



**IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES:
saberes das frestas na formação de uma artista-docente**

**IDENTIDADES Y SUBJETIVIDADES:
saberes de las brechas en la formación de una artista-docente**

**IDENTITIES AND SUBJECTIVITIES:
knowledge from the in-between in the training of an artist-
teacher**

Carolina Romano de Andrade¹

<https://orcid.org/0000-0002-1582-8965>

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre os saberes presentes nas encruzilhadas, espaços e tempos que possibilitam o cruzamento de saberes diversos com base na formação inicial e continuada da autora como artista-docente. A ideia é reconhecer a diversidade de conhecimentos presentes nas brechas, observar a construção da identidade dessa artista-docente com o propósito de ressaltar as subjetividades da formação. Para tanto, o artigo considera o corpo como potência e a experiência (in)corporada, vivida no corpo, e propõe uma reflexão sobre outros espaços a fim de valorizar uma educação contra-hegemônica na formação docente.

Palavras-chave: educação, educação contra-hegemônica, corpo, subjetividade

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los saberes presentes en las encrucijadas, espacios y tiempos que permiten el cruce de diversos saberes en la formación inicial y continua de la autora como artista-docente. La idea es reconocer la diversidad de conocimientos presentes en las brechas, observar la construcción de la identidad de esta artista-docente con el propósito de resaltar las subjetividades de la formación. Para ello, el artículo considera el cuerpo como potencia y la experiencia (in)corporada, vivida en el cuerpo, y propone una reflexión sobre otros espacios con el fin de valorar una educación contrahegemónica en la formación docente.

Palabras Clave: Educación, educación contra-hegemónica, cuerpo, subjetividad.

Abstract

This paper aims to reflect upon the knowledge present at the intersections, spaces, and times that enable the convergence of diverse knowledge in the author's initial

¹ Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, no Instituto de Artes-Unesp/SP, artista da dança, pesquisadora e educadora, é doutora em Artes(IA/UNESP-SP), Mestre em Artes, licenciada e Bacharel em Dança (UNICAMP). Realizou dois pós-doutorados em Artes na UNESP e na UFRN, na área de arte/educação/dança.

and continuing training as an artist-teacher. The idea is to recognize the diversity of knowledge within the in-between, observe the construction of this artist-teacher's identity with the purpose of highlighting the subjectivities of the training. To that end, the paper considers the body as potency and the (in)corporeal experience lived within the body, proposing a reflection on alternative spaces to valorize a counter-hegemonic education in teacher training.

Keywords: Education, counter-hegemonic education, body, subjectivity.

Chegando na encruzilhada

“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”. Início com um oríki que remete à figura do orixá Exu, conhecido na cultura ioruba como o dono da encruzilhada, o comunicador, aquele que abre os caminhos. Exu é aquele que veio primeiro, ele permite a comunicação com o ontem, para que possamos nos relacionar com o presente. Nesse sentido, quando Exu joga uma pedra hoje, ele age no presente com condições que foram estabelecidas no passado.

Dessa forma, esse texto pretende olhar para as encruzilhadas exusiacas (SIMAS e RUFINO, 2018), espaços e tempos que possuem o potencial de cruzamentos de saberes, relacionados à minha formação como artista-docente. A intenção é refletir sobre como esses saberes puderam ser reconhecidos, mergulhando nessas cruzos (SIMAS e RUFINO, 2018). O conceito de "cruzo" refere-se ao entrelaçamento de diferentes saberes e culturas que ocorrem nas encruzilhadas, que são lugares de resistência e transformação. O "cruzo" não aniquila nenhum saber, mas desafia a encantá-los na incompletude de praticar o mundo.

Reconheço essas encruzilhadas como locais em que os saberes dos corpos invisibilizados estão presentes, incluindo as histórias não contadas que foram apreendidas durante o meu processo de formação e que apresento no fim desse texto como um relato. Nesse sentido, essa escrita é um olhar reflexivo para o passado para entender quais caminhos foram percorridos. E dessa forma, compreender como os saberes adquiridos durante a minha formação inicial como artista-docente foram (in)corporados (ANDRADE e GODOY, 2018) aos demais saberes presentes nessas encruzilhadas.

Larrosa (2002) aponta que a formação passa por um processo ininterrupto cheio de inclinações e possibilidades. Sob essa perspectiva, reforço que a formação não é apenas um processo educacional formal, mas um processo contínuo que se estende ao longo da vida e que envolve a construção de conhecimentos advindos de diversos contextos. Dessa forma, as

escolhas que fiz não foram lineares, elas se harmonizaram e desorganizaram de acordo com minhas vivências e experiências que ocorreram para além da formação na universidade. Me refiro a conhecimentos e saberes que atravessaram o tempo e que de muitas maneiras foram invisibilizados em minha formação por processos hegemônicos, a exemplo dos conhecimentos das culturas tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e da cultura popular, os saberes do corpo, os conhecimentos decoloniais e não ocidentais (QUIJANO, 2005; MBEMBE, 2014; SANTOS, 2017), entre outros, que incluem as epistemologias ameríndias, africanas e afro-diaspóricas brasileiras. Ou seja, conhecimentos advindos das margens, dos saberes das ruas, das encruzilhadas que me ajudaram a olhar de outra maneira para as subjetividades que pautam a construção da identidade na formação de um artista-docente.

Isto posto, vale ressaltar que a educação formal, como parte integrante da vida do sujeito, não pode ser analisada isoladamente dos aspectos sociais, culturais e políticos presentes na sociedade. A estrutura e os propósitos da educação formal são moldados pelos objetivos que a sociedade busca alcançar por meio da educação. Ao considerar a educação formal como uma parte da formação do indivíduo, torna-se evidente a importância de explorar as relações entre os conhecimentos gerados no espaço formal da educação e os saberes provenientes das culturas tradicionais, populares, quilombolas e indígenas para estabelecer esses cruzos.

Dessa forma, reconheço que a formação do sujeito não ocorre de maneira independente, mas é influenciada pelas interações intermediadas pelo contexto social em que este está inserido. Isso se apresenta como uma forma de deslocar as práticas educacionais formais do sujeito autônomo isolado em seu processo de formação para o conhecimento e a aprendizagem que são construídos na relação, no fazer comunitário coletivo, presentes nas culturas ameríndias e afro-diaspóricas, por exemplo. Nesse sentido, a constituição da identidade docente pode ser entendida como um processo coletivo e em constante transformação, mediado pelas relações do sujeito com a comunidade e pelos saberes culturais presentes e vivenciados no e pelo corpo. Por esse motivo, esse texto destaca os saberes do corpo ancestral, o corpo da rua, o corpo marginal, e faz acender um olhar para uma educação contra hegemônica.

Exu é uma metáfora é ao mesmo tempo uma inspiração para uma formação docente que ressalta o corpo, a diversidade, a multiplicidade e a liberdade. Isso permite olhar para uma educação que inclua as experiências das ruas, das comunidades, dos espaços invisibilizados criando caminhos de escuta e de diálogo que reconheçam a importância dessas experiências para

a construção de saberes críticos e emancipatórios(FREIRE, 2012). No sentido, de romper com os padrões de dominação e exclusão presentes na sociedade, criando espaços de resistência, transformação por meio de outras epistemologias.

Exu é um orixá que está sempre em movimento, buscando romper com as normas postas em propostas que apreciam a troca e o diálogo. Dessa forma, a intenção dessa escrita é observar saberes que entrelaçam a educação e suas relações de corpo como potência e revelar alguns caminhos percorridos nessas encruzilhadas da minha formação como artista docente.

O corpo como potência

As noções de corpo atreladas à educação sejam elas hegemônicas ou contra hegemônicas perpassam por um conjunto de considerações teórico-metodológicas-epistemológicas que atravessam a tessitura histórico-cultural, que não irei aprofundar nesse texto. Apenas ressalto que essas noções são construções sociais que muitas vezes são pensadas a partir de uma matriz eurocêntrica que naturaliza e hierarquiza diferenças entre os corpos e os trazem como objeto a serem moldados ou disciplinados, seguindo padrões impostos pela cultura dominante, por meio de práticas coercitivas dos corpos não normativos. Além disso, o corpo é concebido como algo apartado do sujeito e de sua relação com a natureza e a sociedade, restringindo as possibilidades de subjetivação e emancipação dos indivíduos(FOUCAULT, 2008; 2009).

Nesse sentido, em nossa colonização o corpo foi (e ainda é) um meio de controle por meio do qual dominadores exercem poder sobre dominados, sejam por processos de apagamento, de silenciamento ou violência. Vale ressaltar que, por mais que a colonização tenha acabado e o colonialismo (enquanto estrutura de dominação) tenha sido substituído por outro sistema político e cultural, a colonialidade segue presente nos dias de hoje.

Sob esse aspecto a autora Catherine Walsh (2009) elenca eixos para pensar a colonialidade e os processos de construção hegemônica. O primeiro eixo trata dos processos de imposição de uma classificação social por meio da “racialização” de indivíduos. Nessa perspectiva, o conceito de “raça” foi criado para justificar a permanência de corpos brancos em estruturas de poder, baseados em suas características “superiores”. O segundo trata do processo que colocou os conhecimentos europeus em uma posição de superioridade e universalidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que superioriza e naturaliza os saberes europeus, deslegitima epistemes de outros povos. Outro eixo expõe os processos de inferiorização e desumanização dos povos originários e afrodescendentes, colocando-os num lugar de não existência, apagamento,

por conta de suas raízes ancestrais. O último eixo da colonialidade invalida os conhecimentos e saberes milenares relacionados à cosmogonia dos diferentes povos.

Nesse sentido, destaco a necessidade de reconhecer, ressignificar e recriar a formação a partir de visões múltiplas de mundo. Ou seja, um processo de nos abirmos para outras epistemologias, tendo um olhar para corpos que foram excluídos, invisibilizados nesse processo sócio-histórico-cultural-colonial.

E é sobre esse “corpo apagado”, que se reconfigura em “corpo encantado das ruas” (SIMAS, 2009), atravessando as encruzilhadas e ousando inventar a vida na fresta, na festa e no que resta que versa o corpo como potência. Sob essa ótica olhar para os cruzos (SIMAS e RUFINO, 2018) na formação do artista-docente, possibilitaria apreciar outros modos de construir os processos educacionais para além dos apreendidos nos conteúdos eurocentrados da formação inicial e continuada.

A partir dessa reflexão, torna-se fundamental reconhecer os conhecimentos que vêm do corpo, das margens, das ruas, da ancestralidade, das encruzilhadas. Como destaca Rufino (2019), é necessário romper com a narrativa histórica eurocêntrica que delimita quem são os agentes da história e silencia outras narrativas corporais. É preciso olhar para o corpo de forma mais ampla, não como um meio de controle, mas como potência de resistência e de construção de conhecimentos. O colonialismo elegeu o território corporal como primeiro lugar de investimento de seus ataques (FANON, 2008). Nessa perspectiva, Rufino (2022) propõe o corpo como o lugar de assentamento de saberes, como o primeiro território de cada um dos seres no mundo, recheado de múltiplas potências e sabedorias.

Seguindo essa linha de pensamento, é possível pensar na figura de Exu como um símbolo da resistência por sua associação à transgressão dos padrões estabelecidos, expressão e diversidade. Esses aspectos podem ser vistos como um convite para repensar a formação do artista-docente, que muitas vezes estão pautadas pela uniformização, pela disciplina e pela sujeição e negação dos saberes do corpo.

Luiz Rufino (1999), relata que a figura de Exu representa uma subversão da ordem estabelecida, uma vez que focaliza o corpo em processos de transgressão e a liberdade, aspectos muitas vezes negados em processos de formação docente. Uma educação, inspirada na figura de Exu, busca, dessa forma, enfatizar o corpo como uma dimensão central nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a pedagogia das encruzilhadas proposta por Rufino (2019) vêm

justamente para refletir sobre a importância de olhar para as múltiplas formas de conhecimento que permeiam a educação e a formação. As encruzilhadas representam um espaço de convergência, de encontro de diferentes saberes e perspectivas de corpo.

Outrossim, a pedagogia das encruzilhadas propõe uma educação que revele os saberes que passam pelo corpo como outra possibilidade de construção de conhecimento, que esteja atenta aos contextos sociais e históricos em que os sujeitos estão inseridos e que ultrapasse lógicas normativas. E principalmente reconheça os que sobrevivem na cultura das frestas(SIMAS, 2021), que driblam o normativo, o canônico e o que está posto, como meio de existir. Poderiam caber aqui, diversos personagens das ruas, malandros, capoeiristas, Maria Farrapos das Almas, Marias Padilhas, Zé Pelintras, sambistas, vendedores, caboclos, e todos aqueles que se encontram à margem. Além desses, performers, brincantes das culturas populares, capoeiristas, educadores, artistas, entre outros que encontram na fresta seus meios de sobrevivência. E que assim como Exu, dono da encruzilhada (RUFINO, 2019), delineiam caminhos, e com sua perspicácia conseguem transgredir com potência e poesia, friccionando arte e vida.

A educação e a rua: o corpo na encruzilhada

A pedagogia das encruzilhadas convida-nos a repensar a formação docente, expandindo além dos espaços convencionais e abrindo-se para a rua, os saberes populares e ancestrais, e a sabedoria das frestas, do corpo, das margens e periferias. Nesse sentido, a formação do artista-docente pode encontrar nas encruzilhadas um conhecimento praticado e compartilhado em um processo de construção coletiva. Partindo de uma visão híbrida, a intenção é reunir propostas, abordagens e possibilidades das artes da cena, com o intuito de explorar outras epistemologias de ensino para essa área. Vale ressaltar que os caminhos de ensino e aprendizado das Artes Cênicas são complexos, especialmente na compreensão desse campo de atuação. Essa consideração tem o objetivo de reforçar a ideia de que as artes cênicas englobam diversas possibilidades, entre as quais circo, dança, teatro, performances, incluindo artistas e brincantes de rua e outros, levando em consideração tanto as concepções tradicionais quanto as contemporâneas de cena. Não se pretende minimizar as diferenças entre formas de expressão, mas sim estabelecer conexões e abraçar esse terreno híbrido como uma oportunidade artística e pedagógica inclusiva. Não há

apenas um caminho, mas sim várias possibilidades que percorrem os saberes fora dos espaços pré-definidos para a educação e que abrangem a rua como um espaço de atravessamento.

A rua a que me refiro é o espaço do encontro, da encruzilhada, parte da paisagem urbana, um espaço público que engloba e reúne transeuntes que, a princípio, dividem esse espaço de maneira democrática, porém não igualitária. Alguns a ocupam como passagem, outros trabalham nela e outros ainda moram. Mesmo com todas as tentativas de gentrificação que vêm tomando as grandes cidades, a rua possibilita trocas de experiência e saberes entre sujeitos diferentes, os aproximando pela interação com o espaço. André (2011) apresenta as artes performativas como ato inaugural de espacialidades coletivas da rua, a fim de que os indivíduos se constituam como sujeitos a partir da maneira como agem diante dos outros e das coisas. Partindo de algumas reflexões de Foucault (2008) e outros autores, André discute os dispositivos de poder, com a intenção de revelar as biopolíticas que perpassam os espaços e trazer para os processos educacionais os saberes advindos das performativas da rua. A alteração da paisagem, a transgressão do tempo que provoca a intervenção na rua pode traduzir um espaço ou momento onde diferentes saberes se friccionam, onde ocorre estranhamento, limitando-se não somente às percepções físicas do território como relevo, vegetação e outros fenômenos naturais, mas também agregando os fenômenos sociais, culturais, patrimoniais, percepções históricas e subjetivas, pelo deslocamento provocado pela interação com as performatividades.

A sabedoria das frestas (RUFINO, 2016), refere-se aos conhecimentos que escapam das margens e fissuras do mundo. São saberes que emergem da interação com o corpo, ambiente, com os outros e consigo mesmo. Na rua, esses saberes se revelam através das experiências compartilhadas, dos encontros, das histórias contadas, das memórias construídas.

Na rua se performa por meio de gestos, geometrias, arquiteturas, deslocamentos, estados físicos, qualidades de movimento, reorganizações anatômicas no tempo e no espaço, a fim de diluir o contorno daquilo que é humano, civilizado, urbano, projetado, domesticado. Além disso, a rua é o local que abarca a diferença, acolhe os amadores, os populares, os artesãos e em uma diversidade e pluralidade estética (ANDRÉ, 2011). Ademais, a relação entre as pessoas se dilui na rua, como uma forma de embaralhar hierarquias e produzir culturas democráticas e relacionais. A exemplo das rodas de capoeira, ou das manifestações e festas populares que abrem uma porta para que todos coloquem o corpo no jogo, seja na improvisação ou compondo a roda, a festa, a cena.

As relações corporais estabelecidas na rua, nesse sentido, provocam o compartilhamento de saberes contra hegemônicos, uma vez que permitem o trânsito das expressões e representações de experiências individuais e coletivas, como espaço de resistência, de luta e de afirmação das identidades e das diferenças, em uma perspectiva que rompe com a lógica tradicional, abrindo espaço para a múltiplas vozes. Dessa forma, a rua se torna um espaço artístico pedagógico privilegiado, onde a educação acontece de forma não linear e não hierarquizada.

Sob essa ótica, é preciso pensar em uma educação que olhe para os saberes do corpo na rua que se abra para a diferença, que se proponha a romper com as barreiras entre as áreas do conhecimento e que enfatize a produção cultural popular e periférica. Segundo Luiz Rufino (2019), a pedagogia das encruzilhadas se constitui como uma forma de resistência e insurgência em relação aos modelos pedagógicos tradicionais que negam os saberes do corpo ancestrais e populares. Nessa perspectiva, a rua se apresenta como um espaço coletivo onde os saberes populares e tradicionais podem ser compartilhados, em diálogo com outros saberes, os saberes das frestas.

Exu, como dono da rua, é um detentor do conhecimento das dinâmicas sociais e das experiências vividas nas ruas. Ao reconhecer a presença de Exu na rua nos estudos e reflexões sobre a formação do artista-docente, é possível ampliar a compreensão dessa formação, por meio da (in)corporação de vivências, saberes e práticas presentes nesses espaços. Exu pode ser visto como um guia que nos convida a olhar para além das estruturas institucionais e formais. Nesse aspecto, a sabedoria das frestas se refere ao conhecimento produzido pelos sujeitos que vivem à margem das grandes narrativas, que encontram nos interstícios das estruturas sociais formas de resistência e sobrevivência. Na rua, as frestas se manifestam na forma como os artistas e a população em geral se apropriam do espaço e criam novas possibilidades de existência e resistência.

Exu é conhecido por sua natureza transgressora e sua capacidade de desafiar normas e convenções estabelecidas e pode inspirar uma abordagem de formação docente crítica e reflexiva em relação ao conhecimento da rua, encorajando-nos a questionar e desconstruir ideias preconcebidas sobre o que é considerado válido ou legítimo em termos de construção de saberes. A presença de Exu, portanto, pode contribuir para o reconhecimento da rua e sua riqueza cultural, promover a escuta e o diálogo com os saberes populares, e estimular uma abordagem

inclusiva que observa as múltiplas perspectivas e experiências presentes nesses espaços. Nesse contexto, os saberes ancestrais e não normativos são vistos como uma forma de ampliar o entendimento dos saberes corporais, conectando-os a uma trama que permeia o tecido social e atravessa a sensorialidade e a materialidade corpo como um entrelaçamento polissensorial (BERNARD, 2001), a partir de suas próprias possibilidades e potencialidades, sem a necessidade de nomeá-la ou estruturá-la de forma normativa.

Essa ideia está alinhada a uma pedagogia (in)corporada, praticada e experienciada no corpo, conforme proposto por Andrade e Godoy (2018), que possibilita a criação de espaços de diálogo e trocas entre diferentes sujeitos e saberes. Ao considerar os saberes corporais ancestrais e populares das ruas em uma perspectiva híbrida fundamentada na sabedoria das frestas, podemos vislumbrar a construção de uma formação do artista-docente mais diversa, democrática e transformadora. Nesse contexto, a experiência (in)corporada, os saberes da rua e outras epistemologias são essenciais para promover uma educação contra hegemônica e plural.

Processos de formação contra hegemônicos de uma artista-docente

Exu é considerado o mensageiro dos orixás, um comunicador entre o mundo material e espiritual. Ele se materializa por meio de gestos, cantos e danças. Como vimos, a dimensão do corpo é fundamental na representação dessa figura. Como artista-docente, o corpo foi central na minha formação, que ocorreu entre encruzilhadas e cruzos, amalgamando os conhecimentos adquiridos na graduação em Dança na Unicamp com os saberes das rodas de rua de capoeira com os Arteiros na Dança e a Escola Brasileira de Capoeira (Campinas-SP) e em outros contextos. Atualmente, essa formação é atualizada em vivências no terreiro de candomblé Ile Ase Oju Oyá (Jacareí-SP), envolvendo a tradição, experiência (in)corporada, memórias, histórias e manifestações das entidades e orixás em diálogo com as raízes culturais e a transmissão dos saberes e práticas ancestrais.

Essas experiências permitiram um olhar para uma pedagogia que se constrói no coletivo e permeia os saberes das vivências em comunidades tradicionais, nos terreiros, nas festas, nas ruas, fundamentados pelas relações de corpo.

Um dos momentos mais significativos da minha formação como artista-docente ocorreu durante minha graduação nos anos 90. Foi nessa época que tive a oportunidade de conhecer a abordagem pedagógica de Inacyra Falcão dos Santos, filha de Mestre Didi e neta de Mãe

Senhora, ambos do Ilê Axé Opô Afonjá, um dos terreiros mais antigos de Salvador- BA. Essa abordagem que combina as vivências ancestrais de terreiro de Inaicyra com as teorias de movimento de Laban (2013), trouxe referências significativas para minha formação. As movimentações das aulas advinham das matrizes das danças de orixás no cruzo com as ações corporais labanianas. Dessa forma, as ações de Laban(2013) eram desdobradas em ações cotidianas presentes nas danças dos orixás, entre elas: lavar, ceifar o mato, varrer, peneirar, cavar arrebanhar (juntar), entre outras, que mais parecia que estávamos realizando danças inspiradas nas movimentações de trabalhos cotidianos. Para Falcão (2011) a tradição africana brasileira não deve ser vista como reprodução das formas sagradas encontradas nas comunidades do terreiro, mas como este sagrado e suas movimentações podem inspirar o artista a criar, a discernir os valores da cultura em questão e desmistificar as corporeidades de matrizes africanas.

Durante o percurso da prática à teoria proposto por Inaicyra foi possível sintetizar alguns pressupostos metodológicos, entre eles, encontrar o sagrado no cotidiano e reconhecer a sacralidade presente nele, a reafirmação da história pessoal do docente em formação por meio da vivência da tradição e a reelaboração dessa tradição para a sociedade contemporânea. A partir desses pressupostos, a autora revelou a hipótese de que a dança e a educação poderiam permitir que artistas docentes em formação retomassem suas histórias pessoais, raízes e identidade, valorizando suas tradições e identificando-as em contextos sociais diversos (FALCÃO, 2021). Ademais, a dança nessa proposta pôde promover a abertura para a alteridade, favorecendo tradições diferentes daquelas que trazíamos em nossas referências pessoais.

Hoje ao refletir sobre essa experiência e relacioná-la à compreensão sobre as potências de Exu, pude estabelecer um ponto de convergência entre minha trajetória pessoal e a formação artista docente. Apreendi com Inaicyra como artista-docente em formação, um deslocamento de tempo e espaço, por meio do contato com os saberes do corpo potencializados na dança de manifestações afrodiáspóricas e dessa forma pude reviver e ressignificar uma memória ancestral que não estava estabelecida. Para Inaicyra, a dança e seus processos de formação devem considerar o corpo como meio de comunicação e expressão, carregado de marcas e da construção da identidade social na qual estamos inseridos. Ao explorar as frestas e misturar as referências labanianas às referências das danças de terreiro, Falcão desafia as normas estabelecidas, questionando as estruturas dominantes e abrindo caminhos para uma educação contra hegemônica. Além disso, reconhece que essas brechas são espaços de possibilidade, de

mudanças de caminho, onde diferentes conhecimentos, saberes e práticas podem se cruzar e interagir. Outrossim, Inaicyra, nunca nos disse que essas ações e seu trabalho partia das suas vivências corporais de ancestralidade e da relação com os orixás, descobri isso à medida em que curiosamente fui pesquisando as manifestações de terreiro. Se o modo de ensinar de Inaicyra não é encontrar as frestas e resistir, não sei o que é.

Nessa perspectiva, hoje compreende que a presença de Exu desempenha um papel fundamental. Essa consciência das frestas proporciona uma base para olhar para a formação do artista-docente de outra forma, algo que é importante tanto na abordagem de Inaicyra quanto na sabedoria praticada de Exu. Assim como Exu é o guardião dos caminhos e das encruzilhadas, abrindo espaços de possibilidade e transformação, que subverte as lógicas, Inaicyra desafia as normas estabelecidas na educação, promovendo a abertura de novos caminhos para inclusão de saberes advindos as matrizes das danças de terreiro. Dessa forma, essa abordagem pode encorajar os artistas-docentes a questionarem as estruturas dominantes, desafiando a hegemonia cultural e abrindo caminhos para outros saberes. Atualmente, compreendo esses saberes como fundamentais na construção de uma educação contra hegemônica na formação do artista-docente em busca de valorizar as raízes culturais e a diversidade nas manifestações artísticas.

Continuando essa trajetória de formação, com a orientação da professora Lara Rodrigues Machado², comecei a praticar capoeira como forma de compreender o corpo que dança, joga e constrói poesia. Ao longo desse percurso, Lara tornou-se minha mestra nessa arte e incentivou-me a aprofundar o trabalho iniciado com Inaicyra, experimentando matrizes de outras manifestações populares, incluindo o Maculelê, as danças do fogo, as puxadas de rede e danças dos terreiros. Além disso, Lara trabalhava em seus procedimentos metodológicos com a experiência sensível adquirida durante pesquisas de campo, na rua, em terreiros e nos espaços fora de sala de aula. Durante os processos de criação, experimentamos e sintetizamos o corpo que coabitamos no campo em movimentos dançados pesquisados em laboratórios de experimentação, seguidos pela elaboração criativa das cenas, até sua finalização em roteiros artísticos.

² Lara Rodrigues Machado é professora associada do Centro de Formação em Artes e Comunicação da Universidade Federal do Sul da Bahia. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA e do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Tem graduação em dança (1995), mestrado (2002) e doutorado (2009) em artes cênicas pela Universidade Estadual de Campinas - SP (UNICAMP) e Pós-Doutorados no DEART - UFRN (2016/2017) e no DMMDC - UFBA (2021/2022). (Fonte Currículo Lattes).

A proposta artística e pedagógica idealizada por Lara tinha como foco a identidade dos corpos, embasada em pesquisas sobre saberes tradicionais das culturas afroameríndias e atividades cotidianas. A intenção é dar visibilidade a esses saberes, conectando-os com as experiências pessoais dos envolvidos no processo.

Ao vivenciar a jornada de formação com a orientação da professora Lara, mergulhando na prática da capoeira e explorando diversas manifestações populares, pude perceber a profunda conexão entre a corporeidade, os saberes ancestrais e a relação com o jogo e o saber que se constrói no coletivo. Nesse sentido, as ideias de Luiz Rufino(2016) encontram ressonância com essa experiência de formação, especialmente quando ele ressalta a importância de Exu como um agente que joga e permite a coexistência de múltiplos caminhos. Essa abordagem reafirma o corpo como suporte fundamental e a valorização dos saberes corporais como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia das encruzilhadas reconhece o corpo como fonte de memórias, saberes e potência motriz, transcendendo as imposições do colonialismo(WALSH,2009) e permitindo uma leitura ampliada sobre o corpo e suas potencialidades. Dessa forma, a formação como artista-docente torna-se um mergulho profundo na multiplicidade dos saberes, na busca pela transformação pessoal e na construção de uma práxis pedagógica que joga com a singularidade, o fazer coletivo, a ancestralidade e os corpos em movimento.

O interesse por outras epistemologias se ampliou em minha pesquisa de mestrado, intitulada "O Barroco Mineiro e o Gestual Humano: Uma Ótica de François Delsarte" (UNICAMP, 2006). Nessa ocasião, foquei na observação de como os espaços das ruas, compostos pelas arquiteturas das igrejas e os espaços coletivos das procissões, interferiram no corpo dos moradores de Ouro Preto, MG. Trabalhei com a colaboração da Professora Grácia Navarro³ na condução de experimentações que dialogavam com a experiência de campo, o universo simbólico, a cultura das ruas e o corpo como ponto central da proposta. Além disso, Grácia por meio do corpo em práticas de dança me incentivou a olhar para o espaço das Igrejas e das procissões e estabelecer as interseções entre as identidades individuais e a identidade

³ Grácia Navarro é professora, artista e pesquisadora. Sua atividade profissional desdobra-se no ensino, na criação, realização e publicação de projetos artísticos na área das Artes da Presença. Seu trabalho é ativado no diálogo entre Dança e Teatro, Balé e Terreiro, Tradições e Contemporaneidades. É graduada, mestre, doutora e Livre Docente em Artes. Desenvolve seu trabalho no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UNICAMP, onde é docente da área de práticas interpretativas, ministrando as disciplinas: Corpo e Teatralidade Brasileira, Laboratório de Práticas Corporais e Projeto Integrado de Criação Cênica(Fonte Currículo Lattes).

coletiva. Isso me aproximou ainda mais das subjetividades presentes quando os corpos vão para a rua, entram em procissão e friccionam saberes ancestrais na instauração desse espaço coletivo.

O corpo é resistência, o mesmo corpo que varre o chão da rua é aquele que sai em procissão e, depois, se torna o rei da Congada nas festas populares. Nesse universo simbólico, se entrelaçam crenças, religiosidades e emergem saberes que são primordiais para pensar outros caminhos de formação do artista-docente com a preocupação de compreendê-los como espaços de memória, subjetividades e construção de identidades. Nessa perspectiva, nos saberes das encruzilhadas, há espaço para o corpo e as memórias ancestrais, há uma tradição que se recria a cada rito, mesmo diante das adversidades e mudanças da atualidade (MACHADO, 2017).

Durante o mestrado, a partir desse campo e da pesquisa do corpo das procissões, criei dois espetáculos de dança: "Corpo Território do Sagrado" (parte da dissertação) e "Verbo se Fez Carne". Esses espetáculos nasceram da pesquisa do corpo da rua, das frestas, das festas, das conversas, dos saberes trocados nas procissões, nas movimentações e na observação do corpo em rito. Falcão (2021) aponta que o artista se envolve no rito, mas como uma função específica, enquanto nos processos religiosos existe uma relação estreita entre o homem e a divindade. O artista recria e revive o rito por uma perspectiva estética, em uma constante busca de investigação de um processo pedagógico disciplinado sobre o que o movimento quer explorar e revelar.

Durante minha formação tive a sorte de aprender com artistas docentes que traziam abordagens pedagógicas de cruzos, inspiradas nas vivências ancestrais amalgamadas com técnicas de dança e estudos do movimento, enriquecidas pela presença e ensinamentos das ruas e dos terreiros. A partir dessas experiências, percebi como o corpo, a dança e a educação podem ser potências para que artistas-docentes resgatem suas histórias pessoais, destaquem suas tradições, identificando-as em diferentes contextos sociais. Em minha história, o corpo assume papel fundamental, tanto nos processos artísticos como pedagógicos. As experiências em comunidades tradicionais possibilitaram a construção de um olhar sensível para a existência de uma pedagogia que se insere nos saberes vividos e que ultrapassa os saberes canônicos. Me refiro àqueles que são transmitidos por meio de instituições de ensino formais e que são geralmente considerados como os únicos e os mais importantes. Esses conhecimentos, muitas vezes, não consideram a diversidade cultural e os saberes populares presentes nas comunidades, o que pode levar à exclusão e à invisibilização de outras formas de conhecimento.

Essas experiências vivenciadas em minha formação se tornaram uma forma de evidenciar a ancestralidade e as subjetividades na construção da minha identidade docente. Pouco a pouco, esses saberes foram sendo (in)corporados (ANDRADE e GODOY, 2018), vividos no corpo e posteriormente elaborados em cena e desdobrados nas práticas de sala de aula com os docentes em formação que trabalhei em diversos cursos de graduação em artes que atuei. Minhas vivências artísticas pedagógicas buscam uma relação com histórias, corpo e ancestralidade, que são retroalimentados à medida que estímulo os estudantes nas aulas a buscar sua identidade e história pessoal. Dessa forma, fui (in)corporando esses processos em meu trabalho, conduzindo laboratórios de corpo e investigações pedagógicas em campo. Essas experiências se amalgamaram com as memórias e trajetórias dos estudantes em processos de recriação e ressignificação dos espaços de formação.

Esse modo de pensar a pedagogia pôde ser construído ao longo de minha trajetória a partir de cruzos de experiências vividas na formação inicial e em comunidades tradicionais, que me possibilitaram olhar para o corpo como elemento fundante para a formação do artista-docente. Nesse sentido, Exu representando a materialidade do corpo, a potência e a criatividade (RUFINO, 2016), se entrelaça com a formação do artista docente, capacitando-o a reinventar o mundo através da arte e do movimento, bem como a explorar a diversidade de saberes e práticas que se originam das vivências e das interações corporais. Por meio da compreensão conceitual oferecida pela encruzilhada de Exu, surge uma pedagogia incorporada pelas potências dessa força, que desafia a lógica colonial. Dessa forma, partindo do chamado das forças de Exú, que transcende tempo e espaço, é proposto um enfoque pedagógico que emerge desse encontro pelas potências do corpo.

Nessa abordagem o corpo se torna um espaço de transformação, onde ocorre a resistência e a problematização de seus impactos políticos e sociais. O corpo reconhecido como uma potência transformadora, carece de ser (in)corporado na formação do artista docente, para que movimento, potência, subjetividades, se entrelacem nos processos artísticos pedagógicos. Esses conceitos, inspirados na encruzilhada e em sua riqueza simbólica, encontram eco em uma prática pedagógica contra hegemônica atrelada à formação docente. Dessa forma, a pedagogia das encruzilhadas se estabelece como uma inspiração contínua, rompendo paradigmas e conduzindo a uma educação desafiadora. A materialização desses conceitos na prática de formação requer um compromisso constante trilhando um caminho rumo a uma educação transformadora, onde

cada encruzilhada se torna um ponto de partida, de mudança. Nesse contexto das encruzilhadas, a formação do artista-docente poderia se apresentar como um caminho, uma pedagogia praticada, (in)corporada de reinvenção da vida em sua diversidade. É por meio de uma formação pautada nas fronteiras e frestas que sabedorias poderão ser apreendidas, resultando em uma formação artística docente que transcende os limites da razão dominante.

Dessa forma, os cruzos poderiam revelar outros caminhos de formação, possibilitando a reconstrução de memórias, da diversidade de epistemologias e a multiplicidade de perspectivas. O cruzo propõe um encontro entre o Ocidente e várias outras epistemologias que historicamente foram marginalizadas, acreditando que a diversidade de experiências e formas de conhecimento é muito mais vasta do que é revelado em algumas formações que predominam a narrativa dominante (RUFINO, 2019).

Assim como a encruzilhada é o local onde diferentes caminhos se encontram e se entrelaçam, representando um ponto de interseção e troca, ela é um lugar de mudança de caminhos, onde se faz necessária uma escolha. Da mesma forma que ao reconhecer a diversidade de perspectivas e saberes subalternizados sugerem uma tomada de posição que integre essas vozes historicamente marginalizadas. Ambas as ideias destacam a importância de reconhecer a complexidade e a multiplicidade de caminhos e perspectiva da formação do artista docente, abrindo espaço para diálogos e transformações nas fronteiras entre diferentes formas de conhecimento. A encruzilhada aponta para diversas possibilidades, pois o conceito de caminho associado a Exu não é uma certeza absoluta, mas sim uma oportunidade (RUFINO,2016).

A encruzilhada, nesse caminho de formação, desafiou a linearidade dos percursos únicos, uma vez que suas esquinas e interseções destacam as fronteiras como zonas pluriversais, onde múltiplos conhecimentos se encontram, coexistem e enriquecem as experiências e suas respectivas práticas de conhecimento (RUFINO,2016).

No deslocamento do tempo que faço ao olhar para meu processo de formação e o encontro com a pedagogia das encruzilhadas, percebo que diversas ideias e conceitos foram materializados na artista docente que sou. Nessa lógica, os saberes e experiências, advindos de contextos informais ganhou vida, permeando minhas criações artísticas e transformando meu olhar para as práticas artísticas pedagógicas incorporando as narrativas locais, as práticas culturais e as histórias de vida dos estudantes.

Exu me ensinou que as ações realizadas no passado muitas vezes só se manifestam em ações futuras. Foi preciso estar sempre atenta, lançar as pedras, abrir caminhos, percorrer encruzilhadas, deslocar o tempo e pedir passagem para o dono da rua. Somente após muitos anos passados é que pude reconhecer e valorizar o caminho de formação percorrido por mim. Ao olhar para a rua, para os saberes do corpo em forma de conhecimento sensível (GODOY, 2016), percebi a potência em acessar algo que muitas vezes não é verbalizável. Nessa perspectiva, muitas vezes a palavra não é suficiente, pois é um tipo de conhecimento que atravessa a sensibilidade, a percepção, a memória, a imaginação e a emoção presentificadas no corpo. Me encontro constantemente em busca de novos espaços e políticas que considerem o corpo, as memórias, as histórias e a tradição do passado como elementos essenciais para a construção da identidade do artista-docente. Hoje, lancei uma pedra com o objetivo de refletir, ressignificar e trazer para o protagonismo as culturas invisibilizadas, explorando as identidades e subjetividades por meio dos saberes das frestas na formação do artista-docente.

Referências

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: Propostas, Ensino e Possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

ANDRÉ, Carminda. **O teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: UNESP, 2011.

BERNARD, Michel. **De la création chorégraphique**. Paris: Centre National de la Danse, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

GODOY, K. M. A. . A construção do conhecimento sensível pelo grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação. In: Rita Ribeiro Voss. (Org.). **Caminhos da pesquisa em dança: interculturalidade e diásporas**. 1ed.Recife: Editora UFPE, 2016, v. 1, p. 128-141.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002.

MACHADO, Lara Rodrigues. ANDRADE, Sara Maria de. (Org.). **Danças no Jogo da Construção Poética**. 1ª. ed. Natal: Jovens Escribas, 2017, 188p.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RUFINO, Luiz. **Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?** 1ª ed. São Paulo: Editora Mercury, 1999.

RUFINO, Luiz. **Sabedoria das Frestas: Ensaio de Filosofia e de Sabedoria Trágica**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

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

RUFINO, Luiz. Performances Afro-diaspóricas e Descolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 1, n. 40, 14 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma

ecologia de saberes. **Novos Estudos-Cebrap**, São Paulo, n. 107, p. 17-33, 2017.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade**: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação. 5ª. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver; In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.