religiosas foi um dos meios de ensinar e ser ensinado.

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...*Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de março de 2019.



Entre ensinos, pedagogias culturais, práticas corporais, danças afro-religiosas e Educação Física: considerações inscritas nos corpos e memórias

Buscamos nossas histórias e memórias para dançarmos esse patrimônio cultural. Mergulhar nas memórias do grupo, em seus saberes e construirmos juntos nossa coreografia permitiu-me refletir sobre os usos que a Educação Física tem feito das danças, e que, embora tenha vivenciado diferentes gêneros de dança, compreendi que é no contexto criativo, no permitir-se fazer bailarino, que escrevemos nossas histórias de diferentes modos de dançar.

As interlocuções possíveis aos meus olhos ficaram no campo das trocas simbólicas e materiais, entre os saberes do grupo e os que levei. Perceber os integrantes criando movimentos de modo relacionado ao que necessitava – às regras do MTG e mitologias dos orixás – desenvolveu em mim, uma sensação de ação educativa. As respostas do grupo, referente às avaliações do curso, dos encontros e das coreografias apontaram para proliferação de outras culturas potentes, pois já queriam criar outras bases coreográficas. Entendi que dentre as nossas ações, enquanto educadores, indicar algo tido como “problema” torna-se um vasto campo de possibilidades que, mesmo sem respostas aligeiradas (ou sem a necessidade das mesmas), indicaram-me neste momento que as soluções esbarram no sentimento de pertencimento, de arriscar e produzir em danças, a partir de múltiplos referenciais. A ideia é descolonizar e, principalmente, suspender da cena as metanarrativas que singularizam os saberes em torno das danças, colocando em diálogo incontáveis números de campos de conhecimento que nos permitam pensar, produzir e criar em dança, para, de fato, ampliar horizontes por meio de debates, usufruindo do maior número de experiências nesta área.

Águas em que me banhei...

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Artística/* Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Educação Física /Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...*Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de março de 2019.



CANDAU, Joel. *Memória e Identidade.* [Trad.] FERREIRA, M. L. São Paulo: Contexto, 2012.

CERQUEIRA, Fábio Vergara; PEIXOTO, Luciana da Silva; GEHRKE, Cristiano. Fotografia e memória social: Etnografia de uma experiência em um núcleo rural de colonização italiana em Pelotas. In: MICHELON, F.; TAVARES, F. [Orgs.]. *Fotografia e Memória.* Pelotas: Editora e gráfica Universitária da UFPel, 2008. Cap. X, pp.163-209.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. e. História da Educação e História Cultural. In. VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. *História e Historiografia da Educação no Brasil.* BH: Autêntica, 2008. pp. 49 – 75.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In*: Ditos e Escritos IV:* Estratégia poder-saber. [Trad.] RIBEIRO, V. L. A. R. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. pp. 203-222.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade:* A Vontade de Saber. [Trad.] ALBUQUERQUE, M. T. da C.; ALBUQUERQUE, J. G. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. [Trad.] NEVES, L. F. B. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1986.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. [Trad.] SIDOU, B. São Paulo: Vértice, 2013.

HENNING, Clarissa Corrêa; HENNING, Paula Corrêa. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: práticas de si como espaço de resistência. In.: HENNING, P. [Org.]. *Cultura, ambiente e sociedade.* Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande, 2012. pp. 9-32.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial.* Brasília: IPHAN. Museu Imperial, 1999.

KESSEL, Zilda. *Memória e memória coletiva.* 2014. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva.pdf> Acesso em: 30 de abr. de 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. [Org.] *A Aventura (Auto) Biográfica*: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Jan-Fev-Mar-Abr. n 19.2002. pp. 20 – 28.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. [Org.]. *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 35-86.



NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física, currículo e cultura* [Orgs.] NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. – São Paulo: Phorte, 2009.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. [Trad.] AUNKHOURY, Y. In. *Projeto História*, São Paulo: 1993.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*: Umbanda e sociedade brasileira. São Paulo: Brasiliense. 1999.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaios de História Oral* [seleção de textos] PORTELLI, A.; SANTHIAGO, R.; [Trad.] CÁSSIO, F. L.; SANTHIAGO R. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. "O Momento da Minha Vida": funções do tempo na História Oral. In: FENELON, D. R. *et al* [Org.]. *Muitas Memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d'água, 2004. pp. 296-313.

PORTELLI, Alessandro. Tentando Aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, n 15, Ética e História Oral. PUC–SP, abril, 1997.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás,* São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

SÀLÁMÌ, Sìkirú. *A Mitologia dos Orixás Africanos*: Coletânea de Àdúrà (Rezas), Ibá (Saudações), Oríkì (Evocações) e Orin (Cantigas) usados nos cultos aos orixás na África. Vol. I: Sàngó/Xangô; Oya/Iansã; Osun/Oxum e Obà/Obá. São Paulo: Oduduwa, 1990.

SANT'ANNA, Denise Bernuzi. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, Josiclei Souza. O sagrado e a diferença negra em oração da cabra preta, de Bruno de Menezes. *Revista Ecos*, vol.18, Ano XII, n° 01. 2015. pp. 146 – 165.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. As danças folclóricas e populares no currículo de Educação Física: possibilidades e desafios. *Motrivivência* (Florianópolis), v. 31, p. 79-98, 2008.

SERRA, Ordep. No caminho de aruanda: a umbanda candanga revisitada. *Afro-Ásia,* vol. 25-26. 2001. pp. 215-256.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 111-124.

SILVA, Tomáz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. [Org.]. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel da. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: *Caminhos Investigativos II*: outros modos de pensar e fazer



pesquisa em educação./ COSTA, M. V. [Org.]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 119 – 142.

SOARES, Rodrigo Lemos. Dançando cultura: saberes coreografados sobre a festa de Iemanjá no município do Rio Grande/ RS. *Revista Teias*, [S.l.], v. 19, n. 53, p. 129-142, jul. 2018.

STEINBERG, Suzan; KINCHELOE, Joe. [Orgs.] *Cultura infantil:* a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.