

A COREOPOLÍTICA DA DANÇA DE SI PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Carolina Lage Gualberto. Brasil
Clarice Lage Gualberto. Brasil

RESUMO

Este artigo propõe a ideia de *Dança de Si* e discute como a sua atuação *coreopolítica* (Lepecki, 2012) pode fortalecer a humanização no processo de ensino-aprendizagem, culminando em práticas para uma educação libertadora (Freire, 1996; Larrosa, 2007). Para tanto, contextualiza-se o cenário frágil em que a educação brasileira se encontra, sendo moldada à lógica de mercado, buscando rentabilidade, produção útil e mensurável. Posteriormente, apresenta-se a *Dança de Si*, relacionando-a com a *coreopolítica*, pois é um saber que atua politicamente, enfrentando a ordem posta, fortalecendo a subjetividade pelo autoconhecimento para uma educação holística e humanizada.

Palavras-chave: Dança de Si. Coreopolítica. Educação libertadora. Humanização.

RESUMEN

Este artículo propone la idea de *Danza de Sí* y discute cómo su actuación *coreopolítica* (Lepecki, 2012) puede fortalecer la humanización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, culminando en prácticas para una educación liberadora (Freire, 1996; Larrosa, 2007). Para ello, se contextualiza el escenario frágil en que la educación brasileña se encuentra, siendo moldeada a la lógica de mercado, buscando rentabilidad, producción útil y mensurable. Posteriormente, se presenta la *Danza de Sí*, relacionándola con la *coreopolítica*, porque es un saber que actúa políticamente, enfrentando el orden establecido, fortaleciendo la subjetividad por el autoconocimiento para una educación holística y humanizada.

Palabras clave: Danza de Sí. Coreopolítica. Educación liberadora. Humanización.

ABSTRACT

This paper presents the idea of *Dance of the Self* discussing how the *choreopolitics* (Lepecki, 2012) may support humanization in the teaching-learning process, culminating in practices for a liberating education (Freire, 1996; Larrosa, 2007). To do so, we contextualize the fragile scenario in which the Brazilian education finds itself: it has been framed into the logic of the market, which seeks profits, useful and measurable production. Then, under the *choreopolitics* perspective, we introduce the concept of *Dance of the Self*, claiming that it is a knowledge that acts politically, faces the established order and reinforces subjectivity through self-knowledge towards a holistic and humanized education.

Keywords: Dance of the Self. Choreopolitics. Liberating Education. Humanization.

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é apresentar a faceta *coreopolítica* (Lepecki, 2012) presente na ideia aqui desenvolvida de *Dança de Si*, com o foco na sua atuação estratégica para o fortalecimento da humanização no processo de ensino-aprendizagem, culminando em práticas que visem a uma educação libertadora, tão defendida por autores como Paulo Freire (1996, 2001, 2013) e Jorge Larrosa (2007; 2017). A necessidade desta reflexão surgiu a partir de inquietações provenientes tanto da atuação no ensino superior e básico, quanto das mudanças as quais a educação brasileira tem sofrido, que podem ser vistas como verdadeiros ataques à construção de criticidade, subjetividade e autonomia: premissas básicas para um ensino transformador e emancipatório.

Um exemplo desse retrocesso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, conforme Silva (2018), apresenta várias questões problemáticas. Aqui, destacamos a restrição da área de Artes, interferindo diretamente nos cursos de ensino superior relacionados à área e na formação dos alunos da educação básica, que, muito provavelmente, terão pouco contato com Arte durante os anos escolares. A esse respeito, Pimentel e Magalhães (2018) argumentam que “deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional [...]” (p. 227).

Entendemos que a área de Artes é fundamental para o desenvolvimento de diversos aspectos subjetivos dos alunos, como identidade, sensibilidade e tantos outros. Assim, ao desvalorizar a Arte, diluindo-a, fica nítido que a BNCC contribui para uma educação objetiva, focada na lógica do mercado e em resultados mensuráveis.

Em segundo lugar, percebemos algumas posturas preocupantes do atual ministro da educação. Abraham Weintraub já anunciou cortes de bolsas nas universidades e, segundo o *website*¹ do Senado, o ministro declarou que “defende a redução da verba para cursos de humanas e mais investimentos para faculdades ‘que geram retorno de fato’ [...], como enfermagem, veterinária, engenharia e medicina”.

¹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/03/ministro-da-educacao-fala-a-senadores-sobre-diretrizes-da-pasta>. Acesso em: junho de 2019.

Esses exemplos são apenas alguns de uma longa lista que poderia ser citada. Eles revelam uma visão utilitarista e bancária sobre a educação, atribuindo-lhe a função de servir diretamente a interesses capitalistas e mercadológicos. Assim, a prioridade das escolas e universidades seria formar alunos que produzem e que geram “retorno de fato”. Com efeito, desumanização e reprodução – ao invés de criação e experiência – vão se arraigando à educação brasileira.

Diante desse contexto, e, a partir da nossa atuação no ensino superior e básico, surgem alguns questionamentos: Como a Dança se relaciona com o processo formativo do sujeito? E de que modo a Dança pode contribuir para uma prática pedagógica libertadora? Para responder a estas perguntas, fazemos um recorte da área de Dança, propondo a ideia de *Dança de Si* na relação com a *coreopolítica* e, na perspectiva de que ambas se complementam, a fim de construir uma hipótese de que elas têm muito a contribuir para que a educação brasileira internalize e externalize concepções pedagógicas libertadoras. Assim, contextualizaremos algumas reflexões de Larrosa e Freire sobre educação, para, posteriormente, mostrarmos como elas se relacionam com a *coreopolítica* e a *Dança de Si*.

A EDUCAÇÃO EM LARROSA E FREIRE: APROXIMAÇÕES

Como apontamos na introdução, nossa reflexão sobre educação se ampara nas discussões de Jorge Larrosa e Paulo Freire, os quais defendem projetos de pedagogia e práxis que assumem uma perspectiva de educação libertadora. Para Larrosa (2007), a experiência é fundamental para a educação, já que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p.152). Dessa forma, o autor argumenta que aprender vai muito além de adquirir e processar informação; aprender é, sobretudo, um processo que passa pela experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2007, p.160).

A educação fundada na experiência proposta por Larrosa (2007) seria, então, uma prática voltada para a formação de indivíduos que se percebem, que percebem o outro, sendo sensíveis ao que lhes cerca, tendo, dessa forma, ações conscientes. Porém, segundo o autor, existem várias barreiras que têm inviabilizado a experiência: a obsessão pela novidade e pela informação, a obrigação de ter opinião sobre tudo, a falta de tempo (e o instantâneo), o excesso de trabalho (e a agitação). A esse respeito, Larrosa (2007) afirma que: “Não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, [...] não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos passa.” (p.159-160). Sob essa perspectiva, entendemos que o “nada nos passa” seria a falta da aprendizagem significativa, aquela em que internalizamos e reelaboramos sensações, conhecimentos e sentidos, visando à sabedoria e não o “estar informado”. Assim,

o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (p.161).

O sujeito da experiência de Larrosa e os problemas apontados por este autor se relacionam em grande medida com a educação bancária, criticada por Paulo Freire e com suas considerações sobre o educando e o educador. Na denúncia freiriana, o conhecimento é “falso saber” (Freire, 2001), isto é, algo *depositado* nos alunos, que, por sua vez, estão vazios e só irão se *encher* quando receberem as informações vindas do professor (que tudo sabe). A esse respeito, Freire questiona: “Que dimensão libertadora pode existir em práticas que inibem a criatividade e conduzem os educandos às repetições ‘burocratizadas’ dos discursos nem sempre brilhantes dos ‘mestres’?” (Freire, 2001, p. 46). Tal reflexão pode ser associada não só à substituição da experiência pelo excesso de informação criticada por Larrosa (2007), mas também aos apontamentos que fizemos sobre a BNCC, em que a área de Artes – fundamental no estímulo à criatividade – foi claramente desvalorizada.

A educação bancária configura-se, então, como o oposto da humanização, uma vez que tem suas raízes fincadas nas estruturas e condições sociais que resultam na distorção da vocação de fazer-se mais plenamente humano. Nesse raciocínio, o autor chega a destacar que nela “a busca do Ser mais é subversão e a desumanização é a ordem que deve ser

estabelecida” (Freire, 2001, p. 47). Portanto, é necessário promover uma educação em que “o homem chegue a ter consciência desta condição e que reconheça a necessidade de lutar pela restauração de sua humanidade, são passos necessários – mas não únicos – em sua pedagogia e práxis humanista e libertadora para a emancipação” (Freire, 2013, p. 74).

A partir dessa breve reflexão, podemos afirmar que as ideias de Larrosa e Freire revelam perspectivas acerca da desumanização no processo formativo e apresentam propostas que priorizam o entendimento de si, a valorização do ser, da experiência para uma educação emancipatória. Nesse sentido, suas reflexões acerca da pedagogia relacionam-se com o reconhecimento de outros saberes fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e com uma postura crítica e, ao mesmo tempo solidária, em relação ao que os cerca.

A Dança pertence a este grupo de saberes pertinentes para uma prática educativa emancipatória. É nessa perspectiva que propomos aqui a ideia de *Dança de Si*. Neste artigo, fazemos um recorte dessa grande área (Dança), destacando a *coreopolítica* da *Dança de Si* considerando-a uma abordagem que aponta caminhos possíveis em direção a uma educação libertadora, reforçando o desenvolvimento de um autoconhecimento do sujeito, que, por sua vez, possibilita uma atuação político-emancipatória nos diversos contextos em que se encontra. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a atuação *coreopolítica* da *Dança de Si* em relação a concepções pedagógicas de Paulo Freire e de Jorge Larrosa discutidas aqui.

A COREOPOLÍTICA DA DANÇA DE SI: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

É importante esclarecer que, com *Dança de Si*, não pretendemos falar de um trabalho autobiográfico (Delory-Momberger, 2011, 2006) e sim de um modo de fazer e de ser em Dança, a partir de uma íntima relação do sujeito com sua história e seu corpo bem como da aceitação de suas diferenças e do uso destas na construção de sua Dança. Assim, a *Dança de Si* é aquela que, por meio de experiências, promove a humanização do sujeito, dá-lhe os materiais necessários para o reconhecimento das estruturas e condições sociais que constroem esta desumanização.

Essa é uma ideia que nasce a partir de discussões propostas pelo Prof. Dr. Arnaldo Alvarenga², que destaca o trabalho do bailarino Klauss Vianna como propositor do corpo enquanto expressão dançada e de uma dança que é provocada por, ao mesmo tempo em que provoca, uma percepção de si, autoexpressão e autoralidade. O cunho de seu trabalho era o respeito ao corpo de cada bailarino, incentivando a autonomia expressiva a partir da anatomia própria de cada um e especificidades de cada corpo e suas relações.

Tendo como motes a criatividade e a escuta corporal, o trabalho de Vianna significou profundas reflexões e transformações acerca do ensino tradicional de balé clássico uma vez que se constitui como base deste ensino a repetição para apreensão do código e a exigência de se adequar às formas, independente das características anatômicas de cada um. A relação com os espaços interno e externo ao corpo é fundamental na proposta de Vianna para entender como *eu* me relaciono com o que me cerca, como estamos em perene coconstituição entre micro e macro e, nesse sentido, compreender o corpo que sou para compreender o mundo.

[...] existe um espaço interior, emocional, mental, psicológico, e um espaço exterior que é onde se manifesta a dinâmica do corpo. A sensação de equilíbrio corresponde ao momento ou aos momentos em que descobrimos uma maneira harmônica de utilização do espaço, em que equilíbrio interior e exterior já não se diferenciam mais. O homem se insere nesse universo e atua como síntese desse universo de tal maneira que, ao me conhecer e conhecer a humanidade, estou desvendando o meu próprio universo. (Vianna, 2005, p. 121).

A Dança, para Vianna, não começa na sala de aula, mas a antecede e continua depois, durante a vida e por meio do autoconhecimento no cotidiano. Este processo pedagógico desfragmentado, de reconhecimento de si na rotina permite que o sujeito perceba questões menos superficiais, camadas mais profundas, que atuam como construtoras de si mesmo. Entretanto, essa prática é cada vez mais difícil, já que estamos “acostumados a introjetar a ordem à nossa volta, habituamo-nos a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais” (Vianna, 2005, p. 73).

Neste momento, é relevante relacionar as propostas de Vianna com as de Larrosa, quando este critica o excesso de informações, a agitação e a obrigatoriedade de estar

² Durante a disciplina “Do corpo próprio a uma dança de si: diferenças culturais, unidade, fragmentação e autoexpressão”, ministrada em 2019/1, no Programa de Pós-graduação em Artes, da Escola de Belas Artes, UFMG.

sempre fazendo algo, executando uma tarefa. Como vimos anteriormente, Larrosa (2007) apresenta essas questões como barreiras que impossibilitam a experiência, e, portanto, a atenção aos detalhes, ao sentir, à percepção. Além disso, percebemos também a problemática educação bancária, que, para Freire (1996), tolhe a criatividade e expressões da subjetividade. Nessa perspectiva, os argumentos de Vianna ganham ainda mais força ao entendermos sua constatação de que nossos sentidos são amortecidos se perdemos nossos impulsos e nossa intuição e adoecemos, perdemos nossa capacidade maleável de ingerência no mundo, alienando-nos: “Quando podamos a expressividade do nosso corpo, estamos também cortando nosso cordão umbilical com o mundo” (Vianna, 2005, p. 74).

Em diálogo e consonância com a proposta de Vianna, outras ideias e abordagens relacionadas ao corpo e/ou à Dança contribuem para a construção do que aqui chamamos de *Dança de Si*. De modo geral, podemos identificá-la como sendo aquela que preconiza no sujeito sua subjetividade, seu autoconhecimento na construção de sua identidade, livre de paradigmas, de modo autônomo e autoral.

A Dança Moderna, no final do século XIX e início do século XX, tem, nos seus precursores, uma afronta e rebelião contra o balé, suas formas e seus virtuosismos, suas pontas e seus espartilhos que apertavam os pés e o corpo, e, principalmente, sua imposição de um modo único de dançar. Era um tempo de profundas transformações na sociedade com a era industrial, o crescimento das cidades, o advento das tecnologias maquinarias modificadoras da velocidade nos mais diversos setores, a mudança de ideias e questões políticas resultantes em guerras e em tantas outras modificações, nos mais variados âmbitos. A Dança formatada até então transforma-se a partir da necessidade de expressão autoral, de resgate da individualidade e do próprio corpo, num tempo de desigualdades e conflitos. A mudança no pensamento modifica o modo como a dança é feita, revelando distintas ideias acerca do corpo e do movimento a partir das diferentes compreensões de mundo daqueles pensadores e artistas. Ao tratar sobre a Dança Moderna, Laurence Louppe (2012) se vale de John Martin (1992) para dizer que:

O que importava na nova dança (termo que circulava, então, na Alemanha e nos Estados Unidos) não era ‘o que parece’ (*‘what it looks like’*), mas ‘o que diz’ (*‘whats does it say’*), um modo de atribuir à dança não o conforto de uma mensagem, mas de lhe retirar a pura aparência de espetáculo. Ora, o que afirmava essa dança nova? Algo, ao mesmo tempo, delicado e intenso: a ação, a consciência do sujeito no mundo. (p. 51).

Representantes dessa “nova dança”, como Isadora Duncan, Ted Shawn, Ruth Saint-Denis, Martha Graham e Mary Wigman tiveram em comum a busca por movimentos próprios que expressassem as emoções e ideias de cada um deles em relação ao tempo presente. Na década de 60, surge a Dança Pós-Moderna que, a partir de experimentações vanguardistas, trouxe propostas acerca das relações entre saberes distintos e inovações nos entendimentos de corpo, espaço, público e criação que se perpetuaram até o que chamamos de Dança Contemporânea. Os limites da Dança Moderna são deixados de lado, prevalecendo os princípios da aleatoriedade e da abertura para uma infinidade de propostas investigativas, numa perspectiva de lidar com quaisquer técnicas corporais e não somente com um código específico.

Nesse sentido, a *Dança de Si* também pode ser encontrada na Dança Contemporânea quando nesta “[...] existe apenas uma verdadeira dança: a de cada um.” (Louppe, 2012, p. 52). No que diz respeito aos modos e motes do coreografar, a cópia de passos se diluiu, dando espaço ao estudo corporal do movimento, numa busca pela compreensão do próprio corpo, dilatando-o em zona criativa e explorando processos de experimentação (Mundim, 2015). Assim, a Dança Contemporânea relaciona-se com a *Dança de Si* ao propor recomeçar a partir dos seus próprios recursos (Louppe, 2012, p. 52), investigando e inventando seus próprios movimentos, num fortalecimento do sujeito e sua subjetividade.

Que o corpo possa encontrar uma poética própria na sua textura, nas suas flutuações e nos seus apoios é um aspecto que diz respeito à própria invenção da dança contemporânea. Inventar uma linguagem, de facto, já não significa manipular um material preexistente, mas criar esse mesmo material, justificando artisticamente a sua gênese e comprometendo nesse empreendimento o sujeito, ao mesmo tempo produtor e leitor da sua própria matéria. (Louppe, 2012, p. 64).

Apesar de a *Dança de Si* que propomos constituir a gênese da chamada Dança Contemporânea, entendemos que ela também pode estar presente no desenvolvimento técnico codificado em Dança, numa transcrição³ daquilo que se apresenta. Nessa perspectiva, damos eco ao projeto de Vianna que propõe a apropriação dos códigos do balé clássico por parte de cada bailarino, entendendo de que cada um deve se expressar a partir de sua corporalidade, que se distingue entre os sujeitos. Para o autor, a técnica em Dança é a inteligência do corpo próprio: descobrir *minhas* possibilidades e potencializá-las; entender

³ Haroldo de Campos (1929-2003) foi um poeta e tradutor brasileiro que cultivou a tradução como criação e como crítica na proposição do que chamou de transcrição.

minhas limitações e alargá-las. Dançar no *meu* corpo e não em outro, num estado de Dança permanente. “Sua técnica, se existiu, era na verdade não ter uma técnica, abrindo caminho para que surgisse algo diferente em cada gesto, em cada movimento de seus alunos” (Alvarenga, 2009, p. 3). Nessa perspectiva, reiteramos que a *Dança de Si* se manifesta para além da Dança que *danço*; a *Dança de Si* se relaciona com a Dança que *sou*.

Entender a Dança que se é, para além da Dança que *faço*, se relaciona com uma compreensão de integração entre corpo, mente e espírito, numa perspectiva de totalidade do ser. A *Dança de Si* acontece a partir dessa concepção integrada que pode ser discernida em trabalhos, como de François Delsarte (1811-1871), por exemplo. Delsarte foi pedagogo e teórico do movimento que inaugurou a tradição de expressividade. Segundo Louppe (2012): “As questões apresentadas por Delsarte não tinham nada a ver com o campo habitual da Dança. Em contrapartida, ele questionava de maneira radical o papel do corpo e do movimento em relação à função simbólica do sujeito.” (p. 58). Apesar de não ser essencialmente bailarino, sua teoria sobre a expressão humana, a “Estética Aplicada”, teve grandes repercussões em diversas áreas, inclusive na Dança Moderna, por preconizar uma pedagogia de liberdade dos alunos, de espiritualização do ser humano e de dimensão somática. O corpo, para Delsarte, era uma enciclopédia do mundo por ser a imagem do divino manifesto no universo.

Tal como na proposta desalrtiana e em tantas outras além das citadas aqui, a *Dança de Si* que propomos parte do entendimento uno de corpo-mente-espírito, numa perspectiva contrária ao pensamento cartesiano e moderno e numa busca pelo que Vianna (2005) chamou de corpo pleno. A pertinência desta procura se revela na compreensão de que corpo e mundo, micro e macro, são sistemas espelhados que se (re)constroem um ao outro o tempo todo, numa constante transformação de si e do todo que o cerca. Ao considerar esta existência una do sujeito, a *Dança de Si* vai de encontro ao dicotomismo corpo x mente, propondo a realocação de saberes desmerecidos devido à legitimação de conhecimentos científicos pela Ciência Moderna em detrimento de tudo que não pode ser “racionalizado”, comprovado, medido. A *Dança de Si* reconhece o corpo que também é mente (e que também é alma) na medida em que desconsidera a superposição daquele sobre esta, apegando-se à legitimação de outros saberes (tais quais a Dança) que têm sido

desconsiderados por estarem supostamente ligados apenas à emoção, ao corpo, à imaginação, à subjetividade.

Instaurado desde o período Moderno, o entendimento dicotomista que supervaloriza a mente em detrimento do corpo se perpetua por se alinhar ao projeto de Modernidade⁴. Para além de um tempo, a Modernidade indica um modo de operacionalidade na contemporaneidade que rege as *sociedades de controle*⁵, em que não há valores, nem custos; só há preços e essa é a medida que regulamenta as relações de poder.

Nesse sentido, a educação segue o mesmo caminho e o modelo empresarial é o que orienta a escola. O processo educativo cada vez mais se desumaniza, assemelhando-se à educação bancária, pois tende a nos afastar de nós mesmos, de nossa história, de quem somos, ditando o nosso valor e a nossa identidade a partir da nossa produtividade e da utilidade do que produzimos — ou, do “retorno imediato”, segundo o atual ministro da educação.

Para a ressignificação necessária da educação, a *Dança de Si* é um saber que atua politicamente, como um enfrentamento à ordem posta, na medida em que tem como bases o corpo e seus processos criativo-formativos tais como a imaginação, a curiosidade, a afecção, entre outros, numa educação holística. A *Dança de Si* é também *coreopolítica*.

André Lepecki (2012) traz a ideia de *coreopolítica* em oposição ao *coreopolicimento* de movimentos e corpos. Com *coreopolícia*, Lepecki quer dizer que a polícia coreografa, entendendo-a como um “sistema de presença e um vetor de forças que determinam, orientam e contêm movimentos” (Lepecki, 2012, p. 54). Para a construção dessa ideia de polícia, Lepecki se nutre de Rancière (2010), apontando, ainda, que a ação da polícia não é a de interpelar indivíduos, mas a de dispersá-los: “O refrão da polícia é antes: ‘Circular, circular, não há nada para se ver aqui...’. A polícia é aquilo que diz que, aqui, nesta rua, não há nada para ser visto e, portanto, nada mais a fazer do que continuar se movendo” (Rancière, 2010 *apud* Lepecki, 2012, p. 54). Se, de um lado, há a *coreopolícia*

⁴ Modernidade aqui deve ser compreendida como este longo projeto duracional que produz e reproduz um lugar de apagamento da subjetividade e no qual o sujeito privilegiado do discurso é branco, do gênero masculino, heteronormativo e cuja experiência da verdade é a pulsão pelo movimento autônomo, automotivado, infinito e espetacular. (Lepecki, 2016, p.36).

⁵ Deleuze, em *Conversações* (1992), aponta a passagem de uma sociedade disciplinar (séc. XVIII até a Segunda Guerra Mundial) – encarceramento – para uma sociedade de controle (segunda metade do séc. XX) – controle massivo. A sociedade de controle não se opõe à sociedade disciplinar, mas potencializa os traçados do capitalismo contemporâneo.

implementando uma cinética do cidadão na qual a relação entre movimento e lugar (ou política e chão) só são permitidas se permanecerem “relações reificadas, inquestionáveis, imutáveis e que reproduzem o consenso de ‘bom senso’”, do outro lado, está a *coreopolítica*, que, a partir de uma “distribuição e reinvenção de corpo, de afetos e de sentidos, [...] revela o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar” (Lepecki, 2012, p.55).

Para elucidar o termo *coreopolítico*, o autor inicia sua reflexão a partir de escritos de Rancière (2004) e Agamben (2008) nos quais “arte e política são entendidas cada vez mais como atividades coconstitutivas uma da outra” (Lepecki, 2012, p. 43), especialmente na contemporaneidade. Em Rancière, o âmago do regime estético é a conexão entre arte e política à qual chama de dissenso. Esse âmago tem uma dinâmica; é em si mesmo dinâmico, cinético, no sentido de que dissenso produz a ruptura de hábitos e comportamentos, e provoca, assim, o debandar de toda sorte de clichês: sensoriais, de desejo, valor, comportamento, clichês que empobrecem a vida e seus afetos (Lepecki, 2012, p. 44). Para Agamben (2008), a arte é uma atividade que abre para um novo uso potencial os hábitos sensoriais e gestuais dos seres humanos por torná-los inativos e é, portanto, inerentemente política.

A partir dessas duas abordagens, Lepecki (2012) afirma que:

Dada a invocação direta, por ambos os filósofos, do corpo e suas capacidades, do corpo e suas potências, e dado que suas propostas fundem num só elemento, o binômio arte-política para reconstituí-lo agora como um contínuo cuja função é a de perturbar a formatação cega de gestos, hábitos e percepções, parece-me óbvio que tais posições tenham consequências diretas para se pensarem a dança atual e suas políticas, bem como algumas performances que privilegiam o movimento e a coreografia. (p. 44).

Lepecki traz, então, a ideia de *coreopolítica* enquanto operação que parte da relação entre coreografia e contexto, configurando uma atividade peculiar que emerge da ação e que tem como objeto principal o que Paul Carter (1996) denomina como *política do chão*. A *política de chão* é aquela que transforma seus contornos e estruturas e se inscreve também no corpo e na coreografia de quem dança; ela reforça a ideia de que, para não perder suas propostas democráticas de alteridade, autonomia e força do indivíduo, a Dança deve ter seus modos de criação e estruturação coreográficas atrelados ao chão que as sustentam, construindo uma Dança com e a partir dos sulcos e contradições que nele se apresentam.

[...] política coreográfica do chão que atenta à maneira como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corressonância coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças. (Lepecki, 2012, p. 47).

A *coreopolítica* lê o chão ao mesmo tempo em que o reescreve, “reinscrevendo-se no chão, por via do chão, numa nova ética do lugar, um novo pisar que não recalque e terraplane o terreno, mas que deixe o chão galgar o corpo [...] reorientando assim toda uma nova coreografia social” (Lepecki, 2012, p. 49). A *coreopolítica* busca a afirmação de um chão sem terraplanagem, na transformação desse espaço policiado de circulação num espaço onde “um sujeito possa aparecer” (Rancière, 2010 *apud* Lepecki, 2012, p. 56). A *coreopolítica* trabalha para uma cinética mais humanizada, que permite e promove a política do encontro, como propõe Hanna Arendt, e, por que não, da pausa e do não movimento. E, nesse sentido, ela também (re)pensa e discute certas noções pré-estabelecidas sobre como a Dança deve ser, deve parecer e de como o movimento deve se manifestar.

Assim, a Dança é *coreopolítica* quando enfrenta ações como imitar, intimidar, controlar, homogeneizar. Por conseguinte, tal qual no processo educativo libertador, ela conduz o sujeito a si mesmo e à compreensão de sua real condição no mundo, para além da formatação que lhe é imposta. Adicionalmente, a *Dança de Si é coreopolítica* à medida que promove o autoconhecimento, o qual permite ao sujeito cultivar uma consciência ético-crítica e reconhecer sua responsabilidade e ação na conquista de sua própria libertação, pois “a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém” (Larrosa, 2017, p. 67).

Nessa perspectiva, a Dança (*coreopolítica*) e a educação libertadora são caminhos que se assemelham pelo modo como se constitui a travessia do sujeito em direção ao autoconhecimento, já que “a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade, e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética” (Larrosa, 2017, p. 68).

Com a citação anterior, fica claro que Larrosa (2017) destaca a relação entre a ideia humanista de formação e a experiência estética no sentido de que ambas desenvolvem esse processo aberto em que alguém é levado a si mesmo. Segundo o autor, “na formação

humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo [...] assim como ressonância... E assim alguém vai sendo levado à sua própria forma” (Larrosa, 2017, p. 66).

Dessa forma, a ação *coreopolítica* da *Dança de Si* na educação é aquela que subverte o modelo educacional moderno apresentado, atuando como resistência à desumanização no/do processo formativo. “Porque leva cada um até si mesmo, na formação [humanística] não se define antecipadamente o resultado” (Larrosa, 2017, p. 66). Nessa perspectiva, a ideia humanista de formação não interessa à formação normativa/colonial uma vez que dá lugar ao sujeito. A formação humanística não interessa à ordem neoliberal/capitalista porque não normatiza o resultado e porque os resultados não necessariamente serão interessantes e úteis. E é justamente por essa razão que a Dança se faz um saber relevante.

CONCLUSÕES: POR UMA ATUAÇÃO COREOPOLÍTICA DA DANÇA DE SI NA EDUCAÇÃO

Importa que dancemos porque, na educação moderna, não há espaço para o sujeito, uma vez que, como vimos, prevalece a ideia de que o homem somente encontra seu destino na tarefa de fabricar um produto para alcançar um resultado que seja útil-rentável. A educação é, então, “uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar” (Larrosa, 2017, p. 241). Consequentemente, subjetividade, imaginação, espontaneidade e afeto são convertidos em mercadorias por meio de sua adaptação às leis de mercado (Larrosa, 2017, p. 239).

Nesse sentido, os saberes que explicitamente se relacionam com tais questões e processos são considerados inúteis, como a Dança, por exemplo. Os saberes inúteis são os que têm como chão a subjetividade de cada um, fazendo florescer o sujeito por entre suas ranhuras e complexidades. Não legitimar tais *inutilidades* contribui para a garantia e manutenção do *status quo*, para a formatação em massa antidemocrática dos sujeitos, que não permite que apareçam as diferenças. Porque, em nosso mundo, não há lugar para a diferença. Pelo contrário, ele nos apresenta a diferença total como oposição e propõe a nós o desejo do estável e do idêntico que necessariamente precisa passar pelo chão terraplanado

e homogêneo, sem grandes surpresas ao pisar e sem o desconforto de ter que lidar com o que é diferente de *mim*.

A partir dessa compreensão, saberes inúteis e emancipadores “[...] são aqueles que igualam qualquer um com qualquer outro e, de passagem, permitem a cada um não apenas tomar a consciência de sua condição, mas também sobretudo, colocar essa condição à distância e imaginar outras possibilidades de vida” (Larrosa, 2017, p. 362). Nessa perspectiva, a *Dança de Si* é um saber que atua *coreopoliticamente* porque questiona a condição massificada do sujeito, seu lugar fixo, seu chão liso, o conhecimento legitimado por ser útil e a ordem posta. Ao permitir que os sujeitos apareçam por meio das experiências, ao fortalecer o espaço igualitário onde todos eles sejam possíveis e passíveis de acontecer, a *Dança de Si* subverte a formatação hegemônica por meio de sua *coreopolítica*.

A *Dança de Si*, no processo formativo, é *coreopolítica* por ansiar e lutar pelo resgate do “corpo de si”, perdido e escondido na proposta fragmentadora e hegemônica da gerência moderna, entre as ranhuras do chão terraplanado. Nosso propósito, portanto, foi justamente mostrar que ela desvela caminhos para a educação, nos quais seja possível (re)descobrir nosso corpo próprio, escapando da “traçabilidade” de nossa vida cotidiana que diz muito sobre a maneira como se reduz o corpo a um mero número (Meirriau, 2017, p. 300). Para além desse resgate, a *Dança de Si*, por meio de sua ação *coreopolítica*, permite conexões e (des)encontros, os quais mantêm o corpo num estado político que resiste à desumanização relutante em apresentar a imobilidade de uma massa ao invés dos movimentos dos muitos e diferentes corpos, já que “vivemos o império da forma” (Vianna, 2005, p. 81). E, se tal qual nos propõe Vianna (2005), a forma é a morte e o movimento é a vida, numa íntima e contínua troca entre micro e macro, corpo e chão, então, não há espaço para a fragmentação, e, portanto, não há educação libertadora que possa ser fragmentada.

Por fim, a Dança, quando é *de si*, liberta porque *coreopolitiza* ao criar espaços de humanização e corporificação, num processo de educação onde é possível *ser* Dança ao invés de *executar* a dança do outro; ser si mesmo ao invés de ser qualquer outro alguém que dizem que se é. “Não pergunte quem você é a quem conhece a resposta [...] Seja você mesmo essa pergunta.” (Larrosa, 2017, p. 54). A *Dança de Si* é *coreopolítica* porque traz à tona o sujeito que, sem negar os paradoxos e desconstruções do próprio chão e da própria

Dança, aponta possibilidades na relação com seu espaço e no seu processo formativo, transformando-os e reunindo-os no que podemos chamar de uma *pedagogia inútil e emancipatória*. Assim, a educação é libertadora, especialmente, quando parte dos saberes que não têm utilidade alguma, e que, justamente por isso, libertam o sujeito.

Com essas considerações, finalizamos, portanto, este artigo, mas, de forma alguma, a discussão. O debate sobre propostas em prol de uma educação libertadora permanece aberto e sedento por diálogos que contribuam para um ensino humanizado, em que o conhecimento é construído nas trocas, na expressão da subjetividade, numa busca pela sabedoria e não pelo acúmulo de informações – que nos enche ao mesmo tempo em que nos deixa vazios e que nos rouba a experiência de *ser*.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. (2008). Art, Inactivity, Politics. In: Backstein, J.; Birnbaum, D.; Wallenstein, S. (Ed.). *Thinking Worlds: The Moscow Conference on Philosophy, Politics, and Art*. Berlin: Sternberg Press.
- ALVARENGA, A. L. (2009). *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948 – 1990)*. Tese. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.
- BOURCIER, P. (2001). *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes.
- CARTER, P. (1996). *The lie of the Land*. London; Boston: Faber & Faber.
- DELEUZE, G. (1992). *Conversações*. Trad. Péter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista*, 27(1), 333-346.
- _____. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359-371.
- DUSSEL, E. (2000). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana M. Freire (Org.). São Paulo: Ed. UNESP.
- _____. (2013) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GUALBERTO, Carolina L. (2018). Coreógrafo: pra quê? X Congresso ABRACE. *Anais*, v. 19, n. 1.
- LA BOÉTIE, Etienne. (1982). *Discurso da Servidão Voluntária*. Trad. Laymert G. dos Santos. Brasília: Editora Brasiliense.
- LARROSA, J. (2007). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Trad. C. Farina. Belo Horizonte: Autêntica.

- _____. (2017). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LEPECKI, André. (2012). Coreopolítica, Coreopolícia. *Ilha*, v.13, n.1, p.41–60, jan/jun.
- LOUPPE, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- MARTIN, John. (1992). *The Modern Dance*. Nova Iorque: A.S. Barnes.
- MEIRRIAU, Philippe. (2017). Os contravevenos. In: Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MUNDIM, A. (2015). O que é coreografia? In: Almeida, M. S (Org.). *A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos*. Brasília: Editora IFB.
- PIMENTEL, L. G.; Magalhães, A. (2018). Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista GEARTE*, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago.
- RANCIÈRE, Jacques. *The Politics of Aesthetics*. London/New York: Continuum, 2004.
- _____. *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London/ New York: Continuum, 2010
- SILVA, M. R. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ.rev.[online]*.vol.34. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- VIANNA, Klaus. (2005). *A dança*. São Paulo: Summus Editorial.



Carolina Lage Gualberto – carolgualberto@gmail.com.

Doutoranda em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, linha Artes da Cena, da Universidade Federal de Minas Gerais – sob a orientação da Professora Dr^a Mônica Medeiros Ribeiro. Mestre em Literatura Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialista em “Estudos Contemporâneos em Dança” pela Universidade Federal da Bahia, bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. Coreógrafa da Universidade Federal de Minas Gerais e colaboradora do ensino em Artes para os anos iniciais do Colégio M2, unidade Belo Horizonte.



Clarice Lage Gualberto – clagualberto@gmail.com.

Pesquisadora de pós-doutorado (bolsista CAPES-PNPD) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a supervisão da Professora Dr^a Sônia Pimenta. Seus interesses de pesquisa se concentram em Semiótica Social, Multimodalidade, Comunicação, Educação e Análises de Discursos. Atuou como professora no ensino básico (infantil, fundamental, médio e EJA) por mais de 10 anos e, desde 2010, tem se dedicado ao ensino superior.