

**SOBRE NÃO DANÇAR SÓ:**

**a educação entre as mulheres de corpos vivos na prática de um carnaval de rua**

**LAURA BAUERMANN**

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**LAURA BAUERMANN**

**SOBRE NÃO DANÇAR SÓ:**

**a educação entre as mulheres de corpos vivos na prática de um carnaval de rua**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Mónica de la Fare

Porto Alegre  
2021

## Ficha Catalográfica

B344s Bauermann, Laura

Sobre não dançar só : a educação entre as mulheres de corpos vivos na prática de um carnaval de rua / Laura Bauermann. – 2021.

217 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Mónica de la Fare.

1. Prática Educativa. 2. Educação em Dança. 3. Experiência. 4. Somática. 5. Bloco de Carnaval. I. de la Fare, Mónica. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

**LAURA BAUERMANN**

**SOBRE NÃO DANÇAR SÓ:**

**a educação entre as mulheres de corpos vivos na prática de um carnaval de rua**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mónica de la Fare (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann

---

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

---

Prof. Dr. Guilherme Carlos Corrêa

## AGRADECIMENTOS

Há muito para agradecer depois de um período tão grande em intensidade, transformações, investigações e movimentos. Neste momento sou movida pela certeza de que a experiência desse sentimento de gratidão vai além da lógica discursiva que consigo produzir pela escrita e toma o corpo numa inconstância que acelera as palavras ao rememorar as contribuições de cada nome que encontrei no percurso, como também me suspende e estanca o movimento ao perceber que o esforço não alcançará compartilhar tudo que sei de tais encontros desde o corpo. No entanto, pela insistência em expandir, articular e reacomodar esse corpo para a produção das palavras que se encaixam para dar sentido aos agradecimentos, encontro algumas possibilidades de marcar os nomes que não me deixam dançar só...

Início pelo agradecimento às mulheres do bloco de carnaval de rua Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só, pela acolhida e compartilhamento da sua prática, por realizarem o cortejo nesta cidade e transformarem o espaço desde seus corpos, por produzirem poesia, sons e cores que rechearam o pensamento de uma diversidade de possibilidades de ser mulher e de partilhar esta existência. São mais de 150 nomes, rostos e corpos que acompanhei neste estudo.

Agradeço àqueles que mais estiveram presentes neste período: Jair e Francisco, que me acompanham e poetizam o cotidiano. Francisco fez existir uma infância potente e criadora que atravessou todo o processo de doutoramento, exibindo a excelência corporal que constantemente transgrediu as expectativas porque ainda vive numa dimensão em que muitos acordos não lhe cobram sentido. Foi libertadora a possibilidade de tê-lo nos espaços desta tese. Jair, para além da parceria de tantos trabalhos e intelectualidades, esteve sempre com seu apoio delicado, permitindo-me uma dedicação prazerosa e consistente à experiência de realização deste estudo.

Sou grata à mãe Gail e ao pai Carlos, que sempre me possibilitaram excelentes oportunidades de estudos, nas mais diversas áreas, nos mais diversos espaços educacionais, dentre as mais diversas artes, ciências e filosofias. Por eles, sempre foi possível aprender a valorização plural e diversa do conhecimento. Também, agradeço aos meus irmãos, Ricardo e Gabriela, que cresceram comigo na casa onde moro e agora seguem seus caminhos sem deixarem de estar por aqui. No seio familiar é fundamental agradecer à Adriana, tão sensível, dedicada e incentivadora do trabalho acadêmico, que não mediu esforços para suportar os desafios de vida junto ao meu pai e, por isso, me permitiu a dedicação ao estudo. Também agradeço às cunhadas, aos cunhados e à Marlei, que me apresentam um universo familiar coletivo e amigo como poucos. São guardiães de uma imensa natureza e sociabilidade fundamental para a possibilidade de pensar a vida em comunidade, imperfeita como ela é.

Este ciclo formativo apoiado por tantos é impensável sem mencionar a generosidade, dedicação e sabedoria da professora orientadora deste percurso, Mônica de la Fare. Reconheço a qualidade do trabalho desenvolvido por ela na coordenação e orientação do universo plural de pesquisas protagonizado pelos estudantes. Mônica

oportunizou uma percepção de processo formativo integral que abriu possibilidades de pensar a docência de forma ímpar, com a coragem de abordar suas questões mais inexplicáveis e obscuras. Isso, sem deixar de lado o compromisso e as limitações institucionais nem a importância de lidar com as sensibilizações e subjetividades que favorecem a emergência de um trabalho autoral e rigoroso. Uma importante reverberação da qualidade do trabalho desenvolvido pela professora é a reunião de pessoas, profissionais e estudantes que formam o seu grupo de orientandos, o qual frequentemente se estende a outros colegas desde grupos de estudos e ações de pesquisa, gerando bons encontros. A tais colegas, declaro a gratidão pelas partilhas e pelos estudos que produziram uma importante interlocução no processo, fazendo grande diferença na produção textual e no andamento da tese.

Ainda, agradeço aos professores e à professora que constituem a banca examinadora desta pesquisa. Estas pessoas que contribuíram imensamente para o desenvolvimento da investigação não apenas mediante o evento da banca, mas, desde suas singularidades, me ajudam a encontrar o cruzamento entre a arte e a educação. Marcos e Nadja foram meus professores ao longo da pós-graduação e ofertaram uma prática intelectual que permitiu deslocar o pensamento de definições apressadas. Guilherme é companheiro em pensar o corpo e no encantamento que nos atravessa por perceber a infinidade desse corpo tão próximo e tão surpreendente.

Faço o necessário agradecimento à Capes: “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”) E agradeço a todas e todos os professores e funcionários da Escola de Humanidades da PUCRS por possibilitarem, desde o esforço pessoal, um espaço acolhedor e produtivo na instituição.

Agradeço também a toda a comunidade que se forma em torno do curso de Licenciatura em Dança UFRGS: professoras, professores, estudantes, funcionários e familiares com quem tive contato desde 2009, quando iniciei esta caminhada acadêmica à qual frequentemente retorno para dançar junto. Em especial, aos amigos do projeto de extensão Grupo de Brincantes do Paralelo 30.

Aproveito o encerramento destas palavras para agradecer aos invisíveis pela rotina, que tal como o corpo, insistem em se fazer notar, mesmo que nas pequenas porções fundamentais do cotidiano e das festas. Entre os papéis de vendedoras e vendedores ambulantes, de população da rua urbana, de produção de alimentos, de construção de moradia e de espaços públicos, de limpeza do ambiente, de assistência e cuidado a qualquer pessoa que demande essa necessidade, etc., figuram importantes pessoas que estiveram presentes nos carnavais e no ambiente urbano que está pensado como espaço das reflexões dessa tese. São essas pessoas, muitas vezes despercebidas, que sustentam a possibilidade de existência do humano e de festejar a vida.



## RESUMO

Esta tese buscou compreender, em termos de educação, o envolvimento em fazer/criar/produzir dança das mulheres adultas que estão vinculadas a uma prática cultural e artística pelo bloco de carnaval de rua Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só. Com o desenvolvimento da pesquisa, emerge a questão central: como acontece o processo educativo, a partir do corpo em dança, entre as mulheres do bloco? Para acerrar tal problema, objetivou-se, de modo geral, a investigação das particularidades de um processo educativo pela abordagem viva de uma prática de dança entre mulheres em um bloco carnavalesco de rua. Os objetivos específicos foram: analisar o processo educativo que se desenvolve pela abertura aos aspectos próprios das práticas culturais, como o carnaval, e compreender – pela contribuição de abordagens que teorizam sobre o soma, a estética e a experiência – como se desenvolve tal educação. A pesquisa está apresentada a partir de uma introdução e três movimentos consecutivos – um a cada capítulo – com implicações metodológicas e reflexivas. O primeiro movimento está centrado no trabalho de campo empírico inspirado pela observação participante, ao longo dos anos de 2017 a 2019, nos espaços de encontro do bloco carnavalesco referido, exclusivamente feminino, atuante na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O segundo movimento aponta a busca pela consideração corporal em educação a partir do entrelaçamento dos conceitos de educação, estética, experiência e corpo. O terceiro movimento compreende a análise de campo e a interlocução dos registros do caderno de campo com as teorizações investigadas, que emergem como reflexões em educação sobre: a sensibilização, desde o repertório do bloco, pela perspectiva somática; o fazer poético desde o corpo; e a experiência em dançar como ocupação do espaço. Em seguida, a tese desenvolve-se ainda pelo quinto capítulo, que expõe uma argumentação para considerar o corpo vivo como guia dessa pesquisa em educação. E encerra-se pelas conclusões, apresentando uma breve atualização reflexiva acerca da educação a partir do corpo vivo na experiência da situação pandêmica, bem como a percepção da coletivização da pesquisa no seio do doutoramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Educativa. Educação em Dança. Experiência. Somática. Estética. Bloco de Carnaval.



## **ABSTRACT**

This thesis aimed at understanding, in terms of education, the involvement in making/creating/producing dance among adult women who are connected in a cultural and artistic practice by the street carnival parade group “Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só”. With the development of the research, the central question emerges: how does the educational process take place, from the body in dance, between the women of the street carnival parade group? To tackle such question, one had as general objective the investigation of the particularities of an educational process through the living approach of a dance practice among women in a street carnival parade group. As specific objectives: analyzing the educational process that develops through the opening to the particular aspects of the cultural practices such as carnival, and understanding – through the contribution of approaches that theorize on the soma, the aesthetics and the experience – how such education develops. The research is presented, initially, from an introduction and three consecutive movements with methodological and reflexive implications. The first movement is centered on the empirical fieldwork inspired since the participant observation over the years 2017 to 2019 at the meeting places of the aforementioned carnival parade group, exclusively feminine, active in the city of Porto Alegre, RS. The second movement points to the search for the consideration of the body in education from the intertwining of the concepts of education, aesthetics, experience and body. The third movement comprehends the field analysis and the interlocutions between the registers on the fieldwork notebook and the theorizations investigated that emerge as reflections on education about: the sensitization since the repertoire of the parade group through the somatic perspective; the poetic doing since the body; and the experience in dancing as occupation of space. Next, the thesis develops through the fifth chapter that exposes an arguing to consider the living body as guide of this research in education. And it finishes through the conclusions, presenting a brief reflexive update on education from the living body in the experience of the pandemic situation; as well as the perception of the collectivization of the research at the core of the doctorate.

**KEYWORDS:** Educational Practice. Education in Dance. Experience. Somatic. Aesthetic. Carnival Parade Group.

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – ENCONTRO DE ENSAIO DO NÃO MEXE .....	29
IMAGEM 2 – ENSAIO ABERTO EM CANOAS/RS .....	36
IMAGEM 3 – ENSAIO ABERTO EM PORTO ALEGRE.....	45
IMAGEM 4 – 1ª SAÍDA NÃO MEXE.....	47
IMAGEM 5 – 1ª SAÍDA NÃO MEXE.....	48
IMAGEM 6 – ENSAIO ABERTO EM CANOAS/RS .....	50
IMAGEM 7 – 3ª SAÍDA NÃO MEXE.....	54
IMAGEM 8 - 3ª SAÍDA NÃO MEXE.....	64
IMAGEM 9 – ENFEITES PARA O CARNAVAL NA RUA JOÃO ALFREDO/ POA-RS.....	80
IMAGEM 10 – BLOCO X DO PROBLEMA .....	83
IMAGEM 11 – BLOCO CARNAVALESCO TIRA O DEDO DO PUDIM .....	86
IMAGEM 12 – CARNAVAL EM PORTO ALEGRE .....	88
IMAGEM 13 – 4ª SAÍDA ADIADA .....	92
IMAGEM 14 – 2ª SAÍDA NÃO MEXE.....	97
IMAGEM 15 – TODAS PUTAS .....	112
IMAGEM 16 – 1ª SAÍDA NÃO MEXE .....	122
IMAGEM 17 – 1ª SAÍDA NÃO MEXE .....	140
IMAGEM 18 – 3ª SAÍDA NÃO MEXE .....	151
IMAGEM 19 – 1ª SAÍDA NÃO MEXE .....	159
IMAGEM 20 – 1ª SAÍDA NÃO MEXE .....	162
IMAGEM 21 – APRESENTAÇÃO DO BLOCO COMO ATRAÇÃO CONVIDADA.....	164
IMAGEM 22 – 3ª SAÍDA NÃO MEXE .....	174
IMAGEM 23 – 1ª SAÍDA NÃO MEXE .....	176
IMAGEM 24 – 3ª SAÍDA NÃO MEXE .....	191

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO: O CONVITE À PESQUISA</b>	11
2	<b>MOVIMENTOS DA PESQUISA I: ENTRE O CAMPO E O PROBLEMA DE PESQUISA</b>	21
2.1	O ENCONTRO COM AS MULHERES DO NÃO MEXE.....	27
2.1.1	Entre as tocadoras de terror.....	43
2.2	O ENCONTRO COM O CARNAVAL: GRANDE TEMA QUE MOVIMENTA O SENTIDO DO BLOCO COMO CARNAVALESCO.....	54
2.2.1	O carnaval em movimentos ante sua história.....	62
2.2.2	Propostas de carnaval e o compartilhamento de saberes .....	68
2.2.3	Histórias desde o carnaval de rua de Porto Alegre .....	79
3	<b>MOVIMENTOS DA PESQUISA II: PERSEGUIR O CORPO NA EDUCAÇÃO</b>	102
3.1	A PARTIR DE DESENCONTROS.....	106
3.2	O ENCONTRO COM O SOMA .....	119
3.3	O ENCONTRO COM A ESTÉTICA .....	129
3.4	O ENCONTRO COMO EXPERIÊNCIA E, ENTÃO, EDUCAÇÃO NO TEMPO PRESENTE COM O CORPO VIVO.....	135
4	<b>MOVIMENTOS DA PESQUISA III: ELAS JUNTAS, EM MOVIMENTO</b>	142
4.1	O REPERTÓRIO PELA PERSPECTIVA SOMÁTICA.....	149
4.2	A POESIA PELO O CORPO .....	159
4.3	A DANÇA COMO EXPERIÊNCIA RELACIONAL.....	166
5	<b>O CORPO VIVO COMO GUIA DESTA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>	179
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DISPERSÃO...</b>	194
	<b>REFERÊNCIAS</b>	206
	<b>APÊNDICE I – Termo de autorização de uso de imagem</b>	214

## 1 INTRODUÇÃO: O CONVITE À PESQUISA

Conforme aprendi ao longo do doutoramento, o início, a chegada, o primeiro encontro, a recepção de quem chega pela primeira vez e o reencontro com quem frequenta o mesmo espaço têm grande importância para as atividades que intencionam compartilhar ideias, pensamentos, reflexões e percepções. É nesse momento que quem chega pela primeira vez começa a entender o que está por acontecer; é também quando se reatam os vínculos já feitos entre aqueles que se reencontram; e é quando se reconhecem os acordos para que um e outro aceitem o convite de integrar-se ao encontro. Dessa forma, para quem se depara com este estudo pela primeira vez, eu inicio enunciando o propósito central e aponto rapidamente alguns antecedentes que levaram à pesquisa. Depois, faço uma breve introdução aos procedimentos e estudos que funcionam como indicativos do que será encontrado ao longo da tese caso o convite à leitura seja aceito.

Então, a pesquisa aqui apresentada anseia por compreender, em termos de educação, o envolvimento em fazer/criar/produzir dança entre mulheres adultas que estão vinculadas por uma prática cultural e artística. Como uma proposta mediadora entre o que vinha explorando desde a formação acadêmica inicial até o ano de 2016 e o reconhecimento de uma possível esfera educacional que permeava as danças das mulheres do bloco de carnaval de rua Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só - que eu acabava de conhecer no mesmo ano - inicio esta tese por investigar: em que medida as práticas de dança realizadas nos encontros desse bloco de carnaval de rua configuram-se como processos educativos? Ainda, ciente de que essa ampla questão de pesquisa poderia seguir muitos e divergentes caminhos, menciono que a pergunta implica em vislumbrar a constituição da corporeidade entre as participantes. Acrescento que isso envolve questionar o espaço de um “ser corpo” em processos educacionais, que aparece no texto pelas menções das mulheres do bloco e será investigado em articulação às concepções do corpo pela perspectiva somática (a ser descrita a seguir). E também considero permear a questão por sua dimensão estética, irrefutável neste caso, como constituinte do encontro entre as mulheres devido aos fazeres que as envolvem.

Como os acontecimentos que me oportunizaram deambular em torno de tais questões – para além das danças que me moveram desde muitas configurações ao longo da vida –, situo as seguintes experiências formativas como antecedentes à construção da tese: o curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS, 2013)<sup>1</sup> e a subsequente formação no curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2016). Em parte, por tal trajetória, passei a vislumbrar como as situações de dança caracterizadas como festas, festejos populares, celebrações, procissões, folguedos, etc. poderiam configurar-se como os próprios espaços educacionais para as danças que ali acontecem.

Do primeiro espaço formativo, saliento que ampliei ao infinito os sentidos para a palavra dança desde a sua prática em diferentes disciplinas, bem como frente à articulação com áreas de conhecimento, como filosofia, antropologia, história e educação. Também conheci a perspectiva corporal que aqui me disponho a aprofundar partindo do termo “somática”, o qual aponto como um enunciado cunhado por Thomas Hanna (1970). Tal perspectiva atribui ao corpo um sentido de organismo vivo que opera desde suas percepções, acomodamentos, posicionamentos e reflexos como aquilo que coloca cada indivíduo em relação ao mundo e a si mesmo (também concebido como este mundo). Desse modo, compreendi o status de conhecimento que pode ser conferido ao corpo em movimento e às percepções decorrentes deste e, ainda, me encantei com a possibilidade de colocar o corpo em estado de investigação desde o dançar. Assim, o envolvimento em celebrar, festejar, participar de danças compartilhadas coletivamente passa a ser uma forma de relacionamento com o mundo a partir de uma abertura e da disponibilidade aos fluxos de significados que vão se acumulando ao corpo que ali se movimenta, ou mesmo atravessando o corpo e ali deixando suas marcas perceptíveis.

No segundo programa de formação mencionado, destaco a oportunidade de questionar de forma mais contundente os espaços de educação que compreendem um corpo vivo como tal, em movimento. E, numa complementaridade de sentido, os espaços de dança que podem se apresentar educativos ao – e pelo – corpo em movimento. Isso acontece especificamente pela inserção das pesquisas de mestrado (anterior) e de doutorado (atual) no grupo de estudos intitulado Adultos, Jovens e Educação no

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que, após a formação como licenciada em Dança finalizada em 2013, mantenho o vínculo com o espaço formativo como integrante do projeto de extensão Grupo de Brincantes do Paralelo 30, coordenado por Jair Felipe Umann, com quem atuo em pesquisa, ensino e produção artística em torno do tema dança e cultura popular. Também, em 2018 e 2019, participei dos encontros do projeto Pesquisando a Prática como Pesquisa em Dança (PPPD), coordenado pela professora Cibele Sastre, como oportunidade de me aproximar de estudos especialmente guiados por uma perspectiva somática em processos de criação em dança. E, entre 2019 e 2021, retorno à Licenciatura em Dança (UFRGS), como professora substituta, para ministrar, principalmente, as disciplinas de Estudos em Danças Populares I, Estudos do Corpo I e Estudos em Dança e Educação. Tal atuação concomitante à finalização da tese oportunizou uma interlocução das reflexões e da construção do texto com a comunidade envolvida nesta instituição, atualizando o sentido do estudo para tal formação de professoras e professores.

Contemporâneo<sup>2</sup>. O grupo concentra pesquisas numa amplitude significativamente diversa de temas que propõem estudos e discussões acerca de processos educacionais referidos a adultos, adultas e jovens em diferentes espaços sociais. Ao longo do mestrado, nesse espaço realizei a pesquisa intitulada *A dança do brincante: um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular* (BAUERMANN, 2016), na qual dediquei-me a questionar o conceito de aprendizagem pelo desenvolvimento do termo brincante para a dança e, com isso, articulei conhecimentos do campo da educação que estão presentes no desenvolvimento de práticas sociais de caráter artístico e cultural, com destaque para a questão do estético na educação. Após isso, o doutoramento oportunizou a realização de um aprofundamento no que implica uma prática educacional aliada à concepção estética e somática desde a observação, a qual focalizou processos educacionais com mulheres jovens/adultas em um espaço de prática cultural e de manifestação de arte.

Trago os dois processos acima porque os percebo, hoje, em conjunção ao longo da tese, pela possibilidade de revisar aspectos emergentes de um e de outro espaço. O que considero também como um crescimento ao caminhar diante desse horizonte no qual venho reunindo estudos, indagações, investigações, experiências, percepções e reflexões sobre como, então, é possível considerar uma prática educativa a partir dos corpos que ocupam, com dança, os espaços de festa.

Retomo, assim, que diante do amplo espectro de ações que possam estar envolvidas nos acontecimentos de danças festivas, escolho situar como este cruzamento dança/celebração/educação/pesquisa deflagra uma importante articulação entre as dimensões corporais e estéticas que denotam, na tese, uma perspectiva em educação a ser construída. Também, como introdução e convite a esta leitura, cabe salientar que esta pesquisa sucede de um encontro importante com o grupo Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só (o Não Mexe).

O referido grupo se constitui como um bloco de carnaval de rua exclusivamente composto por mulheres, que se reúne desde fevereiro de 2016 a fim de propor um cortejo carnavalesco na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul). Na ocasião do primeiro encontro com o grupo, ocorrido em junho de 2016, fui convidada para ministrar uma oficina de danças brasileiras para algumas das integrantes. Estive com elas durante quatro horas aproximadamente, e estavam presentes cerca de 60 mulheres de 18 a 50 anos, pelo

---

<sup>2</sup> O grupo está registrado na plataforma CNPq desde 2013, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica de la Fare e pelo Prof. Dr. Guilherme Carlos Corrêa. Mais informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4162795850557442>. Acesso em: 28 de março de 2021.

menos. Nesse tempo, percebi uma organização diferenciada para tratar dos assuntos que constituíam o grupo. Fui surpreendida pela qualidade das interações que aconteciam ali e pela atenção das diferentes mulheres com as reflexões e os compartilhamentos que exibiam uma série de diversidades do grupo. Naquela ocasião, os temas de discussão foram os arranjos musicais, a proposição do repertório do bloco, as formas e estratégias para aprender movimentos de danças tradicionais, as necessidades do grupo para uma primeira apresentação pública e algumas questões a respeito de simbologias ligadas ao universo feminino.

Desde tal encontro, criei um vínculo de expectativas sobre as formas, as práticas, as estratégias, os fazeres e as manifestações expressivas que poderiam emergir desse bloco feminino. E, assim, dediquei-me a investigar seus processos, tendo em vista a potencialidade representada por elas, para perceber como a educação envolvia as instâncias proprioceptivas, viscerais e sensoriais que orientavam o agir dessas mulheres de corpos presentes para a criação da cena para o cortejo, na interação com o público, bem como na interação entre as participantes do bloco. Dessa forma, este estudo desenvolveu-se à medida que a perspectiva de uma educação em par com os fundamentos da somática entra como escopo teórico e experiencial, a fim de perceber como a prática cultural do bloco carnavalesco Não Mexe pode servir de manancial para pensar as dimensões estética e corporal do processo educativo.

Assim, apresento aqui a tese de que as práticas que envolvem a dança deste grupo de mulheres configuram-se como processos educativos; isso, possibilitado pelo entendimento em educação que vislumbra a dimensão corporal viva e, então, sensível das participantes. Nesse sentido, como objetivo geral deste estudo, aponto a investigação das particularidades de um processo educativo pela abordagem viva de uma prática de dança entre mulheres em um bloco carnavalesco de rua. Como objetivos específicos, aponto: analisar o processo educativo que se desenvolve pela abertura aos aspectos próprios das práticas culturais como o carnaval e compreender – pela contribuição de abordagens que teorizam sobre o soma, a estética e a experiência – como se desenvolve tal educação.

\*\*\*

Para a operacionalização desta investigação, passei a empreender ações de pesquisa as quais explico ao longo dos capítulos a seguir como movimentos que constituíram a tese, em cada etapa. Refiro as ações investigativas em termos de movimentos, uma vez que

as compreendo enquanto escolhas procedimentais que permitiram mover o pensamento em relação aos objetivos da pesquisa. Assim, trago a noção de que o estudo não ocorreu por um desenvolvimento acertado e linear que confirmou afirmações e deliberações acerca de um tema. Porém, informo que diferentes ações foram necessárias para deslocar e ampliar as concepções sobre a temática dos processos educativos corporalmente percebidos. E, logo, compreendo que a pesquisa se realiza como a ampliação, a movimentação, a oscilação e o deslocamento do pensamento ao intencionar o entendimento do tema proposto.

Dessa forma, apresento os procedimentos gerais para a construção da tese sob o título de “Movimentos da pesquisa”, indicando o que percebi necessário movimentar para alcançar os objetivos da tese nos segundo, terceiro e quarto capítulos.

Explico, então, como os três principais movimentos que se sobrepõem e que estão implicados uns com os outros. Ou seja, a movimentação de um implica na orientação, no vetor, no deslocamento do próximo movimento, o qual, ao se movimentar, segue reverberando na sua origem. A saber, os três movimentos metodológicos desta pesquisa são:

- I) a imersão em campo – este primeiro movimento trata sobre a observação participante no bloco carnavalesco que levou à aproximação com as questões circulantes no grupo por ser composto por mulheres, e por elas estarem dispostas a poetizar a partir dos seus corpos envoltos do tema carnaval. A opção por esse mergulho está apresentada inicialmente no segundo capítulo, mas estende-se aos seguintes. Destaco que a imersão se institui por uma inspiração nas contribuições da pesquisa etnográfica, especialmente a partir da utilização da observação participante<sup>3</sup> como um recurso e não como a perspectiva teórico-metodológica que define a pesquisa. Ainda assim, é importante destacar como a investigação tecida como relação no primeiro movimento de imersão em campo, pela observação participante e pela

---

<sup>3</sup> Optei por caracterizar a investigação em termos metodológicos a partir do termo “observação participante” ainda que as autoras e o autor citados na seção abordem a pesquisa etnográfica em suas publicações. Isso, porque compreendo que tenho fortes inspirações etnográficas para o trabalho de campo, todavia não em termos gerais para o estudo – a tese não se estrutura como uma etnografia conforme a tradição do campo. Por exemplo, o texto não corresponde à lógica da escrita etnográfica; nesse sentido, compreendo poder situar a imersão e produção de dados conforme o que os autores referenciados no capítulo sinalizam enquanto observação participante.



reflexibilidade implicada na pesquisa empírica (GUBER, 2011), opera, também, na construção do problema de pesquisa;

- II) a investigação reflexiva que persegue o corpo na educação – ênfase o termo investigação reflexiva para o segundo movimento por entender como a permeabilidade da experiência do pensar (HERMANN, 2016) implica na pesquisa desde o estar em campo até a promoção da percepção de questões e sentidos não explicitados no momento presente da empiria. Este segundo movimento buscou vislumbrar a dimensão corporal da experiência educativa a partir da primeira etapa de imersão no campo de pesquisa em articulação com outras tantas referências investigadas. O estudo exposto principalmente no terceiro capítulo aponta educação como atividade com fim em si mesma, o que desloca o olhar para o momento presente das experiências e atribui, como educacionais, os movimentos, os jeitos, as posturas que o sujeito incorpora e pelos quais transforma seu ponto de vista e suas concepções;
- III) a análise dos dados de campo – movimento que gerou o quarto capítulo desta tese, no qual elenco episódios do campo que possibilitam pensar sobre a educação que tais mulheres estão desenvolvendo a partir da sua prática. No entanto, o texto como um todo envolve a preocupação de costurar os dados gerados desde o registro da observação e participação nas atividades do bloco com as correspondências vislumbradas pelo segundo movimento. Intenciono partir da possibilidade de corporificar - em escrita - as marcas da investigação.

A cada capítulo que vai detalhar e descrever os movimentos, estão acrescentados os procedimentos metodológicos específicos com suas características, limites e, principalmente, os atravessamentos que interpelaram a pesquisa e que respondem, assim, pela sua construção. A ideia de evocar movimentos para organizar a escrita se estabelece desde a perspectiva de atenuar a separação das diferentes ações investigativas decorrentes da pesquisa, uma vez que se pode considerar uma interposição de movimentos e mesmo um fluxo entre um e outro. Também, pela dificuldade de definir onde começa e onde termina cada movimento em um fluxo, parece coerente criar a reflexão sobre cada um dos três movimentos e, ainda assim, entender que as primeiras etapas refletiram na continuidade da pesquisa, no aprofundamento teórico do problema construído e nas análises priorizadas para a escrita.

\*\*\*

Para introduzir o arcabouço teórico compreendido pela pesquisa, destaco que o estudo das danças e dos encontros de carnaval que foram experimentados pelo trabalho empírico foi permeado pela preocupação de produzir uma reflexão a partir do campo da educação. Neste ponto, a partir da leitura de Fernando Bárcena (2005), compreendo que a investigação se justifica por oferecer uma ampliação dos marcos de interpretação para mover e refletir sobre a educação desde dentro de sua própria prática. Ao assumir a educação com seu sentido prático (conforme postula o autor), as interlocuções escritas nesta pesquisa vislumbram evidenciar a experiência educacional integrada pela corporeidade das suas participantes. Para tal realização, apoio-me na ideia da educação como um encontro aberto no qual “O sentido de uma atividade educativa só pode ser mantido enquanto durar essa mesma atividade”<sup>4</sup> (BÁRCENA, 2005, p. 61, tradução nossa).

Percebo como esse postulado que envolve a educação por seu sentido prático também implica uma presencialidade para a pesquisa que decorre de ser possível empreender uma investigação que coincida em uma mesma lógica temporal do acontecimento. Dessa forma, justifica-se a possibilidade de perseguir os sentidos da prática entre as mulheres pela interlocução com elas e também com autores e autoras de referência no sentido de produzir movimento aos entendimentos sobre o tema.

No entanto, não tomo tal afirmação como a inexistência de efeitos posteriores dos processos educacionais. O autor supracitado traz extensas discussões sobre a relação dos processos educacionais e as categorizações do tempo; menciona a percepção da aprendizagem que acontece ao notar-se que aquilo que agora se sabe não se sabia antes. Fernando Bárcena não desconsidera a dimensão produtiva da educação como prática: “[...] através da atividade produtiva, algo passa do não-ser ao ser”<sup>5</sup> (2005, p. 76, tradução nossa). Saliento, no entanto, como o autor faz incidir a instabilidade e a pluralidade mesmo na prospecção de futuro que atravessa os processos educativos. E, assim, o pensamento priorizado aqui desde a compreensão do campo da educação é integrado por uma “faculdade do início” (BÁRCENA, 2005, p. 164) que a aproxima de uma possível relação com a arte porque vigora o caráter de acontecimento único. A concepção educacional aparece, então, como um encontro de abertura de possibilidades, de surpreender-se com o

---

<sup>4</sup> Do original: “*El sentido de una actividad educativa sólo puede mantenerse mientras dure esa misma actividad.*”

<sup>5</sup> Do original: “[...] *mediante la actividad productiva algo pase del no-ser al ser.*”

que não é conhecido, com o deslocamento de concepções, com a possibilidade de criação frente ao inesperado.

Com tal problematização, destaco a pertinência de apontar a aproximação dos conceitos de educação e de arte, assim como aproximo os conceitos de arte e de carnaval, numa possível triangulação que se concentra em traçar uma proposição educacional à prática carnavalesca. Nesse sentido, vislumbro o potencial estético e educativo presente na ação observada desde o bloco carnavalesco que tem como eixo expressivo e produtivo o fazer artístico. Para a vinculação entre educação e estética como sensibilidade, priorizo o estudo da produção de Nadja Hermann (2014, 2018a, 2020), que também contribui para problematizar a inserção do corpo nos processos educacionais; e, para a caracterização processual em termos de experiência, articulo as ideias publicadas por Fernando Bárcena (2005) e Hans-Georg Gadamer (1991, 1997).

Ainda, construo a pesquisa considerando como este entrelaçamento pode ser potente para desenvolver compreensão sob uma perspectiva somática. Cito como referências para a centralidade corporal do estudo principalmente Richard Shusterman (2003, 2011, 2012) e Thomas Hanna (1970, 1987). Se o último é considerado o pesquisador responsável por cunhar o termo “somática” referenciado atualmente, o primeiro está priorizado nesta tese pela produção bibliográfica que aponta a vinculação entre os campos da somática e da estética. Nesse sentido, Richard Shusterman (2011, 2012) ressalta como o aparato sensorial permite um aprimoramento da sensibilidade que atua como um espaço de criação de si desde o corpo e a partir da percepção do corpo em experiência. Ambos os autores reconhecem na caracterização do corpo como soma (o corpo como organismo vivo) a potente superação da dicotomia corpo/mente. Também, algumas ideias publicadas por Shusterman (2011) atualizam tal arguição como alternativa para ampliar o desenvolvimento do pensamento no campo das humanidades. Em tal argumentação, encontro a abertura para tecer uma teorização que contribui para pensar o corpo como o centro de uma experiência educacional que está permeável pelo fazer criador da prática carnavalesca.

Ressalto que, na tese, as perspectivas sobre educação são fundamentadas pelos diferentes estudos empreendidos em confronto com as experiências empíricas, e isso não habita um lugar de verificação de uma ou outra ponta. A pesquisa não propõe uma validação da empiria em função da teoria e nem uma aplicabilidade teórica na prática educativa vista no Não Mexe. Contudo, proponho a tese como um ato criativo em nível

reflexivo para a emergência de considerações a respeito do espaço do corpo em práticas educativas que possam servir como marcos entre os quais os sujeitos envolvidos em educar(-se) possam se movimentar.

\*\*\*

Para finalizar este convite, exponho os principais aspectos e discussões de cada capítulo como indicativos do desenvolvimento da tese para quem segue a leitura.

No segundo capítulo, apresento o que identifiquei como o primeiro movimento da pesquisa e, nesse sentido, discuto as questões que permearam fortemente o trabalho empírico. Estão dispostas as decisões metodológicas e os primeiros encontros com as mulheres do Não Mexe. Ao longo da seção, faço descrições e ponderações sobre os fazeres do bloco desde a posição de investigadora e explico a decisão de aproximar a pesquisa do grupo das mulheres que são responsáveis pela dança do bloco. Com tal aproximação, exponho como a experiência partilhada desde a observação participante ofereceu pistas e conteúdos para tecer a questão central da tese. Aponto também a exploração, no sentido conceitual e histórico, do termo “carnaval” com a finalidade de situar esta festa, presente na cidade de Porto Alegre, como um manancial do qual emerge a proposição de um bloco exclusivamente feminino. Ainda, evoco as articulações iniciais do universo carnavalesco com os sentidos da educação disponíveis em publicações anteriores em que este cruzamento aparece.

O terceiro capítulo constitui-se pelo movimento de busca e interlocução entre conceituações e teorizações em torno da problemática do corpo na prática educacional. Nesta seção, discuto como o caminho aberto a tal interlocução faz-se a partir do estudo da estética como sensibilização criadora e da somática como o centramento corporal que percebe e realiza tal sensibilidade. Construo, com esses estudos, a possibilidade de pensar uma educação desde a perspectiva da experiência vislumbrada a partir do corpo e sua dimensão estética. Intenciono reunir um aporte teórico pertinente aos fazeres artísticos e culturais que foram vinculadores para as mulheres do Não Mexe, as quais declaravam estar em um processo educativo através de tais práticas.

Em seguida, a pesquisa adentra o movimento de análise dos dados de campo e das reflexões advindas da interlocução entre os dois movimentos anteriores. Dessa forma, no quarto capítulo discuto qual o sentido dessa análise à medida que apresento as compreensões que foram suscitadas bem como as escolhas metodológicas que foram

operacionalizadas. Desde uma escrita que não quer apagar os corpos, proponho explicitar como “elas juntas, em movimento” possibilitaram pensar na dança e corporificação do repertório do Não Mexe dentro da perspectiva somática. A análise apresentada provocou discutir acerca da poetização a partir do corpo e, ainda, permitiu investigar as percepções corporais advindas e explicitadas desde as práticas de dança realizadas entre o bloco.

O quinto capítulo, já em tom conclusivo, abarca a discussão sobre como a tese situa o corpo em sua dimensão viva como um guia para a pesquisa em educação pensada a partir das experiências que são corporais e transformadoras entre as mulheres. Para a investigação, articular os elementos carnaval, experiência, sociabilidade, estética e corpo objetivou acessar aspectos específicos das práticas do bloco carnavalesco que as configuram como educativas. Ainda, este texto apresenta o processo de encerramento do campo empírico e explicita os termos metodológicos e reflexivos que se configuraram com a apresentação da pesquisa às mulheres do bloco e interferiram, dessa forma, no desenvolvimento da própria pesquisa.

Por último, o sexto capítulo encerra a tese com reflexões conclusivas advindas do trabalho de pesquisa a partir de uma retomadas dos movimentos empreendidos bem como de destaques da construção teórica a cerca da educação. A partir deste texto, também atualizo algumas reflexões devido à situação de isolamento social e impossibilidade do acontecimento de eventos como o que foi campo desta investigação. Nesse sentido, explico que a crise sanitária por conta da COVID-19 não implica uma reformulação da pesquisa em si; no entanto, abrem-se contrastes que fazem pensar o corpo presente, as coletivizações desde o corpo e as percepções desse isolamento pelo aparato sensório.

## **2 MOVIMENTOS DA PESQUISA I: ENTRE O CAMPO E O PROBLEMA DE PESQUISA**

Início este segundo capítulo a fim de apontar quais foram os movimentos efetivos para a construção e o desenvolvimento desta pesquisa no que corresponde à abordagem metodológica empreendida nas primeiras etapas do estudo. Isto é, esta porção do texto informa sobre a escolha de realizar a investigação em campo, a primeira expansão desse campo pela busca de outras referências sobre educação e carnaval, acrescida da reflexividade que deu sentido ao problema emergente para a pesquisa, qual seja: como acontece o processo educativo, a partir do corpo, entre as mulheres do bloco carnavalesco de rua?

Este é o primeiro capítulo – da sequência de três – que vai organizar a tese a partir dos seus movimentos investigativos. Escolho o termo movimento para enraizar e repetir ao longo do texto como o doutoramento corresponde antes à ação de deslocar, de mudar de posição, de alterar os apoios do que a um processo de estabilização que busca estacionar. Ao apontar que o primeiro movimento acontece entre o campo e o problema de pesquisa, intenciono destacar como a elaboração da questão a ser investigada como eixo da tese ocorre em função dos movimentos primordiais do estudo de imersão na pesquisa empírica. Ainda, busco tornar visível o esforço de mobilidade empregado para transitar pelas questões relevantes para o grupo de mulheres, como isso se aloca no campo de conhecimento da educação, como as características do bloco carnavalesco se expandem a partir de outras referências teóricas exploradas e como surgem reflexões desde a insistência de mover-se nos muitos espaços em que a pesquisa acontece e em torno destes.

A seguir apresento o campo priorizado na pesquisa, juntamente com uma discussão sobre as formas de observar e estar em campo, e como, junto a esse período da investigação, o campo se amplia em reflexão pelo estudo também do espaço do carnaval desde outras referências bibliográficas. A descrição do envolvimento com o campo já aponta para as práticas que as mulheres significam como educativas e que fazem vislumbrar o corpo vivo dessa experiência.

O primeiro movimento desta investigação, então, iniciou pela aproximação com o campo empírico, por deixar-me interpelar e interessar pelas condições e expressões de um universo que se compôs a partir do exercício de observar e participar em espaços de encontro do bloco carnavalesco Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só. Do ponto de vista da metodologia escolhida, há muito a ser descrito sobre tais espaços para produzi-los

enquanto campo empírico. Desde a relação investigativa tecida pela observação participante e pela reflexividade implicada no estudo, opera, também, a construção do problema de pesquisa (GUBER, 2011).

Com relação ao desenvolvimento do elemento centralizado como problema da pesquisa, trago o pesquisador Fernando Carreira (2020, p. 243), que ressalta a importância de “dar visibilidade aos princípios de coatividade e contaminação que envolvem a relação pesquisador/nativo e que promovem, simultaneamente, implicações diretas na relação experimento empírico/exploração teórica”<sup>6</sup>. O autor ainda caracteriza a investigação como um movimento que acontece pela necessária contaminação desde uma relação de comunicação, a qual tanto se estabelece na pesquisa quanto a torna possível.

Portanto, neste caso, o problema emerge pela percepção de que as mulheres atribuíam sentido educacional aos acontecimentos vividos com o bloco ao mesmo tempo em que enfatizavam as implicações corporais em tais experiências. Tal operação metodológica passa por assumir que “é o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” (FONSECA, 1999, p. 60). E, dessa forma, a pesquisa funciona desde as interlocuções e os movimentos que se abrem por participar e observar em uma prática.

A construção do problema a partir do campo não significa que não havia uma ideia a priori de estudar o espaço do bloco como espaço educativo. Porém, significa que: o trabalho de campo foi utilizado como um espaço para cultivar o problema da tese em razão do que seria pertinente ao bloco carnavalesco e não como um local para encontrar as respostas sobre como propor uma tal educação. Nesse sentido, essa observação é marcada pela necessidade primeira de pesquisadora me rever como pesquisadora frente às cotidianidades do campo e, é justamente dessa forma e por tal movimento, que se vislumbram os significados e sentidos específicos do campo (FONSECA, 1999). Pela disposição em contrastar, estranhar e então tornar reflexivos os acontecimentos, produzi uma postura de observante implicada nas situações de campo. No processo, destacaram-se notas com merecidas análises sobre a produção de embate, estranhamento, contraposição, um algo que exigiu um refazer. Ou seja, exigiu recompor a minha postura, por perceber

---

<sup>6</sup> Fernando Carreira (2020) está intimamente vinculado ao trabalho da etnografia com populações *Mbya Guaraní*, o que caracteriza uma distância possivelmente maior entre as cosmovisões de pesquisador e de campo. Trago tal comentário uma vez que a caracterização de pessoas “nativas” do campo, no caso desta tese, pode inferir um afastamento entre a pesquisadora e a prática empírica maior do que a percebida desde a investigação. No entanto, referencio o autor pela forma como evoca o termo contaminação para a criação do problema de pesquisa, que foi fundamental para o desenvolvimento desta tese.

que existiam especificidades do Não Mexe que operavam sobre cada acontecimento a partir das decisões e escolhas das mulheres perante a ação de fazer um bloco carnavalesco.

Logo, a costura que alinhava a concepção de educação - como uma experiência no tempo presente - e a abordagem da observação participante incide na tese concernente às explicitações de Rosana Guber (2011): como uma metodologia que prioriza o “estar aí” da investigadora e a produção de um trânsito de sentidos que vão constituir a própria pesquisa pela disponibilidade em “reaprender-se” desde a perspectiva de mundo outra, constituída pelo bloco de carnaval de rua, neste caso.

Ainda, enquanto questões metodológicas a serem destacadas, anuncio a desmontagem da ideia de neutralidade que envolve a observação da prática cultural. Considero a percepção das especificidades das dinâmicas do grupo acompanhado e aponto o que se desenvolve no encontro devido à situação de pesquisa. Desse modo, as descrições que virão adiante são tratadas como uma produção dessa condição de ser pesquisa e figuram sob essa lógica específica: tanto sobre a configuração do bloco, como das suas elaborações e expressões, até das formas como me inseri em tais ações por observá-las e por participar delas, incluindo as questões de pesquisa que emergiram de tais encontros. Ou seja, ao trabalhar com as descrições, imagens e reflexões desde o campo, pela metodologia de trabalho empírico priorizada, implico-me em compreender que o que está expresso pelo texto não é nem uma emergência “pura” do campo nem uma inferência “isolada” da investigadora (GUBER, 2011). Desse ponto de vista, a escrita que aponta o bloco carnavalesco desta tese se faz pela dimensão relacional instaurada, a qual permite movimentar os interesses e as percepções de investigadora e observar o que se movimentou em campo desde as dinâmicas próprias do grupo e da minha aproximação enquanto eu ora observava, ora participava.

De posse da atribuição de elencar e objetivar as perguntas, os problemas, as questões que estavam envolvidas no encontro dessas mulheres dispostas a realizar um carnaval, disserto sobre a percepção importante da acolhida da minha participação enquanto investigadora nos encontros do Não Mexe.

Não somente por ser mulher, recém-mãe, professora de dança, frequentadora e admiradora de espaços festivos da cidade, como carnavais de rua, festas de samba, maracatus e outras danças ditas de festas da cultura popular<sup>7</sup>. Mas, para além dessas

---

<sup>7</sup> Considero a terminologia “cultura popular” problemática quando confere uma oposição a uma ideia de cultura erudita. No entanto, trago o termo no sentido de destacar que as manifestações referidas (que



características que produziam sorrisos e olhares de identificação com as mulheres do Não Mexe, eu notava, nos primeiros meses de encontro com o bloco (desde abril de 2017) que as explicações iniciais sobre as vontades e expectativas de estudar o bloco como um espaço de educação não empreendiam obstáculos de sentido. Ao contrário, produziam acenos positivos e subsequentes comentários das mulheres sobre quanto cada uma aprendia sobre ser mulher, sobre coletivizar suas alegrias e seus anseios, sobre empatia, sobre compreender diferentes pontos de vista, etc. Dessa forma, o que as conversas informais apontavam era: “*sim, aprendemos muito aqui, somos muito diferentes, e essa convivência nos ensina em todos os encontros*”<sup>8</sup>. E constituía-se, na observação, um espaço fecundo para certo senso comumente aceito para a palavra educação entre as mulheres.

Diante dessa situação feliz de acolhimento, a imersão em tempo estendido em campo – pela frequência da participação e observação nos espaços do bloco – bem como a disposição de estar junto ao Não Mexe em diferentes proposições foi o que instaurou a possibilidade de pesquisa. É importante mencionar que, para além da minha posição de observadora, compreendo que a relação não se estabelece apenas por esta via, já que as mulheres também me observavam e sabiam de mim. Ao longo da investigação, isso se evidencia pela proposição de conversas em que elas me apresentavam diferentes sentidos do que poderia ser educativo, por exemplo.

Ainda, retomando o argumento de desfazer uma possível configuração neutra na investigação, resalto que, como metodologia, também considero como marcas corporais o que integra a interlocução e opera no trabalho empírico.

E, por meio do meu próprio corpo, permito-me torná-lo visível e questionado no momento em que mergulho no processo da experiência de campo. Esta visibilidade não necessariamente comunica minha própria trajetória subjetiva e pode ser lida segundo outras perspectivas. (NASCIMENTO, 2019, p. 463)

---

incluem o próprio carnaval) acontecem, muitas vezes, como forma de resistir às ordens impostas por instituições como Estado, Igreja, Escola e Mercado, como uma brecha no tempo regido por tais instituições em que se pode ter outra sociabilidade, diferente da cotidiana vivida entre os papéis de cidadão, estudante, trabalhador, etc. E, por isso, permitem uma experiência como a manifestação de uma dança que acontece como uma prática comunitária, sob o domínio de mestres da cultura popular (no Brasil). É comum que tais festas ocorram de acordo com o calendário de celebração de santos católicos, orixás ou entidades indígenas, segundo regras e tradições ancestrais ou mesmo como uma prática de celebração e confraternização entre amigos. Tal discussão está mais desenvolvida na dissertação de mestrado *A dança do brincante: um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular* (BAUERMANN, 2016). Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6705>.

<sup>8</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – Encontro de ensaio em maio de 2017. Esta é a primeira nota do *Caderno de Campo*; daqui em diante, cada trecho que corresponde a uma citação do *Caderno de Campo* está referenciada com uma nota de rodapé. Esta forma escolhida para a apresentação do conteúdo registrado está mais detalhada a seguir, ainda nesta seção.

A autora Silvana Nascimento (2019) propõe atenção a certo estado de corpo em pesquisa. Salienta como o trabalho é marcado pelos “deslocamentos, diferenciações, exclusões, justaposições dos sentidos corpóreos” (NASCIMENTO, 2019, p. 459) de quem pesquisa, pela sua disposição em um espaço de fronteira. Pois, por mais estrangeiro que se possa ser ao campo de pesquisa, a investigação se produz a partir dos movimentos de aproximação, mas sem se desfazer das marcas de distanciamento.

Sua presença material, que ocupa um determinado espaço, que se move de uma certa maneira, que possui uma certa linguagem, que expressa marcas de gênero, sexualidade, geração, raça/etnia, região, nacionalidade, etc., provoca efeitos nos lugares e situações onde se realizam as interações [...]. Nossos corpos marcados nos tornam materialmente visíveis. Esta visibilidade corpórea se faz pelo que suscita em uma determinada localidade ou contexto, que pode ler nosso corpo a partir dos seus. (NASCIMENTO, 2019, p. 460)

Ressalto a intensidade com que a autora reafirma a presença do corpo na pesquisa, uma vez que também aponta como a justaposição dos sentidos corpóreos forma possibilidades criativas e produtivas. Neste caso, vislumbro como a minha chegada ao bloco marcou-se por: uma aceitação das mulheres, um acolhimento às similaridades de ser mulher, uma materialização como mãe pela presença do filho<sup>9</sup>, a percepção de que as teorias feministas circulantes no grupo eram muitas e que algumas eu desconhecia, e um reconhecimento dos saberes carregados sobre arte e cultura popular que foram produzindo o tecido relacional ao qual se denomina interlocução. O deslocamento de posições referentes a essas e outras situações que envolveram estar em campo teceu o corpo no corpo da tese.

O pensamento provocado pela autora acima concerne e faz referência ao trabalho do pesquisador Lóïc Wacquant<sup>10</sup> ao apontar o corpo como instrumento de investigação e como vetor de conhecimento. Trata-se de compreender que a investigação acontece em

<sup>9</sup> Cabe destacar que, ao iniciar o trabalho de observação participante no Não Mexe, meu filho tinha cerca de cinco meses de idade e eu optei por levá-lo comigo na maioria dos encontros do bloco.

<sup>10</sup> Lóïc Wacquant ancora sua reflexão – sobre a metodologia de pesquisa que tem o corpo como vetor – na teoria bourdieusiana a respeito do *habitus*. Considero que tal referência possa ser uma via concernente de estudo para a reflexão sobre as práticas educacionais envolvidas aqui e que tal estudo tenha sido possibilitado ao longo do doutoramento; no entanto, não optei por realizar as discussões em termos de *habitus* e não proponho um detalhamento do conceito para além da explicação do autor, que o aponta a partir de uma “noção empírica” como ferramenta de aprofundamento investigativo para processos sociais e definições de mecanismos operantes “desenterrando a lógica interna e as propriedades subitâneas desse aprendizado” num engajamento carnal da etnografia (WACQUANT, 2002). Mesmo assim, compreendo que as indicações metodológicas de considerar as transformações corporais de quem está implicada pela pesquisa é uma contribuição importante a ser referenciada desde Wacquant (2002, 2011).

“um sentido prático, tátil e sensorial da realidade” que se caracteriza como um esforço constante de aprender e de organizar “os questionamentos do mundo social” (WACQUANT, 2011). Nesse sentido, assumi as percepções corporais junto às mulheres como vetor para considerar as informações sobre como se constrói o cortejo desde diversos ângulos dessa investigação. Pois, as informações sobre o Não Mexe advêm tanto da observação do jeito como os corpos se colocam ao longo dos encontros de construção do bloco quanto do que pude ouvir. Assim, envolvi-me entre as ações de: dançar, entrar em práticas de conexão e sensibilização, costurar um estandarte, opinar frente a um debate, elaborar uma fantasia para acompanhar o cortejo, estar junto ao público, estar na concentração pré-saída, empurrar os carrinhos das bebidas, fazer cordão de isolamento. E desse envolvimento emergiram notas sobre posturas que precisam se desfazer, tomadas de posições percebidas e incluídas na reflexão que inserem uma “carnalidade” na pesquisa, o que não corresponde a querer uniformizar-se ao campo, mas a deixá-lo acontecer pela produção das mudanças, de certa forma súbitas e instantâneas, que provocam no corpo (WACQUANT, 2002). Ou seja, entra aqui a dimensão que não necessariamente pode ser explicada e precisa ser julgada, mas que atende às fontes de entendimento desde o corpo como conhecimento e indica o processo educacional em acontecimento.

Como procedimentos, as interlocuções com o bloco tiveram suas informações registradas em cadernos de campo, produção de imagens, áudios e notas sobre sensações corporais e movimentos. Bem como reflexões anotadas a partir da comunicação expressa nos ambientes virtuais, que englobavam: depoimentos trocados entre as mulheres sobre como sentiam as ações do bloco; também conversas que tinham como objetivo o planejamento das ações do Não Mexe; divulgações das apresentações e de outras ações públicas do bloco; documentários, matérias jornalísticas e galerias de fotos produzidas sobre o bloco que estavam disponíveis na forma digital.

Para compor a escrita, aponto o *Caderno de Campo* como um documento produzido por mim e referenciado sob os termos CADERNO DE CAMPO (2017-2019). Essa referência aparece como nota de rodapé em cada texto inserido como registro do campo de pesquisa empírica. As notas trazem indicações do período aproximado do registro em questão e, em alguns casos, da situação em que o relato foi obtido. Obviamente não será um documento publicado em razão de atender orientações éticas de resguardo de identificação e de conter notas instantâneas, às vezes desorganizadas, emergenciais, emotivas e que podem não ter correspondência de sentido na escrita após o tempo da

pesquisa. Mas, trato este *Caderno de Campo* como um conjunto que materializa o trabalho empírico dentro de uma lógica temporal de acontecimentos, o qual posso acessar de forma posterior para despertar as memórias e incitar as reflexões da pesquisa.

Outra questão é que não priorizei a criação de personagens para ocupar as vozes das mulheres, organizei a escuta num sentido mais coletivizado, interessei-me pela transformação engatilhada a partir da fala daquelas mulheres – não escolhidas de acordo com quem estava falando –, mas com o sentido de transformação e flexibilidade desde a fala. Em alguns casos, expondo os nomes verdadeiros, quando a referência se trata de um documento público e utilizado para ampla divulgação do Não Mexe. Uma vez que o bloco tem como atividade a realização de produtos artísticos que são públicos, estes fazem parte da pesquisa e possuem autoria de necessária referência. Como exemplo, cito o documentário produzido pelo grupo<sup>11</sup>, que está disponível em via digital e é uma produção com autoria expressa, na qual as mulheres aparecem identificadas ao longo das suas falas.

Isto posto, a seguir inicio a apresentação do Não Mexe enquanto: grupo de mulheres, bloco de carnaval de rua e espaço no qual a educação acontece. Ressalto como a confluência das características e fazeres do grupo está descrita a fim de remeter aos acontecimentos educacionais ali percebidos e investigados, com suas temporalidades e teias de relações. Destaco isso, pela proposição de ter guiado o estudo pelos sentidos táteis e sensoriais emergentes de estar com as mulheres, imbuída da intencionalidade de compreender como a educação, mencionada por elas, acontecia em meio à sua prática carnavalesca.

## 2.1 O ENCONTRO COM AS MULHERES DO NÃO MEXE

*Boa noite, povo, que eu cheguei  
Mais uma vez apresentar meu baianá  
Eu vou cantar com muita alegria  
Vou apresentar a batucada das gurias*<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Refiro-me ao minidocumentário *Bloco Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só*, produzido e realizado pela mostra Ela Na Tela (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1XiHkWHJrj4>.

<sup>12</sup> Exponho, aqui, um trecho da música que abriu alguns dos cortejos. Destaco que estes e outros versos que compõem o repertório estarão compondo os textos das seções 2.1 e 2.1.1, dedicados à descrição do bloco carnavalesco à medida que contribuem para conhecer o grupo. Destaco que o termo “gurias” foi inserido na canção pelo arranjo do bloco. Para a execução, referencio a gravação intitulada “Baianá”, gravada pelo grupo Barbatuques, no álbum *O seguinte é esse* (2004). Uma versão anterior dessa música está referenciada como “Boa Tarde Povo”, composta pela Mestre Maria do Carmo Barbosa de Melo, gravada pelo grupo Baianas Mensageiras de Santa Luzia, de Maceió, no álbum *Música dos Homens, das Mulheres e das Umbigadas*, projeto de Hermano Vianna (2000).

Com os versos acima, o bloco de carnaval de rua Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só abre sua primeira saída na cidade de Porto Alegre, numa avenida à beira do Rio Guaíba, na manhã do domingo, 21 de maio de 2017. Nesse período, o grupo de mulheres tinha pouco mais de um ano de atividades como bloco de carnaval de rua. Foi em fevereiro de 2016 que três mulheres iniciaram a ideia de criar um bloco de carnaval de rua exclusivamente feminino: Kaya Rodrigues conta, em minidocumentário do Não Mexe (BLOCO, 2019), que criou um grupo na plataforma virtual *Facebook* pela manhã, propondo às mulheres da cidade uma reunião entre elas a fim de tocarem juntas na rua, como um bloco de carnaval. Com o funcionamento de rede, com o qual se dissemina a informação através de plataformas virtuais de redes sociais contemporâneas, essa chamada para formar um grupo de mulheres alcançou, até a noite do mesmo dia, mais de 500 mulheres que aderiram ao grupo virtual (BLOCO, 2019).

O meu encontro de pesquisa com essas mulheres – e o que envolve a sua batucada – inicia um pouco antes dessa saída de 2017. Nesta seção, lanço mão das notas de campo que produzi desde este início. O entrelaçamento dos dados, como as imagens, os versos do repertório, as questões que notei permearem o espaço do bloco; as perspectivas que reconheço dessa observação e como considero os desdobramentos de pesquisa desse encontro com o Não Mexe seguem-se no texto desde esta escrita de apresentação.

Cabe destacar que, à medida que as conheço, exercito apresentá-las e desenvolver a pesquisa com esse vínculo que se constrói. Dessa forma, a escrita intenciona dar visibilidade às mulheres e à complexidade de seu envolvimento como prática cultural, social, educativa e artística como movimentos implicados um nos outros. Além da escrita, lanço mão do convite para habitar o texto corrente com fotografias do bloco. Essas fotografias são de distintos momentos e distintas fontes, devidamente referenciadas em autoria, ano e legendadas com um título que remete ao acontecimento da imagem, por isso, alguns títulos se repetem, indicando a situação em que a fotografia foi realizada. O objetivo de colocá-las em meio ao texto é a ilustração do campo, mas também servem como um elemento outro, de cunho artístico, para apresentar a complexidade da manifestação referida. Dessa forma, as imagens são dispostas não para obedecer a uma lógica descritiva em relação ao texto, mas no sentido de mostrar elementos para além da escrita, como um chamado para as cores, movimentos, luzes, sombras e expressões das mulheres<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Algumas imagens permitem a identificação das mulheres e têm como foco os rostos e os corpos de forma bastante nítida; no entanto, são os sorrisos, os olhares, as expressões e as formas como as mulheres

Como recurso para começar a investigação com a observação participante e expor a proposta de pesquisa ao Não Mexe, em abril de 2017, contatei uma amiga, integrante do bloco, que, no ano anterior, havia me convidado para guiar uma oficina de dança no bloco. Expliquei a ela sobre a ideia de pesquisa, e ela orientou-me a participar de um encontro do Não Mexe e lançar a proposta ao coletivo durante uma roda de conversa que aconteceria no início de um encontro próximo. Naquela oportunidade, me apresentei e falei um pouco sobre como eu percebia que o bloco poderia ser representativo para refletir sobre processos educativos de forma ampliada e, por esse motivo, pretendia desenvolver a tese a partir do universo vigente no Não Mexe. Logo o coletivo presente, de cerca de sessenta mulheres, acenou entre gestos e comentários que a pesquisa estava aceita e que eu era bem-vinda aos encontros do bloco, *“desde que tu sempre traga teu filho, diziam elas, nesse momento o guri de cinco meses passava por diferentes colos e abraços entre as mulheres”*<sup>14</sup>.

### **Imagem 1 – Encontro de ensaio do Não Mexe**



Fonte: Sofia Cortese, 2017.

---

escolheram para realizar sua exposição no bloco que tornam a imagem pertinente ao texto, e isso implica numa inviabilidade de omitir a identidade de algumas mulheres. Dessa forma, primeiro conversei com elas sobre a autorização para que eu colocasse as imagens no texto e, à medida que aceitaram, apresentei a elas um Termo de Autorização do Uso de Imagem, o qual foi assinado por cada mulher que aparece de forma nítida nas fotografias.

<sup>14</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – roda de conversa em que me apresento pela primeira vez, abril de 2017.

A partir desse dia e, durante o primeiro semestre de 2017, procurei realizar uma observação geral do bloco, ir aos encontros e me colocar junto ao coletivo como um todo. Esperava pelos convites e procurava entender se havia algum espaço impróprio à minha presença. Comecei a produzir uma escuta atenta a muitos sons e muitas vozes, um olhar que buscava pistas de onde havia espaço. Mas, mais do que pelo olhar e pelos sons, buscava perceber como meu corpo poderia se acomodar a estar presente entre as mulheres e, da mesma forma, onde as tensões se produziam pelas relações estabelecidas ali. A dificuldade desse período foi encontrar um suporte que me autorizasse a estar entre elas, por serem um grupo sem autoridades centralizadas que fossem responsáveis por me autorizar. Começavam aqui as minhas observação e participação encarnadas, pelas quais eu me apoiava nos abraços, na receptividade de uma mulher ou outra que ocupava o lugar ao meu lado ao longo do encontro, na possibilidade de ser mais uma a estar atenta às combinações e ações do Não Mexe.

A cada encontro eu buscava situar as mulheres com quem conversava: dizia que estava ali por uma pesquisa em educação e que me interessava a maneira como elas aprendiam e relacionavam-se. Esta situação de necessária repetição da minha apresentação me levou a notar uma peculiaridade da organização do grupo em relação à forma dinâmica, voluntária, não obrigatória e transitória de participação que diferia conforme cada mulher. Ou seja, não existia, naquele ano de 2017, nenhum controle de quanto e como cada mulher participava das atividades que o Não Mexe realizava. Isso, desde os encontros considerados ensaios e reuniões até as apresentações públicas. Tal dinâmica implicava em eu encontrar, em muitas ocasiões, integrantes do bloco que eu não conhecia e ver as mulheres produzirem um encontro, também, com as desconhecidas. Quando isso acontecia, e o grupo de mulheres reunidas percebia tal situação, emergia uma proposta de contar um pouco sobre quem éramos. Isso, às vezes, se estruturava como uma rodada de apresentação e, às vezes, como uma conversa informal que se desenvolvia espontaneamente pela demanda presente.

Com o andar da minha frequência nos ambientes do bloco, em seguida fui adicionada aos espaços virtuais de funcionamento do Não Mexe, como os grupos de *Whatsapp* e *Facebook*. Desde aí, comecei a compreender que havia uma organização interna que subdividia o grupo segundo o instrumento que utilizavam (as mulheres do canto, as mulheres da dança, as mulheres que tocam instrumentos de corda, as tocadoras de surdo, as tocadoras de xequerê, e assim por diante) ou segundo outra função importante

para o coletivo (as mulheres que elaboram os arranjos musicais, as mulheres que organizam o fluxo de informação no grupo pelas redes sociais). Pelas plataformas digitais também pude acessar a programação dos encontros e atividades de forma mais oficial, através da rede de difusão dessas informações.

Assim, ingressei no campo empírico da tese, que durou cerca de dois anos e meio, entre os anos de 2017 e 2019. Nesse período, acompanhei encontros que o bloco assumia, com ensaios de periodicidade semanal ao longo do ano, tendo uma pausa maior nos meses de inverno. Estive em ensaios abertos, que foram cerca de três em cada ano, reuniões para programação das ações e reuniões para avaliação das saídas e outras atividades. Participei de confraternizações, encontros para confecção de fantasias, acessórios e estandarte, três cortejos na rua (ou saídas do bloco) e, inclusive, em uma aula sobre educação não escolar na Faculdade de Educação da UFRGS para a qual o grupo foi convidado.

Ao longo do período, presenciei inúmeras mudanças nas formas e propostas de organização do grupo. E, desde tais movimentações percebidas, compreendo como o bloco foi um espaço de prática cultural aberto ao trânsito de mulheres com diferentes tangenciamentos com o tema do carnaval de rua; conheci uma mulher carnavalesca de escolas de samba, uma passista e rainha de bateria, muitas mulheres participantes de outros blocos de carnaval de rua atuando no toque de instrumentos, no canto, na dança e na perna de pau. No que poderia relacionar a participação no Não Mexe com a formação e atuação profissional das mulheres, também há uma configuração que tende à diversidade. No campo, conheci: psicólogas, professoras universitárias e da educação básica, pedagogas, atrizes, uma Dj (*disc-jockey*), uma engenheira, arquitetas, musicistas, administradoras, empresárias, produtoras culturais, advogadas, fisioterapeutas, assistentes sociais, sociólogas, designers, uma jornalista, estudantes de graduação e pós-graduação, e, inclusive, uma carnavalesca integrante de escola de samba tradicional da cidade (tendo tal cargo como profissão). Presenciei a passagem de mais de 150 mulheres pelo grupo; os encontros com periodicidade semanal aconteciam com participação frequente de quarenta a sessenta mulheres, de forma rotativa. E os cortejos anuais tiveram participação estimada em torno de 90 a 100 mulheres.

Em determinado período dos anos de 2018 e 2019, preocupadas com a rotatividade de participação entre as mulheres e com a indefinição de tal rotatividade, que causava dificuldades para a preparação do cortejo, o grupo de mulheres responsável à época (de forma voluntária) por traçar estratégias de organização sugeriu implantar um caderno de



presenças nos encontros do Não Mexe, no qual cada mulher presente apontaria seu nome. Apesar das intenções de controle e estimativa de quais mulheres tinham mais presenças nos encontros, o instrumento serviu, naquele ano, para vislumbrar tal rotatividade de presenças, que impossibilitou de classificar as mulheres como “mais participativas” e “menos participativas”. O argumento de que a diversidade de participações era uma característica pulsante no bloco segue ao longo da pesquisa. Não era possível, também, classificar a participação das mulheres a partir de grupos estabilizados, onde um representaria uma participação frequente e outro uma participação esporádica. Ademais, a instituição desse documento de presenças possibilitou ao Não Mexe ponderar que a rotatividade de participação era uma realidade plausível e desejosa pela liberação do senso de obrigação que provocavam as práticas do bloco. A pauta da não obrigatoriedade e de deixar a cargo de cada uma a forma e disponibilidade de participação era prioritária, mesmo que elas notassem que isso inviabilizaria algumas propostas de cortejo em termos de cena e de arranjo musical que exigiam a presença nos encontros.

Dessa forma, destaco como a observação deu-se em um grupo com um número de participantes que não foi fixo ao longo dos anos e que não tinha a participação balizada pela fixação das suas integrantes. O que não é uma questão importante somente no que diz respeito ao exercício da observação participante, porque impunha a não uniformidade ao campo. Mas – enquanto educação – a participação no bloco se caracterizava mais pela interferência que cada mulher causava quando estava presente do que pela frequência regular e obrigatória como critério de participação.

Ainda assim, era possível perceber algumas mulheres que se faziam bastante presentes por colocar o seu rosto e a sua voz como manifestação a interferir com frequência nas atividades do bloco, mais do que outras. Então, mesmo a rotatividade de participação não foi uma expressão de uniformidade dentro do grupo. A configuração de participação não total e mais esporádica não era tratada como uma questão de exceção ou de uma participação menos importante, uma vez que a não obrigatoriedade de participação em todas as atividades do grupo era característica importante do Não Mexe: *“Eu não quero me sentir obrigada a estar aqui, nem cobrada, preciso que este seja um espaço diferente do meu trabalho, motivado por outras coisas”*<sup>15</sup>.

Havia uma insistência em não exercer cobrança de presença (mesmo com a instituição do instrumento “caderno de presenças”) como parâmetro de validade para

---

<sup>15</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – Reunião entre as terroristas, março de 2018.

pertencer ou não ao bloco, com a finalidade proposital de não aderir a regras de funcionamento semelhantes às daquelas dos espaços de trabalho das mulheres e de outros espaços formativos. Destaco que essa marca do campo de pesquisa aparece como uma estruturação intencional sobre a qual as mulheres teciam suas relações. Aponto, assim, para uma correspondência com a noção de “critério de voluntariedade” trabalhada por Hans-Georg Flickinger (2020, p. 5): “O critério de voluntariedade permite também [...] a escolha da organização que oferece o espaço educativo”. Por essa publicação, compreendo um contraste entre os processos educacionais em espaços não escolares, integrados pela esfera da pedagogia social, e a educação intramuros, integrada pelos espaços da educação formal, principalmente de instituição escolar, nos termos utilizados pelo autor<sup>16</sup>. A partir dessa interlocução, menciono a construção de um contraponto em termos do que caracteriza uma prática educativa que pode retirar o foco das restrições espaço-temporais que posicionam a instituição como regente do processo educacional e excluem as dinâmicas e condições cotidianas das pessoas envolvidas (FLICKINGER, 2020). Ainda, é possível realizar esta reflexão a partir da intencionalidade de produzir uma relação com a voluntariedade da participação entre no bloco à medida que a escolarização brasileira (sendo essa a experiência mais contundente de educação daquelas mulheres) pode ser assumida como uma condição compulsória, à qual todas as pessoas têm direito ao longo da vida, mas que assume uma posição de experiência totalizadora, natural e inevitável, conforme postula Guilherme Corrêa (2006). Ambos os autores mencionados possibilitam pensar essa proposição do bloco como uma intenção de produzir um espaço com qualidade e sentido pela possibilidade de estar presente. Ademais, trata-se de evocar a construção de uma situação pela vontade de participar, pela disponibilidade de se colocar flexível em relação ao coletivo ao perceber que, desde aí, se produzem transformações pessoais que são educativas.

As decisões coletivizadas e a desnaturalização das formas de organização das instituições conhecidas como formais pelas mulheres ante as propostas do grupo dispõem “[...] as diversas formas de interação, tais como lidar com divergências, ouvir os parceiros, ponderar argumentos e chegar a decisões aceitas em conjunto. Suas marcas são a abertura e

---

<sup>16</sup> No artigo, o pesquisador aponta para uma ascensão da pedagogia social “como consequência da política de educação comprometida com a competência profissional enquanto objetivo e marca principal do sistema educativo” (FLICKINGER, 2020, p. 2). A expressão “pedagogia social” não está em foco para a discussão da tese, porém trago a publicação porque aponta indicativos importantes para ampliar a concepção da educação em outras esferas sociais para além da escola, tais como as práticas artísticas e culturais que podem assumir um caráter educacional e de forma diferenciada em relação à educação intramuros.

a flexibilidade da organização” (FLICKINGER, 2020, p. 5). São pontos que servem para balizar a análise sob a significação que funda os encontros do Não Mexe como uma educação que acontece pela ideia de que uma outra sociabilidade pode ser proposta e criada. As mulheres buscavam a não identificação de uma cobrança externa de estar no bloco para que a presença fosse pautada pela vontade de estarem umas com as outras, pela positivação do Não Mexe como espaço para propor um carnaval com o protagonismo das mulheres.

*O mundo entra em mim como bem quiser  
 Todo preconceito, direitos sequer  
 Mas sei não  
 Tô a fim de me cercar  
 Tô querendo me saber  
 E às minhas irmãs peço ajuda  
 Terei que dizer não  
 A tudo que me desfigura  
 Quero olhar pra mim sem censura  
 Luta mulher<sup>17</sup>*

Se as dinâmicas organizacionais do bloco dão o tom da educação que percebia acontecer ali, o imperativo do protagonismo feminino, a mudança suscitada nas formas de julgamento e o convite ao reconhecimento do que as cerca, do que sabem e do que as censura, passam por ideias que compõem os feminismos contemporâneos: “A humanidade testemunha hoje um momento de tenebrosas e cruéis inovações na forma de vitimar os corpos femininos e feminizados, uma crueldade que se difunde e se expande sem contenção” (SEGATO, 2012, p. 108).

Abro, aqui, uma rápida reflexão a fim de ponderar como os sentidos de feminismo adentram neste estudo. Ao afirmar que o feminismo não foi base teórica fundamental para as análises empreendidas na investigação, ao mesmo tempo, digo que não foi invisível e esteve fortemente ligado aos meus estranhamentos corpóreos e às necessidades de refazer as posições assumidas em campo pelo constante convite das mulheres em perceber aquilo de contenção, de cerceamento, de implicações e desvalorizações que vem desde a noção de gênero. “*Eu não tinha noção do que era o feminismo... até hoje eu aprendo muito*” (BLOCO, 2019, min. 2:50), comenta Letícia Gutierrez, uma das fundadoras do bloco, ao minidocumentário *A arte da mulher na rua*. Outrossim, as ações identificadas como feministas incidem diretamente nas relações entre as mulheres e, então, conferem a característica educacional à experiência do bloco. Segue, no mesmo documentário a outra

<sup>17</sup> Trecho da música “Hino das Rosas”, composição de Jéssica Nucci.

fundadora, Kaya Rodrigues, ao contar sobre a assertiva de que o grupo composto por gerações distintas era feminista:

[...] e aí descobriu que não era um feminismo... são muitos feminismos... então o que uma mulher de 50 anos e uma menina de dezessete pensam sobre o mundo são... são coisas diferentes, né... o processo de descobrir então o que a gente tem que desconstruir ele é... foi diferente para cada uma. (BLOCO, 2019, min. 3:00)

Na posição de pesquisadora, eu não perguntava sobre as correntes feministas que poderiam estar presentes nos pensamentos daquelas mulheres em termos acadêmicos ou militantes, nem me detinha a discutir sobre o tema. Exceto uma vez, que me calei quando, ao questionar se o grupo carregava mesmo tal característica, recebi como resposta: “*Olha, sendo exclusivo para mulheres, não tem como não ser feminista*”<sup>18</sup>. A interlocução ocorrida no início do trabalho de campo me suspendeu a possibilidade de retomar o assunto com tal objetividade. Compreendi, desde tal obviedade, que não teria condições de me inserir como participante da discussão, uma vez que a condição argumentada não correspondia como verdade nas minhas concepções. Eu poderia imaginar, com facilidade, grupos de mulheres não feministas. No entanto, a facilidade dessa identificação me possibilitou abrir a escuta e perceber, então, quais os sentidos que faziam a palavra circular de forma expressiva no bloco: “*Pelo menos uma vez por mês tu tá lá dizendo que a gente é Maria da Penha, a gente não é Maria Degolada... que a gente é uma companheira e nunca uma empregada*” (BLOCO, 2019, min. 6:40).

---

<sup>18</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro semanal em maio 2017.

## Imagem 2 – Ensaio Aberto em Canoas/RS



Fonte: Ibis Voladoris, 2018.

Outra passagem pelo tema vem por notar que o estranhamento se justapôs ao corpo em sentido quando fui surpreendida pelo espanto de outra pessoa que assistia ao grupo: “*Olha, até a regente é mulher*”<sup>19</sup>. O comentário faz voltar o olhar e perceber: por que isso seria estranho? Enquanto a participação frequente num grupo exclusivamente feminino ia tomando essa conformação de sociabilidade cotidiana das mulheres do Não Mexe, a formação feminina ainda reverberava como impacto de surpresa: um grupo de mais de 100 mulheres tocando o carnaval. Todavia, “*uma bateria só de homens não seria estranha*”<sup>20</sup>.

É, então, que começo a perceber que, no caso do Não Mexe, a união do discurso vem daí. Dessa percepção primeira que o bloco causa, que é seguida pela possibilidade, realizada por elas, em espaços internos do bloco, de refletir sobre o que esses estranhamentos falam. “Tornar transparente as implicações sociais e políticas de um progresso que esconde, em sua promessa de perfeição, uma sociedade sexista (além disso, racista e classista) seria um dos objetivos da sociologia feminista” (SCAVONE, 2008, p. 183).

<sup>19</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – nota de apreciação do público em cortejo 2018.

<sup>20</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – conversa sobre o cortejo 2018.

Ainda que, repito, não intencione aqui uma investigação com base no campo de saberes do feminismo, destaco que os pensamentos feministas adentram o grupo de mulheres a partir de cada uma, da sua intimidade e conhecimento adquirido em outros espaços de socialização e formação externos ao Não Mexe. Conheci mulheres que têm o estudo sobre feminismo como pauta de trabalho e conheci outras mulheres que tiveram sua aproximação com uma ideia de lógica feminista ali no bloco; ainda, foi possível coletar alguns poucos relatos de mulheres para as quais não interessava pensar sobre feminismo nos encontros do grupo e, sim, construir um carnaval e envolver-se em tocar, aprender um instrumento, etc.

O corpo como aparato sensório por vetor da pesquisa sustenta o sentido dessa sobreposição de feminismos, pelas marcas que chegam em partilhas constantes sobre violências e opressão por ser mulher ou para responder à heteronormatividade<sup>21</sup>. Em especial, destaco a relação corporal com algumas condições do ser mulher, que operam como naturalizações desde uma perspectiva histórica e, ainda, pela estrutura social contemporânea, às quais os feminismos experimentados no bloco propunham a desnaturalização, o questionamento e o entendimento de que essas condições são uma possibilidade dentre outras tantas. Com os compartilhamentos abre-se um local de percepção de busca dessas marcas no corpo como pesquisadora. Há aí uma relação com a “pesquisa próxima”, que propôs Silvana Nascimento (2019). Um acomodamento do corpo para receber os relatos que pautam o que se diz feminismo como combate à violência de gênero, “dar lugar ao cultivo de uma ética fundada em uma estética da existência e realizar uma das premissas paradigmáticas do movimento feminista contemporâneo: a de que o privado também é político” (SCAVONE, 2008, p. 183). Um cultivo corporal que busca marcas de uma possível experiência passada condizente com o que chega pelas mulheres, e também como um canal de atenção que se abre para notar, perceber e registrar acontecimentos que justifiquem uma existência e pulsação do que seria pauta estética do bloco.

---

<sup>21</sup> Em especial, trago o termo “heteronormatividade” ao texto na medida em que corresponde a pressupor legitimidade a relacionamentos heterossexuais como configuração “normal” das relações interpessoais no que corresponde ao sexo, desejo, gênero e práticas sexuais. Não proponho aprofundar tais conceituações, no entanto, é imprescindível perceber como os atravessamentos experimentados pela pesquisa correspondiam “[...] tanto à compreensão crítica das normatividades em nossos corpos e identidades de gênero, quanto à sensibilidade para construir estratégias efetivas de enfrentamentos a elas” (VERGUEIRO, 2015, p. 57).

Ressalto a configuração estética dessa relação sensibilizada a partir da participação no bloco como um dado relevante na pesquisa. Quando sugiro que a prática educativa do bloco tem uma importante passagem pelo corpo no encontro com outras mulheres, destaco como isso não acontece com um viés de uma construção controlada da experiência de ser mulher, por uma pretensa formação que indique uma conduta uniforme e correta para experimentar a condição de mulher. Mas, porque assumo o sentido aberto da palavra “educação” pela sua vinculação com a ideia de experiência<sup>22</sup> ao longo do campo. As escolhas e renúncias que definem o repertório e as propostas organizativas do bloco se entremeavam ao corpo de cada uma dessas mulheres, num ambiente em que a violência contra a mulher era relatada, colocada em evidência, debatida e desde o qual surgiam estratégias de combate e de recusa dessa violência como um estado de normalidade.

Assim, o que as mulheres mencionavam combater com seus feminismos nos primeiros encontros virou notas de acontecimentos surpreendentes. Anotações sobre histórias pessoais que as integrantes do bloco partilhavam entre si, as quais, ao ouvir, faziam parar minha respiração por um tempo, segurar o ar no peito com a força da musculatura que envolve o pescoço e soltar o ar em seguida, como um suspiro que ajuda a segurar o choro. *“Hoje íamos conversar sobre os adereços e as fantasias, mas houve muita conversa sobre as violências que as mulheres estão passando, o tempo se foi nos compartilhamentos e pensando como o repertório dá conta disso.”*<sup>23</sup> Então, muitas vezes, sem a coragem necessária de olhar para aquela que contava a história de violência sofrida por ela ou por outra mulher próxima, eu apenas me mantinha ali, ouvindo os desdobramentos dados pelas outras vozes femininas.

Algo a destacar é que os desdobramentos do grupo não se davam em forma de conselhos sobre o que fazer contra a violência sofrida, mas, sim, nas vozes que validavam a história como realidade, como acontecimento de fato, que merecia atenção e podia se desenvolver de muitas maneiras. Também recorro como cada história contada não era sobreposta por outras histórias semelhantes; assim, entre as mulheres o acolhimento não se fazia por um “eu sei o que tu passou” ou “também já passei por isso”. No entanto, o que demorei a significar, a alteridade entre as mulheres muitas vezes não se tratava de saber o que a outra estava passando, mas de aceitar como verdade aquilo que estava sendo expressado por cada uma, porque havia disposição em compartilhar com as outras. Isso

---

<sup>22</sup> Reforço que a vinculação da estética, da experiência e do corpo aparecem discutidos no capítulo 3 da tese.

<sup>23</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro anterior à saída de 2017.

permitia que as diferentes percepções tomassem condição de existência sem a necessidade de que os pontos de vista fossem uniformes e semelhantes no grupo.

Cabe retomar brevemente a questão da alteridade. Ainda que alteridade não seja um termo em evidência na tese, assumo a correspondência de significado desde sua possibilidade como “desvelamento do outro”: “A alteridade situa-se num plano de ambiguidade entre o caráter inapreensível do outro e a necessidade de abertura à alteridade”, conforme postula Nadja Hermann (2014, p. 121). A autora segue: “Defenderei aqui que esse movimento depende de uma sensibilidade que envolve as emoções, as forças vitais e a liberação da imaginação de um modo não obtido por estruturas meramente cognitivas, mas que é dado pelo estético” (HERMANN, 2014, p. 122).

Sob a forma dessa sensibilidade disparada desde o estético pela mobilização das forças e tensões expressas no corpo e pelo encontro de outras possibilidades, pude liberar a imaginação a partir da escuta do que traziam as mulheres. Assim, ao passar do tempo, a minha respiração que se interrompia e o corpo que se tensionava foram sendo apresentados a uma possibilidade de olhar para a mulher que partilha um problema de violência sem a carga de estar diante de um relato que não quero para meu corpo, sem o julgamento que quer negar tal abuso, que rejeita e que se anoja. Fez-se lugar a permissão de saber dessa realidade, de sentir a tensão que se forma em mim, mas também de encontrar nas histórias de sofrimento um espaço no qual uma mulher se movimentou. E então o repertório ganha sentido nesse movimento.

*Há quem diga que eu sô a loca  
que eu perdi a boca  
que eu só quero briga  
que eu só desconstruo e não vejo saída  
que eu morri de medo quando o pau quebrô  
Há quem diga que eu não sei de nada  
que eu não sou de nada  
e que eu tenho culpa  
que eu tava pedindo, que eu tava querendo  
que esse machismo quase me pegou<sup>24</sup>*

Ufa! Quase me pegou... era a sensação que pairava ao dar-me conta das questões que estavam sendo combatidas pelo grupo. Mas, em tempo de não ser pega, a paródia produzida pelo Não Mexe manifestava as possibilidades de sensibilizações e percepções de como escapar da contingência e como – tantas vezes – a contingência (do machismo) acaba

---

<sup>24</sup> Trecho da paródia criada por Kátia Azambuja para a música “Eu quero é botar meu bloco na rua”. A composição original é de Sérgio Sampaio, 1973.



por pegar as mulheres. Outrossim, faz pensar como se movimentar dentro de lógicas indesejadas mas que estão presentes, que podem passar despercebidas e que podem ser sensíveis diante das elaborações estéticas do bloco. O que aprendo, então, pela corporeidade dessa investigação é a potência desse espaço que, de forma educativa, permitia às mulheres uma experimentação estética desse combate, ressignificando, muitas vezes, o sofrimento em justificação para compor o carnaval, seja pela possibilidade do humor, seja pelo viés do mítico, seja pela manifestação escrachada em tom de denúncia.

Conto, também, sobre a passagem que gera o nome do grupo. Emergente em uma situação em que as mulheres do bloco se percebem em risco de violência ao retomarem o caminho para casa num dos primeiros encontros: “*O bloco não tinha nome ainda e a gente voltava pra casa a pé quando um bando de homens começou a mexer com a gente... atravessamos a rua e uma das gurias começou a cantar o poema da Maria Bethânia*”<sup>25</sup>:

*Não mexe comigo que eu não ando só  
Eu não ando só, eu não ando só  
...  
Pensou que eu ando só, atente ao tempo  
Não começa nem termina, é nunca, é sempre  
É tempo e reparar na balança de nobre cobre que o rei  
Fulmina o injusto, deixa nua a justiça  
...  
Eu posso engolir você, só pra cuspir depois.  
Minha fome é matéria que você não alcança.  
Desde o leite do peito da minha mãe  
Até o sem-fim dos versos, versos, versos,  
Que brotam no poeta em toda poesia sob a luz da lua*<sup>26</sup>

O sentido da prática das mulheres não estava, pois, numa hipótese de solucionar a opressão. Por outro lado, percebe-se a possibilidade de movimentar os acontecimentos pela inserção da poesia e do corpo configurado pelo carnaval como prática cultural, que implica nessa sociabilidade que venho apontando.

Como uma última questão explicitada desde minhas posições em campo, destaco a distância com as temáticas da luta feminista ao dar-me conta das minhas marcas sociais frente o bloco. De certo modo, eu estava ali como uma mulher satisfeita com grande parte da minha condição social que estava bastante adequada à estrutura socialmente valorizada

<sup>25</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – depoimento registrado em encontro do bloco, março de 2018.

<sup>26</sup> Poema “Carta de Amor”, com autoria de Paulo César Pinheiro, gravado por Maria Bethânia no álbum *Oásis da Bethânia* (2012), referenciado pelo *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira* (2002-2021). O poema foi usado em cortejo do Não Mexe nos três anos. Em 2019, foi declamado por uma atriz convidada e entremeado pelo canto do refrão evocado por todo o bloco no ritmo de ijexá.

de núcleo familiar composto por um homem, uma mulher e um filho; dentro de um relacionamento estável; fruto de uma gravidez desejada e planejada; com grandes possibilidades de escolhas sobre as formas de criação devido a minhas condições socioeconômicas. No entanto, se tais marcas sociais me distanciavam de um estereótipo de alguém que tem motivos para a luta feminista, foi possível desnaturalizar tais condições e distinguir outras ações que funcionaram como fonte de aproximação, já que esse mesmo filho me acompanhava ao campo e era invariavelmente bem recebido pelo bloco. A opção de levar a criança ao meu trabalho junto àquelas mulheres operava, então, como uma perspectiva de valorização feminista da maternidade, que passa por compreender a criança em participação de atividades da vida adulta como um acontecimento desejado e importante para os sentidos de socialização, saúde e educação. Ou seja, integrava-se naquela estrutura de sociabilidade feminina a possibilidade de escolha de assumir a presença de filhos e filhas na participação do bloco como uma positividade dessa escolha que envolve acolhimento e apoio às decisões de uma mulher, e não como uma falta de opções desde a condição de mãe. Dessa situação, ainda foi importante compartilhar com o bloco que meu filho também me acompanhava em sala de aula no programa de pós-graduação e, principalmente, em disciplinas da professora orientadora desta tese. Essa reafirmação da possível transformação de experimentar a maternidade e a presença dos filhos como uma possibilidade de sociabilidade, por exemplo, e não como impedimentos e limitações que despontam por ser mulher, fazia eco como uma conquista ao tom do feminismo.

Destaco como as mesmas condições de estrutura familiar, de gênero e de classe funcionaram na interlocução de campo, referente ao tema do feminismo, como a condição com que eu poderia perceber e corporificar as propostas de encontro do bloco juntamente às minhas possibilidades de escolha para estar ali. Então, desde o desenvolvimento desta pesquisa, compreendo que estive diante das outras mulheres mostrando e percebendo marcas sociais – minhas e delas – marcas sociais que não acontecem sem o corpo e nem fora dele.

Ainda, sobre as condições formadas no bloco para que cada mulher pudesse expor suas escolhas que interferiam na participação do grupo, tê-las acolhidas e ponderadas foi assumido como possibilidades positivadas de participação. Dessa forma, a existência de um grupo em que é possível pensar e propor diferentes possibilidades de participação não diz respeito somente a como se organizam normativamente as mulheres, mas também a

como chegavam as interferências em termos de investigação, na medida em que era uma participação considerada possível. Sobretudo, e de forma bastante enfática, o que isso faz perceber é a constituição de um ambiente educacional, desde as ações implicadas na lógica do seu funcionamento até a forma como vi as mulheres criarem as cenas e as danças dentro de tal atmosfera de compartilhamento, de estímulo e de apoio a diferentes formas de atuar como mulher.

Porém, para além de vislumbrar as discordâncias entre as mulheres sobre suas perspectivas feministas, esse apontamento contribui para pensar a posição desse feminismo dentro do grupo, que se faz notar como algo coletivizado (ainda que não consensual, repito) a partir das escolhas de repertório para o cortejo e numa produção de discurso para o público externo ao bloco. Ainda, a expressão do feminismo como pauta interna dos encontros do bloco estava posicionada sob o aspecto de algo presente e não planejado, um conteúdo que atravessa conversas, análises, avaliações e elaborações. Dessa forma, enquanto processo educativo observado, o grupo não dispõe do que elas chamam de um espaço de formação sobre feminismos, e algumas mulheres relatavam o desejo de existência de tal ação dentro do bloco. No entanto, senti e pude pontuar como a socialização que conforma o Não Mexe proporcionava sensibilizações frente às padronizações institucionalizadas como conduta correta para as mulheres. E essa era a oportunidade formativa que mais encontrava, sem uma formalização da proposição e sem uma construção consensual do grupo sobre qual o feminismo mais pertinente.

*Se tem, oh se tem, se tem mulher no tambor, aiai  
Se tem, oh se tem, nesse coco eu sei que vou, meu pai  
Se tem, oh se tem, quero ver quem vai  
Quem segura essa pegada  
No baque da mulherada  
Desse coco ninguém sai<sup>27</sup>*

Contudo, abro aqui uma intenção de adentrar um pouco mais o que ocupou o maior período da observação, que não foi a construção de um olhar generalizado para as ações do Não Mexe como um todo. Depois de cinco meses em campo participando das rodas de coco, cirandas e de tantos movimentos chamados pela dança, enquanto a bateria tocava pelas orientações das regentes e ante as vozes das cantantes e arranjos harmônicos, lancei a proposta de me aproximar do pequeno grupo de mulheres que compunha o naipe das *tocadoras de terror*. As *terroristas*, assim chamadas, compunham aquela parcela do bloco

---

<sup>27</sup> Trecho da música “Coco do Não Mexe”, composta por Andressa Pereira, especialmente para o bloco.

que pensava, propunha e executava as ações que envolviam a dança no cortejo. Com isso, encontrei um espaço de observação bastante aberto às minhas interferências como pesquisadora em virtude da minha intimidade – sabida pelas mulheres – com o tema da dança e da criação cênica. Como consequência do deslocamento da observação ao *naipe do terror*, apresento os apontamentos na seção seguinte no intuito de vislumbrar o desenvolvimento da pesquisa junto a tal porção do bloco.

### 2.1.1 Entre as tocadoras de terror

Conforme a seção anterior, inicio o campo por notar a interposição de sentidos que interpelavam o corpo sucessivamente e assim foram conferindo uma percepção da carnalidade das relações de pesquisa e – intrinsecamente – da prática educativa.

No entanto, cabe ressaltar que, ao realizar a escrita e rever as notas, dou-me conta de que até então eu estava operando sob um esforço de conexão corporal enquanto pesquisadora e pela bagagem formativa acadêmica e cênica que me conferia uma atenção ao corpo em movimento e aos movimentos do Não Mexe. Essa presença e priorização do corpo como vetor de conhecimento se modificava com a aproximação às tocadoras de terror. Porque, ao estreitar, pela presença, minha relação com aquelas que faziam a dança, me encontro em um espaço do bloco em que corpo vira palavra que soa com imensa frequência – além de se movimentar um outro tanto – e, com sentido de conhecimento manifesto, é termo vinculado à consciência/ gesto/ritmo/sentir/saber.

Inicia-se, em agosto de 2017, uma investigação entre mulheres que apostam no corpo como elo fundamental da sua relação e da sua vinculação ao bloco. Se, em termos de pesquisa, objetivo empreender o corpo da tese<sup>28</sup> a partir da observação participante, foram as *terroristas*<sup>29</sup> que me apresentaram “*o corpo do bloco, o que acolhe, o primeiro contato, o que recebe*”<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Tomo licença, neste instante, para assumir a polissemia da palavra “corpo” que ocupa os sentidos do texto apresentado. Não é ao acaso que escrevo sobre o “corpo da tese”, sobre “o corpo do bloco” e, insistentemente, sobre a “percepção corporal” e a “corporeidade”. Se as últimas duas expressões ocupam o centro da tese, as duas primeiras também aparecem como ressonâncias da escrita. Apresento, aqui, a palavra “corpo” como elemento constituinte do ser, enquanto humano, e recupero as muitas possibilidades relacionais, reflexivas e educacionais desde tal corpo. Da mesma forma, chamo a atenção à existência de um corpo que constitui a tese; e a uma existência também corporal para o bloco, tendo em vista a permeabilidade de significações que pode operar ao trazer as expressões acolheradas.

<sup>29</sup> Termo usado internamente no grupo para designar as participantes do *naipe das tocadoras de terror*. Proponho pensar neste termo usado pelas mulheres em consonância com a referência do “terrorismo poético” introduzido pelo filósofo anarquista Hakim Bey (2003) ao que se sugere como um ato consciente

No primeiro encontro que passei com as mulheres do *terror*, escutava elas apresentarem-se como: “*somos o corpo do bloco*”. Relatavam: “*ficamos em contato direto com o público no cortejo, somos quem recebe os olhares pelo olhar, as gurias que tocam não conseguem prestar atenção ao público muitas vezes*”<sup>31</sup>.

Adiante retomo a importância desse olhar e dessa interface com o público; antes ofereço algumas descrições mais gerais: o naipe das terroristas teve grande aumento de participantes desde o início do bloco. “*Quando eu comecei em 2016 eram quatro ou oito mulheres*”<sup>32</sup>, no primeiro encontro com elas em que participei havia em torno de 25 mulheres e, quando encerrei o campo, participavam cerca de 35 mulheres. Entre esses números houve uma flutuação de participações, bem como na dinâmica geral do bloco. Em meio ao período de campo, houve aquelas mulheres que permaneceram em todos os anos e aquelas que estiveram presentes em um período menor. Algum tempo depois, fui saber sobre a origem da denominação do naipe:

*A gente tinha uma coisa em comum... todas as terroristas gostavam muito do rolê... da noite... a gente dizia que a gente gostava de tocar terror... sair... se divertir... beber... causar e isso independente de ser em ambiente fechado... aberto... e aí veio o nome. A gente curtia mesmo era isso... tocar terror... e ao mesmo tempo vinha a poética de tocar o terror em todas as formas de expressões machistas...*<sup>33</sup>

Com a intenção de retomar o argumento recorrente entre as mulheres de que “*a gente foi descobrindo o que era o terror meio junto assim*”<sup>34</sup>, volto àquela primeira conversa mencionada. O encontro aconteceu com cerca de 25 mulheres em praça pública, na região central da zona urbana de Porto Alegre, num sábado pela manhã, ao som do ensaio da bateria do Não Mexe, que acontecia na mesma praça a uma distância de 20 metros. Sentadas na grama, em roda, as mulheres já atuantes no naipe das tocadoras de terror contavam histórias, teciam comentários e relatavam situações importantes, a fim de

---

de transformação pela via da arte, capaz de produzir um “choque-estético”, segundo o autor: tem de ser uma emoção ao menos tão forte quanto o terror – profunda repugnância, tesão sexual, temor supersticioso, súbitas revelações intuitivas, angústia dadísta – [...] se não mudar a vida de alguém (além da do artista), ele falhou.” Dos vários exemplos que o filósofo aponta para o terrorismo poético, estão os poemas rabiscados, objetos de fetiche, cartas anônimas e grafites em espaços públicos que se destinem a marcar a felicidade com uma força tão intensa quanto a crueldade real pode ser capaz de nos produzir. E, dessa forma remonta à intervenção não prevista e não autorizada que a arte pode produzir como marca de experiência.

<sup>30</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro na Redenção em agosto de 2017.

<sup>31</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro na Redenção em agosto de 2017.

<sup>32</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – conversa em março de 2018.

<sup>33</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – conversa em novembro de 2019.

<sup>34</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – conversa via *Whatsapp* em julho de 2019.

expressarem quais eram as ações e atribuições do terror em meio ao bloco às outras mulheres que estavam ali pela primeira vez, interessadas em fazer parte do grupo.

### **Imagem 3 – Ensaio aberto em Porto Alegre**



Fonte: Acervo do grupo, 2018.

Quase como alguém interessada em fazer parte do terror, eu prestava atenção, tomava notas no celular e gravava algumas falas sobre quais as funções e atribuições do naipe dentro do bloco. Quando alguma ingressante tomava a palavra, eu atentava ao seu perfil profissional, aos seus interesses no Não Mexe e às formas como tinha conhecido o grupo, numa tentativa de vislumbrar uma teia de relações que se desdobram desde o grupo. Assumia, aqui, uma posição que vou chamar de híbrida porque, se em algumas falas abria os ouvidos a entender o que era o naipe, em outras falas tomava a posição de alguém já integrante do bloco e que teria alguma experiência já vivida ali.

Retomo a importância da escuta aberta, em muitos sentidos, no que podemos perceber desde a presença corporal: “Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que ‘está sendo dito’ por nossos interlocutores” (FONSECA, 1999, p. 59). Reafirmo que o que “está sendo dito” não emerge, necessariamente, pelos sons das vozes

e, nesse sentido, seguirei adiante com a descrição do campo, com as inserções sobre as dinâmicas e atividades das terroristas que dão a notar o universo em que se fazem corpo. “*Eu me lembro que a gente passou muitos ensaios criando primeiro uma espécie de... como é que eu posso dizer... era um trabalho de corpo, corpo mesmo, corpo, olhar, membro, movimento*”<sup>35</sup>. Contavam-me, nas conversas, sobre o início do bloco, e foi nesses termos que o meu corpo foi podendo entrar neste trabalho.

Não foram raros os encontros que iniciavam com a provocação da intensidade do olhar. Como uma escolha que se justificava pelas situações experimentadas nas saídas, o olhar era alvo da interação entre as mulheres durante a performance<sup>36</sup>, e delas com o público. Um público às vezes muito próximo, cara a cara. Se, conforme as mulheres iam se conhecendo, ganhavam a percepção de que dançar era “*uma coisa muito estranha para alguns corpos*”<sup>37</sup>, isso estava vinculado não apenas a uma possível falta de habilidade motora:

*Era muito difícil principalmente mostrar para as outras meninas que a gente dava corpo e movimento ao bloco, e dava e fazia o desenho daquele som, sabe, com os nossos corpos... com a dança... com as coreografias, e ao mesmo tempo não eram coreografias... era interagir com as pessoas... era olhar no olho das pessoas... era levar o que elas estavam escutando através dos nossos corpos.*<sup>38</sup>

A autora já citada Silvana do Nascimento (2019) aponta que o campo vai se desvelando em meio às formas de socialização e ressocialização que abrem chances de estar ali – a interlocução com o estudo referenciado me leva a compreender que tais formas me faziam ser percebida como pesquisadora. Isso passava por observar as outras mulheres num processo muito parecido, já que iam descobrindo juntas o que era esse “*ser o corpo do bloco*”, que não se fez pela definição explicativa, mas pela experimentação corporal de estar com o corpo como potência expressiva e relacional dentro do Não Mexe e desde o Não Mexe para o público. Retomo o argumento de como a pesquisa produz uma curva com a participação mais próxima às terroristas. Antes de tal aproximação, de um modo geral e

<sup>35</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – conversa registrada em outubro de 2018.

<sup>36</sup> Assumo a polissemia do termo “performance” e o amplo estudo que envolve as situações de performance no campo da dança. No entanto, destaco que, ao longo da tese, essa não é uma problematização priorizada e utilizo o substantivo para indicar a condição de cena e de expressão artística que está em questão nas apresentações do Não Mexe. Ainda, quando uso tal terminologia, o faço por acreditar num espaço de classificação incerta dessa cena carnavalesca que não define de forma muito nítida sua condição de arte, de público e artista, de intervenção, de representação, de estado de presença, etc., mas considera todas essas questões.

<sup>37</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro em julho de 2019.

<sup>38</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – conversa com ex-integrante do naipe das terroristas em maio de 2019.

metodológico, eu perseguia em corpo próprio as tensões e posições que podia assumir em campo e usava tais informações para me aproximar das possíveis trocas com aquelas mulheres, colocando-me ao lado delas.

#### **Imagem 4 – 1ª Saída Não Mexe**



Fonte: Sofia Cortese, 2017.

E então, recordo como foi pelos encontros com as terroristas que eu conheci o universo cênico para ocupar a rua entre as mulheres e pelas mulheres. Assim, de forma bastante explícita, eu estava diante de um repertório selecionado sob o mote de dar voz e ocupar o espaço público pelo compartilhamento da multiplicidade de significados contemporâneos sobre ser mulher, experimentada pelo grupo. O repertório que formou cada um dos três cortejos que participei e que ambientou os encontros foi aprendido por cada uma e corporificado a fim de ora criar um ambiente para que o público se aproximasse das mulheres, ora criar uma cena a ser assistida. Ainda, o processo que aprendi ao acompanhar as terroristas enfocava a manutenção das proposições poéticas e, dentre elas, as danças, no sentido de coexistência de possibilidades diferentes e não uniformizadoras. Era importante compreender que elas pretendiam estar *“livres na criação do seu movimento, e a ideia era criar uma conexão que, quando a gente tivesse a primeira*



*saída, é que a gente conseguisse brincar com o público, brincar dentro do pequeno grupo mas conseguir contagiar as pessoas ao redor*”<sup>39</sup>.

*A gente conseguiu trazer muita gente pra brincar e muita gente veio com bambolê, veio com outros brinquedos, né, e somou junto com a gente, então a gente conseguiu atingir aquilo que a gente chamava de contagiar o público para que eles cantassem, brincassem e escutassem o que a gente queria dizer com os nossos corpos, né...*<sup>40</sup>

### Imagem 5 – 1ª Saída Não Mexe



Fonte: Sofia Cortese, 2017.

Destaco como essa expressão do repertório não se produzia como uma comunicação em via de mão única: do Não Mexe ao público. Outrossim, pretendia perceber e acolher a resposta daquele público próximo. As terroristas se preocupavam com certa técnica frente ao universo performático; percebiam a falta de uma formação para realizar performances cênicas com confiança e empreendiam algumas iniciativas nesse sentido: trocavam experiências com outras Não Mexe que tinham maior propriedade de atuação cênica (tendo em vista que existiam artistas profissionais no bloco), e realizaram

<sup>39</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – depoimento em encontro para compartilhar as intenções na preparação para a saída, março de 2018.

<sup>40</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro de avaliação sobre a primeira saída, maio de 2017.

algumas oficinas chamadas de “*oficinas de formação*”<sup>41</sup> no intuito de preparar o corpo para a cena.

Entendo que essas iniciativas não deixaram de ser notas importantes do percurso educativo e foram de grande suporte para a performance; no entanto, o que chamava a atenção era o motivo de as mulheres sentirem a falta da técnica: entendiam que o corpo, como cena, guardava uma importante potência que poderia ser acessada ao produzirem experiências de encontro com seu corpo e entre os corpos.

Era o movimento de chegada a essa percepção que resultava da experiência educativa entre as mulheres. Depois, então, de três anos de bloco, percebo como foi repetida a conversa sobre como o encontro com o público deixava uma lacuna na expectativa de interação, apesar de ela acontecer. Conforme a dinâmica dos encontros permitia que as mulheres tivessem tempo para conversar sobre como cada uma sentiu-se nas danças e como sentiu a reação do público, as mulheres recordavam que muitas vezes o público preferia assistir e não dançar com o bloco, a cena se tornava, assim, “*um espaço em que o público não entra*”<sup>42</sup>. Diante de tal desconforto, ficam marcadas as dúvidas: como acessar o público? Existe o espaço para uma cena no carnaval? Mas é uma festa que precisa ser para todas?

O conflito percebido entre “*Mas queremos que o público veja!*” e “*Mas queremos que as mulheres dançam junto com a gente!*”<sup>43</sup> foi um grande guia que percorreu o tempo e a relação com o campo. A menção desse embate que envolvia as expectativas e as decisões em relação à dança tornou-se, em termos de pesquisa, uma situação que rompeu o tempo e que reaparece; e, pelo seu aparecimento repetido ao longo do período de campo, tornou-se coletivizada; da forma como emerge, pôde ser tomada para desprender uma reflexão.

---

<sup>41</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – preparação para saída, abril de 2019.

<sup>42</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro após ensaio aberto em Canoas, maio de 2018.

<sup>43</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro para confecção de materiais para a saída, abril de 2018.

**Imagem 6 – Ensaio Aberto em Canoas/RS**

Fonte: Ibis Voladoris, 2018.

Sobre as interlocuções, as escutas e as conversas que faziam levar a pesquisa adiante, o envolvimento atento com o campo e a disponibilidade de estar ali se fundaram por uma relação ética que me permitia ir adentro de meus interesses. Ou seja, o espaço de pesquisa abriu-se por considerar, de forma atenta, as particularidades de como as mulheres se dispunham à pesquisa. Ao trazer o termo ética nesta porção do texto, não desconsidero a complexidade em circunscrever brevemente o termo, dados os inúmeros tratados sobre a ética como disciplina filosófica. No entanto, refiro aqui o sentido de um agir ético que vigora na atividade de pesquisadora como um requisito fundamental para estar em campo, vigilante à atenção em agir com respeito ao outro. Assim o faço pela importância de declarar que as metodologias escolhidas e a formação de pesquisadora em educação trazem implicações éticas que são emergentes, e por estar atenta às relações interpessoais constituintes da pesquisa e muito intensificadas pela pesquisa empírica.

Para melhor explicitar essa ideia, transcrevo como indício de uma postura ética – que aponta para a atividade investigativa em educação – o incessante rigor fundamentado em entremear as implicações da pesquisadora e o que se desenvolve desde as posições tomadas, em ponderar as opções teórico-metodológicas e as estratégias de negociação e diálogo lançadas para fins de operacionalização do estudo (PERUFFO; SCHMITT;

PEREIRA, 2020). Tendo tal fazer como inerente à pesquisa e recorrente ao longo do processo, acredito na possibilidade de surgirem notas autorais e coerentes com os acontecimentos investigados que vão imprimir a pertinência das análises e reflexões realizadas.

Assim, essa atenção também vigora quando alguém me diz que “*o terror é o corpo do bloco*”: lembro da surpresa de ouvir essa expressão, da inquietação do momento, de como isso reverberou em mim, ressoou, fez torcer o corpo... naquele momento da escuta, eu engendrava uma postura de quem estava no lugar certo. Então aqui me detenho a conversar sobre isso: à medida que o discurso evocado pelas mulheres foi colocando o corpo em evidência, as mulheres faziam notar como esses corpos também discursavam em movimento e expressavam a educação acontecia em meio a tal movimentação. Dessa forma, então, as estratégias de pesquisa nem sempre figuraram como uma série de perguntas sobre educação e corpo, mas foram guiadas pela atenção a quando o assunto aparecia e à como este vínculo entre educação e corpo aparecia. Para fins de uma investigação acerca do corpóreo na educação, a forma de manifestação, os gestos, as posturas e posições de cada mulher e da pesquisadora em campo muitas vezes traziam esse corpo à prática educacional: como quando o corpo se acomoda com os estranhamentos e quando se cria um gesto para dançar o repertório.

Junto às terroristas, cabe destacar a minha inserção não só como pesquisadora, pois havia o reconhecimento, em nossa interlocução, de que eu poderia contribuir por ter formação em estudos sobre danças populares e, por exemplo, com base teórica sobre alguns termos, como: brincante, cultura popular, criação cênica.<sup>44</sup>

Frequentemente, então, eu podia expressar alguns pensamentos e era chamada a conversar sobre essas questões, no sentido de qualificar a prática performativa do bloco. Além disso, como uma devolutiva de ter passado esse tempo na companhia das mulheres pensando sobre processos de educação protagonizados e desenvolvidos no bloco, propus fazer um relato provisório das minhas percepções de campo quando decidi encerrar o trabalho empírico. Esse momento ocorreu em junho de 2019, encaixado como parte de um encontro posterior a um cortejo público, como um encontro para conversar com a intenção

---

<sup>44</sup> Como referência de tais estudos, cito algumas publicações anteriores, como a dissertação de mestrado intitulada *A dança do brincante: um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular* (BAUERMANN, 2016), a organização de textos sobre criação em danças populares no livro *Ensaio de um paralelo 30* (BAUERMANN, 2018) e o artigo “Estudo do gesto em danças de culturas populares sob uma perspectiva sistêmica” (BAUERMANN; UMANN, 2017).

de avaliar a saída. E então, relatei diversas impressões sobre o tempo que passei frequentando os espaços do bloco, e foram suscitadas reflexões sobre diferentes questões de performance.

Aproveitando minha posição de conhecedora e estudiosa em dança, pude exprimir estranhamentos que tive com a performance e com algumas decisões cênicas e que se destinam à relação público/bloco, bem como à dinâmica de elaboração dessas performances e aos vínculos que tais proposições realizavam – ou não – com o restante do Não Mexe. Esse importante encontro se desdobrou, a pedidos das terroristas, em um outro encontro, para o bloco todo, cerca de dois meses depois. Naquele evento, assumi uma posição de contar ao coletivo como eu percebia o terror dentro do bloco e sobre os conflitos e questões suscitadas por estar ali.

*Então o terror nasce de uma descoberta... do encontro de muitas mulheres, de trocas muito grandes... de muito aprendizado e da gente conseguir ter um lugar dentro do bloco, e aí a gente conseguiu pautar outras discussões... enquanto as gurias ensaiavam tantas vezes os toques, a gente ensaiava também os movimentos, as danças, como chegar nas pessoas, como dançar, o que a gente queria passar, mas a gente também conseguiu fazer discussões políticas, assim, problematizar alguns acontecimentos do bloco, problematizar relações e levar discussões para o grande grupo... tanto que, por muito tempo, era difícil até a gente conseguir ter espaço de falar sobre isso.<sup>45</sup>*

Se parecem poucas as descrições do naipe das terroristas realizadas até este momento, digo que outros episódios importantes que se relacionam com a criação performática e as dimensões corporais potentemente transformadas na prática educacional observada estarão expostos no capítulo quatro. Ainda, tal capítulo engloba descrições e relatos do bloco para análise e reflexão, com o objetivo de investigar quais as formas como esta experiência acontece pela perspectiva do corpo vivo trabalhada na tese.

Desde os primeiros encontros com as mulheres do bloco, criou-se um vínculo de expectativas sobre as formas, as práticas, as estratégias, os fazeres e as manifestações expressivas que poderiam emergir desse grupo feminino e que fariam vislumbrar as experiências educacionais presentes a partir desse tão falado corpo. Passei, com elas, a perseguir: quais as percepções dos corpos – e do lugar dos corpos – nessa prática, sendo ela, educativa? Ou seja, a partir da interlocução, buscava compreender em que medida essas percepções podiam ser tomadas como informações, balizas, limites e guias para as

---

<sup>45</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – depoimento sobre a estrutura do bloco em conversa de encontro semanal, outubro de 2018.

práticas no bloco. Ao passo que investia em compreender qual era o espaço que os corpos ocupavam na prática, preocupava-me sobre o que estaria em questão para que fosse possível entender a esfera educacional a partir dos corpos evidenciados ao longo do processo.

Em meio ao percurso, entendi que havia movimento em relação às posições que cada mulher envolvia-se no bloco e, logo, percebi a modificação das suas certezas *sobre ser este corpo do bloco* como marcas dessa experiência educacional. Ou seja, o que fez as mulheres moverem-se e manifestarem-se como movimento a partir da elaboração e realização do cortejo entra na escrita como as categorias que expressam as marcas dessa educação que privilegia um corpo ativo.

No entanto, antes de aprofundar as concepções acerca da educação (capítulo 3) e detalhar o campo a partir de tal teorização (capítulo 4 e capítulo 5) – depois de apresentar algumas das particularidades do Não Mexe pertinentes à tese – é importante mencionar que as situações experimentadas no campo guardam alguma semelhança com outros tantos blocos de carnaval de rua que compunham as festas da cidade de Porto Alegre.

Sendo assim, lembro como, aos finais de semana entre janeiro e abril das duas primeiras décadas do século XXI, podia-se apreciar, assistir, ouvir, dançar e seguir diversos blocos de carnaval de rua que rechearam o centro urbano porto-alegrense. A esfera festiva já iniciava desde a primavera pelos encontros de preparação dos blocos – muitas vezes acontecendo em praças públicas depois dos meses de agosto e setembro, mais frios e chuvosos. Em princípio, este é um fenômeno caracterizado como o ressurgimento contemporâneo da prática carnavalesca dos blocos de rua, mas que não deixa de referenciar uma antiga história do carnaval da cidade. Esse ressurgimento é o berço do interesse primeiro para a realização desta pesquisa: o bloco de carnaval Não Mexe – um grupo de mulheres que se reúne a fim de criar um bloco feminino de carnaval em Porto Alegre (Rio Grande do Sul). Conforme o próprio coletivo sugere: “*elas batucam, fazem música, executam ritmos, dançam, cantam e brincam, querem transformar, com sua arte, o território efervescente da batucada da cidade...*”<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – a descrição ocupou a página da rede *Facebook* do bloco durante parte do período de campo.

### Imagem 7 – 3ª Saída Não Mexe



Fonte: Benedictas Fotocoletivo – Giovana Fleck & Joana Berwanger, 2019.

No intuito, então, de inserir a investigação acima na temática do carnaval, bem como em certa movimentação social que o produz pela festa – a qual, por sua vez, também produz move grupos sociais – sigo, a próxima seção. Para tanto, trago a discussão sobre o termo carnaval: uma ampliação histórica do seu conceito, algumas situações que marcam a festa na cidade de Porto Alegre e as emergências sobre aprendizagens e pedagogias que caracterizam relações interpessoais presentes em pesquisas sobre o carnaval.

## 2.2 O ENCONTRO COM O CARNAVAL: GRANDE TEMA QUE MOVIMENTA O SENTIDO DO BLOCO COMO CARNAVALESCO

Concomitante com a observação no campo conformado pelo bloco carnavalesco Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só, emergiam questionamentos e situações que se ampliavam a partir da palavra *carnaval*. A saber: quais as atualizações de sentido para o termo carnaval e as adjetivações “carnavalesco” e “carnavalizado”, por exemplo? Inclusive, quais as características designam um bloco carnavalesco dentre as publicações acessadas? E, como consequência das aberturas advindas do estudo, emergiu certa esfera educativa mencionada nas pesquisas sobre práticas de carnaval.

Para tanto, revisei a bibliografia acerca da história do carnaval – tanto de uma abrangência mais universal, em termos de território, quanto da história localizada da cidade de Porto Alegre – e mantive a atenção voltada às dinâmicas que se repetem ao longo dessa história; e, por tais repetições, busquei reunir as características que designam a festividade. Também, realizei estudo em publicações de cunho etnográfico acerca do carnaval, o qual proporcionou uma ampliação do campo em consideração ao tema do carnaval como um eixo central que une o bloco estudado.

A pesquisa efetivou-se desde uma busca sistematizada por publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>47</sup>, nos repositórios de dissertações e teses de programas brasileiros de pós-graduação em Antropologia e em periódicos que tiveram dossiês temáticos acerca do carnaval. Foram utilizados os marcadores “carnaval”, “etnografia carnaval”, “carnaval, dança”. À medida que adentrei as bibliografias encontradas, passei a perceber como os termos relacionados com “educação”, “aprender”, “processo formativo”, etc. atravessavam tais pesquisas, e desde então inseri nas buscas os marcadores “carnaval e aprendizagem”, “carnaval e educação”. Depois de agrupar oito autores que produziram teses e dissertações no período de 1990 a 2020 (AGIER, 2000; CATTANI, 2015; CAVALCANTI, 1994; CHAVES, 2008; CONCEIÇÃO, 2019; FRYDBERG, 2017; GUTERRES, 2004; LEAL, 2011, 2013; SILVA, T., 2013), realizei uma revisão nas referências utilizadas por tais pesquisadores, o que me trouxe outras publicações e importantes contrapontos nas discussões acerca do carnaval enquanto fenômeno social. É importante trazer ao texto a informação de que os campos do conhecimento a partir dos quais essas pesquisas foram produzidas figuram com prevalência na área da Antropologia Social; mas as pesquisas também estão inseridas como produções de programas de pós-graduação em História, Geografia e Educação. Tal estudo tornou-se um avanço importante para a construção dessa proposta de tese e para situar o Não Mexe como prática carnavalesca, bem como para refletir sobre a abordagem dos processos educativos envolvidos nos grupos carnavalescos estudados e as formas como tal tema ganha espaço nas publicações.

A educação aparente nas pesquisas concerne à relação presente em meio às vinculações interpessoais mediadas pelas práticas culturais mas, também, serve para enfatizar que a busca desta tese é pelos impulsos que podem produzir relações educativas

---

<sup>47</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações pode ser encontrada no endereço: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 17 de julho de 2018.



em meio à prática do carnaval; o que impulsiona a transformação das concepções que são material da poética produzida e manifestada pelo carnaval (no caso). Cabe destacar também que a história movimentada a partir do carnaval apresentou uma relação confusa frente ao termo educação, na qual, inúmeras vezes, atua-se com repressão e, principalmente, a festa que acontece na rua é considerada imprópria por não condizer com um comportamento tido como “educado”<sup>48</sup>. Assim se mostram as pesquisas de Iris Germano (1999) e Alexandre Lazzari (2001), que analisam como moralistas os registros que apontam tanto a repressão das festas carnavalescas de Porto Alegre para os séculos XIX e XX, como a produção intencional de um carnaval que seria exemplarmente educado e apropriado segundo tais parâmetros excludentes em termos de classe, gênero e raça.

Recordo que a educação é assumida como um processo, para além de resultar em certo comportamento socialmente controlável e na adequação das subjetividades a parâmetros que interessam à manutenção das organizações sociais hegemônicas atualmente orientadas pela esfera econômica (NUSSBAUM, 2015). É pertinente retomar como, nesta tese, a educação não se designa como o processo que tem por finalidade transformar sujeitos em pessoas educadas. Inicialmente, porque não se trata de um processo que culmina em um resultado fixado e, finalmente, porque não se compreende a correspondência aos padrões de comportamento instituídos como resultado de um processo educacional. Conforme a filósofa Martha Nussbaum (2015) aponta, é possível interpretar o comportamento humano segundo sua relação com as estruturas/instituições que compõem a sociedade. E, ainda, a estabilidade hierárquica das instituições tem sua manutenção no que a autora denomina como a “educação para o lucro”, caracterizada pela ausência da humanidade e das artes que alimentam o desenvolvimento de um pensamento crítico que mobiliza a imaginação no sentido de vislumbrar movimentações sociais inclusivas, heterogêneas e que não incitam a estruturar hierarquias nem supremacia de valores.

Trago acima essa outra aproximação do termo “educação” com vistas à manutenção social, balizada pela esfera do lucro e da economia como indicador de desenvolvimento e

---

<sup>48</sup> Destaco o termo “educado” pelo seu aparecimento nas pesquisas quando se critica a desvalorização da festa e pelo significado distinto que a palavra assume nessa situação em relação às discussões propostas na tese. Explico a situação a partir das pesquisas de GERMANO (1999) e LAZZARI (2001), pesquisas históricas que abordam as rotulações de algumas festas carnavalescas de rua: como um evento que “não era visto como uma prática *civilizada*, digna de uma demonstração *chic* de pessoas *educadas*”(GERMANO, 1999, p. 81, grifos da autora), e pela “[...] falta de bom gosto, de decoro e de educação [...]” (LAZZARI, 1998, p. 17). Assim, atento ao fato de que o termo “educado” assume uma designação que não corresponde com o que se propõe como reflexão sobre “educação” na pesquisa, porém o trago para produzir esse contraste e situar a discussão no intuito de refutar tal sentido.

sucesso, para marcar que, provavelmente, a menção midiática que caracteriza o carnaval em termos de “algo que não deve ser feito” e que não condiz com um “comportamento exemplar”, conforme segue no texto, está relacionada com esta ideia de educação criticada por Martha Nussbaum (2015). Estendo-me no argumento sobre a recusa do significado reduzido do adjetivo “educado” no sentido de destacar como – ao pensar a educação na forma de ação constante de questionar e revisar concepções, conhecimentos e pontos de vista – a caracterização da festividade carnavalesca imbuída de seus símbolos e da sua atmosfera artística fértil seria, sim, um exemplo de espaço para educação.

O argumento de que o carnaval é um acontecimento repreendido por não ser educado ou disciplinado incita a discutir a ampliação do termo “educação” como uma prática aberta de produção de juízo e de deliberações, todavia, essencialmente contestável, conforme sugere Fernando Bárcena (2005), para a “prática educativa”. Nesse sentido, o carnaval entra na discussão por ser, além da estampa que forma o pano de fundo do estudo, um espaço onde a contestação está presente e vigora como mote da sua criação.

O carnaval importa como o elemento com o qual o Não Mexe escolhe para ocupar tempo e espaço. Caracteriza-se como o elemento que compõe o artístico, que vai totalizar as ações do cortejo por ser o ponto de encontro expressado por essas mulheres como um consenso possível nesse grupo que insiste em estar junto, com suas diferenças. E o carnaval, como veremos adiante, presta-se a essa análise, como uma arte não uniforme, que quer sempre escapar às normatizações, criando momentos de expressividade coletiva que ora aderem à repetição cíclica marcada pelo tempo mítico, ora empregam o desejo do incomum, da manifestação do que não pode, não deve, não é bom. Mas pelo encontro do prazer com o extraordinário. É potente para lembrar que o extraordinário, o prazer, o extravagante e os excessos também figuram nas experiências educativas. Neste caso, reforço que a finalidade de uma experiência educativa como o carnaval não está no alcance de certezas, mas na criação de possibilidades de carnavalizar um cortejo e contemplar a diversidade de mulheres ali participantes. O que se estende e retorna em sentido quando o cortejo é vivenciado pelas Não Mexe e pelo público que se volta espectador em algum momento.

Conforme abordei anteriormente, o bloco priorizado neste estudo tinha sua composição exclusivamente integrada por mulheres, e isso já coloca esta pesquisa em uma importante relação com as causas levantadas por vertentes de pensamento feminista. No entanto, ao produzir o texto que segue, não proponho enfatizar nem priorizar a participação

de mulheres ao longo da história do carnaval. Por diferentes motivos, a saber: porque muitos dos registros históricos em documentos, como matérias jornalísticas e mesmo obras científicas, analisam a participação feminina como uma participação periférica e adjacente a algum participante de gênero masculino como o pai, o marido ou outro familiar, nos carnavais do século XIX, principalmente (LEAL, 2008), o que resulta em uma invisibilidade de documentações sobre as mulheres nos espaços de festa ou na presença de documentos que se detenham a registrar a condenação da tal participação. Sendo assim, mesmo que seja possível alçar uma discussão pela negatividade atribuída à participação feminina e às próprias práticas carnavalescas, não me deterei, neste estudo, ao aprofundamento de tal discussão como guia da pesquisa bibliográfica<sup>49</sup>.

Em outro sentido, a experiência como mulher participante da festa carnavalesca se insere no texto pelos relatos das próprias mulheres presentes no carnaval do Não Mexe. E este estudo sobre o carnaval busca uma bibliografia a fim de alinhar os sentidos da festa e o uso desta pelas mulheres, bem como situar esta prática cultural pela movimentação social que ela produz e sob a qual a festa se produz, que também estará vinculada à caracterização de gênero intrínseca do bloco observado. Assim, a discussão é abordada tendo o carnaval como espaço em que o bloco cria essa experiência positivada da condição de mulher. Também é o evento que envolve o compartilhamento dessa experiência entre as mulheres do bloco e com o público desde uma configuração estética que não produz somente uma imagem a ser vista, mas advém de diferentes sensibilidades produzidas pelo cortejo.

Tal abordagem tem inspiração na argumentação cunhada por Michel Agier (2000), que analisa a prática carnavalesca de bloco de rua como a produção e o compartilhamento de sentido que ocupa o espaço e o tempo de festa. Segundo o autor, a criação carnavalesca mostra uma organização social que se diferencia daquela ordinária, utiliza-se do senso estético atrelado a uma proposição que também é política e acaba ocupando uma função pedagógica, porque implica em uma atitude reflexiva daquele que é contagiado pelos sentidos manifestados pelos blocos e pode pôr-se a repensar sobre as ordens sociais vigentes à luz do que foi sensibilizado pela manifestação do carnaval.

Se Michel Agier (2000) sustenta que o bloco *Ylê Ayê* cunha um espaço de valorização das pessoas negras e da comunidade negra presente na sociedade de Salvador,

---

<sup>49</sup> Contudo, ressalto que a discussão sobre as mulheres ao longo da história do carnaval vem acontecendo a partir de autoras como Leal (2008, 2011, 2013), Santiago (2006) Carvalho (2020).

o bloco Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só intenta provocar a percepção da rua aos corpos ativos, potentes produtores de cultura das mulheres da cidade de Porto Alegre. No que remete à cultura carnavalesca da cidade, faz modificar a concepção de que existe alguma atividade regida pela distinção de gênero, porque faz notar a ocupação das mulheres em diferentes posições em outros grupos carnavalescos de gênero misto, em diferentes instrumentos de baterias de escolas de samba, como regentes, como coordenadoras, como compositoras, com tantas atribuições. Ou seja, a presença exclusiva das mulheres exibindo sua atuação no bloco ativa o olhar para buscar, nos outros coletivos de carnaval, onde estão as mulheres e, desde aí, pode-se conceber que estejam em qualquer posição porque, afinal, pode existir um bloco inteiro feito somente por mulheres.

Outrossim, o Não Mexe não intenta somente movimentar a cultura carnavalesca da cidade; mas, o que se destaca como atribuição política e pedagógica da manifestação do carnaval de blocos de rua é a problematização da ordem comum num sentido amplo (AGIER, 2000). Ordem que é questionada não pela ideia de que o tempo de festa faria reviver – anualmente – uma condição de harmonia ou de igualdade social, mas porque a prática de criação dos blocos se faz pelo compartilhamento de atuações que são valorizadas dentro dos grupos, e tal valorização é amplificada pela saída pública do bloco na rua. Então, a composição musical, a execução do repertório, a exibição das fantasias e a movimentação performática estão atreladas em sentido estético e vão servir para cunhar – a partir de parâmetros também construídos pela relação interpessoal no bloco – possibilidades outras de ser mulher na sociedade. Sejam elas já existentes mas pouco visíveis, ou inexistentes na experiência social de quem participa, contudo, ganham sentido ao serem propostas como carnaval, a fim de suscitar uma transformação da ordem vigente.

Sabe-se, então, que essa criação de uma outra sociabilidade passa pelo reconhecimento tanto dos aspectos de sofrimento, exclusão e violência das participantes como das passagens de alegria, satisfação e êxito que podem ser identificadas como advindas da condição de pertencer ao gênero feminino. Debruçar-se sobre tais temas acarreta que as participantes entrem em contato com as possibilidades de escolhas de vida, de participação e de não participação social, de valorização e de desvalorização que conformam a existência da mulher numa esfera coletiva (SEGATO, 2012)<sup>50</sup>. Todo esse

---

<sup>50</sup> A autora Rita Segato (2012, p. 124) argumenta que também os projetos que intencionam movimentar as desigualdades de gênero devem ter em conta as sensibilidades de cada contexto comunitário: “Na verdade, a meta dos projetos deveria ser a promoção da igualdade entre o coletivo de homens e o coletivo de mulheres dentro das comunidades. Somente essa igualdade poderá resultar, posteriormente, no surgimento

processo, então proporcionado pela criação de um cortejo de bloco carnavalesco, é atribuído por Michel Agier (2000) como pedagógico e político, na medida em que movimenta as compreensões de mundo de quem participa dos blocos de forma individual, mas compartilhada primeiramente num coletivo que comunga, de alguma maneira, dessas experiências e, também, implica no desafio de compartilhar essa movimentação pela expressão no tempo e no espaço de festa.

A história do carnaval como fenômeno social, cultural e artístico, com projeção mundial e guardado por uma diversidade infinita de particularidades regionais vigora com uma gama diversa de referências publicadas<sup>51</sup>. Dessa forma, a história abordada se difunde pelas especificidades de diferentes carnavais e reverbera na produção de sentido para o adjetivo “carnavalesco”, ou mesmo “carnavalizado”, termos que versam sobre as relações com o corpo, com as vontades, com o que é comum e, ao mesmo tempo, extraordinário, como potências que podem ser experimentadas pela aproximação com os fazeres da festa. Para a seção seguinte, estão priorizadas referências que contribuem para situar a festa como prática cultural que acontece na rua – em espaço urbano – e como um grande tema para a dança performatizada neste estudo. Na segunda subseção, as referências são entremeadas pela atenção ao aparecimento de ideias sobre aprender e sobre compartilhamento de saberes em publicações científicas acerca do carnaval.

Aponte o carnaval como uma estampa neste trabalho (como aquilo que as mulheres cobrem o corpo, o que é visível nos panos que reúnem diferentes cores e formas para formar um único sentido). E, desde as referências estudadas, noto a possibilidade de encontrar alguns pontos de convergência, mesmo com a multiplicidade de carnavais estampados pelo texto. A saber: uma festa que é frequentemente apontada como característica de uma população à margem da ordem social cotidiana, e por ser uma prática limiar, se produz a possibilidade de atribuir uma dimensão ritual para o carnaval na qual, justamente, esse “estar à margem” de uma sociedade centralizadora é posto em evidência e

---

de personalidades destacadas de mulheres que não se distanciem de suas comunidades de origem, ou seja, que, ainda quando possam se ausentar para obter formação de algum tipo, retornem e desempenhem ações permanentes junto do seu grupo”.

<sup>51</sup> Ressalto a relevância da obra *Carnavais, malandros e heróis*, de Roberto DaMatta (1981), para a discussão do carnaval enquanto um ritual presente na sociedade brasileira. O propósito da obra não está na busca de um plano mais universal no qual seja possível discutir os mecanismos básicos do ritual utilizados para a dramatização do mundo e para a percepção da sociedade por ela mesma. No entanto, o que busco neste capítulo é destacar o que se revela em virtude do caráter empírico das bibliografias escolhidas, que faz ver algumas particularidades de carnavais distintos, ainda que estes possam ser articulados com um sentido conceitual de carnaval.

torna-se visível pelo status de cultura. Ademais, outro ponto de encontro transparece pelo aprender das “coisas” do carnaval como atividade das comunidades carnavalescas comumente registradas pelas pesquisas que percorreram as redes de relações interpessoais nas festas.

A terceira subseção, a seguir, percorre algumas discontinuidades das histórias dos blocos de carnaval como uma marca que também parece operar pelo surgimento e a inviabilidade dos grupos que promovem a festa, pelas dificuldades de ir para a rua e, inclusive, como a justificativa dessa manifestação. As articulações que precisam ser conhecidas para a ocupação do espaço público urbano com a festa também constituem o carnaval dessa cidade e movimentam as escolhas em torno de como fazer cada cortejo ao longo da história. Ao investigar publicações que são depoimentos de proponentes do carnaval na cidade, registros de mídia da época e reflexões de pesquisadores, organizo uma terceira subseção para o texto, que introduz a emergência do bloco Não Mexe como produto da pulsação do carnaval de rua da cidade.

Como um adendo, destaco que é pertinente apontar a discussão que atravessa a aproximação tanto dos conceitos de educação e de arte, quanto dos conceitos de arte e de carnaval, numa possível triangulação que proponho nesta tese. Destaco a importância de abordar o papel da arte para o sentido social da educação, e que entendo como esta discussão pode ser permeada pela questão que envolve analisar as aproximações da arte ao entretenimento, à indústria cultural e às possíveis perdas de sentido que as determinações externas à obra de arte lhe conferem, inclusive pela própria aderência ao campo da educação<sup>52</sup>. Porém, aponto que esta tese não trata de definir e problematizar se o que acontece na produção e criação de dança do bloco carnavalesco Não Mexe é ou não arte, entretenimento, diversão, cultura, ou mesmo o quanto a manifestação do bloco é ligada à indústria cultural. Isso porque o objeto da tese passa por vislumbrar o potencial estético e educativo presente na ação observada e por perceber como esse entrelaçamento pode ser potente para desenvolver a compreensão sob uma perspectiva somática. No entanto,

---

<sup>52</sup> Cito dois exemplos de publicações a esse respeito: Bordieu e Haacke (1995) e Rolnik (2001). Percebo, desde a leitura, como se apresenta a intervenção do capitalismo contemporâneo, que produz espaços para arte e criação, ao mesmo tempo que as esvazia em sentido à medida que o foco dessa produção não é a arte em si nem a experiência de encontro, mas a sua realização em produto com a finalidade de geração de lucro. Compreendo que os textos citados são pontos de resistência e se opõem à positividade da prática mercadológica da arte e à associação desta com interesses que invadem a condição de autonomia de sentido das obras. Todavia, dispõem questões que movimentam o pensamento tanto ao inesperado e improvável oportunizado pelo artístico quanto à coação e à proposição de controle do mercado. No entanto, uma discussão mais aprofundada dessa relação entre arte e indústria cultural necessitaria de outros estudos e referências, visto que existem inúmeras produções sobre o tema.

assumo que a performance observada e acompanhada no bloco possuiu caráter artístico no que corresponde à possibilidade de evidenciar as suas características estéticas. Assim, não proponho uma avaliação ou classificação das produções do Não Mexe como arte e artístico numa escala valorativa que hierarquize o que pode servir mais ou menos a uma experiência que tem a estética como forma de funcionamento que se vale do sensível, conforme já argumentado no capítulo anterior.

Por fim, o estudo do carnaval trazido ao texto enfoca situar a festividade como um universo que possui suas delimitações culturais e artísticas, as quais se desenvolveram ao longo da história, evidentemente relacionadas com suas sociedades. E, assim, o carnaval como prática segue evocando tal relação em seus símbolos, criações e manifestações contemporâneas. Ainda, ao descrever o carnaval como campo de estudo a partir do que trazem as publicações investigadas, busco tornar visíveis as formas de pesquisa e o que dão a ver as publicações quando se aproximam da esfera educacional que é frequentemente mencionada. Com isso, busco destacar como a dimensão artística e criadora que envolve a atuação humana na festa tende a operar como um espaço de questionamento e de novas formulações, condizente com os sentidos da educação aqui trabalhados.

### **2.2.1 O carnaval em movimentos ante sua história**

Muitas e diferentes são as formas de brincar o carnaval no Brasil, a saber: os desfiles das escolas de samba, o frevo, os maracatus, os bailes de salão, os trios elétricos, os blocos de rua, dentre outras. O fenômeno do carnaval tem história longa (de, pelo menos, nove séculos, segundo os registros a seguir) e ampla abrangência territorial, e isso figura como marca social em diferentes comunidades. Nesse sentido, a festa carnavalesca transcende os limites do calendário que determina o dia da festa do carnaval<sup>53</sup>. Também transcende, muitas vezes, sua relação com as tradições sustentadas pela Igreja Católica e com o período de privações da Quaresma. Ainda assim, essas histórias originárias são interessantes para compreender os sentidos que, de alguma forma, constituem as

---

<sup>53</sup> O Carnaval marcado anualmente no calendário cristão pode variar entre os dias 3 de fevereiro e 8 de março. O dia do carnaval é marcado a partir do domingo de Páscoa, da seguinte forma: o domingo de Páscoa é sempre o primeiro domingo após a primeira lua cheia do outono no hemisfério sul. A quarta-feira de cinzas é marcada 46 dias antes desse domingo (quarenta dias da Quaresma e mais 6 da Semana Santa). A terça-feira anterior à quarta-feira de cinzas é o dia de carnaval, feriado no Brasil. Porém, muitas festas carnavalescas são celebradas fora dessa data, inclusive a celebração realizada pelo bloco estudado nesta pesquisa.

celebrações ditas carnavalescas. A análise etimológica da palavra, em parte, faz referência à tradição cristã, com a verbete “*carnevale*” (REAL, 2021) em referência ao ato de quitar a carne do período de quaresma seguinte à festa e que, portanto, insere os banquetes e os exageros e abundâncias referentes à carne (como corpo e como alimento) como um sentido do festejo como despedida para ingressa num período caracterizado pelo jejum<sup>54</sup>.

Então, para além de designar esta celebração anual, a palavra “carnavalesco” adquire função conceitual, elaborada teoricamente na obra de Mikhail Bakhtin (1993). O termo possui certa relação com o riso e com o grotesco a partir da expressão do corpo. Também é argumento do autor que o carnavalizado opere como as situações em que a ordem vigente é suspensa, pela “abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 1993, p. 8). No caso, o autor sugere a possibilidade do avesso, da não perpetuação da ordem e do futuro incompleto como potências do carnavalesco.

Porém, a reflexão de Mikhail Bakhtin sobre a especificidade do riso carnavalesco também é reveladora de certa singularidade desse conceito: esse riso é “ambivalente”, alegre e sarcástico simultaneamente. A propriedade ambivalente do riso o diferencia do humor apenas satírico e negativo, que se posiciona fora do objeto que faz rir, tão presente na modernidade, o que “[...] destrói a integridade do aspecto cômico do mundo, e então o risível (negativo) torna-se um fenômeno particular” (BAKHTIN, 1993, p. 11). Enquanto também o diferencia da outra dimensão do riso: “[...] um riso alegre destinado unicamente a divertir, ligeiro e desprovido de profundidade e força” (BAKHTIN, 1993, p. 11). Então, aquilo que é carnavalizado ganha a propriedade universal do cômico, a união de *todos* no riso se faz pela produção de um *tempo alegre* quando a sociedade pode rir de si mesma.

Ainda, o carnavalizado diz respeito a uma “concepção especial do conjunto corporal e dos seus limites” (BAKHTIN, 1993, p. 275), que se trata do *corpo grotesco* e coloca em evidência uma vida corporal impulsionada por aquelas partes do corpo humano que se misturam com o mundo. Por exemplo, o ventre, responsável pelo nascimento de outro ser, e a boca, que é responsável por colocar o mundo dentro do corpo. Mesmo que possamos considerar que, por outra perspectiva, todo o corpo seja uma interface com o mundo externo, o argumento do autor considera que o grotesco está no exagero e na evidência de partes do corpo que foram escondidas e diminuídas para a criação de um

---

<sup>54</sup> A origem etimológica do carnaval como termo não é consensual, um panorama de diferentes estudos está apresentado pelo pesquisador Marcos Luiz Filippim na referida tese de doutorado “A INVENÇÃO DE UMA TRADIÇÃO CARNAVALESCA”. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/147519701.pdf>.



corpo acabado e individual. O carnaval apresenta justamente um corpo que quer se misturar, é inacabado e está em movimento (BAKHTIN, 1993).

### Imagem 8 - 3ª Saída Não Mexe



Fonte: Benedictas Fotocoletivo – Giovana Fleck & Joana Berwanger, 2019.

Essa teorização potencializa uma unificação das festas pelo singular do carnaval e se justifica pelos registros históricos da festa, nos quais é possível perceber como o exagero, a subversão, o prazer, dentre outras atribuições possíveis ao carnaval, são pauta do movimento social em torno desse festejo. Ainda, pondera os sentidos atualizados a cada tempo e grupo que propõe festas, cortejos, bailes e blocos de carnaval. Dessa forma, a compreensão histórica em torno do que justifica a elaboração do conceito “carnavalizado” contribui para o estudo junto às mulheres do bloco Não Mexe, para o entendimento do surgimento do bloco em relação à ordem vigente e em relação aos sentidos subversivo,

grotesco e alegre, ao colocar na rua um bloco carnavalesco exclusivo de mulheres na cidade de Porto Alegre (BR) na segunda década do século XXI.

Assim, para fins dessa investigação, considera-se que o carnaval tem origem possível (e difusa) entre os séculos XII e XIII, no continente Europeu, conforme Felipe Ferreira (2004), e nasce como uma reação da sociedade à determinação do período de Quaresma pela Igreja Católica. Enquanto a Quaresma funciona como um período de privações de diferentes prazeres, que inicia anualmente na quarta-feira de cinzas, os dias que a antecedem são vividos com exageros e abundância, como o espaço para fazer *tudo aquilo que não se podia e não se devia fazer durante o ano*: o carnaval.

Aqui, o esforço não está na busca pela origem certa do carnaval nem pela sucessão cronológica de acontecimentos que formam sua história. Todavia, ao pinçar alguns registros passados do carnaval (mesmo que registrados em meio a grandes períodos históricos), pode-se perceber uma dinâmica social recorrente no acontecimento do festejo que consiste, resumidamente: na criação da festa, na participação de diferentes grupos sociais na celebração e, em seguida, no controle dos fazeres da festa, nas restrições desse fazer por diferentes instituições de poder e na posterior transformação do festejo que se desvia das restrições anteriores para seguir acontecendo. Por exemplo, conforme escreve Felipe Ferreira (2004), nos séculos XIV e XV, na França, ocorria o carnaval das Sociedades Alegres: tratava-se de grupos de jovens (em maioria) que brincavam nos dias de carnaval com pequenas cenas jocosas sobre o tema dos maridos traídos ou do inferno, ou mesmo, com encenações de disputa entre a quaresma e o carnaval, transformados em dois personagens. Nessa versão da brincadeira, o personagem Quaresma era marcado pela antipatia, ligado aos ricos, levava na fantasia peixes e outros alimentos secos. O personagem Carnaval representava o excesso, os alimentos gordos, a abundância, e tinha a simpatia de todos, dos pobres aos poderosos. A participação dos governos na organização da festa dava-se pela retenção de parte do dinheiro que as sociedades arrecadavam durante as brincadeiras. Com o passar do tempo, os senhores de terras e algumas igrejas passaram também a “apoiar” tais brincadeiras tendo em vista a possibilidade de arrecadar impostos a partir das Sociedades Alegres.

Para além da festa que se constitui também pela disputa da produção econômica que resulta da participação das comunidades no evento, o registro de Felipe Ferreira (2004) sobre as Sociedades Alegres aponta para a relação direta da alegria com o exagero, o prazer e com a ideia de juventude como o período para gozar dos sonhos pela ausência do

compromisso com questões cotidianas. Então, o carnaval funciona como o pequeno espaço para experimentar o prazer e a alegria que não são possíveis no cotidiano.

Um movimento seguinte na história da Europa Ocidental é caracterizado como a elitização da festa do carnaval. Para além da dimensão econômica que viabiliza uma celebração com grandes alegorias em desfiles pela rua, bailes luxuosos e espetáculos teatrais, esse processo opera para a separação dos grupos que festejam o carnaval. Faz-se presente, entre os séculos XVI e XVIII, a teatralização da festa do carnaval, estruturada com encenações cômicas e luxuosas e a formação de um público, uma porção social que apenas assiste (FERREIRA, 2004). Trata-se, assim, do registro de um processo que dita a possibilidade de prazer àqueles que usufruem do excesso na forma de luxuosas fantasias, grandes alegorias e abundância de comidas, por exemplo; bem como da formação de um grupo de pessoas que não dispõe dessa possibilidade de prazer e que apenas assiste à exibição do exagero. Contudo, o registro recorrente das brincadeiras grotescas, da ocupação do espaço público e do comportamento subversivo segue fazendo parte do carnaval. Isso permite compreender como o processo de elitização não é capaz de excluir totalmente a dimensão da festa carnavalesca em que o exagero e a fruição do prazer se fazem pela liberdade de experimentar aquilo que é impróprio na ordem vigente do cotidiano.

Com tais marcas, o carnaval chega ao Brasil no período colonial: mantendo o contraste entre as festas sofisticadas, com cenografia e fantasias luxuosas, e as comemorações grotescas, com inversões de personalidade, caricaturas e exageros relacionados às camadas mais pobres da sociedade, e frequentemente registradas como inapropriadas. Os primeiros festejos brasileiros fazem forte referência às brincadeiras ocorridas em Portugal, que se diferenciavam das outras festas europeias pela presença do entrudo, brincadeira por vezes violenta e considerada incivilizada: “[...] o costume de lançar águas, pós de todos os tipos, cinzas, líquidos imundos ou perfumes sobre quem passasse por perto [...]” (FERREIRA, 2004, p. 74). Segundo o autor, a palavra “entrudo”, em Portugal, designa “[...] pessoa ridícula ou muito gorda” (FERREIRA, 2004, p. 77). O registro de tal brincadeira como o início do carnaval no Brasil aponta para uma celebração que ocupa a população como um todo, mas atribui o espaço da rua para as brincadeiras mais agressivas e espontâneas e o interior das casas para brincar no seio familiar, de forma mais adequada ao convívio social que não extrapole as regras do cotidiano. A noção de como o carnaval se distribui pela população já começa a formar a imagem do carnaval que

acontece na rua e que passa por diversas transformações, ora no sentido de aproximá-lo de festejos ditos familiares, ora para fugir da regulamentação que se impõe pela participação das instituições de poder, tal qual a família.

Nesse embate entre modos opostos de viver os dias do carnaval, destacam-se a insistente busca por liberdade, prazer e alegria sem medidas e, por outro lado, os inúmeros artifícios que cada instituição de poder (igreja, governo, grandes proprietários de terra, modelo familiar, grandes empresas da sociedade capitalista, etc.) utiliza a fim de controlar as opiniões, o comportamento e o consumo da população de cada comunidade. Conforme esclarecido por publicações mais recentes, referenciadas a seguir, a dinâmica social que constitui o carnaval também é visível pela participação das instituições por meio da cobrança de impostos, de promulgação de leis que determinam locais e momentos específicos para que a festa ocorra, bem como pela fabricação de notícias sobre as festas. Assim, para cada notícia, para cada lei e para cada taxa imposta, há também aqueles foliões que encontram uma forma de desviar do controle no sentido da busca pela libertação própria do carnaval, o que mantém vivo o princípio de reafirmar a inversão e a subversão do que é considerado normal. Dessa forma, o ciclo vital da festa vai se fazendo ao longo da história: uma celebração que tende a escapar do cerceamento e do limite, que busca formas alternativas de fazer o que não está dentro do limite, que se define carnavalesca.

Essa dinâmica cíclica de embate que envolve a celebração no sentido livre e prazeroso e o cerceamento desse prazer e dessa liberdade pelas instituições de poder segue como uma questão atual. Esse tensionamento abrange, inclusive, a extinção e o ressurgimento de formas de brincar o carnaval, bem como uma série de envolvimento em aprender, elaborar, preparar, combinar, organizar, fazer e acessar saberes em torno do que precisa ser feito para que o carnaval aconteça. A seguir, continuo parte da história do carnaval brasileiro com pesquisas que relacionaram as produções de práticas carnavalescas a situações que são educativas, na medida em que a festa se caracteriza pelo envolvimento de sujeitos em uma prática cultural que não quer pertencer à ordem do usual e do fazer diário já orientado por uma rotina automatizada e conhecida, mas quer ser extraordinária, quer destacar a festa como um acontecimento incomum num espaço que não é próprio, senão na ocasião da festa. Logo, o fazer do carnaval, carnavalizar a rua, celebrar a alegria, cortejar a cidade denotam uma série de saberes e de “coisas” a serem aprendidas, que pertencem à mesma ordem e que se tornam embates necessários e problemas que retornam

e reclamam soluções estéticas a cada ciclo que se encerra num cortejo e se reinicia pela preparação do próximo.

### **2.2.2 Propostas de carnaval e o compartilhamento de saberes**

Ao passo que o carnaval, como prática cultural, ganha certo sentido generalizado visível pela sua história, muitas são as especificidades das diferentes práticas carnavalescas também mostradas em cada referência. São os frevos, os afoxés, os maracatus, as marchinhas, os sambas, as danças e músicas que empurram e fazem andar, em espaço público, os cortejos de carnaval que aparecem nas publicações estudadas adiante. Dentre tais especificidades, percebo vigorar, em cada história publicada – sobre um e outro carnaval –, um conjunto de conhecimentos, às vezes dito como tradição, que reclama sua reafirmação à luz da festa anual, às vezes, como reinvenção por limites que impelem uma nova forma aos cortejos para que seja possível sua existência pela rua. Tal como uma prática compartilhada entre aqueles que se envolvem em produzir os cortejos, esse conjunto de conhecimentos passa por processos também de compartilhamento, reafirmação, reinvenção que são expressos nas pesquisas apontadas e reunidas a seguir, uma vez que fizeram refletir acerca da dimensão educativa em meio aos carnavais.

Dessa forma, as leituras sobre diferentes grupos carnavalescos trouxeram a atenção para como as *formas de aprender*, os *processos educativos* e as *iniciativas pedagógicas* estão imbricados nas análises científicas sobre o carnaval. Os termos que indicam o pensamento sobre acontecimentos característicos da educação recheiam as ações dos grupos carnavalescos pesquisados e são, assim, pertinentes para pensar esse conjunto social.

Assim, apresento o estudo *Anthropologie du carnaval: la ville, la fête et l'Afrique à Bahia*, de Michel Agier (2000), uma pesquisa realizada junto ao bloco afro-brasileiro do carnaval baiano *Ilê Ayê*, fundado em 1974, composto unicamente por negros, inicialmente colegas, vizinhos de bairro e familiares. O bloco propõe, desde a primeira saída, a valorização da cultura africana.

Os cem participantes da primeira saída tornaram-se 300 no ano seguinte, depois 500 no ano seguinte, mais de mil depois de quatro anos, oscilam enfim em torno de 2000 participantes desde 1983. Pouco a pouco, um estilo se desenha e rituais foram incorporados, nos quais um africanismo

refletido elabora-se progressivamente, no carnaval e fora do período carnavalesco (AGIER, 2000, p. 75, tradução nossa)<sup>55</sup>.

O autor considera o carnaval como uma *instituição-chave* para estudar a sociedade no seu conjunto porque inclui conflitos e questões sociais nos símbolos da festa. Ao longo do texto, são apontados o caráter social, político, cultural e artístico evidentes tanto na preparação para o carnaval e durante o próprio desfile, quanto na memória de fundação do bloco carregada pelos integrantes mais antigos.

O autor menciona como a investigação sobre a origem africana que concerne aos seus integrantes, a fim de compor ritmos e canções executadas no carnaval – como também para as vestimentas escolhidas para a saída –, formava caráter político e cultural da festividade carnavalesca. Com isso, Michel Agier (2000) argumenta que o grupo assumia uma postura de pensar/imaginar/compartilhar uma possibilidade de mundo negro. A atenção se volta a destacar que a criação do *Ilê Ayê* não é tratada como uma volta a um mundo ancestral, mas a criação de uma nova possibilidade de sociabilidade negra na cidade. E, assim, o autor aponta a cena do carnaval como o espaço de compartilhar coletivamente tal invenção simbólica e que, por isso, traduz-se numa ação cultural. Já, o caráter político é evidenciado pelas ações pedagógicas que o *Ilê Ayê* produz, no sentido de adquirir métodos para que esses símbolos sejam compartilhados tanto em meio a comunidade interna do bloco como para o público da cena carnavalesca.

Vão sendo tecidas, desde as descrições das cenas e das situações de produção do carnaval, as relações interpessoais que se constroem pela festa – e para ela –, preenchidas por um trânsito de informações no interior da comunidade. Nesse sentido, é interessante notar esse espaço de trânsito de informações como característica que é particular a cada grupo proponente de carnaval.

O bloco *Ilê Ayê*, desde o início das suas atividades, apostou na preparação do tema dos desfiles, ligado à valorização de uma estética dos povos negros, como manutenção de uma consciência étnica positiva (AGIER, 2000). Trata-se de uma construção comunitária para festejar uma história ancestral não como um desejo de retorno do tempo, mas de atualização do que essas ancestralidades trazem para a comunidade negra em questão. E, a partir da festa, é possível oferecer esse conhecimento como expressão na esfera pública.

---

<sup>55</sup> Do original: “*Les cent participant de la première heure devirent 300 l’année suivante, puis 500 l’année d’après, plus de Mille des La quatrième année, oscillant enfin autour de 2000 participants depuis 1983. Petit à petit, un style se dessina et des rituels furent invités, dans lesquels unaficanisme réfléchi s’elabora progressivement, pour le carnaval et hors de la période carnavalesque.*”

Para o autor, o cortejo do *Ilê Ayê* é a oportunidade de compartilhar símbolos comunitários com uma sociedade maior. A preparação desse compartilhamento transformou-se em importantes ações político-pedagógicas de pertencimento social à comunidade que se aproxima do bloco.

Conforme o bloco ganha reconhecimento na comunidade carnavalesca da sua cidade, os projetos vão ganhando uma estrutura estável. Em 1992, cria-se o bloco *Erê* para ensinar as crianças a tocar e, em 1993 (18 anos após a primeira saída do bloco), o grupo elabora um programa educativo do *Ilê Ayê* e oferece oficinas de desenvolvimento da consciência negra junto a jovens da comunidade de origem do bloco. É interessante notar, no texto, como tal caráter pedagógico acompanha o desenvolvimento estrutural do grupo. Michel Agier (2000) sugere que o início do bloco é marcado pelo improviso. Nesse período, o compartilhamento de informações serve para elaborar o próximo cortejo com quem participará dele: compor as músicas, pensar o repertório e os componentes visuais. Mas, ao longo dos anos, o bloco investe na ideia de permanência, cria eventos para além da saída de carnaval no intuito de reunir a comunidade em torno do que é valorizado pelo *Ilê Ayê*. Ao mesmo tempo, há uma profissionalização de alguns integrantes como produtores culturais. Nessa fase, criam-se lógicas de funcionamento, pelo advento da repetição, que visam tanto à elaboração dos cortejos subsequentes pela pesquisa da cultura dos povos ancestrais africanos, quanto o compartilhamento dessas informações com a comunidade interna, bem como a socialização mais ampla desses significados a partir da criação de um discurso sobre a cultura.

A tais ações atribui-se o caráter pedagógico, uma vez que fixam formas de compartilhamento das diferentes informações que estruturam o bloco. Trata-se da formação de uma base comum de significados que sustenta a comunidade e com a qual os participantes podem se identificar. O que também passa pela compreensão de que o bloco se relaciona com uma expectativa de futuro: acredita-se que a valorização de uma cultura ancestral comum reconhecida na ampla sociedade pode levar a uma participação efetiva dessa comunidade nos espaços sociais (alcance de bons empregos, moradia digna, alcance de bens de consumo desejados, etc.).

Ao longo do texto de Michel Agier (2000) – com o incremento do caráter pedagógico –, diminui a visibilidade daquilo que é espontâneo, porém, essencial para que se mantenha o caráter carnavalesco das festas de carnaval. Assim, é importante considerar que essa gênese do espontâneo que marca o início da história do bloco *Ilê Ayê* segue em

alguma instância operando nas ações do coletivo. O novo, o inesperado, aquilo que desvia da organização já estabelecida é o que permite imaginar outras possibilidades de mundo, que é também um dos sentidos das celebrações coletivas de caráter ritual. A dimensão ritual guarda relação com a possibilidade de movimentar aspectos do cotidiano e de experiências históricas pelo uso de uma linguagem simbólica, pela sua dramatização; a funcionalidade ritual da festa está na articulação, desarticulação e rearticulação de questões centrais e duradouras da vida social num plano de ação coletivo (CAVALCANTI, 1994, 1999). Num mesmo sentido, a ritualização do carnaval acontece quando a comunidade propositora da festa dramatiza questões históricas e cotidianas e, assim, as compartilha com uma sociedade maior, o que oferece qualidade estética para tal situação (AGIER, 2000).

Além da fixação de estruturas sociais, no campo simbólico, o espontâneo disputa espaço com o *tradicional*<sup>56</sup> em pauta nas reflexões sobre a produção das festividades carnavalescas. Nesse sentido, persegue-se o improvisado e a criação como fundamentais às aprendizagens que acontecem em virtude das festas, como a recuperação daquilo que é essencial para o acontecimento do carnaval e que pode parecer submisso à repetição de algo tradicional.

Pela pesquisa intitulada *Carnaval em Terras de Caboclo: uma Etnografia sobre Maracatus de Baque Solto* (2008), Suiá Chaves acompanha dois grupos de Maracatu sediados no município de Condado, a nordeste do estado de Pernambuco<sup>57</sup>. No texto, desvela-se uma teia de relações comunitárias que apontam o reconhecimento da experiência de brincar o maracatu como motor das relações interpessoais articuladas nessa cultura. No caso, para brincar na festa é necessário estar próximo do outro que possui este

---

<sup>56</sup> O termo “tradicional”, aqui, é utilizado para atribuir certas qualidades às práticas culturais. Por exemplo, quando uma manifestação possui a referência de sua origem calcada em um tempo mítico, ou somente muito ancestral, diz-se que a prática “[...] vem do começo do mundo” (BARROSO, 2013, p. 64). No caso, ela ganha um distanciamento do contemporâneo que a torna inquestionável, e isso faz com que a sua repetição seja justificada em termos de um fazer tradicional. Ainda, a tradição guarda relação com aquilo que acessamos a partir do simbólico (GADAMER, 1991): o símbolo funciona como um portador de algo que não está ali, e as festas, no seu sentido tradicional, são emergências simbólicas transportadoras de significados que podem ser *re-conhecidos* pelo seu acontecimento.

<sup>57</sup> A brincadeira do maracatu consiste em um cortejo real e festivo que também remete a uma situação de batalha, coloca o guerreiro como uma figura importante para a cena. Ainda, possui notável influência ameríndia pelos ritmos e instrumentos. O cortejo de Maracatu Rural ou Maracatu de Baque Solto é originário da população trabalhadora dos engenhos de cana de açúcar da Zona da Mata (Pernambuco), da primeira metade do século XX. Diferentes pesquisas referenciam a festa: Chaves, 2008; J. Silva, 2013; Inventário Nacional de Referências Culturais Maracatu Baque Solto, 2013.



saber, que tem o valor mitológico presentificado pelos movimentos e cenas realizados por aqueles membros da comunidade que já têm relação com tais mitologias originárias.

O aspecto tradicional, em algumas práticas carnavalescas, impõe a necessidade da repetição que remete às origens da festa. Nesse sentido, o tradicional indica que nem tudo no carnaval tange o inesperado, em alguns casos trata-se de retomar, ano a ano, a expressão de uma história. Além disso, o tradicional determina, às vezes, o acontecimento inquestionável da festa e sua dimensão extraordinária.

[O maracatu é] uma tentativa do diabo de enganar Nosso Senhor, trazendo-o para a terra. Temporalmente, se inicia no Domingo de Carnaval e termina no Domingo de Páscoa. Os caboclos de lança<sup>58</sup> seriam os judeus perseguindo Cristo por todo o período da Quaresma. E no Domingo de Páscoa, eles fazem o ‘carnaval’ e comemoram o sucesso da perseguição (CHAVES, 2008, p. 69).

É possível perceber, pelo estudo, como esse caráter da manifestação direciona as formas de circulação do conhecimento necessário para brincar o carnaval. Na experiência com esse maracatu, aprender a brincadeira é parte da estratégia pessoal de quem intenciona se aproximar do carnaval e, para tanto, precisa percorrer uma “hierarquia interna” que se configura em torno da “detenção dos saberes”:

O saber é para os iniciados. A própria travessia de obtenção de acesso ao conhecimento faz parte desses rituais iniciáticos, que passam a garantir o direito do saber e a responsabilidade de cuidar. A transmissão dos saberes da brincadeira está ligada às relações de confiança e reconhecimento do ‘aprendiz’ em *alcançar* o conhecimento [...] (CHAVES, 2008, p. 27).

Aqui, a autora destaca que a dinâmica de acesso ao conhecimento passa por estar em contato com os brincantes mais experientes, observá-los, imitá-los e agir articulando esses registros e as possibilidades de cada um. Suiá Chaves (2008), ao investigar os sentidos dessa manifestação para quem brinca, revela como esta é uma questão relacionada às aprendizagens que cada um alcança junto ao maracatu. Participa-se do maracatu, e, com isso, aprende-se a ser um bom brincante para que a manifestação possa seguir acontecendo de forma coerente com o conhecimento que circula entre a comunidade. Nesse caso, a circulação dos saberes é constante e tem um fim na própria manifestação.

---

<sup>58</sup> O caboclo de lança é um componente de imagem ímpar no cortejo de maracatu: “Com figurino vistoso, a presença do lanceiro é marcante, sobretudo pelo chapéu recoberto de tiras coloridas de papel brilhoso; pela manta ou gola rebordada que se assemelha, no formato, a um poncho; pelo surrão ou maquinada, onde grandes chocalhos ficam pendurados; pela lança pontiaguda recoberta de tiras multicoloridas; pelos óculos escuros e pelo cravo branco que leva à boca” (INVENTÁRIO..., 2013, p. 46).

É interessante perceber como essa dimensão educativa que implica em saber e estar responsável pelo que se sabe começa a se manifestar nos textos não como uma ação previamente planejada, mas como uma forma de se relacionar na prática cultural. A ação de aprender algo passa ao status de veículo para as relações interpessoais diante da reflexão sobre a socialização de práticas culturais. Então, a produção carnavalesca funciona como um processo de educação pela convivência com o outro, dado o compartilhamento dos modos de construir a festa que circula com seus participantes.

Porém, tal aspecto não invalida (nem impede) o reconhecimento de outras ações de formação ou aprendizagem (ou ainda, propostas de ensino) para o carnaval, nas quais é perceptível como as especificidades do carnaval são pinçadas e transformadas em conteúdos pré-determinados para a aprendizagem. A partir de tais estruturas, em muitas situações de produção carnavalesca formaliza-se um espaço para aprender, que é separado da produção do desfile e orientado pelas lógicas dos concursos competitivos, da indústria cultural, do entretenimento, que, às vezes, se sobrepõem à dimensão festiva do carnaval porque dão a ver uma série de esforços no sentido de cumprir com uma expectativa bastante distanciada da comunidade ou grupo que se propõe a carnavalizar um espaço público, como no caso das duas pesquisas mencionadas acima<sup>59</sup>.

No entanto, num limiar da atmosfera dos blocos de carnaval de rua com as festas destinadas a certa espetacularização privada, aponto a pesquisa *“Eu quero é botar meu bloco na rua”*: a construção de uma cidadania da festa no carnaval de rua do Rio de Janeiro, de Thiago Ferreira da Silva (2013), que articula processos educativos pela relação com o ambiente e a sociedade em meio à situação de festa. O estudo é composto por uma empiria realizada a partir de questionários dispostos em rede social para os foliões em meio ao período das festas carnavalescas de rua da cidade, as respostas são dados para a reflexão acerca da experiência de utilizar o espaço *rua* com o carnaval e, assim, traça a possibilidade de um imaginário da cidade para os dias extraordinários, bem como aborda a liberdade e a regulação do uso do espaço pelo poder público local como algo que constitui a atmosfera dos blocos de carnaval de rua e atravessa as compreensões importantes para sua existência.

---

<sup>59</sup> Sobre tais organizações, em termos de pedagogias e proposições educativas pesquisadas em carnavais figurados pelas escolas de samba, por exemplo, investiguei as seguintes obras: Cavalcanti (1994, 1999), Gonçalves (2008), Cattani (2015), as quais trazem interessantes considerações que não deixam de articular questões do artístico, do social e do educativo em torno das objetivações estruturadas pela lógica vigente em meio ao mercado do carnaval.

Na construção do seu argumento, o autor analisa o processo de criação das escolas de samba e a posterior construção do sambódromo<sup>60</sup> – o espaço fechado do carnaval – como o resultado da segregação social vinculada à ideia de urbanização vigente na década de 1930 no Rio de Janeiro. Tal processo regula o público que participa da festa pela cobrança de ingressos para assistir as escolas, por exemplo. Ainda, os requisitos impostos ao desfile do carnaval de rua remanescente dificultam a existência de blocos e cordões, e isso conduz as comunidades a organizarem-se em escolas de samba a fim de buscar a licença oficial para realizar sua festa (SILVA, T., 2013).

Thiago Ferreira da Silva (2013) segue a análise considerando o primeiro reaparecimento dos blocos de carnaval de rua por volta de 1980 (associado à redemocratização do regime político vigente no Brasil), que tem um ápice de expansão por volta do ano 2000 na cidade do Rio de Janeiro, chegando a 269 blocos em 2009. E então, expõe as formas de negociação com as quais os blocos associam-se para lidar com as intervenções realizadas pela prefeitura, como, por exemplo, a criação da “Desliga dos blocos carnavalescos do Rio de Janeiro”. Enquanto a prefeitura atribui aos blocos o caráter de atividade econômica e – a partir dessa atribuição – exige o cumprimento de certas normas, os blocos reclamam sua condição de manifestação espontânea. O trecho a seguir integra uma publicação da “Desliga” em redes sociais que expressa concepção contrária dos blocos a algumas exigências da prefeitura:

Queremos cair na folia com o povo no meio da rua, cantar hinos e marchinhas a plenos pulmões, criar nossos roteiros ao sabor do acaso e da vontade dos participantes, estimular o livre dançar e aproveitar a melhor época do ano na cidade do Rio. E principalmente, queremos assegurar a liberdade de ter ideias novas e colocá-las em prática na véspera do carnaval (DESLIGA apud SILVA, T., 2013, p. 103-104).

O autor indica que o imaginário da cidade nos dias extraordinários de festa se desenvolve sob tal atmosfera, sob a possibilidade de articulação coletiva para além da administração pública, marcada pelo desejo de uso gratuito da cidade, com liberdade, espontaneidade e alegria. O que cria uma sensação coletiva de suspensão da ordem cotidiana na qual o uso daquele mesmo espaço é regido pelas normas que tangem o trabalho e o mercado econômico. O estudo expõe a pretensão dos blocos de carnaval de rua em demarcar a oposição ao carnaval espetacular que é assistido no sambódromo.

---

<sup>60</sup> Espaço destinado à apresentação de grupos carnavalescos durante o carnaval. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), o termo foi cunhado por Darcy Ribeiro para designar o conjunto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer em 1984, no Rio de Janeiro.

Escolho essa última pesquisa como ilustração do processo educativo operacionalizado pelo carnaval não só como uma articulação de cada folião às simbologias míticas de uma dita cultura ancestral que marca origem e sentido para as diferentes celebrações. Mas também como argumento para a relação com a rua, e com o aspecto público e administrativo desse espaço, como também pautada pela produção da estética carnalizada. De forma que a interferência no uso do espaço público pela intencional transgressão deste é marca do atravessamento estético. Ou seja, as séries de demandas específicas a serem administradas e operacionalizadas pelos blocos para uso da rua não deixam de ser sensíveis e manifestadas como propostas de sentido elencadas para constituir o cortejo. A expressão torna visível e – de forma intencional – causa marca sensível pelo empreendimento simbólico que permite o cortejo. Seja por exibir uma ação que se desvia das instruções legais em cada cidade, seja por produzir um destaque que marca uma submissão ao cumprir determinações do poder governamental de cada espaço. Assim, o carnaval provoca um encontro possível com o que não está na normalidade de usos do espaço e instiga um questionamento dessa ordem normal pelo encontro com uma reconfiguração do espaço, ou por tornar sensível a forma como a presença da regulamentação usual pode impedir a experiência de espontaneidade, alegria e gratuidade articuladas à festa.

[...] o único durante o ano, em que o povo pode vivenciar a cidade de outra forma [...] a cidade, que durante o tempo do cotidiano se mostra excludente e segregadora, no tempo da festa, ou seja, durante o carnaval de rua, transforma-se em um espaço que tem novas formas de apropriação e de uso. (FRYDBERG, 2017, p. 9)

Forma-se, aqui, um panorama múltiplo que aponta diferentes situações de aprender e conhecer que estão inseridas nas histórias de carnaval que marcam, em comum, a necessidade de inventar e de fazer vigorar – no único momento do carnaval – uma lógica que difere do cotidiano para o uso e ocupação do espaço tão comum e diário da rua.

Trago, como contribuição para pensar as estratégias que envolvem uma dimensão educativa nos fazeres do carnaval, a pesquisa recente de Thiago Pirajira Conceição (2019), que escolhe dissertar sobre a experiência de integrar um bloco teatral carnavalesco na cidade de Porto Alegre, o Bloco da Laje, que produz um eco a grande parte dos processos mencionados até então como necessários para atuar na rua em cortejo carnavalesco. O autor publica ainda, em coautoria, um artigo sobre as articulações das características do carnaval, com a experiência de brincadeira e a dimensão educacional.

O ato de brincar no Bloco carrega o desejo de se fazer livre. Carrega o respeito às diferenças; pronuncia-se em favor da luta pela manutenção da democracia, ao direito de estar na rua ocupando os mais diversos espaços. A brincadeira assume status de diversão, mas, também, de diversos sentidos que correspondem aos embates políticos na cidade. (CONCEIÇÃO; ICLE; ALCÂNTRA, 2019, p. 16)

O autor apresenta a dissertação e outras comunicações advindas da pesquisa como uma proposta de abordar o carnaval como uma instância de “forja pedagógica”. Com isso, discute acerca das possibilidades de criação artística e interferências que tal criação pode produzir no espaço público. O estudo contribui para tornar visível uma série de desvalorizações, as quais são percebidas pelos membros do bloco e transformadas em material de brincadeira com o “compromisso com a fuga dos padrões normativos” (CONCEIÇÃO; ICLE; ALCÂNTRA, 2019, p. 16). Tendo em vista o desenvolvimento da discussão, o pesquisador aponta:

[...] como uma possível epistemologia reivindicadora que pensaria, sob novos ângulos, as experiências negras nos processos cênicos de criação. Discute-se o termo *forja*, assentado na mitologia yorubá, como desestabilização, como reinvenção e como campo de possibilidades. A pesquisa discorre sobre as possibilidades de elaboração de subjetividades e reinvenção de identidades que os artistas articulam na construção de suas narrativas na festa do carnaval. (CONCEIÇÃO, 2019, p. 5)

Dessa forma, a menção das pesquisas supracitadas tem como finalidade apontar para processos formativos que remetem a uma dimensão educacional das práticas carnavalescas. Os diferentes autores e autoras desenvolvem a argumentação em função de considerar a festa uma prática cultural e aproximam as noções de educação e cultura configurando a prática festiva em questão como elemento da ampla construção cultural que convoca a relação interpessoal permeada por histórias, tradições e símbolos que se atualizam ao fazer da festa. Ainda, outro aspecto importante que aparece nas pesquisas figura em realçar as ações de criação próprias da festa do carnaval que se veiculam pela dimensão artística dessa prática, a qual imprime possibilidade de recriar aspectos da realidade em função do carnaval e manifestá-los coletivamente e, então, considera esse processo de criação – que pode ultrapassar fronteiras da realidade social e cotidiana e alcançar o impensável, o diferente e o surpreendente – como um aspecto educacional que é potente pelo caráter artístico da manifestação cultural.

Entendo que esta caracterização das relações interpessoais ativadas nos processos de produzir as festas e suas diferentes instâncias enquanto fazeres da arte e da cultura a que concerne com a possibilidade de educação que nos coloca Hans-Georg Flickinger (2020, p. 6) como a proposição de “condições de sociabilidade novas”. Dessa forma, as pesquisas são representativas para reconhecer uma esfera educativa explicitada por “um núcleo principal”, conforme argumenta o autor: “[...] enfatiza-se aí a formação do indivíduo e a conquista de experiências sociais em detrimento do mero conhecimento técnico-científico e prático” (FLICKINGER, 2020, p. 6).

Não se desconsidera todo o conhecimento prático e a possibilidade de aquisições de habilidade e de aprendizagens de natureza técnico-científica que são importantes à educação; no entanto, o que destaca o educacional, desde as investigações referenciadas, são as experiências sociais proporcionadas em virtude do carnaval. Da mesma forma, este texto é concernente à dimensão social da educação, a qual está alinhada com os estudos apresentados nos capítulos seguintes. Todavia, para além da potência do universo carnavalesco como espaço de educação, interessa retomar as referências que desdobram as produções no carnaval, para, após isso, aprofundar os aspectos da experiência e do corpo como centrais no pensamento sobre os processos educativos.

Também, as descrições que colocam o carnaval como fazer artístico e prática cultural contribuem para desfazer em parte a noção de que cada cortejo é um produto acabado, estável e que se manifesta como uma repetição anual com data marcada. Em complemento à sua intenção de se repetir, manifesta-se a sua instabilidade por querer marcar diferença no que é cotidiano, por querer colocar visível uma alegria incomum: o prazer do corpo que não é ditado por alguma imposição de comportamento que vise a invisibilizar o próprio corpo, por exemplo. E, assim, dessa invenção, surgem as comunidades e as relações que se movimentam à medida que o extraordinário ganha sentido importante e toca a sensibilidade desde a comunidade que se funde. Anteriormente, mencionei diferentes exemplos desde as investigações referenciadas, sobre os fazeres do maracatu, que propõem experimentar os encantos e os mistérios de um mito coberto de muitas cores e sons estridentes e intensos, e então tornam os brincantes conhecedores e responsáveis por tal encanto. Ou mesmo, a pesquisa sobre o bloco *Ilê Ayê*, que levanta a possibilidade de questionar a segregação vigente na zona urbana, a qual se faz suspender quando uma junção absurda de pessoas utiliza o espaço do trânsito e do trabalho para

brincar, dançar, carnavalizar uma ordem usual que desfavorece uma enorme margem social ao impor requisitos financeiros e padronizados para circulação no espaço rua.

Para a cidade de Porto Alegre, na qual o bloco de carnaval priorizado nesta pesquisa faz seu cortejo, é possível notar os encontros interpessoais e as movimentações de sentido registradas em decorrência das festas, principalmente pelos depoimentos registrados de membros das comunidades proponentes dos diferentes cortejos que existiram por algum tempo nas ruas da cidade. Como um ícone exemplar, dentre os muitos depoimentos que estão registrados sobre o carnaval da cidade, trago a composição do Mestre Paraquedas, que no documentário Projeto Gema (PROJETO, 2016)<sup>61</sup>, delinea seus mais de 50 anos de carnaval porto-alegrense e desvela, com a poesia e as histórias, muitos sentidos para o carnaval. Ao contar por que se dedicava a compor músicas para os cortejos, Mestre Paraquedas segue com o canto criado para o carnaval de 1989:

*No dia que o doutor compreender  
Que quem vive lá no morro  
Também tem direito a viver  
Viver com dignidade, sem opressão, sem maldade  
Então tudo vai mudar, vai mudar*

*Eu serei tratado como gente por aí  
Vou ter casa, comida e um trabalho onde ir  
As crianças todo o dia irão à escola estudar  
E a velhice terá condição de descansar  
As crianças todo o dia irão à escola estudar  
E a velhice terá condição de descansar, olhe bem*

*Enquanto esse dia não vem  
Sou o grito, sou a luta  
Sou a voz de quem não tem*

*É morro, é favela, é gueto, é quilombo  
É samba, é quizomba, meu povo*

*Eu farei do reino da folia  
Um tema onde a alegria  
Será real porque a gente “tá” feliz<sup>62</sup>*

A composição data de 1989 e, contemporaneamente, pode ser facilmente atualizada no que corresponde às posições sociais, à geografia da cidade e ao significado de uma vida

<sup>61</sup> O Projeto Gema, que buscou apresentar a diversidade musical do Rio Grande do Sul, no Episódio 9 entrevista Mestre Paraquedas e recolhe importantes descrições do carnaval da cidade. A entrevista está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BWnJeZvm1Uc>.

<sup>62</sup> Composição: “É morro, é favela, é gueto, é quilombo”. Autoria: Mestre Paraquedas. Gravado pela Academia de Samba Puro, em 1989.

digna. Questões que o autor da canção expressa de forma bastante explícita e evidente como referência de sentido para o carnaval enquanto espaço sensível. Ainda, os registros trazidos em seguida apontam para as discontinuidades das formas e das possibilidades de realizar os carnavais pelo embate com uma imposição dessa ordem que quer delimitar e restringir a experiência de festa, e assim constituem a própria finalidade transgressora do que é carnaval.

### **2.2.3 Histórias desde o carnaval de rua de Porto Alegre**

Sigo, dessa forma, a partir de histórias de carnaval, ainda não mencionadas, acontecidas nas ruas da cidade de Porto Alegre. Tais histórias, bem como nas pesquisas acima, estão apontadas a fim de constituir uma estampa de fazeres e saberes, tendo em vista uma reflexão acerca dos registros passados, para abordar as movimentações das festas de carnaval que ocuparam a localidade. Cabe destacar que diferentes publicações produzem registros desse carnaval; por um lado, estão associadas à mídia local da época discutida, como dispositivo da elite urbana em diferentes épocas, que conotam, para a desordem, bagunça, agitação produzidas pelas festas, o caráter de perigo e indecência. Enquanto isso, por outro lado, os depoimentos de sujeitos proponentes da festa caracterizam a mesma desordem como alegria e brincadeira. Dessa forma, faço uma rápida passagem por alguns registros e escolho deter-me em outros, que penso gerarem uma reflexão mais condizente com o sentido das experiências de estar nas festas, como um foco maior deste estudo.



### Imagem 9 – Enfeites para o carnaval na Rua João Alfredo/ PoA-RS



Fonte: Acervo do Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo. Autor desconhecido, década de 1970.

Então, o desenvolvimento do carnaval porto-alegrense tem ressonância com a história e com a dinâmica de disputa pelo uso do espaço público e pela construção de imagem social presentes tanto na origem da festa como na sua dimensão mais universal (referenciadas acima). Por meio de análises e interpretações de publicações jornalísticas, Alexandre Lazzari (2001) remonta um passado das manifestações do carnaval na cidade, entre os anos de 1870 e 1915, sob o título *Coisas para o povo não fazer*. Nesses termos, a obra destaca as propostas de carnaval de uma população que, de tempos em tempos, tem sua celebração impedida na medida em que ameaça o “bom comportamento” social.

Nesse tempo, o conflito parece girar em torno do jogo do entrudo<sup>63</sup>:

[...] ao jogo do entrudo voltaram a se entregar moças e rapazes armados não só com limões de cera contendo água perfumada, mas também baldes, bacias, farinha e o que mais viesse à mão que pudesse molhar e

<sup>63</sup> O entrudo é a brincadeira carnavalesca “[...] praticada sob o consenso da liberdade plena de molhar pessoas nas ruas, também no interior das casas, com água conduzida em bacias, baldes e tigelas, besuntando-as em seguida com farinha de trigo [...]” (NICÉAS, 1991, p. 70). O jogo é referenciado como origem do carnaval brasileiro que segue até o início do século XX, derivado das práticas carnavalescas portuguesas de nome semelhante (NICÉAS, 1991).

sujar o adversário, provocando risadas, furor, galanteios, conquistas, desentendimentos, inimizades, brigas, prisões [...]. A brincadeira, apontada como antiquada e bárbara tradição, recebia ataques e reclamações por parte dos jornalistas, ao mesmo tempo que era jogada com entusiasmo por toda a população (LAZZARI, 2001, p. 70-71).

Ao longo da análise, o autor faz inúmeras referências sobre como o evento do carnaval, ano a ano, marca a instabilidade dos valores e regras a serem instituídos pela sociedade da cidade. Pelas descrições dos carnavais da época, é possível perceber a segregação social que se opera com a formação de uma pretensa elite que controla a publicação de notícias sobre a vulgaridade da festa e o protagonismo de negros (em situação de escravidão e pós-abolição) e trabalhadores de baixa renda ou moradores de territórios que margeiam a urbanização na cidade (como os bairros Cidade Baixa, Colônia Africana, Santana ou mesmo pequenos núcleos de população negra que se formam próximos à região central). Conforme aponta Alexandre Lazzari (2001), a elite mencionada é formada pelos trabalhadores mais próximos ao governo, comércio ou estudantes do ensino superior, para os quais criam-se cortejos enquadrados nas regras e balizas de um “comportamento adequado”. Porém, com frequência, pelas publicações midiáticas trazidas na obra, percebe-se uma movimentação de ascensão e decadência dessas celebrações “adequadas”; percebo, a partir das leituras, que elas não atingem a simpatia do público do carnaval por longo tempo e são esquecidas em dois ou três anos.

Com publicações importantes para o estudo dos movimentos que o carnaval causou na cidade, também destaco a pesquisadora Caroline Pereira Leal (2008, 2011, 2013), a qual dedicou estudos às transformações do entrudo para as formas seguintes de festejar o carnaval pelo registro da participação das mulheres. Ao longo das publicações, destaca-se como a construção de parâmetros pelas instituições de poder:

[...] pela família, pela escola, pela Igreja, estava também sendo promovida pelo carnaval em Porto Alegre no último quarto do século XIX. Ao estipularem novos lugares e comportamentos tidos como adequados para as folionas, os festejos carnavalescos estavam contribuindo para uma construção social do que era “ser mulher” e, acima de tudo, ser mulher distinta. Essa caracterização do que era ser uma boa mulher não ficava restrita aos meios dos quais partiam: mulheres de classes menos abastadas também internalizavam tais quesitos, tentando adequarem-se aos modelos e padrões divulgados, ao menos em nível de discurso. (LEAL, 2011, p. 177)

O registro do cerceamento das ações femininas para que sejam enquadradas em determinadas padronizações do que é ser mulher é visto ao longo das produções da autora.

Se faz importante tal registro tendo em vista a cena feminista que desponta também pelo carnaval, conforme exposto no final deste capítulo.

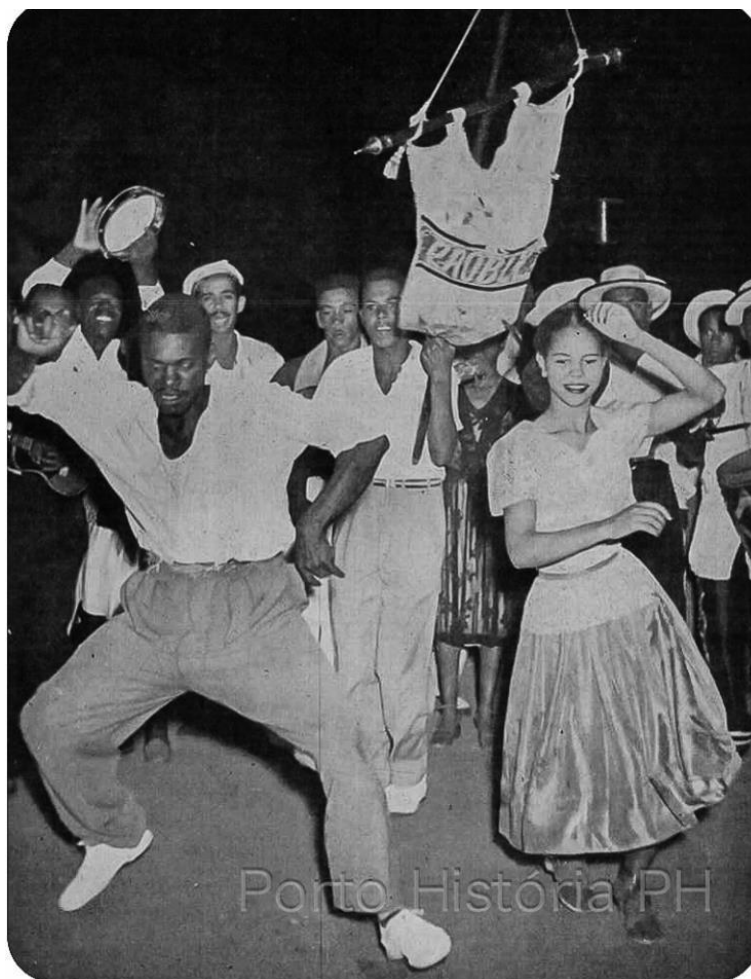
Para a década de 1870, a autora relata como as retomadas do jogo do entrudo foram atribuídas às mulheres, as quais, por um lado, receberam o atributo de “entusiastas” da brincadeira, e por outro, eram desencorajadas a participar do entrudo. Neste caso, o estímulo para que as mulheres não se envolvessem com o jogo advinha tanto pela moralização a ser produzida para a conduta feminina em Porto Alegre, quanto pelo apelo da saúde pública, que aponta “[...] as recentes epidemias ocorridas na capital como forma de amedrontar os foliões e dissuadi-los de entrudar [...]” (LEAL, 2008, p. 214). Caroline Leal aborda as publicações jornalísticas que mencionam: “o jogo do entrudo seria ainda mais inconveniente para as mulheres, que estariam mais suscetíveis às doenças devido à sua maior vulnerabilidade” (LEAL, 2008, p. 214).

Como exemplo das sociedades fundadas com a missão de realizar um carnaval para Porto Alegre capaz de sobrepor-se ao entrudo, iniciam-se, em 1874, a Sociedade Esmeralda e a Sociedade dos Venezianos. Ambas – compostas por cerca de 30 sócios cada – propuseram um carnaval em forma de desfile dos associados para o restante da população, em via pública. Os Venezianos desfilaram com fantasias luxuosas, em carros decorados, atrás de uma orquestra uniformizada, e os Esmeraldinos desfilaram com uma fantasia uniforme e exibiram carros com motivos cômicos. As ruas eram enfeitadas pelos moradores, que esperavam e acompanhavam o cortejo. Tal proposta de um carnaval para ser assistido fora arquitetada pela imprensa local, principalmente a partir do jornal *A Reforma* (fundado em 1862), que distribuía as opiniões sobre respeito e valorização social no sentido de educar a população a “abandonar os hábitos pouco civilizados” e construir uma outra perspectiva de festa carnavalesca (LAZZARI, 2001).

Com a instauração desse carnaval, segundo o autor, as sociedades passam duas décadas lançando propostas para a festa, na tentativa de uma adesão pública. O desdobramento dessas duas sociedades iniciais pode ser percebido pela formação posterior de outros tantos grupos que elaboraram desfiles de carnaval na cidade. Destacam-se os grupos provenientes das colônias alemãs, com desfiles que evocavam referências culturais germânicas, e a Sociedade Carnavalesca Congos, sob a temática da identidade africana e abolicionista. Em 1872, está registrada a fundação da Sociedade Beneficente e Cultural (S.B.C.) Floresta Aurora pela população negra porto-alegrense, ainda atuante. Tem seu primeiro desfile, em 1881, citado pelos embates com a ordem policial (CATTANI, 2015).

Os desfiles das sociedades Venezianos e Esmeralda acontecia nas ruas do centro, e, no bairro Cidade Baixa, atuavam os carnavais negros dos Congos e da sociedade Floresta Aurora. Assim também, com a urbanização crescente, conforme outras regiões da cidade iam criando seus clubes e sociedades, outros desfiles carnavalescos eram produzidos em cada núcleo urbano. Iris Germano (1999) menciona que a urbanização afasta a população negra dos territórios mais centrais da cidade, como Cidade Baixa, Menino Deus e Rio Branco, restando poucas comunidades ainda presentes e carnavalescas, como o Areal da Baronesa e o *Odomodê*. A re-territorialização da população pela periferia da cidade caracteriza, então, a descentralização dos carnavais de rua (realidade que ainda condiz, duas décadas após a publicação da autora).

### Imagem 10– Bloco X do Problema



Fonte: Revista do Globo, 1949.

Acervo Museu da Comunicação Hipólito José da Costa.

As descrições dos blocos negros e ditos populares constituídos em finais da década de 1920, e com registro de forte atuação nos carnavais entre 1930 e 40, em oposição à classe de elite da sociedade porto-alegrense, nos informam sobre a concepção de ocupação da rua presenciada com os blocos de rua atuais<sup>64</sup>. Um desejo de autonomia frente ao espaço da cidade, da moradia, que não seja submisso e estrito pelas regras institucionais que impedem a sensação de uma liberação do uso do espaço. Retomo a autora Caroline Leal (2011), no sentido de vislumbrar que o movimento imposto da criação das sociedades carnavalescas, antes de sua manipulação e apropriação por diferentes atores sociais, impeliu, de início, uma passividade para mulheres que representavam um descontrolo às delimitações das festas carnavalescas.

De uma presença ativa nas brincadeiras das molhadelas do entrudo, nas quais elas se entregavam com todo ardor, passariam à passividade. Ao invés da proximidade, principalmente corporal, oferecida pela brincadeira tradicional, o distanciamento do préstito: agora os rapazes das sociedades desfilariam nos carros, enquanto as mulheres assistiriam, aplaudiriam e lhes jogariam flores ao invés do temido limão. Havia um controle sobre as mulheres, que pretendia negar-lhes o espaço carnavalesco. (LEAL, 2011, p. 172)

Destaco a citação e a pesquisa da autora no sentido de possibilitar uma imagem das atribuições negativas das brincadeiras que poderiam ser descontroláveis e que passam a ser focos de resistência daqueles rotulados como protagonistas desse descontrolo, no caso, a autora localiza a ação de mulheres que, ao receberem a atribuição de espectadoras para desfiles masculinos como um festejo carnavalesco, “[...] não só passaram a participar das sociedades carnavalescas, como também jogavam entrudo nos bailes promovidos por essas agremiações” (LEAL, 2011, p. 70).

Dessa forma, ainda que tais sociedades tenham ocupado a imagem do carnaval da cidade, as brincadeiras consideradas desordeiras não deixavam de compor o festejo:

[...] as notícias do próprio *Correio do Povo*<sup>65</sup> desmentiam o desaparecimento das bisnagas e até limões-de-cheiro, que ainda eram o divertimento preferido da multidão das ruas. No folhetim, Caldas Junior queria mostrar que já desde muito tempo se tentava, embora sem muito sucesso, restringir as mal disfarçadas segundas intenções de seus praticantes. (LAZZARI, 2001, p. 33-34, grifo do autor)

<sup>64</sup> Em especial, retomo como referência dessa configuração histórica a publicação de Iris Germano (1999), na qual a pesquisadora aborda tanto a dificuldade de registro dessa configuração da festa, e então a imprecisão inerente ao estudo, como também aponta para um decréscimo desse tipo de festividade a partir da década de 1960 pelo aumento da urbanização, que interferiu nos territórios das populações que constituíam o carnaval dos blocos de rua.

<sup>65</sup> Jornal diário fundado em 1895 e que ainda segue com publicações diárias.

Além disso, o problema de tais brincadeiras estava vinculado ao seu “apelo sensual”, “vulgaridade” e à “promiscuidade social” ocorrida devido à aproximação entre o “povo vulgar” e os jovens de “bom gosto”. Tais expressões, próprias das reportagens referenciadas por Alexandre Lazzari (2001), esclarecem a relação direta das brincadeiras do carnaval com a dimensão corporal experimentada nos festejos. Faz-se presente, aqui, uma lógica da relação humana com o corpo, na qual a capacidade de repressão do prazer denota aquele “comportamento adequado” de que tratava o autor. Nesse sentido, as brincadeiras desordeiras do carnaval funcionam como espaços potentes para a experiência com o sensível em virtude da possibilidade de diminuir tal controle racional sobre o corpo e da conseqüente liberação da vontade e da espontaneidade corporais no momento da festa. Os corpos que brincam o carnaval ganham visibilidade tal – tanto pela festa quanto nos registros sobre ela – que são material importante para construir o pensamento sobre a estética dessa prática coletiva. É interessante observar, então, como esse discurso sobre o comportamento inadequado produzido em virtude do carnaval reincide nos registros da festa e acompanha o seu desenvolvimento.

Já na primeira década do século XX, uma nova prática de carnaval é descrita e também desprezada pelos comentários dos jornais, segundo Alexandre Lazzari (2001): tratava-se de grupos de pessoas que saíam mascaradas pelas ruas de Porto Alegre com fantasias como diabos, príncipes, pierrôs, Zé Pereiras<sup>66</sup>. O autor descreve tal manifestação como grupos nos quais cada personagem assumia uma função de crítica social, seja pela ridicularização da nobreza, ou pela encenação irônica de infidelidade conjugal e outros tabus da sociedade da época. Também, os conjuntos são descritos como cortejos musicais, com gaita, violões, instrumentos de sopro, ou somente com instrumentos de percussão, um regente, e foliões que dançavam e brincavam com o público. Tal forma de organização, denominada como *cordão carnavalesco*, foi caracterizada por LAZZARI (2001) como organização mais improvisada e mais popular (protagonizada pelas camadas de renda mais baixa da cidade) ante a formação de orquestras com estudantes de medicina, trabalhadores dos correios ou outra instituição governamental (para estes, o autor atribui maior reconhecimento social). Os repertórios musicais também foram registrados com grande variedade de gêneros, como: polca, marcha, mazurca, valsa e ópera, inclusive.

---

<sup>66</sup> Este último nome, “Zé Pereira”, designa certo tipo de grupo (ou forma de brincar o carnaval) que se tornou típico da festa: “a brincadeira se caracterizaria pela batida, em estilo europeu, de tambores e taróis, [...] um grupo de homens vestidos com roupas usadas (ou mesmo trapos), tocando grandes surdos e arrastando em torno de si animados foliões atraídos pela barulhada” (FERREIRA, 2004, p. 210).

Contudo, no decorrer do século XX, como destaca Liliane Guterres (2004), a grande diferença que se faz visível dentro da estrutura do carnaval é a crescente profissionalização, tanto do evento em si, como dos integrantes da festa (músicos, produtores, juízes, figurinistas, e outras especialidades), além do surgimento e da instituição do carnaval protagonizado pelas escolas de samba.

Como referência para tais transformações, a autora reúne os relatos de foliões sobre os festejos nas ruas de Porto Alegre, principalmente no período de 1930 a 1990. Os testemunhos revisitados nessa pesquisa rememoram os primeiros 20 anos como a grande época da integração popular nos carnavais da cidade e da composição majoritária da população negra nos grupos que propunham a festa. E atribuem a possibilidade dessas características ao fato de ser um período anterior à criação das “grandes escolas de samba” e no qual não havia subvenção governamental (GUTERRES, 2004).

### **Imagem 11 – Bloco carnavalesco Tira O Dedo Do Pudim**



Fonte: Acervo do Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo. Autor desconhecido, sem data.

Assim, até 1950, o carnaval é relatado como uma festa fácil, uma vez que era realizada sob caráter comunitário: “Os compositores eram do grupo, e não havia contratação de performers para o desfile. O carnaval não envolvia contratações, tampouco

acertos financeiros entre as entidades e seus componentes colaboradores” (GUTERRES, 2004, p. 65).

Até os anos 1960, os relatos estão voltados para a alta popularidade dos carnavais de rua organizados no bairro Santana. No que se refere à estrutura do carnaval, os relatos que Liliane Guterres (2004) publica descrevem uma organização em “coretos”, uma espécie de palco para os jurados dos concursos e equipe organizadora do desfile, em algumas esquinas pelas quais passavam os grupos carnavalescos. Durante essas décadas, os entrevistados nessa pesquisa relatam desfiles distribuídos por mais de 20 coretos, localizados na Av. Santana, Rua João Alfredo, Av. Vicente da Fontoura, Av. Presidente Roosevelt, Av. Azenha, Rua Dr. Timóteo, Vila do IAPI e outros. Os foliões organizavam diferentes propostas de cortejo, conforme os depoimentos registrados pela autora; e ganhavam destaque os grupos categorizados como blocos, tribos e as recentes escolas de samba (GUTERRES, 2004):

- a) os *blocos* eram os grupos que organizavam seu desfile com teor humorístico, em geral a partir de iniciativas improvisadas a cada ano. Há relatos de blocos só com homens, com homens e mulheres e de blocos formados exclusivamente por casais. Alguns tinham a temática da sátira cotidiana de maneira diversa: “qualquer coisa que acontecesse, todo mundo improvisava, aquele que queria sair saía, imitando alguém, algum artista”, relata Cláudio Roberto Ribeiro Ferreira, sobre o bloco Saímos sem Querer (apud GUTERRES, 2004, p. 40). Já outros blocos se organizavam por temáticas: “cada um fazia uma fantasia parecida para sair”, diz Ivo Barreto, do bloco Tô com a Vela (apud GUTERRES, 2004, p. 43). A sonoridade dos blocos era composta por marchinhas e sambas, algumas composições próprias tocadas ao som de violões e bateria, e alguns traziam instrumentos de sopro, além dos cantores e cantoras;
- b) as *tribos* foram grupos criados como homenagem à figura do índio brasileiro. “O que era lindo nas tribos era a sintonia das cordas, uma tribo desfilava com vinte a trinta músicos só de cordas”, relata Delmar Barbosa (apud GUTERRES, 2004, p. 58). Dentre outras, está registrada a tribo das Iracemas, com o diferencial de ter sido formada somente por mulheres. Esse tipo de grupo carnavalesco é registrado como característica singular do carnaval de Porto Alegre;
- c) as *escolas de samba* possuíam o diferencial de organizar o cortejo por alas temáticas, com confecção de fantasias mais elaboradas e uniformizadas para os



integrantes de cada ala. Destacavam-se também pela presença de alegorias maiores nos desfiles. O bairro Santana é lembrado como o território de fundação das primeiras escolas de samba da cidade.

### Imagem 12 – Carnaval em Porto Alegre



Fonte: Acervo do Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo. Autor desconhecido, sem data.

Quanto ao tipo de financiamento que passa a intervir no carnaval a partir de 1950, registra-se a participação empresarial que, além de subsidiar a estrutura visual dos grupos, permitiu a locação de transporte para que atuassem em diferentes coretos no mesmo dia (GUTERRES, 2004). Percurso que era realizado a pé, muitas vezes, a compor a estrutura performática de cada grupo. Liliane Guterres (2004) explica que cada grupo desfilava em diferentes bairros. De acordo com os relatos recolhidos pela autora, isso fazia o carnaval circular porque cada bloco se deslocava em cortejo aos diferentes bairros, o que estendia também o tempo desse carnaval. Por um lado, os moradores esperavam os diferentes grupos chegarem à sua região, por outro lado, os foliões de cada bloco deslocavam todo seu aparato a distâncias de três ou mais quilômetros que separavam uma apresentação e outra. Percebo, pela publicação referenciada, como os deslocamentos e as expectativas da chegada dos grupos faziam ampliar o tempo, tanto dos blocos como dos públicos, na espera, na produção, na fruição da festa. Cabe destacar que os grupos como blocos e tribos

(e ainda os cordões) possuíam maior mobilidade para cortejar em diferentes espaços da cidade, diferentemente das escolas de samba que se configuravam como grupos de estrutura mais pesada, devido às grandes alegorias, o que proporciona um desfile com menor possibilidade de deslocamento (GUTERRES, 2004).

Para a década seguinte, a autora destaca a entrada da prefeitura como também financiadora do carnaval e a divisão das festas em dois: no Centro (av. Borges de Medeiros), acontece o desfile dos grupos patrocinados pela prefeitura municipal; no 4º Distrito (av. Presidente Roosevelt), acontece o desfile dos grupos patrocinados pela *Pepsi-Cola*. A década de 1960 também é marcada pelo surgimento da primeira escola de samba da cidade: cria-se a Academia de Samba Praiana, que traz o uso de instrumentos de sopro em maior número, a organização em “alas” de participantes e o incremento de luxo e homogeneidade nas fantasias de cada ala. A partir disso, as escolas de samba passavam a também compor os desfiles de carnaval dos bairros (GUTERRES, 2004).

Então, como sequência no desenvolvimento da festa, registra-se a decadência do carnaval de rua, que é problematizada e atribuída, em geral, à centralização do desfile das escolas de samba e ao financiamento para tal tipo de agremiação. Contudo, a queda do carnaval de rua (com início indicado na década de 1970) não é atribuída apenas ao incremento financeiro e à contratação de pessoas para participar dos blocos, o que desfigura o caráter dos grupos (GUTERRES, 2004). Mas, ao longo dos depoimentos que a autora coleta dos integrantes dos blocos e outros grupos, é mencionada a elaboração de critérios cada vez mais restritivos para os desfiles nos bairros, o que implicava em propostas mais padronizadas de configuração dos cortejos e deixava menos espaço para as decisões e improvisações próprias daquele carnaval.

No processo de profissionalização do Carnaval resta pouco espaço para o Carnaval de rua, ao Carnaval mais espontâneo que conta com a participação de improvisados foliões de última hora. Em Porto Alegre, a partir do final da década de sessenta, o Carnaval nos bairros vai perdendo espaço para a festa oficial realizada no centro da cidade. Segundo Dona Maria Bravo, organizadora do Carnaval da Rua Santana, até 1970, 21 locais em Porto Alegre tinham carnaval. Bairros como o IAPI, Santana, Coronel Feijó, Vila São José, Batista Xavier, Restinga e Cavalhada são os últimos a organizar o Carnaval para seus moradores. O próprio poder público municipal, a partir do final da década de 70, retira o apoio dado às festas nos bairros, investindo na centralização do Carnaval. (KRAWCZYK; GERMANO; POSSAMAI, 1992, p. 42)

No período de 1970 a 1995 (aproximadamente), grande parte do financiamento público para o carnaval foi destinado para o desfile central das escolas de samba, que, aos

poucos, foram deixando de levar seus componentes aos outros bairros da cidade (GUTERRES, 2004). Isso enfraqueceu os locais de desfile distantes da região central, que já não contavam com a participação de diferentes blocos para compor sua festa. Também os registros, as discussões publicadas sobre o carnaval de Porto Alegre ocorrido a partir da década de 1970, montam um cenário em que se destaca o desfile de escolas de samba. O tema carnaval é abordado em pesquisas em termos da evolução de tal evento, na direção de argumentos como a espetacularização e a profissionalização. Como exemplo, referencio as publicações dos autores Ulisses Correa Duarte (2011, 2016), Helena Cancela Cattani (2015) e Tavama Nunes Santos (2011), bem como da Associação das Entidades Carnavalescas de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul<sup>67</sup>. Ainda que a proposta desta tese não seja analisar o carnaval constituído pelas escolas de samba nem o mercado financeiro em torno de tal produção, cabe destacar que a evolução dessa festa não se caracteriza como um processo harmonioso e consensual para os grupos e sujeitos envolvidos, segundo os registros acima. E que a expectativa de um carnaval espetacular e profissional também não corresponde, na atualidade, a um fenômeno em ascensão, uma vez que o desfile das escolas de samba não aconteceu como previsto em 2017, 2018 e 2019, por interferência da gestão pública municipal, que cancelou o financiamento para o carnaval. Em 2017, a partir das informações divulgadas em diferentes fontes de mídias digitais, o desfile foi transferido para o mês de março como programação do aniversário da cidade e, em 2018 foi cancelado.

O retrato desse carnaval, segundo reportagem publicada em março de 2018, é de suspensão sem perspectiva de retorno das atividades que envolvem o desfile no sambódromo e de declínio dessa festa nos próximos anos (GODOI; SEGANFREDO, 2018). A interrupção do carnaval das escolas de samba é registrada em reportagens, com publicações que se detêm brevemente nas informações sobre os motivos dos cancelamentos e decisões das escolas para seguir a realização do cortejo<sup>68</sup>. Parte da informação crítica a administração pública pela falta de financiamento que impede as escolas de viabilizarem as condições mínimas para o desfile em 2018. Em 2019, o evento

---

<sup>67</sup> As publicações dessa instituição sobre a história do carnaval de Porto Alegre estão disponíveis em: [http://ong.portoweb.com.br/carnavalpoa/default.php?p\\_secao=14](http://ong.portoweb.com.br/carnavalpoa/default.php?p_secao=14). Acesso em: 10 de julho de 2018.

<sup>68</sup> As reportagens de jornais que veiculam as notícias sobre os carnavais dos anos 2018 e 2019 são facilmente encontrados nos links: <https://www.sul21.com.br/cidades/2018/01/sem-ajuda-da-prefeitura-desfile-das-escolas-de-samba-de-porto-alegre-fica-para-final-de-marco/> e <https://www.correiodopovo.com.br/artesagenda/liespa-n%C3%A3o-ir%C3%A1-participar-do-desfile-de-carnaval-de-porto-alegre-1277881>.

acontece, no mês de março, com produção reduzida e simplificada, com financiamento das próprias escolas e da venda de ingressos para o sambódromo. Nesses três anos de inviabilidades, houve manifestações de resistência ao cancelamento, tais como a realização de desfiles nas próprias comunidades/bairros de algumas escolas de samba.

A cronologia que segue não favorece uma volta desse carnaval. A que não posso deixar de acrescentar o ano de 2020, quando não só o carnaval das escolas de samba deixa de acontecer, mas tantas outras instâncias dessa festa têm suas manifestações canceladas ou ficam registradas como um último acontecimento até a escrita final desta tese (em abril de 2021). Para além dos impedimentos gerados pela administração pública, lembro que, em março de 2020, a pandemia por COVID-19 é detectada na cidade e, porque muitas manifestações carnavalescas seguiriam acontecendo em março, abril e até maio, estas tornaram-se inviáveis. Com a chegada da crise sanitária, vive-se, desde a primeira semana do mês de março, o cancelamento e impedimento de eventos sociais com grande concentração de pessoas em Porto Alegre. Ou seja, tanto os desfiles das escolas de samba como outros acontecimentos carnavalescos oficiais ou independentes que estavam programados para o mês de março não ocorreram. Mesmo inicialmente, quando as regras sobre o impedimento de atividades coletivas em espaços públicos e abertos não estavam muito explícitas, os grupos que tinham seus cortejos ainda programados acabaram por cancelá-los, por acreditarem na gravidade da situação. Estende-se aqui, contemporaneamente, uma lacuna na história do carnaval que deixa em suspenso expectativas inúmeras e coloca a festa, em relação a esta pesquisa, como um evento de um tempo passado.

**Imagem 13 – 4ª Saída Adiada**



Fonte: Benedictas Fotocoletivo, 2018. Edição do bloco.

No entanto, ao investigar registros mais recentes do carnaval, que antecedem o ano de 2020, destaco como as publicações que descrevem o declínio de um carnaval oficial – ao fazê-lo – produzem uma invisibilidade dos festejos carnavalescos independentes dessa organização. Em decorrência disso, não trago, no texto, quantificações de dados que expressem o crescimento dos blocos e dos participantes do carnaval de rua que possam caracterizar uma explosão desse tipo de festa nas duas primeiras décadas do século XXI. Conforme pode ser acessado desde as matérias publicadas, as mídias de ampla difusão são extremamente seletivas e se detêm em informar sobre um signo de carnaval “oficial” da cidade. Tal qual são as publicações dos jornais em séculos anteriores, trazidas ao longo do capítulo, que registram os carnavais de rua. Assim, o eventual número existente de blocos em Porto Alegre e a quantidade de participantes neles envolvidos, chamados de “foliões”, não quantificam grupos carnavalescos que cortejam a rua, por exemplo, em bairros

periféricos como Restinga, IAPI, Vila Cruzeiro e, mesmo, o bloco realizado pelo território do Areal da Baronesa<sup>69</sup>.

O tempo dos carnavais proporcionados pelos blocos de rua em Porto Alegre, nos anos de 2017 a 2018, correspondia a um tempo fora do carnaval, muitas vezes. Não correspondia ao feriado do calendário cristão, todavia; mas a acontecimentos festivos em fins de semana que se estendem nos meses de janeiro a abril. Nesses anos, a instituição da prefeitura da cidade já havia cooptado alguns grupos e organizado um calendário pré-determinado, com horários e locais definidos pelo órgão institucional responsável pela organização de um carnaval da cidade. Mas, ainda, existiam outros blocos de carnaval de rua ditos independentes, cuja independência refere-se a não adesão ao modelo de carnaval organizado pela prefeitura, a qual gerencia, junto a empresas privadas, a estrutura de produção, os patrocínios e, assim, delimita circuitos de apresentação dos blocos em termos de datas, horários e locais, bem como a exposição em destaque das imagens publicitárias de quem executa o patrocínio. E, então, a independência diz respeito à liberação para alternativas criativas de realizar o cortejo.

Dentre os blocos independentes, seja com sua saída programada para a zona central da cidade ou não, cada grupo organiza-se para dar conta das exigências da prefeitura, porque mesmo sem aderir à participação sob a estrutura governamental, é necessário obter uma série de requisitos como autorização para uso da via pública, contratação de seguranças, banheiros químicos, assistência de ambulância e do corpo de bombeiros. Dessa forma, os grupos não estão liberados da negociação com a instituição pública de poder e ficam impedidos de algumas escolhas de uso do espaço e de datas, conforme se modificam as exigências para uso do espaço a cada ano. No entanto, ao optarem pela organização particular, os grupos se desvinculam da imagem do comércio patrocinador e abrem espaços, por exemplo, para os vendedores ambulantes e o comércio informal existirem em meio ao carnaval como uma posição de cunho político<sup>70</sup>. E alinham o posicionamento pela intenção de remontar àquela espontaneidade, à brincadeira com o grotesco, o exagero e o

---

<sup>69</sup> A existência desse carnaval não está quantificada como números oficiais, mas pode ser rastreada mediante redes sociais e outras mídias na internet. Um rápido exemplo pode ser verificado na página do *Facebook*: [https://web.facebook.com/BlocosDC/?\\_rdc=1&\\_rdr](https://web.facebook.com/BlocosDC/?_rdc=1&_rdr), com publicações da Liga Descentralizada de Blocos.

<sup>70</sup> A organização vista nestes tempos, entre os anos de 2017 e 2019, pode ser acompanhada pelas seguintes notícias de mídia online acessíveis em: <http://www.ptvs.org.br/2019/09/blocos-carnavalescos-promovem-desfile-de-protesto-em-porto-alegre/> e <https://www.sul21.com.br/cidades/2019/01/carnaval-de-rua-a-prefeitura-quer-que-os-blocos-independentes-saiam-vestidos-de-coelho-da-pascoa/>. Dessa forma, não se tem uma negociação pacífica e satisfatória entre prefeitura e os grupos dos blocos, no entanto, em termos de pesquisa, destaca-se como esta é uma característica presente na história do carnaval como festa e como organização social.

riso já apontados e, ainda, porque os proponentes dos cortejos autodenominam-se carnavalescos.

Assim, com o intuito de tornar visível o panorama mais atual do carnaval de rua, seguem, abaixo, pequenos trechos de publicações online (sites de divulgação do carnaval, sites com reportagens sobre os grupos carnavalescos, publicações em *Facebook*, etc.) que fazem referência a tais cortejos. Os trechos foram selecionados porque tornam visíveis algumas características de cinco blocos de rua que cortejam a cidade próximo à data do carnaval:

*O Bloco Maria do Bairro foi criado em 2007 por um grupo de foliões ávidos pelo retorno dos carnavais de rua [...] dando origem a partir de 2009 a um movimento popular que hoje já ultrapassa 50 blocos de rua por toda a cidade*<sup>71</sup>.

*Em março de 2008, um grupo de amigos que frequentava o Instituto Sociocultural Afro-Sul Odomodê, que na época já sediava o projeto Central do Samba, se interessou pela magia dos instrumentos de escola de samba. Naquele mesmo ano, foi criada a Bateria do Central do Samba com a intenção de promover um “arrastão” na região da Usina do Gasômetro, Porto Alegre/RS. [...] A partir daí, de forma coletiva, nasce a Turucutá Batucada Coletiva Independente. O envolvimento das pessoas foi tanto, que a batucada foi levada adiante e em 2009 entrou no cenário do Carnaval de Rua do bairro boêmio Cidade Baixa*<sup>72</sup>.

*Foi de um grupo de amigos loucos pelo carnaval tradicional que nasceu, em 2008, o Do Jeito Que Tá Vai. À época eram cerca de 20, a maioria moradores da Cidade Baixa, onde faziam rodas de samba informais na Rua Leão XIII. Participantes ou simpatizantes de escolas de samba diferentes, os amigos viram no bloco a possibilidade de desfilarem juntos durante o Carnaval, entoando sambas-enredo de Porto Alegre e do Rio de Janeiro. Assim como sugere o nome do grupo, o batismo veio no improviso*<sup>73</sup>.

*Olha o Passarinho do Mário é o bloco de carnaval colaborativo e de rua, onde todo mundo que trazer algo pra fazer som, vai fazer parte do barulho!*

[...]

*O que é preciso para formar um bloco de carnaval de rua? Alguns surdos, repiniques, caixas de guerra, reco-reco, chocalhos, cantores e alguns pandeiros? O Bloco de carnaval de rua Olha o Passarinho do Mário surgiu sem nenhum desses instrumentos, mas com a vontade de trocar os carros por pessoas com fantasias coloridas nas ruas da cidade. Levando o ditado ‘Quem menos corre, voa!’ ao pé da letra, em 2013, o*

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.poacult.com.br/single-post/2018/01/11/Carnaval-de-rua-com-o-Bloco-Maria-do-Bairro>. Acesso em 10 de julho de 2018.

<sup>72</sup> Disponível em: <https://turucuta.com.br/nossa-historia>. Acesso em 10 de julho de 2018.

<sup>73</sup> Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/01/conheca-o-bloco-do-jeito-que-ta-vai-que-vai-as-ruas-da-cidade-baixa-no-sabado-4689552.html>. Acesso em 10 de julho de 2018.

*bloco saiu sem bateria, sem instrumentos, contando apenas com grandes pessoas que levaram na raça e no peito uma multidão de 4 mil pessoas até a Cidade Baixa. Lá encontraram alguns corajosos de outros blocos de carnaval, que ajudaram a fazer uma grande festa na praça.*

[...]

*Não tem instrumento? Traz qualquer coisa que faça barulho. Não tem fantasia? Te pinta de batom. Se tiver alegria e pernas, vem chamar mais gente pra enfeitar e se divertir nas ruas. O bloco só existe se as pessoas participarem dele! Quer ajudar o bloco? Escreva para a CCDPoa por inbox. Toda ajuda é bem-vinda!*

*Sábado, 9 de março*

*Saída da CCMQ: 16 horas*

*Destino: Surpresa!*<sup>74</sup>

*[O Bloco da Laje é] um bloco teatralizado, que transita em diferentes segmentos da linguagem artística para transformar o carnaval num espaço ao mesmo tempo de celebração do afeto e crítica social. Cada participante escolhe o figurino (em vermelho, amarelo e azul, as cores básicas, previamente definidas para representar a Laje), os passos da dança e os movimentos cênicos que irá adotar ao longo do desfile após harmonizá-los com o restante do bloco nos ensaios a céu aberto. [...]* Assim, o Bloco da Laje busca inspiração nas origens das celebrações populares a partir de uma perspectiva visceral e libertadora, democrática, anárquica e humanista<sup>75</sup>.

*[O Bloco da Laje] surgiu da ideia de fazermos um bloco de rua para brincar o Carnaval de Porto Alegre em 2012. Éramos um grupo de amigos, autônomos, profissionais liberais e do teatro, que tinham uma forte ligação com os movimentos de rua. [...] o objetivo principal era brincar Carnaval fora do esquema oficial, da prefeitura, dos grandes clubes, fugindo dos patrocínios de marcas, o que poderia tirar o caráter espontâneo da manifestação*<sup>76</sup>.

Maria do Bairro, Turucutá, Do Jeito Que Tá Vai, Olha o Passarinho do Mário e Bloco da Laje são apenas cinco blocos, dentre outros tantos, que ancoram um movimento que anima a sociedade porto-alegrense em torno de celebrar o carnaval e que possibilitam a ocupação extraordinária do espaço da rua. Como história recente, põem vivo o debate sobre as festas como forma de uso do espaço urbano público. Trazem, na intenção do cortejo, termos como: *movimento popular, organização coletiva e independente, amizade, improvisado, cor, fantasia, surpresa, brincadeira, teatralização, espontaneidade*, etc. O que forma um ambiente potencial para experiências como: questionamento do cotidiano,

<sup>74</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/events/264600753671012/> e <https://www.facebook.com/events/276325192517147/>. Acesso em 10 de julho de 2018.

<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.ruadamargem.com/cultura/2018/2/8/bloco-da-laje>. Acesso em 10 de julho de 2018.

<sup>76</sup> Disponível em: <http://culturissima.com.br/especial/entrevista-julia-rodrigues-uma-das-fundadoras-do-bloco-da-laje/>. Acesso em 10 de julho de 2018.



manifestações artísticas, compartilhamento de ideias e visões de mundo pela exposição corporal sob o caráter carnavalesco.

Recentemente, conforme já citado na subseção anterior, Conceição, Icle e Alcântara (2019) produziram uma recente publicação acerca do Bloco da Laje. Trago algumas passagens da pesquisa no sentido de ilustrar a cena do carnaval de rua vigente nessas duas últimas décadas:

O Bloco realizou seu primeiro desfile – ou cortejo – nas ruas do bairro Cidade Baixa no dia 12 de fevereiro de 2012, em formato acústico, apenas com instrumentos de percussão, de sopro e vozes. Contou, também, com a presença dos brincantes, que portavam estandarte, bandeira, brasão e fantasias nas cores primárias – azul, vermelho e amarelo –, que se tornaram as cores do coletivo. Nos anos seguintes, o bloco ganhou microfonação para as vozes, violão elétrico, guitarra e baixo por intermédio de um carro de som de porte médio. Os instrumentos de sopro, que já integravam o grupo, se multiplicaram, bem como a bateria, que ganhou um mestre, que orientou sua formação e desenvolvimento. [...] Essas dinâmicas são compostas sem grande rigor, ao qual compete um espetáculo teatral, por exemplo, para que o espírito carnavalesco (inclusivo e improvisado) não se perca. (CONCEIÇÃO; ICLE; ALCÂNTRA, 2019, p. 13)

Nem como um espetáculo teatral tradicional, nem como um carnaval em que tudo poderia ser caracterizado como uma alegria despreziosa; os autores apontam uma reflexão que implica em considerar o corpo e, através dele, “[...] expressar a dança e a brincadeira e suas indignações sociais diante daquelas ideias naquele espaço-tempo no qual as ideologias do bloco emergem, um corpo atento, consciente, que sabe qual é o jogo, qual é a brincadeira” (CONCEIÇÃO; ICLE; ALCÂNTRA, 2019, p. 18). Dessa forma, o autor discute sobre um conjunto de fazeres que são comuns na cena dos blocos de rua da cidade e que são também concernentes àquela noção de experimentar práticas culturais que não sejam monetarizadas e que permitam uma movimentação criativa, seja pela transfiguração da fantasia, seja pelo canto e pela fruição da energia que pulsa por estar em carnaval, em desordem, conforme Marina Bay Frydberg (2017) argumenta para os carnavais de blocos de rua.

**Imagem 14 – 2ª saída Não Mexe**

Fonte: Benedictas Fotocoletivo, 2018.

Diante desse quadro e fruto dessa efervescência de grupos proponentes para o carnaval, nasce, em 2016, o Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só, um coletivo exclusivo de mulheres que também vai expor sua proposta de carnaval vinculada à possibilidade de questionar convenções do cotidiano urbano da cidade. O surgimento dos grupos carnavalescos em torno do tema feminista e, ainda, formados por mulheres desponta e emerge em diversos estados pelo Brasil nos últimos cinco anos. Ao menos 37 deles estão registrados pela matéria da jornalista Gabriela Rassy (2019) com apresentações marcadas para 2019. Como um fator que é comum aos diferentes grupos são os temas e motivações centrais dos blocos: para além da aproximação com o movimento social feminista e LGBTquia+, figuram a liberdade e a segurança para curtir o carnaval à vontade. As palavras aparecem significadas na matéria jornalística pelas possibilidades que os grupos reivindicam e criam para que as mulheres possam fruir as festas, principalmente, liberadas das violências por assédio – tão frequentes nas experiências de festividades de rua composta por multidões – e sob a ideia de respeito ao “meu corpo” e de resistência à dominação da sociedade estruturada pelo machismo (RASSY, 2019).

*Somos mulheres.*

*Somos diversas, plenas de vontades, com objetivos e sonhos em comum.*  
*E seguimos em frente.*  
*Colocamos tijolo sobre tijolo no alicerce de um mundo mais justo,*  
*onde mulheres e homens, negrxs, brancxs, índixs, com qualquer*  
*orientação sexual ou classe social, tenham os mesmos direitos.*  
*O “Não mexe comigo que eu não ando só” foi oficialmente criado em*  
*22 de fevereiro de 2016 por mulheres de diversas profissões, cores e*  
*credos, mas com um fio condutor e uma ideia comum a todas: a luta*  
*por igualdade de gênero, por espaços artísticos, pela valorização da*  
*cultura, pelos movimentos sociais, pela ocupação dos espaços públicos e*  
*por muitas lutas, por vezes silenciosas e cotidianas, que as*  
*mulheres travam num mundo tão desigual. É um bloco de carnaval,*  
*mas também é um coletivo, um grupo musical que toca, canta, dança,*  
*representa.*

*Desde os primeiros encontros, percebeu-se que havia ali uma liga forte,*  
*uma vontade, uma energia poderosa. E foi assim que se formou*  
*uma bateria com mais de 100 integrantes, com instrumentos típicos das*  
*escolas de samba, como surdos, agbes/xequerês/chocalhos,*  
*repiniques, caixas, tamborins e agogôs. Na harmonia, são cordas*  
*(violões, cavaquinhos), sopros (trompete, flautas...) e vozes, num*  
*repertório composto majoritariamente por compositoras e/ou*  
*mulheres representativas nas lutas feministas. Os ritmos também são*  
*prioritariamente brasileiros, como o samba, o coco, o maracatu,*  
*o ijexá e o funk brasileiro.<sup>77</sup>*

No caso do Não Mexe, a união do discurso que formava o grupo e ocupava o espaço da rua vinha da percepção primeira *“impulsionada pelo impacto da bateria exclusivamente feminina”<sup>78</sup>*. Em dança e pela visibilidade do corpo, articuladas pelos movimentos e fantasias, as cenas escolhidas e registradas pelo minidocumentário realizado pelo Não Mexe, em 2018, mostram peitos que balançam cobertos por blusas que carregam um recado. Seja pela junção das cores do arco-íris, seja porque estampam mãos abertas sobre os seios, seja por corações com recortados em EVA e glitter, seja porque são cobertos apenas por uma pintura, ou descobertos. Corpos como são, musculosos e não, magros e não, fantasias que não são perfeitas mas que brilham. Flores no cabelo. E também, alegorias que sobem da cabeça, asas saem das costas. Tudo em fabricação caseira, única e artesanal. Colorido, brilhante e imperfeito. Às vezes o tecido foi só cortado, desfia porque é colocado em movimento de certa forma liberado de uma norma ou outra. O documentário faz ver cenas de movimento e riso. A lente filma duas ou mais mulheres que, com toda essa imperfeição e brilho se movimentam, olham para a outra e soltam uma risada, boa! Seja porque sente prazer em balançar seu corpo enfeitado, seja porque a

<sup>77</sup> Texto de apresentação do bloco em grupo fechado de *Facebook*, mas que tem o uso autorizado pelo grupo para esta tese.

<sup>78</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – conversa após cortejo de 2018.

coreografia não se cumpriu na hora do cortejo e isso é passível de um riso sincero, de rir de si mesma. Os joelhos se dobram e o quadril se joga para trás, às vezes. Mas ocupa espaço, é certo. Ombros, braços e peitos ocupam espaço por uma agitação em mostrar, conforme cantam, que: “esse tal de seu machismo tá com nada, meu irmão<sup>79</sup>”(BLOCO, 2019).

O Não Mexe optou – nas três saídas que acompanhei – por manter essa forma mais autônoma de organização. O cortejo de 2018 foi financiado pelo edital do Fundo de Apoio à Cultura da Secretaria da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul<sup>80</sup>, ao qual o bloco submeteu projeto e pelo qual foi selecionado, gerando, além da saída, um minidocumentário, oficinas e apresentações menores em praças de Porto Alegre e Canoas. No entanto, para o cortejo de 2019, o bloco prefere alcançar o dinheiro necessário ao financiamento por ações internas que dependem de uma organização colaborativa entre as mulheres do bloco, como uma “porquinha” para a qual as integrantes contribuem mensalmente com algum dinheiro de forma espontânea, com venda de *bottons* e adesivos com o nome do bloco, com venda de bebidas e comidas em ensaios abertos. Isso porque, apesar da forma de financiamento por edital ter gerado bons produtos para o grupo, a experiência passada implicou em demandas de produção e execução das atividades em prazo pré-determinado, que foram bastante custosas às participantes do Não Mexe e as impediriam de seguir certo fluxo mais orgânico dos acontecimentos: “*somos quase cem mulheres, o dinheiro que o edital nos deu nós conseguimos mais fácil juntando entre nós, com menos burocracias e com menos sobrecarga de trabalho para prestar contas, comprovar execução das atividades, cumprir prazos, etc.*”<sup>81</sup>. As saídas aconteceram nos meses de abril e maio, o que as distanciou um pouco da atmosfera carnavalesca produzida pelas festividades concentradas em torno do feriado, tanto pelo tempo cronológico como pela aproximação das estações de frio na cidade. No entanto, ganharam força como um espaço de retomar as sensações e as experiências de carnaval, como um suspiro, um intervalo na rotina anual, uma oportunidade de lembrar a experiência do que traz o carnaval para a cidade.

Cabe destacar a ênfase da pesquisa sobre a movimentação social que faz do carnaval uma festa não oficial, apesar da sua universalidade, e que, depois de tantos

<sup>79</sup> Samba intitulado “Veneno no Café”, composto por Pâmela Amaro em resposta a outro samba considerado machista, a canção é utilizada como repertório para o cortejo do Não Mexe desde sua primeira saída.

<sup>80</sup> Outros dados sobre o edital e sua execução podem ser acessados em:  
[http://www.procultura.rs.gov.br/ver\\_projeto\\_fac.php?cod=2467&consultaProjeto=1&edital=&nroProjeto=&municipioProjeto=1&nomeProjeto=&segmentoCultural=&aprovados=](http://www.procultura.rs.gov.br/ver_projeto_fac.php?cod=2467&consultaProjeto=1&edital=&nroProjeto=&municipioProjeto=1&nomeProjeto=&segmentoCultural=&aprovados=).

<sup>81</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – 25 de abril de 2018.

séculos de existência, ainda ocupa o lugar do impróprio, daquilo que não se deve fazer, do que produz escapes ao controle da ordem social e do que se multiplica pelas associações comunitárias. Dessa forma, as produções festivas não se isentam do embate com a oficialidade de um carnaval instituído pela administração pública, como nos mostra o cenário dos blocos de rua da cidade. Ao mesmo tempo, o festejo não se pensa como um acontecimento vulnerável ao controle e às transformações urbanas agenciadas pelas instituições econômicas e políticas que regem o desenvolvimento urbano (NASCIMENTO, 2002). Sim, porém, como uma manifestação simbólica que está atenta e negocia espaço de existência na esfera pública da cidade; e, assim, parecem brotar festividades carnavalescas mediante a percepção das frestas do próprio controle social ditado pelo desenvolvimento econômico. Nutridas pelos impedimentos e censuras de uma ordem, a atmosfera da festa se aglutina nos corpos das pessoas, como a concentração dos sentidos de carnaval e de viver o tempo e o espaço de festa, e a participação no bloco de carnaval de rua implica em criar um espaço para sua manifestação. Nesse sentido, o carnaval dos blocos foi um acontecimento de implicação pessoal, pela criação da possibilidade coletivizada de viver uma festa que se faz também por tornar possível e vivo o que foi oprimido, impedido, abafado.

O aspecto do extraordinário ganha força nesse sentido: a festa é uma atividade não cotidiana, não comum, não liberada a qualquer tempo e lugar. Necessita de esforço e de trajetos não lineares, com obstáculos, fronteiras e desvios a serem percorridos. No significado daquilo que é extraordinário, enfatizam-se, aqui, as formas de expressão, uso, movimentação e sensação daquilo que é corpo entre as pessoas no carnaval. O corpo que se une ao sentido do carnaval, a partir de Mikhail Bakhtin (1993), é a categorização grotesca do corpo, “é um corpo em movimento. Ele jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo; além disso, esse corpo absorve o mundo e é absorvido por ele” (BAKHTIN, 1993, p. 277).

O extraordinário vinculado ao corpo como um espaço de fruição da experiência vem me interessar para abordar o grande universo de sentidos que existe sob a palavra “educação”. E nisso me empenho no capítulo a seguir, no qual proponho perseguir a prática educativa como uma prática corporal que também diz respeito ao descontrole, aos imprevistos, ao que não é obrigatório e à abertura e ao compartilhamento pela fruição de uma experiência. Tal como um carnaval em festa, tal como um corpo que está entregue aos fluxos de um bloco de rua, tal como a partilha do espaço público pela interferência do

ambiente, pelo ritmo, pela poesia, pelo movimento..., argumento sobre como uma experiência educativa vai figurar na sociabilidade integrada pela participação em fazer um carnaval. Não somente estar na festa, mas pensar, elaborar e colocar o corpo a propor um cortejo carnavalesco que ocupa uma via urbana pela fruição do que não é cotidiano.

Sendo assim, encerro aqui a apresentação do que identifiquei como o primeiro movimento da pesquisa, composto pela investigação em campo empírico e pelo desenvolvimento deste em, principalmente, duas ações. Primeiramente, retomo a construção do problema de pesquisa que vai guiar a investigação sobre: como acontece o processo educativo, a partir do corpo em dança, entre as mulheres do bloco carnavalesco de rua? Problema que ganha um tónus importante desde a interlocução em que as mulheres facilmente caracterizam o bloco como educacional e, ainda, apontam para a dança elaborada como a formação do *corpo do bloco*. Imersa nessa proposição, o segundo gesto incorporado neste movimento foi a expansão do universo do bloco pelos sentidos do que é carnavalesco, a partir de uma conceituação mais generalizada e de uma reflexão histórica, que retrata a dinâmica do carnaval de rua na cidade em que o Não Mexe foi criado. Ainda, esta expansão também vislumbrou os tangenciamentos com os temas carnaval e educação presentes em pesquisas anteriores a esta tese.

### 3 MOVIMENTOS DA PESQUISA II: PERSEGUIR O CORPO NA EDUCAÇÃO

Imersa nos movimentos que me desacomodaram e que me permitiram dançar um carnaval entre mulheres, percebo que o cerne da pesquisa em educação, pelos sentidos que esta palavra assume ao longo da investigação, também se reformula, se atualiza, se aprofunda e assume diferentes referências. Para explicitar os movimentos que percorri nesta etapa da pesquisa, a fim de vislumbrar a dimensão corporal contida na experiência educativa possível de ser problematizada ou pensada em um espaço de prática cultural e criação artística como o carnaval, construo o capítulo que segue. O texto intenciona apontar as escolhas impostas desde o exercício reflexivo como caminhos metodológicos intrínsecos ao desenvolvimento do pensamento.

Começo por retomar a informação de que, desde o primeiro encontro no Não Mexe, essas mulheres me contam sobre suas vivências com o bloco como um processo que as educa, que as coloca a repensar sobre si e a compreender que existem outras: outras possibilidades de ser mulher, outras formas de fazer dança, outras músicas para dançar e outras formas de fazer carnaval diferentes das que já conhecem. Explicito minimamente que as possibilidades outras referem-se à pluralidade que é inerente à participação no bloco, que propunha a coexistência do ponto de vista de cada mulher que ali estava. Numa esfera ampliada do que abrange a educação, quando referencio que as mulheres podiam repensar a si mesmas, admito que vislumbravam alternativas de padrões que foram favorecidos pelas suas experiências pessoais em educação anteriores externas ao bloco. Contavam-me também que essas outras existências estavam ali, operando como aspectos que implicavam numa diversidade de sentidos a serem coletivizados dentro do bloco.

Desse imenso manancial plural de vozes que podiam falar, muitas vezes soaram as palavras “educação”, “aprender”, “mudança”, “repensar”, “entender”, “desconstrução”, “impulso”, “estranhamento”, “conhecimento”, dentre outras, que indicavam uma dinâmica de certo hábito reflexivo entre as mulheres. São palavras que circulavam pela minha relação com elas, manifestadas na medida em que as mulheres lembravam constantemente que a minha presença ali buscava indicações de que elas se percebiam num processo educativo, como já mencionei anteriormente. No entanto, também eram termos que observei sendo utilizados, como justificativa de empreenderem tempo em uma longa conversa. Ou como destaque a fim de positivar o potencial de estarem juntas como bloco, como algo mais para além de fazer um carnaval. Nisso, estava contida a justificativa de que

aqueles encontros possibilitavam aprender a conviver e tecer relações com outras perspectivas de vida e de sociabilidade.

Então, desse grupo de mulheres advinha uma ideia de realizar uma produção que acontecia pelo encontro das opiniões contrárias. Logo, a contradição de ideias e de sentimentos não implicava numa impossibilidade de relação e contribuía para que verbalizassem frequentes situações de necessário deslocamento das individualidades dentro do bloco. Assim, as práticas em produção no grupo podiam existir em sentido para cada uma e podiam fazer circular alguns sentidos compartilháveis pelas diferentes mulheres que dariam forma ao carnaval.

Com o intuito de enfatizar algumas perspectivas, a partir da descrição de Fernando Bárcena (2005), penso a educação: como uma experiência aberta que introduz relações múltiplas com a realidade; como um importante aspecto de criação que opera como descontinuidade da estrutura corrente; e, por isso, que permite contestar inclusive a própria prática, assim como as ações decorrentes dela. Como acontecimento, é caracterizada com temporalidades e finalidades próprias, manifesta a condição de incerteza processual e não um resultado definido *a priori*. Ao mencionar a prática educativa como suscetível às sensibilidades, o autor coloca o corpo a interferir, mediar e pautar essa relação com o mundo.

Compreendo a abertura imensa de possibilidades, aqui, para situar o processo educacional, a saber: experiência, criação, sensibilidade, corpo, finalidade e temporalidades. São todos termos diversamente utilizados, que assim, soltos, pouco contribuem para movimentar o pensamento, uma vez que facilmente podem cair num uso comum e serem recheados por significações díspares, causando um falso consenso.

Mas, a escuta atenta e demorada que aprendi com o Não Mexe me lembra da importância de percorrer as oposições e os dissensos no sentido mesmo de contribuir para a continuidade do movimento e não para o encerramento do sentido em definições unívocas. Tal intencionalidade não é concernente, então, nem com a postura adotada pelo bloco, nem com as teorizações em educação abordadas a seguir, as quais priorizam atentar para os movimentos, os jeitos, as posturas que podem ser incorporadas e pelas quais se transformam os pontos de vista e concepções.

Ao longo do texto, aponto que o Não Mexe relacionava as ações de repensar, estranhar e desconstruir sob a intenção de aprender, entender e educar como uma dinâmica que atravessava o funcionamento do bloco. Nesse sentido, me interessa investigar, junto ao



exercício de observação e participação do bloco, conceitos que permitam explorar as oportunidades educativas expressas por tais mulheres. Mesmo que isso demonstre caminhos tortuosos e costuras complexas por diferentes referências. Proponho, aqui, desdobrar um pensamento que contribua para ressaltar as ações do grupo, que são educativas por se desenvolverem no seio de uma prática que tem a dimensão corporal em evidência e que atende à emergência da sensibilidade pautada pela experiência de estar em uma organização coletiva com finalidade artística e cultural.

Dito isso, conforme a pesquisa se desenvolveu, em par com o envolvimento no trabalho empírico, alcei estudos em diferentes correntes de pensamento desde o termo educação. Cito como referências para a centralidade corporal do estudo, principalmente, Richard Shusterman (2003, 2011, 2012) e Thomas Hanna (1970, 1987), no campo do pensamento somático; para a vinculação de educação e estética como sensibilidade, priorizo Nadja Hermann (2014, 2018a, 2018b), que também contribui para a consideração do corpo; e, para a caracterização processual em termos de experiência, articulo publicações de Fernando Bárcena (2005) e Hans-Georg Gadamer (1991, 1997). O ponto de encontro para estes conhecimentos expressos teoricamente sempre esteve em compreender o lugar possível do corpo desde uma e outra perspectivas. Ou seja, para além de buscar recheiar a tese com um estudo em educação que ressoasse desde a experiência de campo, também busquei perseguir abordagens que permitissem visualizar um corpo vivo na experiência educacional. Conforme mencionado anteriormente, é desde a afirmação de que “*o Não Mexe é um espaço de educação*”, ouvida em diferentes conversas das mulheres, que começo a anotar quais os sentidos dessa assertiva. E articulada à construção do *ser o corpo do bloco* como função e produção das terroristas, movimento a reflexividade, com as interferências das autoras e autores referenciados, pela busca dos sentidos que privilegiariam pensar com e a partir do corpo como um *lócus* vivo dessa educação.

Inicialmente, é importante salientar que isso não significa abrir, mais uma vez, um hiato entre corpo e mente, nem orientar a pesquisa aos conhecimentos disciplinares do desenvolvimento motor e aprendizagem do gesto e movimento, por exemplo. Num outro sentido, a pesquisa percorreu o corpo nos campos de conhecimento da filosofia, sob os conceitos de experiência, estética e somática como teorizações que podem ser perspectivadas, também, desde a prática das mulheres do Não Mexe enquanto educativa. E, então, o texto que segue visa a oferecer uma construção teórica que costura a abordagem somática para a dimensão corporal com a consideração dos aspectos estéticos de viver uma

experiência. Ademais, essa costura passa por admitir a condição experiencial da prática educativa.

Adiante, proponho abrir a discussão em quatro seções intituladas: 3.1 A partir de desencontros; 3.2 O encontro com o soma; 3.3 O encontro com a estética; 3.4 O encontro como experiência e, então, educação no tempo presente com o corpo vivo. Os textos apresentam o caminho reflexivo percorrido como doutoramento desde as influências na construção do problema à realização do corpo da tese, na insistência de cunhar uma tese com o corpo. A concepção metodológica que apoia o exercício reflexivo para o aprofundamento nas referências bibliográficas passa por perceber que as escolhas dos termos e das teorizações referenciadas irão implicar nas possibilidades de análise da pesquisa, na abertura para novas percepções e nos horizontes de sentido que se compõem diante da tese.

Conforme inspiram as pesquisadoras Gabriela Peruffo e Lilian Schmitt e o pesquisador Marcos Villela Pereira (2020), a reflexão teórica implica em não apenas contar sobre as pertinências de sentido dos conceitos escolhidos ao relacioná-los com o campo empírico e situá-los em relação à área de conhecimento compreendida, mas, também, descrever os movimentos envolvidos em encarnar tais conceitos como passos da pesquisa. Mais do que uma abordagem metodológica padronizada, interessa ter como metodologia delinear cada uma das escolhas conforme estas vão aparecendo no texto. “As escolhas pelas abordagens são evidenciadas na tentativa de conduzir o leitor pela sua construção, sinalizando quais caminhos serão percorridos, e quais, apesar de certa aproximação, sofrerão atalhos” (PERUFFO; SCHMITT; PEREIRA, 2020, p. 226).

Retomo o fato de que, ao percorrer diversas produções teóricas em educação, são visualizadas as diferentes perspectivas sobre o termo, as quais se fundamentam desde os universos e campos de cada referência. Pelos estudos apontados que seguem, em confronto com as experiências empíricas, não proponho construir um espaço de verificação da empiria sob os argumentos teóricos nem uma validação da aplicabilidade teórica sob as expressividades manifestas nos encontros das mulheres. Sim, proponho a escrita da tese como um ato de criação que mobiliza a ação reflexiva para que possam emergir considerações a respeito do corpo em práticas educativas. Dessa forma, a tese intenciona produzir certos marcos para as muitas movimentações que um sujeito realiza desde sua educação.

Fazer parte de uma tradição de estudo, investigação e prática é praticar uma "conversa humana" em que diferentes vozes estão em diálogo entre si. Praticar essa conversa é discutir os princípios e regras que fundam a prática que realizamos, é reinterpretá-los continuamente e, muitas vezes, ter de os pôr em questão. (BÁRCENA, 2005, p. 69, tradução nossa)<sup>82</sup>

### 3.1 A PARTIR DE DESENCONTROS

Para abrir essa tarefa de colocar em questão os caminhos das práticas em educação, aponto o universo circunscrito do Não Mexe. Escolho chamar a atenção para como esse universo está composto da experiência das mulheres como estudantes na educação escolar básica brasileira, no que tange à institucionalização formal de ensino. Não conheci nenhuma mulher no bloco que não tivesse completado o ensino básico e, em muitos casos, conheci mulheres graduadas na educação superior, algumas com pós-graduação em andamento ou concluída e outras, ainda, professoras na escola básica e no ensino universitário. No que tange a outros tantos ramos da educação, conheci diferentes artistas com formações em cursos livres de música, design, produção, teatro, dança e literatura. E, ainda, destaco a presença de mulheres atuantes e participantes em espaços educacionais ligados à assistência social e aos movimentos sociais sindicalizados ou não. Chamo-os educacionais na medida em que os entendo considerados pela perspectiva ampliada da Educação de Jovens e Adultos, que inclui processos não homogêneos de aprendizagem em que as pessoas estão envolvidas em situações intergeracionais, no enfrentamento a problemas da sua atuação social e que podem ampliar seus conhecimentos, seja em dimensão profissional ou pessoal<sup>83</sup>. Assim, trago a ideia de que uma diversidade de propostas educativas se fez presente na pesquisa pelas referências que cada mulher carregava (dentre elas, também as minhas), que, como descrito, operam desde as lógicas das esferas institucionais mais formalizadas de ensino, regidas pelas leis brasileiras descritas na Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) e na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), até as propostas formativas não escolarizadas, vinculadas à arte e, mesmo, com perspectivas críticas aos modelos de ensino hegemônicos.

---

<sup>82</sup> Do original: “*Ser partícipe de una tradición de estudio, investigación y práctica es practicar una “conversación humana” en la que distintas voces dialogan entre sí. Practicar esa conversación es discutir los principios y reglas que fundan la práctica que realizamos, es reinterpretarlos de continuo y a menudo tener que ponerlos en cuestión.*”

<sup>83</sup> Essa perspectiva para Educação de Adultos está considerada nas diferentes pesquisas que constituem o grupo de estudos Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo, que abriga esta tese, já referenciado na introdução.

Portanto, acredito que, para movimentar o pensamento em educação que vi circular no bloco, é interessante lembrar que, se esse era *um espaço de educação*, (conforme afirmavam-me), essa afirmação era feita sob a complexidade vivida que estava presente entre as mulheres. Por isso, proponho um repensar os processos educacionais que priorize cercar os desencontros entre a dimensão corporal e as esferas educativas que ocupam uma posição importante nas histórias dessas mulheres e, assim, não deixo de revisar alguns pontos marcantes da educação escolar que foi vivida, de certa maneira, por todas elas, por mim, e por alguns autores de referência do capítulo.

Contudo, não trago as problemáticas num sentido de generalizar as experiências educacionais de cada mulher, mas como possibilidade de delinear um conjunto de sentido que aponta para certos desencontros entre o corpo e certa esfera educacional, que podem ser percebidos desde suas marcas históricas e sociais. E, então, por admitir que tais desencontros não são nem ao acaso nem despropositais, a análise pode indicar qual o sentido de contrapor uma educação pautada pela centralidade corporal como ocorria no bloco e, mesmo, quais as necessidades desse processo.

Inauguro a discussão, nesta seção, pelo que cita o autor Guilherme Corrêa<sup>84</sup> (2006):

Nas escolas acontece o mais extenso exercício compulsório de imobilização do corpo em *situações de comunicação*. [...] Se a informação transita, o mesmo não se pode dizer dos que estão se comunicando. É aí que se pode perceber que o exercício da aprendizagem em situações de comunicação implica exercício de imobilização. Uma espécie de atletismo, de preparação cuidadosa, para fazer parar o corpo e o pensamento. (CORRÊA, 2006, p. 14-15)

Proponho o primeiro contraponto: o registro de uma educação escolar marcada pela imobilidade do corpo que aprende e que ensina acaba por não contemplar o processo de construção de um corpo que se manifestava em movimento, pela produção intencional de

---

<sup>84</sup> Os apontamentos inseridos na pesquisa a partir das obras de Guilherme Corrêa (2006, 2000) visam a guiar um pensamento crítico que desvela, de forma direta, a produção da invisibilidade corporal no campo da educação, dando o tom das práticas educacionais escolarizadas (podendo-se ampliar a ideia de escolarização para além da escola de ensino básico, mas compreendendo outras instituições de poder com intencionalidades similares no que tange à uniformização e à universalização do saber, como igreja, estado e família). É sabido que o autor utiliza bases referenciais que não estão contempladas nos estudos desta tese, trata-se tanto de pensadores da pós-modernidade, como Gilles Deleuze e Michel Foucault, quanto de referenciais do pensamento libertário, como Ivan Illich, Max Stiner e Edson Passetti. No entanto, como destaque acima, o que me toca nos escritos de Guilherme Corrêa de forma a permitir-me trazer as ideias do autor para a tese, são as descrições e a forte menção das imobilizações e invisibilidades do corpo como participante da educação, que diretamente geram um contraste com a necessidade de um corpo móvel, ativo e consciente proposto pelas concepções de educação defendidas aqui. Também reforço a estimada desnaturalização entre os termos “educação” e “escola” que permite ampliar os sentidos da educação para outras contingências.

movimento e, também, para ofertar possibilidade de movimento a quem se aproximava do grupo. A proposta das participantes do naipe do terror consistia em “*ficar livre no bloco para interagir com as pessoas [o que elas mencionavam como:] muito difícil*”<sup>85</sup>, já que isso não condizia com a lógica educativa de *fazer parar o corpo*. As mulheres pautavam: “*a coreografia que faz a interação... como um jogo para que tenha algo a acontecer... o que o outro consegue fazer para se sentir parte.*”<sup>86</sup>

Faz-se possível, como sugere o autor, pensar como os processos educacionais escolares oportunizaram suportar as exigências sociais contemporâneas de “versatilidade, velocidade, quantidade, qualidade” (CORRÊA, 2006, p. 33). Isso, pela via de um aprender, o qual Guilherme Corrêa refere pela perspectiva de um:

[...] trabalho sobre o corpo, para que este se adapte a funcionar menos: ativar determinadas partes do corpo e a desativar quase que completamente outras, ativar visualmente o corpo, ativar auditivamente e oralmente: do pescoço para baixo uma imobilidade total. (CORRÊA, 2006, p. 32)

O problema, então, diretamente relacionado ao que as mulheres apontam como suas dificuldades e faltas - quando se encontram pelos corpos em movimento (e pela proposição de se movimentarem) – há a demanda de (re)conhecerem suas potencialidades corporais. As quais, diante da reflexão que venho traçando, considero abaladas pela estrutura educacional escolar (algumas vezes também estruturante do ambiente profissional e de casa) que conformou um hábito passivo. E, para tanto, as mulheres pareciam direcionar a concepção daquilo que aprendiam como uma necessidade de fazer parte por se disponibilizarem corporalmente, mas também por estarem ativas e conscientes desses corpos em um sentido relacional. As mulheres propunham a dança que figurava na interação do bloco com o público sob “*a intenção de colocar isso [coreografia, repertório, sentidos manifestos] no corpo respeitando e sabendo da onde vem aquele movimento*”<sup>87</sup>.

Enfatizo, nesse sentido, como o corpo – nem por imobilizado, nem por invisível – não deixa de participar dos processos educacionais. Não há, assim, uma educação descorporificada, mas é evidente a desconsideração corporal pelo argumento que segue. E, então, decorre a pertinência de percorrer os espaços do corpo e as concepções que rondaram a dimensão corporal e que balizaram as educações experienciadas,

<sup>85</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – nota de um encontro em fevereiro de 2018.

<sup>86</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – notas sobre o que era importante para o naipe em fevereiro de 2018.

<sup>87</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – notas das conversas sobre coreografias em março de 2018.

principalmente nas escolas, pelas gerações femininas que integram o bloco. Lembra Guilherme Corrêa (2006, p. 173) como “[...] faz-se necessário estranhar aquilo a que pertencemos, tomá-lo como problema”.

Para tanto, costuro às citações do autor algumas considerações apontadas por Nadja Hermann (2018a) quando revisa a história do pensamento em educação a fim de apontar a questão problemática do corpóreo. Para esta seção, priorizo mencionar dois grandes marcos, em termos cronológicos, expressos nas concepções dualistas da sociedade medieval europeia (e seu aspecto que chega ao Brasil pelo movimento colonizador) e as posteriores reformulações do pensamento modernista<sup>88</sup>. E, desde tais eventos, intenciono discutir as categorias de universalidade e de teleologia que seguem apoiando proposições atuais em educação, uma vez que ambos imprimem, por exemplo, a busca do controle dos impulsos da vontade e o aperfeiçoamento do agir racional como possibilidade de alcançar um padrão de conduta naturalizado.

As concepções dualistas, ao considerarem que o mal, o pecado e o vício procediam do mundo sensível, do corpóreo, enquanto a alma se mantinha numa espécie de pureza, tiveram decisiva influência para fundar uma ética em que o homem deveria elevar-se para além natureza, na busca do domínio das paixões de forma a agir de acordo com o mais alto bem. Isso repercutiu na educação, [...] o que se revela na ideia de perfeição assimilada do pensamento teológico, que valoriza o espírito e desvaloriza o corpo (HERMANN, 2018a, p. 8)

Com a proposição de formar sujeitos virtuosos para o “bem”, disseminada na perspectiva cristã estruturada na idade média europeia (HERMANN, 2018a), uma educação que almeja a perfeição ganha espaço à medida que aspira à semelhança com um único Deus. Fato é que, segundo a autora, essa educação justifica a perspectiva ideologista do trabalho pedagógico que é tão frequente na relação atual que compõe o status do professor e de ambientes escolarizados. E que também invade outras instâncias organizadas da vida a partir do controle daquilo – manifesto pela corporeidade – que se supõe atrapalhar o alcance desse “bem” reportado a uma única divindade, transformado pelo movimento educacional em um saber universal. Fica, então, impossibilitado ao sujeito dessa educação encontrar-se com o corpo que não é divino e que, ao contrário, é marca da imperfeição e da

---

<sup>88</sup> Não proponho esgotar as características de uma ou outra era cronológica no texto, no entanto, compreendo ser importante destacar as influências pontuais que seguem contemporaneamente balizando a educação pela marca do dualismo na temática corporal e pela busca de uma razão universal que venha por um processo educacional libertador do que se sente a partir do corpo. “A tradição moderna dividiu a cultura nos âmbitos cognitivo, moral e estético [...]. A própria constituição humana foi compartimentada entre razão, entendimento, sentidos, emoção e imaginação, com profundas repercussões em diversas áreas do conhecimento” (HERMANN, 2018a, p. 10).

condição de falibilidade. O corpo, repetidamente, opera como limitante: “algo que tenho de ordenar que faça aquilo que quero, mas que frequentemente não faz – algo que me distrai, que me perturba” (SHUSTERMAN, 2012, p. 29).

No mesmo sentido, Guilherme Corrêa (2000), ao revisar a história da educação brasileira escolar, atribui ao trabalho pedagógico jesuíta o primeiro marco importante para a estruturação das propostas que têm validade de educação no Brasil atual. O autor instiga a movimentar as disposições escolares atuais à luz da investida na “[...] renúncia de si [que] abria nesses seres espaço para a instalação da Ordem [...]”, a qual fosse propícia “[...] para que através deles se manifestasse não eles mesmos, nem um outro, mas a própria igreja e acima dela, e por meio deles, Deus” (CORRÊA, 2000, p. 91)<sup>89</sup>. Tal organização, conforme investiga o autor, é imposta aos sujeitos desde a infância, com o ingresso das crianças na escola aos quatro anos de idade, algumas vezes, e a sua frequência presencial nela até a idade adulta (muitas vezes, ao menos para as participantes do Não Mexe).

À sua forma, a modernidade refaz a teleologia da educação do modelo de tradição Cristã e institui a possibilidade de uma finalidade que não transcende a humanidade, mas é capaz de transcender lógicas culturais díspares por universalização de normas em favor de uma ética construída a partir da razão. Com isso, os parâmetros que indicam um agir correto, ao qual se destina promover a prática educacional, vão buscar uma correspondência uniforme para pontos de vista e modos de vida plurais, sobrepondo-os às particularidades. A idealização da racionalidade superior ao que advém pela sensibilidade vai contribuir para a concepção de educar a mente ao controle das sensibilidades, diminuindo sua potência e sua existência como indicação de conhecimento e de plausibilidade:

No alvorecer moderno, a fórmula cartesiana “penso, logo existo” referendou a segurança da consciência de si, independente do corpo. A divisão entre *res cogitans* e *res extensa* aprofunda a visão dos sentidos enganadores e o *cogito* oferece segurança. Isso favoreceu o deslocamento dos interesses para a vida do espírito e para uma fundamentação da ética estritamente racional, deixando sem protagonismo tudo aquilo que se refere ao sensível. (HERMANN, 2020, p. 3, grifos da autora)

---

<sup>89</sup> A crítica exposta não se destina a condenar tal religiosidade, mas ressalta o peso histórico do desenvolvimento institucional que se objetiva, sobrepondo-o às práticas individuais. Aponta para a confusa relação que se desenvolve entre as sabedorias que decorrem das crenças divinas e a alocação destas como verdades objetivadas como totalidades. Ainda que não se desdobre neste texto, a religiosidade pode ser um ponto de discussão frutífero para o estudo da corporeidade no processo educacional pela via da estética que dá a ver a pluralidade de relações simbólicas que escapa à construção de estereótipos produzida pelo olhar não crítico e superficial.

A função da educação, dessa forma, volta-se para o aperfeiçoamento do sujeito ao alcance do comportamento correto balizado pelas tais normas universais que agora são estabelecidas pela ciência (como capacidade humana de emprego das leis da natureza) e não mais pela semelhança ao divino. A transformação na relação ser humano e universo (neste caso, a natureza) vem acompanhada pelo paradigma mecanicista (que ainda figura amplamente como justificção para a educação):

A mecânica aparece como a nova ciência da natureza, definindo as leis de causa e efeito e tudo – desde a física, até as paixões, as ideias, a medicina – será tratado segundo esse modelo mecânico. [...] Esse paradigma atua na concepção do processo pedagógico como construção e no consequente paralelismo entre domínio de uma técnica para obter um artefato e o resultado desejado no campo da educação [...]. (HERMANN, 2001, p. 41)

A pretensa universalização do paradigma tecnicista como marca do processo educacional torna-se crescente, em linha cronológica até o contemporâneo, à medida que condiz com os padrões de utilidade da finalidade mercadológica e da formação para o trabalho então vigentes: “Entretidos com a busca da riqueza, pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes” (NUSSBAUM, 2015, p. 142). A autora sublinha a preocupação com o desenvolvimento do sujeito para a “[...] criação de um mundo no qual vale a pena viver [...]”, habitado por “[...] pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão” (NUSSBAUM, 2015, p. 14). E segue pelo argumento da oportunidade de experiências que toquem numa dimensão sensível, como um caminho que precisa ser retomado de forma educacional, tal como o que proporciona o envolvimento com a arte: “Elas [as artes] desenvolvem a capacidade de brincar e sentir empatia de modo geral e tratam de pontos cegos culturais específicos” (NUSSBAUM, 2015, p. 108).

O que indicam essas últimas interlocuções é a percepção de que a produção universal de um saber a partir da instituição escolar denota uma “estreiteza de espírito” (NUSSBAUM, 2015, p. 143), que pesa ainda mais ao tomar como baliza a utilidade mercantil dos processos formativos. A uniformidade, assim naturalizada, interrompe uma série de disposições diversas que podem existir em sociedade para além da aquisição de capacidades:

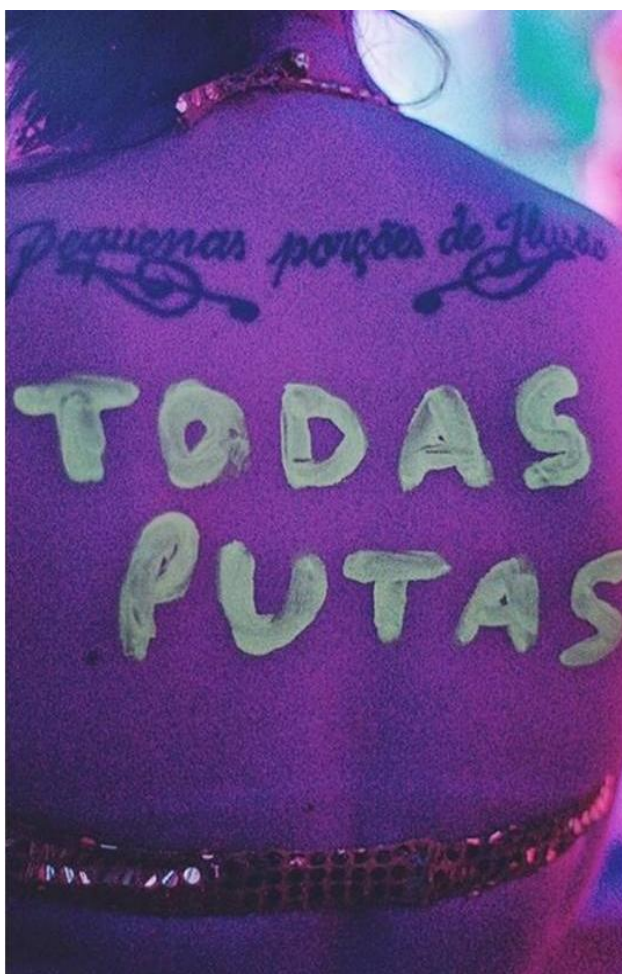
[...] miseráveis, escroques, ladrões, prostitutas, vagabundos, presidiários, loucos, camponeses, velhos, analfabetos, desempregados e todos os modos de vida e práticas inomináveis. Detentores de capacidades, modos



únicos de expressão e de percepção do belo, do gosto, do medo, da dor; sensíveis a ritmos outros, produtores de outras verdades. (PREVE; CORRÊA, 2000, p. 1)

Ou seja, toda essa diferença de percepção de mundo, ademais do que se pode assumir como rótulos em demérito, visa a ser apagada em virtude do poder homogeneizante das organizações sociais petrificadas. Estas denotam – não raras vezes – a invalidez e inferioridade de outras formas de significação, como *os pontos cegos produzidos pela cultura*.

### Imagem 15 – Todas Putas



Fonte: Kairo Lenz e Thais Alves, 2018.

Cabe ainda destacar uma caracterização dessa estrutura educacional escolar que propõe um desencontro corporal à medida que naturaliza ritmos, espaços e parâmetros externos a cada corpo e ao encontro destes. Atente-se que isso acaba por não envolver somente a educação escolar, mas se corporifica como marca que avança a outras relações. A renúncia de si para a aceitação dos parâmetros e limitações toma corpo (e toma o corpo)

sob um conjunto de técnicas que são resumidas por Guilherme Corrêa (2000). A saber: a prática de atividades em lugar fechado e específico, dentro do qual há uma pessoa já formada e educada em relação às demais que autoriza e desautoriza as entradas e saídas bem como parte da movimentação das outras presenças. A segmentação do tempo destinado a cada atividade com tal rigidez que culmina na aprendizagem de ignorar outros atravessamentos e desejos que não estejam pré-selecionados para acontecer no determinado tempo. A pré-seleção de saberes universais, que integram os fazeres dentro do espaço fechado e do tempo determinado, os quais devem servir ao desenvolvimento do sujeito para o “bem” e a identificação e inibição da vontade ao que é profano – como um contrário. Ainda, a avaliação sistemática (e exposição dos resultados avaliativos) realizada por aquela pessoa já educada (a professora) sobre o alcance do desenvolvimento dos outros sujeitos.

O corpo apertado (não porque não tem espaço, mas porque ele se aperta em vista de saber até onde pode ser o seu espaço), o olhar que espia e se move antes da cabeça para saber qual o tamanho possível do movimento, a respiração que não se expande porque ela segura os membros para produzir o máximo de silêncio possível, porque assim o pensamento vai encontrar as ideias necessárias ao saber já definido. Essas são as marcas a que tenho acesso ao buscar a memória corporal, as quais relaciono com o que o autor denomina de *garantias da escolarização* (CORRÊA, 2000). Tais marcas foram sendo postas em contraste com o que se propunha para ser “educacional” em termos de fazer existir um corpo do bloco carnavalesco no Não Mexe pela ideia de buscar as disponibilidades de estar em uma interação liberada de tais parâmetros.

Menciono a escolarização a partir do contexto da educação básica pela sua presença massiva na vida das mulheres adultas brasileiras; no entanto, cabe destacar que a experiência universitária também é presente para a maioria das mulheres que conheci no bloco. Registro tal informação ao passo que não recordo ter conhecido alguma mulher do naipe do terror que não fosse graduada em educação superior ou não estivesse cursando alguma graduação naquele momento. Dessa forma, a busca das mulheres por contrapor sua educação a modelos uniformizadores também decorre da participação universitária.

Ciente de que a educação universitária compreende um mundo diverso e complexo em relação aos muitos campos de conhecimento que a configuram – com características distintas –, não intenciono sugerir que havia uma uniformidade entre as experiências formativas. No entanto, cabe destacar que, conheci mulheres do Não Mexe com formações

em Engenharia, Publicidade e Propaganda, Pedagogia e Psicologia, por exemplo. E mesmo na pluralidade de formações habita o paradigma que compõe a escolarização. Sendo a universidade um espaço em que a educação formal está situada no capitalismo contemporâneo, com relação ao que pontuei de Martha Nussbaum (2015), não sem resistências, também opera sob as garantias de escolarização que controlam e segmentam tempos, espaços e conhecimentos, conforme Guilherme Corrêa (2000). E, então, também nesse ambiente formam-se as resistências, na medida em que as próprias formações vão preocupar-se em investigar aquela população rotulada fora dos parâmetros de uniformidades, dotadas de outras verdades, como citado por Preve e Corrêa (2000), ou mesmo pela participação de parte dessa população em virtude do que se considera uma expansão universitária pela política de cotas, por exemplo.

Ainda, esta pesquisa se constrói ao propor a relação entre esse grupo de mulheres e uma outra possibilidade de educação como a formulação de um contraponto aos parâmetros escolares, desde uma perspectiva do que se considera a educação de adultos, que possibilita uma ampliação para além de tal centralidade na instituição escolar. Para incluir tal perspectiva e situar como ela está em diálogo direto com a tese, aponto uma discussão que abre a educação de adultos a uma evidente heterogeneidade, desde mostrar diferentes espaços que se configuram como processos educacionais até porque “subverte e encara a redução dos sujeitos à figura de ‘alunos’, também revela a violência de processos pedagógicos passados e atuais que operaram e ainda operam com essa orientação” (DE LA FARE, 2017, p. 185). Conforme segue a autora: “A pergunta sobre como e onde aprendem os adultos e os jovens na atualidade abre um amplo espaço de possibilidades para a realização de pesquisas” (DE LA FARE, 2017, p. 185).

Nesse sentido, o bloco situa-se pela delimitação de uma educação de adultas que contribui para tornar visível a multiplicidade de respostas para essa pergunta apontada por Mónica de la Fare, acima. Incluí-se, dentre os destaques dos elementos que fazem discutir sobre a ampliação de uma educação para pessoas adultas, a construção de relações intergeracionais que vislumbro no bloco, uma vez que agrupa as experiências educacionais diversas desde cada mulher. A mesma autora traz a possibilidade de uma “inversão da sequência escola-preparação para o trabalho, habitualmente identificada nas promessas que o sistema escolar dedica a crianças, adolescentes e jovens” (DE LA FARE, 2017, p. 186), a qual aparece quando há relação com o conhecimento que não se pauta desde tal sequência. E, ainda, essa inversão possibilita rever e reconhecer saberes que muitas vezes são

desvalorizados: se, no caso da publicação referenciada, a autora cita o trabalho doméstico feminino não remunerado, neste caso, eu aponto como o Não Mexe contribui para a experiência em arte e cultura entre as mulheres.

Conforme mencionado, interessa apontar os contingenciamentos escolares que percebi operarem pelas mulheres do Não Mexe porque eram pessoas com ampla vivência em instituições desse gênero. Ainda, parte das referências delas ao me afirmarem que o bloco era *um espaço de educação* emergiam porque as mulheres se detinham a contraporem-se às características dessa escolarização que as tinha ensinado a suplantar as diferentes existências em favor de um desejo de uniformidade consensual coletiva. Todavia, a educação presenciada no bloco vinha por uma outra via, pela possibilidade de olhar:

*Como é legal a transformação pelo coletivo... é assim... uma fala... a outra fala... quando a primeira retoma a fala, a opinião dela já foi mudada porque pôde ouvir as outras... e precisa falar muitas vezes porque, quando ouvimos alguém que concorda com a gente, percebemos como o que ela diz não foi o que a gente quis dizer... então a gente percebe como não se entende porque ficamos buscando um sentido igual... mas o mais importante é aprender que podemos manter nossas oposições muitas vezes, sem que isso seja apagado pela sedução de encontrar um discurso comum... é muito legal... somos diferentes e precisamos manter nossas oposições para existirmos... eu sempre peço a fala para lembrar daquilo que vai sendo esquecido quando o discurso vai ficando homogêneo... porque às vezes era a opinião de uma que discordava que, se a gente lembra, pode mudar a opinião das outras... mas se ninguém lembra, ela vai ficando sumida e a tendência é achar que todo mundo concordou.  
Você conseguir ouvir, entender que aquela mulher tem uma vivência diferente da tua... tem uma experiência diferente da que tu teve<sup>90</sup>*

Assim, aos poucos, a oportunidade de estar ali foi capaz de produzir uma reorganização das expectativas que vislumbravam um fim produtivo desde a educação e, ainda, de recolocar a consciência de que uma produção apressada e desencontrada das marcas corporais ali presentes poderia exprimir um estereótipo carnavalesco indesejado do que é ser mulher. Por exemplo, assim as discussões sobre as inúmeras representações de mulher tornavam-se múltiplas e surpreendentes na insistência de que as diferentes concepções de mulher pudessem coexistir, inclusive em termos das manifestações corporais. Diziam-me: “*eu não sei se cabe a avaliação se o bloco é ou não é feminista... é*

---

<sup>90</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – notas de reunião em abril de 2018.

*claro que vivemos os problemas machistas uma de cada jeito... não vamos conseguir chegar a um feminismo comum... por que temos quê?”<sup>91</sup>.*

No entanto, posto que o desencontro corporal não é possível em termos absolutos, ele figura num limiar do desenvolvimento do saber e da emergência da vontade. Assim, a orientação à renúncia de si em favor da própria transformação em um outro universal torna-se inalcançável e de frustração certa. As mulheres, no bloco, pareciam ter entendido que o corpóreo e o sensível constituíam-nas, e o que propunham, dessa forma, era o esforço de se perceberem nas suas demandas de fruição e de renúncia para compor uma experiência de expressar essas múltiplas existências desde a expansão dos limites oportunizada pela carnavalização<sup>92</sup>. E, então, sabiam não dar conta de tal proposta pela ordenação naturalizada pela universalidade de uma lógica produtivista e empreendiam, assim, uma aposta em encontrar outras balizas de organização desde o que emergia dos encontros. Ou seja, sabiam-se diante de um processo não pronto, sem finalidade acertada, com muitas opções de escolha, desenvolvimento, pontos de vista, condutas, etc.

Nos encontros do bloco, acontecia uma troca cuidadosa e lenta de tantas formas corporificadas de experimentar a vida como mulher, fosse pelas histórias das relações de trabalho ou pela impossibilidade do mesmo, pelo esforço de ser mãe (filha, tia, irmã, companheira...) que chegava com a energia das frustrações e alegrias em virtude de relações amorosas, pela força do engajamento em movimentos sociais, dentre muitas outras trocas de relatos do cotidiano externo ao bloco. E, a partir dessa demora em produzir intimidade pela comunicação dos sentimentos e extensão das possibilidades de vida que decorria de tais conversas, as mulheres construía a pretensão de que suas criações pudessem ter sentido nos corpos que habitavam ali e que, por isso, tivessem sentido para um compartilhamento mais amplo e não para a ideia de cunhar uma representação de mulher a ser generalizada. Nesse sentido, o que identifico como componente de um processo educacional partia da investigação do que cada uma vivia e de como se percebia, seguida pelo esforço de manifestar sentidos em dança desde a circunscrição de cortejo carnavalesco em espaço público urbano. Tanto dança como educação se justificavam pelo desejo de viver esses sentidos que só seriam possíveis ao aprenderem, elas mesmas, como fazer.

---

<sup>91</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – notas de reunião em abril de 2018.

<sup>92</sup> Relembro como isso conversa com a dimensão pedagógica citada por Michel Agier (2000), no capítulo anterior.

*A origem dos nossos problemas são as nossas diferentes expectativas que não conseguimos alinhar... temos dificuldades de estabelecer prioridades e ficamos tentando diferentes formas de organizar o bloco... mas hoje o Não Mexe parece um bloco... 100% do que nos une é estar aqui e tocar o repertório<sup>93</sup>*

Ressalto também a importância de entender que “reconhecemos que não habitamos um mundo a priori comum, que a educação não dispõe de uma descrição da natureza humana essencial, o que é justo, não significa o abandono de algum tipo de força vinculante” (HERMANN, 2001, p. 128). E mais: “A educação é um acontecimento temporal, que se apresenta complexo, incontrolável e necessário” (HERMANN, 2001, p. 129).

Anteriormente, detive-me em ressaltar que o campo da educação escolar ainda figura com um peso importante, que marca um desenvolvimento do sujeito desencontrado de seu corpo quando da sua pretensão de produzir um resultado universal e externo ao próprio processo. Adiante, então, proponho percorrer argumentos e reflexões que vão abrir algumas possibilidades de rever essa desconsideração do corpo ao abordar a educação a partir da inclusão das experiências de mundo ante uma possibilidade de abertura à dimensão sensível, compreendida entre as forças vitais, a liberação da corporeidade e da imaginação (HERMANN, 2014).

Ainda, ao estar diante de um corpo que se desencontrou tantas vezes de seu desenvolvimento, investigo uma educação que tenha como projeto tornar comum e habitual a demora em compreender experiências a partir do fluxo respiratório, em perceber a movimentação do pensamento pela abertura do espaço articular, em trazer o peso e a organização óssea do instante presente à consciência, em dar tempo ao olhar e às nuances de cores ao longo de uma observação, em escutar opiniões diversas e deixar-se atravessar por essa diversidade antes de dar cabo ao alcance do que pode ser conclusivo, etc. Essas experiências, não as tenho como a esfera mecânica corpórea, mas como posturas de encontro com o ambiente mundo, pelas quais o sujeito dispõe-se temporalmente para a emergência de sentidos que constitui a educação no sentido de ampliar as possibilidades de existência e não de controlar o resultado. Assim, considerar a vinculação da teoria estética ao processo educativo oportuniza a compreensão de uma “[...] potência [que] pode romper com o caráter meramente adaptativo da educação” (HERMANN, 2018b, p. 615). Ainda:

---

<sup>93</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – relato de reunião em abril de 2018.

A Teoria estética, obra inconformista, mostra especialmente o limite do pensamento conceitual na impossibilidade de apreender toda a verdade, o que se torna produtivo para pensar a educação para além de qualquer parâmetro utilitarista, de estruturas autoritárias e dogmáticas ou de ajuste às necessidades do mercado. Há muito mais a compreender pela arte, ela tem um momento não repressivo capaz de revelar o estranho, de trabalhar contra as condições petrificadas das relações sociais e de dizer o que nós não conseguimos dizer. Ou seja, a estética opera naquele âmbito da estranheza que o pensamento conceitual não atinge, pois a reflexão tende a tudo objetificar, nivelando singularidades, absorvendo qualquer alteridade. [...] O que põe em movimento esse outro lado da razão – o sentimento, a sensibilidade, as emoções e o corpóreo – é a experiência estética. (HERMANN, 2018b, p. 621-622)<sup>94</sup>

A inserção do pensamento estético foi inevitável para as investigações da tese, uma vez que consiste em dimensão importante para construir a vinculação entre corpo e educação como um encontro possível. Digo isso, pois atribuo ao Não Mexe a caracterização de um grupo constituído, antes de tudo, pela arte concentrada nos signos do carnavalesco. E, nessa medida, a relação entre as mulheres opera desde *o âmbito da estranheza* muitas vezes não objetivável e é transformadora ao empreender o esforço de fazer coexistirem umas entre as outras. O encontro possibilitado pela estética será mais bem discutido na seção 3.3, porque ainda antes intuo a necessidade de explicitar com maior dedicação qual é esse corpo, tão mencionado e perspectivado pela pesquisa, o qual também estará entremeadado de sentido estético.

Provisoriamente, retomo a contribuição das obras de Guilherme Corrêa (2000) e Nadja Hermann (2001, 2018b) para construir o argumento do desencontro a partir do problema histórico e da concepção da educação como um desenvolvimento de uma conduta pré-determinada a fim de atingir um modelo já estabelecido. Ainda que ambos os autores não estejam falando sob a mesma ótica referencial, os dois apontam para um desencontro problemático semelhante. E ambos sinalizam possibilidades de restaurar esse encontro na sua crítica: Nadja Hermann (2014) vai retomar a sensibilidade presente na dimensão estética pela proposição de que a educação acontece desde uma abertura à

---

<sup>94</sup> Opto por não adentrar a tese pela via da experiência estética, nem discutir a consideração de possíveis situações do campo empírico que possam figurar como tal. No entanto, cabe destacar que a pesquisadora produz aprofundamentos importantes para o conceito: “Ou seja, na relação com o mundo, a experiência estética traz ‘algo’, que ultrapassa nossas explicações racionais, promovendo um estranhamento que indica o ponto de relação entre ética e estética” (HERMANN, 2005, p. 7). Como uma explicação potente dessa discussão, Nadja Hermann (2006, p. 11) conclui: “A experiência estética pode nos auxiliar para uma contínua reconstrução da experiência, produzindo um ethos sensível, que reconheça o próprio limite de nosso entendimento do outro. Esse reconhecimento é o ponto de partida para a compreensão e a abertura à alteridade.”

experiência e por tirar a relação entre corpo, ética e estética do silêncio<sup>95</sup>. Guilherme Corrêa, em coautoria com Ana Maria Preve (2000), por outra via, instiga a presentificar o corpo que está imerso nos limites do espaço e no que o ambiente informa, também provoca a pensar sobre o corpo que está em movimento naquilo que acreditamos estável. E, então, desde as duas referências, incluo a investigação de uma teorização que vai apontar para o termo soma (ou somático) como a dimensão perceptível da mobilidade e sensibilidade desse sujeito incorporado.

### 3.2 O ENCONTRO COM O SOMA

A fim de dar seguimento ao capítulo, lembro que parte desta investigação se ancora na narrativa das mulheres que destacam como uma de suas atribuições: *serem o corpo do bloco carnavalesco*. E, em seguida a tal expressão, os encontros entremeados em pesquisa oportunizavam interlocuções que conferiam um sentido de centralidade dos corpos ali presentes:

*Novamente, estão sentadas papeando e alguém com muita vontade de se mexer propõe que comecem o encontro entre as terroristas pelo reconhecimento do olhar. Elas caminham em um pequeno espaço e aos poucos encontram uma conexão entre os olhares... os sorrisos ganham sentido desde os olhares... uma roda se faz entre elas. Risos... e meio que sustentam esse conforto de estarem ali quase como uma expectativa de: e agora? [...] ao mesmo tempo têm um nervoso do que fazer com o tempo, que se resolve quando a bateria executa o repertório e as terroristas entram na lógica de curtir os sons compartilhando alguns movimentos. Elas brincam com a música. Não existe uma coreografia, mas elas dançam juntas. A roda entre elas consegue se isolar do entorno vivido por quem passa na praça no clima de passeio de sábado de manhã. A dança não chama muita atenção de quem passa, não tem projeção externa, as mulheres compartilham entre si e com o ambiente muito próximo a elas. É um divertimento íntimo no espaço aberto que não se abre ao espaço geral da praça, abre-se entre elas. Elas acabam a dança quando a música se encerra. Os corpos são interrompidos pelo som que acaba e sobram as respirações que conduzem um relaxamento com visível satisfação. Anoto depois de sair dessa roda.*<sup>96</sup>

Não é ao acaso que a dança me convoca, conforme já mencionei; a minha formação em licenciatura em dança marca, certamente, a disponibilidade para a observação de como o movimento, ele mesmo, centraliza e dispara as inter-relações no bloco. É também o

<sup>95</sup> Reconheço o movimento da pesquisadora em centralizar e enfatizar as investigações sobre a relação ética, estética e corpo nas publicações mais recentes referenciadas (HERMANN, 2018a, 2018b, 2020).

<sup>96</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – encontro semanal junto com a bateria, narrativa de uma dança observada envolvida em participação, outubro de 2017.



movimento – quando ganha força como expressivo e experimentável para as mulheres – que me provoca melhor os sentidos sensibilizados desde a proposta carnavalesca. E é assim, no cerne desse mover-se, que encontro o tão mencionado corpo. Não qualquer dimensão de corpo, mas sua dimensão somática, conforme proponho abordar a seguir:

O termo Somática (*Somatics*) inspira-se na palavra grega para “corpo vivido” (“Somatikos”), que por sua vez inspira-se na bebida sagrada relatada nos Vedas (*soma*), e reinterpretado como o corpo experienciado internamente. O termo foi usado pela primeira vez por Thomas Hanna em 1976, para descrever abordagens de integração corpo-mente que ele e outros terapeutas e educadores estavam desenvolvendo. (FERNANDES, 2014, p. 83)

Assim, esta primeira escrita acerca da somática pretende criar um bom assento, um terreno acomodável no qual seja possível espalhar alguns elementos como princípios da somática. Tais elementos formam um conjunto, organizam uma postura, engendram uma atitude, são aspectos que considere fundamentais para ter em conta a inter-relação da somática com a educação, tendo em vista a pesquisa realizada neste período de doutoramento.

Para dissertar acerca da somática, destaco que o faço desde as referências que apresentam certo “pensamento do corpo”, conforme proposto por Isabelle Ginot (2010, p. 3), como um “estatuto epistemológico” do termo “somática”, recheado de sistemas de pensamento e de práticas.<sup>97</sup> E, a fim de fundar tal estatuto no universo desta pesquisa, elejo encontrar o soma e promover o encontro deste com a palavra “educação” a partir, principalmente, dos autores Thomas Hanna e Richard Shusterman. Tais interlocuções suscitaram, primeiro, retomar a proposta de vislumbrar o corpo como soma a partir da crítica que os autores sustentam ante o pensamento dualista corpo-mente. Em segundo,

<sup>97</sup> Considero importante manter esta referência da pesquisa produzida pela autora, que versa sobre a característica inerente da teorização somática, qual seja: a experiência dos pesquisadores com metodologias empíricas de trabalho somático como práticas terapêuticas. Como um panorama resumido, que pode forrar o chão dessa caminhada, cito as referências de técnicas que são fontes da reflexão para o campo da somática como proposta teórica. Em Thomas Hanna (1987), figuram os seguintes nomes representativos de técnicas somáticas: Moshe Feldenkrais (1904-1984); Elsa Gindler (1885-1961); F. Mathias Alexander (1904-1984); Gerda Alexander (1904-1994), com a técnica Eutonia; Bonnie Bainbridge Cohen, com a escola *Body-Mind Centering*, fundada em 1973; e Emilie Conrad Da’Oud (1934 - 2014). Numa outra esfera, Silvie Fortin (1998, 1999) aborda a importante entrada da somática em aulas, práticas e cenas do campo da dança; pontua os nomes Mabel Todd (1880 – 1956), que funda a Ideokineses, e Irmgard Bartenieff (1900-1981), como técnicas também consideradas somáticas, para além do que cita Thomas Hanna. A autora estende a possibilidade de técnicas por algumas generalizações entre as expressões como: análise funcional do corpo no movimento dançado, ou terapia corporal, trabalho corporal, consciência corporal, técnicas de relaxamento. Silvie Fortin (1998) aponta dois princípios organizadores fundamentais para a prática somática em dança, quais sejam, “sensação cinestésica e conexão do corpo todo”.

incitam a vinculação do corpo vivo e experimentável com a sensibilização estética das manifestações e percepções desse corpo, incluindo aqui ações sob o signo da criação.

Destaca-se o pioneirismo de Thomas Hanna (1970) para a formulação da somática como um campo de estudo e, do soma, como um termo para investigar as percepções do corpo em movimento. “Somática é o campo que estuda o *soma*; ou seja, o corpo como percebido de dentro pela percepção da primeira pessoa” (HANNA, 1987, p. 4, tradução nossa, grifos do autor)<sup>98</sup>. O autor emprega, de diferentes formas, descrições desse soma: “Os somas são coisas únicas que estão sofrendo, esperando, empalidecendo, tremendo, duvidando, desesperando” (HANNA, 1970, p. 28). Não por acaso, escreve com uma evidente mistura do que seriam funções mais mentais atribuídas à abstração com o que seriam da ordem de funções mecânicas, e, então, corporais. Com isso, inaugura um aspecto importante da somática que se refere à necessidade de superar dualidades tais – como corpo e mente, ação e abstração – que o funcionamento dual se tornasse uma dimensão independente da sua correspondente e com necessidade de subsumir cada uma em detrimento da outra. Característica que segue como importante contribuição ao pensamento em educação que persiste (desde HANNA, 1970) pelo argumento de que a somática implica um reconhecimento pessoal do corpo em movimento que pode ser percebido em si.

Nesse sentido, não se almeja propor essa abordagem como conhecimento para qualquer corpo; mas importa, nesta pesquisa, aprender sobre um corpo que não deixa de ser mulher e estar em processos de criação, no caso. Um corpo que não se generaliza no momento da sua investigação ao ponto de se destinar a um modelo de corpo humano. Mas, prioriza-se o esforço de perceber “[...] o ser humano como experimentado por si mesmo por dentro” (HANNA, 1987, p. 5, tradução nossa)<sup>99</sup>. Dessa forma: “Os dados somáticos não precisam, primeiro, ser mediados e interpretados através de um conjunto de leis universais para se tornarem factuais. A observação em primeira pessoa do soma é imediatamente factual” (HANNA, 1987, p. 4, tradução nossa)<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> Do original: “*Somatics is the Field which studies the soma; namely, the body as perceived from within by first-person within by first-person perception.*”

<sup>99</sup> Do original: “[...] *the human being as experienced by himself from the inside.*”

<sup>100</sup> Do original: “*Somatic data do not need, first, to be mediated and interpreted through a set universal laws to become factual.*”

**Imagem 16 – 1ª Saída Não Mexe**

Fonte: Alexandre Santos, 2017.

O pensamento alçado pela aproximação com a ideia de “imediatamente factual” não traz uma ausência e inexistência de parâmetros para as percepções somáticas. Do mesmo modo, não se empenha em construir uma teorização em que o sujeito esteja desapoiado e inerte às leis que operam como universais. Mas, o “imediatamente factual” e a percepção do soma “a partir de dentro” têm ressonância com a ideia daquela suspensão dos julgamentos e da ordem explicativa, possível também pela estética que opera como possibilidade de questionar os padrões já fixados. Essa proposição contribui para caminhar num sentido oposto àquele denunciado por Ana Maria Preve e Guilherme Corrêa (2000) sobre o corpo que entra em formação sob os propósitos de “cidadão”, “consumidor”, “trabalhador”, como um receptáculo a ser preenchido: “Um não-corpo, um esquema

estático onde ‘*o sangue é uma linha de tinta [vermelha ou azul] fixa*’. É um corpo que, sem nome, sem cara, sem desejo, sem subjetividade, é transformado em objeto de estudo” (PREVE; CORRÊA, 2000, p. 2, grifo dos autores).

A somática, então, intervém na lógica de que o corpo entra em formação pela busca em enquadrar-se dentro de esquemas já estabelecidos (tal qual os autores Preve e Corrêa apontam, desde os livros didáticos aos modelos anatômicos, às vitrines comerciais, a padrões de beleza e saúde veiculados pela mídia). Esta abordagem corporal com fins de educação atua por vislumbrar uma investigação na qual o sujeito abre-se a perceber e alçar parâmetros desde si; a partir do movimento de perceber, desde o instante em que se percebe algo e o que se movimenta daí. A somática trata de dar valor de real a este imediato da percepção que se refaz a cada instante.

O soma é vivo, ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento. [...] Os somas são os seres vivos e orgânicos que você é *nesse* momento, *nesse* lugar em que você está. (HANNA, 1970, p. 28, grifos do autor)

Como abordagem que reorienta os parâmetros de uma investigação a partir do corpo, considerar a somática implica perceber o movimento e valorizar esta escuta do algo que se mexe, que se acomoda, que relaxa e que contrai, que ocupa o espaço. “*E como a gente faz para ocupar?*”<sup>101</sup>.

Isso provoca uma educação que não deixa de se relacionar com o esquema já exposto pela folha do livro didático que desenha corpo, mas implica um sujeito que compreende que existe um infinito de possibilidades desde a percepção do seu sangue até a da linha vermelha desenhada no livro (para tomar o exemplo de Corrêa e Preve, 2000). Também implica em um entendimento de que o silêncio que eu produzo para a fala do outro não é uma imobilidade, nem que eu esteja sentado na cadeira. Implica poder perceber e considerar algumas das muitas movimentações que podem ocorrer pela escuta do outro, ainda que eu não fale, ainda que eu não saia do espaço de uma cadeira, há muito o que mover com o assoalho pélvico bem apoiado e as costas bem sustentadas.

Outra questão está relacionada às concepções de mundo e natureza como instâncias universais e estáveis, as quais o sujeito pode conhecer (algumas vezes, produzir) e, por isso, tem possibilidade de domínio do que produz. Enfim, frente aos parâmetros de produção de sentido que se instauram como resíduos de uma ideia de educação moderna,

---

<sup>101</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – questões que emergem em conversa no ensaio de abril de 2018.

encontro conforto suficiente para dar atenção ao forte embate produzido por meio da noção de que tudo o que circunda as mulheres do Não Mexe pode ser considerado mutável, inclusive elas mesmas. A certeza de que a realidade objetivada é universal e constante é combatida pela noção de “ambiente imediato” e de “egoísmo translúcido”:

o que significa sugerir um modo de existência pelo qual o indivíduo está em um intercâmbio imediato e flexível com as provocações do seu ambiente. Um indivíduo que é translucidamente egoísta é aquele cujo soma dá a resposta imediata e apropriada (seja de medo, agressão, sensualidade, acomodação ou alguma combinação disso) ao que o ambiente solicita em termos de adaptação. (HANNA, 1970, p. 210)

O percurso do pensamento somático, no que orienta propostas educativas, está voltado a uma ideia de relacional. Considera a complexidade de ações, posturas, movimentos, reações que podem ser escolhidas à dependência da percepção, do que o sujeito alcança considerar da própria percepção e de como eleger proceder a partir de então. “*Se a gente pode dançar juntas, eu quero um tempo também pra te contar como foi pra mim essa dança*”... “*eu saio mais feliz hoje porque nos momentos em que não estive com vontade de dançar me senti mais à vontade para não fazer e consigo contar pra vocês sem culpa*”.<sup>102</sup> A escolha de lidar com a percepção, expressividade e experiência em expressar, algo que não se processa como uma sucessão de acontecimentos, que vai a uma dimensão abstrata e retorna ao corpo como ação. A teoria somática engaja-se na tentativa de vislumbrar uma transformação que ocorre a cada instante, tanto do ambiente quanto do sujeito que é dependente dessa interferência mútua. Mesmo que o dançar e o contar sobre a dança possam figurar como práticas diferentes, a experiência tanto de fazer a dança como de contar sobre ela é de um soma constantemente em percepção e em ação. É ação educacional, nesse sentido, o esforço de encontrar as correspondências do movimento (ou a expressão dele) com esse soma em percepção. É frequente, assim, que esse esforço seja presente nas práticas educativas da somática enquanto educação<sup>103</sup>.

<sup>102</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – notas após ensaio em março de 2018.

<sup>103</sup> Cabe destacar, em nível de experiência individual, encontro a prática somática enquanto educação na formação de Licenciatura em Dança UFRGS (a partir de 2009) e, desde então, passa a ser referência como instrumento para pensar o que envolve corporalmente uma ação educativa. Ao retomar aqui que experiencio a abordagem do corpo como soma, ganha sentido mencionar que, desde aluna em grupos da chamada prática somática ou utilizando tal abordagem para docência em dança, o esforço de perceber a transformação constante do ambiente e perceber-me também instável diante de tal interferência é central, de forma que exige um árduo trabalho em evocar constantemente que os movimentos, posições e ações tomadas de forma somática são imprevisíveis; o compartilhamento com o outro e com o ambiente via expressão em movimento também envolve perceber essas instabilidades e explicitar o que emana desde o corpo.

São muitas as tentativas discursivas construídas no campo da somática para expressar a instabilidade do que possa ser universal, a impossibilidade de certeza do tempo futuro, a dinâmica e as transformações constantes do indivíduo, uma vez que se acredita justamente na potência de aprender tal concepção para nutrir a expectativa de um bem viver. Percebo que o centro do argumento somático que se alia à educação se faz (e se refaz) pela possibilidade de investigação dos impulsos do sujeito provocados por uma situação, sendo “essa experiência, ela mesma: pura expressão: um deixar-perder-se-o-soma na sua resposta mimética ao ambiente” (HANNA, 1970, p. 207). E, por isso, é tão frequentemente articulada em termos de processo educativo que impele a propor o trânsito do sujeito por processos de fruição os quais destinem tempo à atenção ao momento presente e não só à prospecção futura. O que significa não tratar a educação como um processo com finalidade pré-determinada no qual o enfoque é o alcance desse fim já padronizado, já que mesmo os padrões são instáveis.

A articulação com a ideia de um sujeito vivo e em contato com um ambiente que é imediato perpassa a compreensão de que um processo educativo se constitui de uma sequência de ocupações e experimentações, em tempos e lugares que vão modificar o sujeito e seus parâmetros, tanto da ordem do desejo quanto da ordem da utilidade, e que isso pode modificar inclusive as finalidades de tal processo, mesmo que tenham sido bem pautadas e definidas por modelos. Ou seja, um percurso educacional pode fazer repensar os seus modelos. Com isso, a educação denota um conjunto de reflexões e ações que permitem recolocar expectativas, alocar o imprevisível, corporificar as transformações para seguir caminhando à luz das experimentações de um *deixar-se-perder* pelo movimento com vida.

Junto a essa reflexão que coloca o corpo em relação com o mundo de forma somática, trago as importantes atualizações que o autor Richard Shusterman provoca ao enfatizar a ambiguidade de ter o corpo tanto como “sensibilidade subjetiva que experiencia o mundo, quanto como objeto percebido nesse mundo” (2012, p. 28). O corpo parece ter, sabidamente, uma função objetiva com uma dimensão material operante, visível, palpável, que toma forma e que ocupa espaço. No entanto, o autor sugere que essa dimensão material convive com a subjetividade que ele define como “irradiadora”; isso, na medida em que considera a subjetividade do corpo que ultrapassa as fronteiras do individual como o “centro mesmo de nossa experiência” (SHUSTERMAN, 2012).

Se desloco a reflexão para o corpo como um centro experimental é, contudo, porque, dentre as obras que contribuem para desmontar a estabilidade das certezas dos processos educativos frente a propostas de sensibilização dos seus participantes, me parece inaugural e investigativa esta afirmação:

Costumo experienciar meu corpo como fonte transparente de minha percepção ou ação, e não como objeto de percepção. É desde o corpo e através do corpo que aprendo ou manipulo os objetos do mundo para os quais me volto, mas não apreendo como objeto explícito de consciência, ainda que às vezes ele seja sentido como uma condição de fundo da percepção. (SHUSTERMAN, 2012, p. 28)

Soam, aqui, pistas importantes para considerar uma educação através do corpo, como refere Richard Shusterman ao evidenciar como o corpo assume uma transparência na ação de percepção, sendo ele, de fato, tão central na experimentação do mundo. Pois, ao início do capítulo, com a argumentação de um desencontro com o corpo por proposições educativas, referi-me a certa invisibilidade que o corpo assume nas instâncias educacionais. A transparência corporal de que trata o autor não denota algo que não é percebido por ser transparente; noutro sentido, o pensamento somático vem demandar atenção ao que pode transparecer.

Assim, ter o corpo como *fonte transparente* pode ser compreendido como a chance de perceber aquilo que aparece, que se faz conhecido e se manifesta através de uma percepção que é corporal. Que se faz pela sua condição de materialidade em contato com o mundo e se transforma nessa subjetividade irradiadora. Por ser corporal, estou sempre na ocupação de um espaço e posicionada, encontro o mundo e o que passo a conhecer desse encontro *irradia*, aparece, *transparece* desde as manifestações que sou em corpo (razoavelmente posso citar: voz, gestos, feições, posturas, posicionamentos, movimentos, etc.).

Ciente de que me encontro num vasto adensamento teórico produzido pelas inúmeras publicações desse autor, cabe mencionar que a obra de referência até então utilizada é intitulada “Consciência Corporal” e tem como guia a problematização da necessidade de retirar a performance corporal da condição de mecanismos automatizados e instintivos, ainda que tal performance esteja apontada como meio para fins desejados. Como justificação, Richard Shusterman pondera que:

[...] devemos recordar que o corpo constitui uma dimensão essencial e fundamental de nossa identidade. Ele constitui nossa primeira perspectiva ou modo de relacionamento com o mundo, determinando (muitas vezes

inconscientemente) nossa escolha de meios e fins ao estruturar as próprias necessidades, hábitos, interesses e prazeres e capacidades de que esses meios e fins dependem para ter sentido. (SHUSTERMAN, 2012, p. 27)

Desde a atribuição de *meio*, mediador, intermédio,... ganho outra boa pista de como posso compreender a educação que acontece entre as mulheres que se propõem a *ser o corpo do bloco*. Bem próximo ao que argumentei como metodologia da pesquisa que considera a mediação corporal como vetor de conhecimento para aprender o campo e com o campo. Assumir-se como o *corpo do bloco* coloca as mulheres na posição que intermedia o que pulsa e é impulsionado pela bateria e o que se manifesta e existe em forma visível e materializada. Se voltar um pouco à caracterização somática de Shusterman (2012), cabe a elas irradiar as subjetividades sensibilizadas desde as ações do bloco. Mediar a relação. O que, ao se considerar a abertura que configura a relação, não implica em mediar uma conduta previamente sabida mas, sim, em mediar o questionamento, a contestação, e tornar questionável, oportunizar movimento, desestabilizar.

E passo, então, à última explicitação a respeito da interlocução com o autor nesta seção: ao elaborar seu arcabouço teórico, Shusterman postula uma disciplina denominada somaestética<sup>104</sup>, a qual “[...] se volta para o estudo crítico do corpo e para o cultivo meliorativo de como experimentamos e usamos o corpo vivo (soma) como lugar de apreciação sensorial (estesia) e de autoestilização criativa” (SHUSTERMAN, 2012, p. 26). O autor explica que o termo:

[...] “estética” em “somaestética” tem o papel duplo de enfatizar o papel perceptivo do soma (cuja intencionalidade corporificada contradiz a dicotomia corpo/mente) e seus usos estéticos tanto na autoestilização

<sup>104</sup> Richard Shusterman descreve três ramos principais para a disciplina somaestética. A somaestética analítica, o ramo do projeto mais distintamente teórico e descritivo é devotado a tal pesquisa, explicando a natureza das percepções e comportamentos somáticos e as suas funções no nosso conhecimento, ação, e construção do mundo (SHUSTERMAN, 2011, p. 27). O segundo ramo é citado como a somaestética pragmática que empreende esforços para recriar o corpo e sua sociabilidade num sentido meliorista “[...] propondo métodos específicos de aprimoramento somático e comparando-os criticamente” (SHUSTERMAN, 2012, p. 55). E o terceiro ramo é a somaestética prática: “Não se trata de produzir textos, nem sequer textos que ofereçam métodos pragmáticos de cuidado somático. Trata-se antes de efetivamente ter esse cuidado por meio da prática disciplinada de modo inteligente, voltada ao aprimoramento somático (seja nos modos representacionais, experienciais ou performativos). Interessada não no dizer, mas no fazer, essa dimensão prática é a mais negligenciada pelos filósofos acadêmicos do corpo, cujo compromisso com o logos discursivo costuma limitar-se a textualizar o corpo” (SHUSTERMAN, 2012, p. 62). Menciono as classificações da disciplina em nota porque não me interessa tanto essa diferenciação do autor uma vez que ele mesmo aponta que tais eixos servem mais a enfatizar as instâncias do que às suas distinções. Ademais, me interessa a centralidade do corpo atualizada por Shusterman (2012) como “*locus vivo da experiência*” que contribui para pensar processos educativos a partir da vinculação entre estética e somática.



como na apreciação das qualidades estéticas de outras pessoas e coisas. (SHUSTERMAN, 2012, p. 26.)

O argumento, em termos estéticos, se relaciona diretamente com a possibilidade de prazer, não somente como uma banalização e acomodamento subjetivos, mas como experiência profunda que pode exaltar estados pela poesia e, justamente, pela intensidade de criação que se propõe ao investigar o corpo.

Conforme os apontamentos do pesquisador Alexander Kremer (2020) – a fim de situar e analisar as interlocuções de Richard Shusterman –, é pertinente pontuar a filosofia como “arte de viver” e a arte como acontecimento presente na vida cotidiana. Aspectos esses defendidos por Shusterman desde sua primeira obra, traduzida ao português como *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular* (1998). Kremer menciona perceber alguns caminhos no pensamento filosófico a partir de tais interlocuções; em certa medida, tornou-se possível sustentar o pensamento de John Dewey ao reafirmar a desnecessária contradição entre vida e arte, ao combater a exclusividade da arte como produto do capitalismo e ao postular que a vida cotidiana sempre pode conter uma experiência de ordem estética (KREMER, 2020). O autor segue por demonstrar as interlocuções, em termos de que, em Shusterman, a filosofia não seria uma determinação teórica da prática, “mas os desafios da prática são capazes de mostrar novas direções de desenvolvimento interpretativo”<sup>105</sup> (KREMER, 2020, p. 70, tradução nossa). Trata-se, assim, de conceber o cotidiano de um ponto de vista estético. E, para isso, Richard Shusterman empreende a classificação que dá o lugar não óbvio para a prática como disciplina filosófica. Que o filósofo assume a existência de uma experiência estética possível desde a dimensão experiencial e sensível do cotidiano é evidente pela definição da somaestética como oportunidade de autocriação, bem como pelas raízes genealógicas da própria disciplina. Raízes referenciadas desde aspectos da fenomenologia de Merleau Ponty, contudo, mais intensamente depositadas sobre a filosofia da arte de John Dewey e sobre as práticas corporais somáticas experimentadas, conforme pondera Alexander Kremer (2020).

Outro adendo sobre Richard Shustermann (2012) que pode tangenciar um estudo no tema do carnaval é a declaração do próprio autor sobre a frequência com que recebe críticas como hedonista. Nesse sentido, uma leitura rasa sobre a concepção de um uso

---

<sup>105</sup> Do original: “[...] but the challenges of practice are able to show new interpretive development directions.”

somático para o corpo poderia dar a entender que o propósito da abordagem somaestética seria atingir um conforto corporal em qualquer ambiente ou situação. É certo que toda técnica somática de abordagem corporal busca um reajuste, um reposicionamento corporal que visa, em alguma ordem, a um melhor uso do corpo. No entanto, não se trata de existir uma fórmula de conceber ao corpo a função do prazer individual ou uma defesa contra o sofrimento. Antes, por toda a prática e princípios que envolvem a percepção do ambiente e das mudanças que estão em relação com o corpo num espaço e tempo, a somática vem para fazer vislumbrar as experiências a partir do corpo e também a possibilidade de nos movermos frente às situações em que nos percebemos imobilizados por conseguir vislumbrar movimento após os estranhamentos. De acordo com Schusterman (2012, p. 194): “Se os sentimentos somáticos não são nem o objeto nem a explicação de nossos julgamentos e de nossa experiência da arte, isso não significa, porém, que esses sentimentos não sejam esteticamente importantes”. Outrossim, diante da falta de significações explicativas, os movimentos corporais podem tomar forma para suprir a necessidade de tornar existente o estranhamento. Pela investigação do corpo enquanto soma - e vinculado à estética – compreendo as criações corporais necessárias para incorporar o bloco carnavalesco enquanto um processo educacional porque inclui um movimento reflexivo desde *ser corpo neste bloco* e para *ser o corpo*. Processos que proponho tornar visíveis no capítulo quatro da pesquisa, logo após a continuidade do esforço reflexivo de compreender a importância de ter acessado com maior detalhamento a condição estética e, por fim, experiencial da educação nas seções seguintes.

### 3.3 O ENCONTRO COM A ESTÉTICA

A ocorrência desta subseção e da próxima (3.4) sucede a certas exigências conceituais que vêm emergindo ao longo da escrita à medida que avanço na caracterização da prática do Não Mexe enquanto educativa. Se vislumbro argumentar a centralidade da dimensão corporal desse processo, isso decorre justamente pela possibilidade de ampliar o horizonte de sentido para a palavra “educação” pela abertura à sensibilização experimentada com as mulheres e que está, aqui, perspectivada por uma configuração estética.

Com relação à importância de alçar a investigação pelas contribuições da estética, Nadja Hermann cita o acontecimento que “possibilita desbloquear rígidas estruturas de

apropriação ao descentrar a subjetividade” (HERMANN, 2014, p. 123) e, por isso, ganha status de experiência educativa. As práticas nas quais pode-se reconhecer uma configuração estética movimentam os sujeitos e suas concepções com uma suspensão do juízo explicativo e para a emergência de outras possibilidades de compreensão, conforme a autora menciona:

Tal postura exige uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade. (HERMANN, 2014, p. 23-24)

Numa instância diretamente vinculada à corporeidade que perpassa as pesquisas da autora, e também de Richard Shusterman (2011), a estética é um aspecto que permite o desvelamento do corpo no seu sentido ético.

Esta pesquisa não tem o intuito de empreender uma discussão aprofundada nas questões da ética, no entanto, é imprescindível, enquanto universo conceitual, mencionar o estreito vínculo entre os termos “ética” e “estética”, fundamental para ambos, autora e autor. Nesse sentido, afirmo a necessidade de investigar a si pelas relações estabelecidas com o outro – sem que esse processo se configure como um autocentramento da verdade, porém, funcione como fonte e manifestação de conhecimento.

A similitude e a diferença dos nossos corpos estão profundamente carregadas de significado social. Fazemos apelo à nossa forma, experiência, necessidade e sofrimento somáticos partilhados quando caritativamente nos estendemos a pessoas de etnias e culturas muito diferentes. Mas o corpo (através da sua cor de pele e cabelo, traços faciais, e também do seu comportamento gestual) é, por outro lado, o primeiro sítio onde se realçam as nossas diferenças e se traçam enquadramentos pouco generosos. A maior parte da hostilidade racial e ética é o produto não do pensamento racional mas de profundos preconceitos que são marcados de forma somática por sentimentos vagos e infortáveis suscitados por corpos estranhos. Sentimentos que são experimentados implicitamente e, deste modo, profundamente arraigados debaixo do nível da consciência explícita. Tais preconceitos e sentimentos resistem então à correção através de meros argumentos discursivos de apelo à tolerância, os quais podem ser aceites ao nível racional sem que tal mude a atração visceral do preconceito. Chegamos mesmo a negar frequentemente termos tais preconceitos porque não compreendemos que os sentimos, e o primeiro passo para controlá-los, ou eventualmente eliminá-los, é desenvolver uma atenção somática para reconhecê-los em nós próprios. (SHUSTERMAN, 2011, p. 11-12)

A referência acima pode ser estendida em esforços reflexivos diversos. Em relação à empiria experimentada com o Não Mexe, a centralidade da percepção ao que advém do corpo abre possibilidades para cada mulher repensar-se frente a outras possibilidades de

existência que se abrem pela convivência com as outras mulheres, que trazem particularidades as quais certamente eram estranhadas ao longo dos encontros. No que toca à proposição educacional, faz refletir sobre como o investimento em uma abordagem exclusivamente racional para a transformação de temas como preconceitos e violências estruturadas carece da proximidade com o corpo que sente e expressa tais questões como comportamento e ação. Nesse sentido reside a potência do espaço que possui o caráter da arte e a efervescência da dinâmica cultural que pode escapar e vislumbrar algo fora do que está estabilizado enquanto estrutura social (como traziam anteriormente Nussbaum, 2015 e Corrêa e Preve, 2000), o que poderia arejar e penetrar proposições de desenvolvimentos educacionais.

Não é de interesse ressaltar uma possível hierarquia contrária que possa valorizar a compreensão do que sentimos em detrimento do pensamento racional, visto que tal atitude se revelaria novamente na separação e produção de dualidades sobre corpo e alma, racional e sensível, etc. Entretanto, Richard Shusterman (2011) empreende esforço ao colocar no corpo (em corporificar) questões que são balizadoras para educação, como o preconceito racial, a violência, a resolução de situações de conflito, o respeito às diferentes formas de existência ou, logo, a possibilidade de desenvolver o sentido da ética.

Compreendo que, ainda que a questão da ética tenha passagens rápidas no texto, sem ocupar uma centralidade na argumentação, é notável a sua presença como uma articulação possível das diferentes referências deste estudo. A investigação sobre corpo e estética adverte a menção ao tema da ética como fundamental às proposições do campo educacional, devido a sua íntima vinculação com as sensibilidades corpóreas:

Do ponto de vista filosófico, a ética interpreta, discute e problematiza valores morais e a fundamentação do agir moral. Ela nasce da reflexão dos costumes e se origina no espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos *bem viver* ou *bem agir*. De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano. (HERMANN, 2001, p. 15, grifos da autora)

Gostaria de acrescentar, no curso da argumentação, o modo como a estética pode operar em favor do corpóreo na ética, pelo trabalho das emoções e sentimentos. Isso configura o sentido formativo que o corpo pode assumir para uma ética na educação, em especial para o cuidado de si, que auxilie a não permanecermos estranhos a nós mesmos, negando nossa ambiguidade e fragilidade. Mais especificamente, refiro-me à relevância da experiência estética, que, ao fazer um agenciamento dos

sentidos, produz novas modelagens e percepções a respeito de seu objeto, transformando-o. (HERMANN, 2020, p. 10)

Abre-se, aqui, um assunto de pesquisa infindável e dinâmico – que ocupa o pensamento contemporâneo da ciência – como a dimensão corpórea dessa interpretação e dessa compreensão racional, bem como da tematização do que se assume como bem agir e bem viver. Este enlace que envolve o corpo, a ética e a estética é presente e percebido de forma inerente ao processo educativo apontado nesta pesquisa. Era pela atenção e pelo refinamento da sua sensibilidade alçada com valor significativo que as mulheres teciam as balizas para desenvolver as suas relações. Para o texto, essa menção da ética serve como um reconhecimento de que a questão abarca um terreno amplo para o desenvolvimento do pensamento sobre educação e corporeidade em muitos aspectos. Assim, como diz Nadja Hermann (2018a, p. 4): “Concluo indicando que o reconhecimento da dimensão corpórea na ética implica numa associação entre ética e estética, pois esta, ao acionar os sentidos e a imaginação, pode ampliar nosso horizonte sensível e moral.”

Retomo o passo para a referência de Richard Shustermann (2011), que atribui um sentido visceral à instauração daquilo que me faz desconfortável, antes mesmo de julgar ou tornar discursivo um argumento que justifique qualquer intolerância com relação ao outro (ao mundo). Ou seja, antes de justificar – dar significado em termos – um conflito, ou antes de uma discordância em que pese a razão, a educação orientada pelo pensamento somático instiga a investigar o desconforto sentido, o embrulho do estômago, o enrijecimento dos músculos da face de forma profunda; a compreender o que me desconforta e de que forma incorporo e me movimento a partir desse desconforto. Ademais, o trecho referenciado nutre alternativas que podem ser pensadas como apoios para demandas de um processo educativo, porque propõe investigar a não correspondência entre o sensível e a produção do discurso (por exemplo) e aponta para o potencial que a atenção ao sensível possui para uma efetiva reciprocidade das manifestações do sujeito de forma integral. Assim, seria possível propor uma educação que destinasse atenção ao que afeta e mobiliza o corpo, abrir-se ao estranhamento com suspensão do ato de produzir uma explicação ao estranhamento, para deixar que o que é estranho reverbere e que isso possa me fazer compreender – a partir de deixar existir – a relação corporal que estabeleço com o que me é estranho, ao invés de inibir e impedir tal existência antes mesmo de compreendê-la.

Ainda, a perspectiva do autor faz pensar, inclusive, na produção do discurso explicativo e das ações inibitórias do outro como uma reverberação corporal do sensível. A

questão, então, seria de tornar essa percepção algo presente que pode servir à prática educativa e dispõe também da possibilidade de investigar o discurso como uma movimentação do corpo em resposta ao que me afeta, que não se encerra na palavra dita. Dessa forma, o processo educativo torna-se um retorno infindável e mutável entre o sentir e o manifestar as muitas ondas do mesmo mar, a transferência do peso aos muitos apoios de um mesmo corpo – que deita, que senta, que anda, que cai, que levanta – ao longo do tempo e do espaço, que, para servir como educação, precisa ser percebido, notado e não naturalizado. Ser sempre contestável (conforme referenciei desde Bárcena, 2005, no capítulo anterior). Ou, ao menos, não ter a naturalização como suporte e justificativa para a constância e para encerrar o movimento.

Destaco, todavia, a ciência de que as tradições filosóficas em conversa na tese não pertencem a uma mesma linha de pensamento. No entanto, existem apontamentos que podem aproximar as concepções pragmatistas empenhadas por Richard Shusterman (2012, 2011) a outras concepções que inferem qualidades de temporalidade e da relação com a arte com certa concernência.

Ademais da importância da estética como teoria que estreita o corpo às suas sensibilizações como vetor de conhecimento, percebo que ela também pode ser aproximada das significações presentes em publicações de Hans-Georg Gadamer (1997, 1991)<sup>106</sup>. Se aqui empreendo um salto muito grande desde uma concepção a outra do termo “estética”, o faço no sentido de apontar como o invólucro conceitual gadameriano também convoca a assumir a arte como experiência, que toma a experiência pela dimensão viva de encontro com a obra de arte.

Como a obra de arte, como tal, é um mundo em si, assim o vivenciado esteticamente, como vivência, distancia-se de todas as correlações com a realidade. Parece, por assim dizer, que a determinação da obra de arte é a de se tornar uma vivência estética; ou seja, que arranque a golpe aquele que vive, do conjunto de sua vida, por força da obra de arte e que, não obstante, volte a referi-lo ao todo de sua experiência. (GADAMER, 1997, p. 131)

Ao tecer as significações da estética, o autor implica a situação de encontro experimentado que se produz com a obra. Sobre a condição de experiência, seguirei na próxima seção. Detenho-me um tanto na ampliação da estética gadameriana à educação, a

---

<sup>106</sup> O mesmo Alexander Kremer (2018) que vincula Shusterman à Dewey não deixa de considerar as semelhanças entre a contingência temporal e a dinâmica de jogo, que se implicam para a estética tanto de Gadamer quanto de Shusterman; ainda que o último não utilize exatamente os mesmos termos, evoca a mesma dinâmica a partir da centralidade do corpo presente, vivo e vívido.

qual concebe como uma educação estética que é advertida pela relação com a arte, como a possibilidade de cunhar um ponto de vista próprio em relação autônoma com a realidade. Ainda, que se dá por uma liberação das limitações impostas pela realidade circundante e, assim, mobiliza uma liberação imaginativa e uma imprevisibilidade que libera de sujeições pré-determinadas. Uma ação educacional estética:

[...] reside justamente em não mais vigorar nenhum padrão de conteúdo e em dissolver a unidade de filiação da obra de arte com seu mundo. Uma expressão disso é a ampliação universal da posse que a consciência formada e estética reivindica de si. [...] A essa consciência não vale mais a filiação da obra de arte com seu mundo, sendo que, ao contrário, a consciência estética é o centro que vivencia a partir do qual se mede tudo que é arte. (GADAMER, 1997, p. 152)

Assim, o autor aponta uma ambiguidade da relação com a arte, que se faz estética à medida que provoca deslocamentos importantes, que causa um potente estranhamento pelo que reúne como acontecimento e que se amplia ao ponto de tornar-se universal dentro da sua temporalidade própria. Para tanto, a estética é o que produz um descolamento, momentâneo, da rotina cotidiana; é extraordinária, ao passo que não vigora desde padronizações. E, então, por outro lado, é acessível a ser experimentada. Reside também sob uma intencionalidade estética que pode realizar uma tal diferenciação a fim de “poder ver tudo ‘esteticamente’” (GADAMER, 1997, p. 153).

Dessa forma, as diferentes interlocuções trazidas aqui, desde as atualizações cunhadas com Shusterman (2011, 2012) até bases mais fundacionais regidas pela estética, atribuem um estatuto de possibilidade de experimentar o estranhamento desde o encontro com o artístico, no qual opera a sensibilização corpórea. Ainda que Hans-Georg Gadamer (1997) não vá mencionar o corpo, ele empreende esforços importantes em caracterizar essa experimentação em termos de temporalidade, de compartilhamento subjetivo, bem como de questionamento das concepções prévias. Ainda, cabe destacar uma publicação do autor já mencionado, Alexander Kremer (2018), que intenciona comparar a teorização estética trabalhada por Richard Shusterman com as esferas filosóficas de Hans-Georg Gadamer que versam sobre o caráter artístico da experiência. Ao longo do artigo, Kremer (2018) destaca as ideias que apresentam a experiência e a arte com dimensões que vão além do discurso, bem como depositam o sentido de compreensão no próprio encontro com a arte (ou seja, nem na obra, nem no sujeito, mas na experiência de encontro). Tais considerações permitem refletir acerca da centralidade do acontecer da experiência em arte e da sua efemeridade característica que implica em, novamente, atentar ao tempo, às condições e

interlocuções percebidas que vão configurar tal compreensão. Sobre isso, o pesquisador pondera que, em ambas as teorizações: “[...] o mais importante não é o objeto físico a que chamamos obra de arte, mas as experiências que esse objeto proporciona àqueles que o experimentam com compreensão, mesmo quando essa compreensão não é expressa em interpretações verbais”(KREMER, 2018, p. 50, tradução nossa).<sup>107</sup>

Conforme venho discutindo, nesta investigação, as especificidades trazidas para as relações interpessoais a partir da estética intencionam servir como pontos de reflexão para movimentar o pensamento no sentido de estreitar o exercício da compreensão educacional com a priorização do corpo vivo na prática que tem como eixo a coletivização de uma manifestação artística. Nesse sentido, não intenciono definir o Não Mexe enquanto produto ou obra artística. Todavia, é evidente a possibilidade de experimentar a participação no grupo enquanto uma ação em arte, aproveitando a via estética do seu acontecimento. Ou seja, destacar da participação das mulheres, a partir da pesquisa, os atos de criação, aquilo do bloco que tem potência para transportar para uma sociabilidade outra. Encerro com Fernando Bárcena, para dar o tom da subseção seguinte:

A ação precisa deste impulso – que se conecta com a educação, como uma experiência original de formação – para alcançar uma figura que possa ser vista e mostrada. [...] Toda a ação procura a sua forma, a sua figura, a sua imagem, e é por isso que toda a ação é estética. É uma obra de arte, uma criação especial. A ação é a criação de novidade. Como princípio, portanto, a educação é novidade, é pluralidade e é liberdade, e, por essa razão, é uma política. Mas, para que a ação seja a criadora de uma novidade tal que impulse sempre a um novo começo, a ação deve poder ser o objeto de aprendizagem [...]. (BÁRCENA, 2005, p. 97, tradução nossa)<sup>108</sup>

#### 3.4 O ENCONTRO COMO EXPERIÊNCIA E, ENTÃO, EDUCAÇÃO NO TEMPO PRESENTE COM O CORPO VIVO

Desde o início da escrita venho mencionando como a educação aqui abordada funciona enquanto experiência, envolve uma experimentação, pode ser experienciada, etc.

<sup>107</sup> Do original: “[...] *what is most important is not the physical object that we call the artwork but the experiences that that object provides to those who experience it with understanding, even when that understanding is not expressed in verbal interpretations.*” Cabe destacar que o autor atribui este mesmo entendimento para o trabalho de John Dewey, que é sabidamente uma importante referência para o desenvolvimento teórico em arte trabalhado por Richard Shusterman.

<sup>108</sup> Do original: “*La acción necesita de ese impulso – que conecta con la educación, como experiencia original de formación – para lograr una figura que pueda verse y mostrarse. [...] Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad. Como comienzo, entonces, la educación es novedad, es pluralidad y es libertad, y por eso es una política. Pero para que la acción sea creadora de una novedad tal que impulse siempre un nuevo comienzo, la acción debe poder ser objeto de un aprendizaje [...].*”



Não por acaso, empreendo maior detalhamento de tais concepções de experiência como a última seção deste capítulo. Acredito que esse seja o termo mais usual, dentre os outros investigados, e com maior polissemia. No entanto, a experiência reúne a contingência, a forma de organização, as características que respondem às delimitações de acontecimentos da prática educacional abordada até então, “*e o bloco tem isso assim, de mobilizar muita coisa na gente*”<sup>109</sup>.

Ao que interessa investigar a educação em termos de experiência – para além da amplitude de sentidos que isso convoca ao que pode ser educativo, porque desde aí se “mobilizam muitas coisas” –, escolho, primeiramente, referenciar o que escreve Fernando Bárcena (2005). Partindo de tal leitura, compreendo a circunscrição da ação educativa frente a especificações sobre o tempo e a inventividade poética que se vinculam em uma dada condição, que é prática. A essa caracterização, adicionada a existência da incerteza, vislumbro o estudo de uma situação educacional que indica uma mobilidade de sentido como processo inerente ao seu acontecimento. Portanto, é a presença do que ainda não está decidido, acertado e pré-definido que permite experimentar deslocamentos e aprender “novos ou outros” movimentos.

Que exista incerteza significa que, como educadores envolvidos numa atividade prática, temos de aprender a pensar reflexivamente enquanto estamos imersos nas situações práticas que nos vinculam. A questão reside no tempo apropriado na educação, ou seja, o tempo, não num sentido linear ou cronológico, não o tempo que é continuidade e progresso, mas o tempo que é oportuno, o instante preciso, o tempo certo que é sempre uma modalidade de tempo poético. Como educadores, e dada a incerteza em que a nossa atividade está inscrita, temos de aprender a mover-nos, pensar e agir nesse tempo oportuno. (BÁRCENA, 2005, p. 116, tradução nossa).<sup>110</sup>

Essas condições fazem da incerteza um princípio da prática, porque a atividade educativa é um processo de co-determinação entre vários sujeitos, que exige uma constante coordenação de ações. São ações que compõem processos em que o domínio de um modelo de racionalidade técnica resultaria na imposição aos processos educativos de uma certeza

<sup>109</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – depoimento em roda de conversa em encontro de agosto de 2017.

<sup>110</sup> Do original: “*Que exista incertidumbre significa que, como educadores comprometidos en una actividad práctica, tenemos que aprender a pensar reflexivamente mientras estamos inmersos en las situaciones prácticas que nos vinculan. La cuestión reside en el tiempo apropiado en educación, o sea, el tiempo, no en sentido lineal ni cronológico, no el tiempo que es continuidad y progreso, sino el tiempo que es el oportuno, el instante preciso, el tiempo justo que es siempre una modalidad de tiempo poético. Como educadores, y dada la incertidumbre en la que se inscribe nuestra actividad, hemos de aprender a movernos, pensar y actuar en ese tiempo oportuno.*”

que, em princípio, lhes falta. (BÁRCENA, 2005, p. 117, tradução nossa).<sup>111</sup>

Tais pensamentos conduzem, então, ao estudo de práticas educativas que não possuem a baliza do modelo correto pré-estabelecido; em outro sentido, caracterizam-se como educativas justamente por empreenderem tempo em movimentar as concepções e a reflexão em situações práticas que vinculam os sujeitos. Cabe retomar, a partir das citações acima, que esse tempo não é linear nem cronológico, mas, sim, poético, e recai sob a condição de tempo que também nos traz a experiência com a somática e a estética abordadas anteriormente. São condições, as apontadas pelo autor, que potencializam compreender a educação com o fim em si mesma. Ao sugerir que o tempo, a finalidade e as significações são próprias de um processo, Bárcena (2005) não designa que tal educação não possa ampliar-se em sentidos reverberando em legados ao tempo futuro. Todavia, postula que a vinculação em uma prática educativa concentra, nesse encontro, uma mobilização criadora que transforma seus sentidos a partir da própria prática de encontro e para a própria prática, em si.

Trago um último adendo para a interlocução com esse trecho de Fernando Bárcena (2005), pois não é por descuido que não pontuo até aqui a diferenciação entre educadoras e educandas, professoras e aprendizes. Compreendo a intenção do autor em apontar especificamente ao papel de educador a condição da incerteza, uma vez que é a essa personalidade que comumente atribui-se a função de guia da prática educacional. No entanto, conforme se desenvolve a investigação em campo com o bloco carnavalesco, o que se configura não é uma ação pedagógica na qual alguém (ou algumas mulheres) assume o papel dessa educadora e as outras mulheres assumem uma posição de aprendizes a serem guiadas. Em outro sentido, constitui-se uma vinculação entre as mulheres pela prática de aprender a fazer um bloco exclusivo de mulheres a partir de pensar, questionar e tomar posições que resultem no cortejo carnavalesco. Dessa forma, a educação entre as mulheres acontece à semelhança do que traz Hans-Georg Flickinger (2020) como a construção de uma sociabilidade em que as funções de aprender e ensinar (ou educar, no sentido de quem vai deter a informação, a melhor decisão ou o maior conhecimento

---

<sup>111</sup> Do original: “*Estas condiciones hacen de la incertidumbre un principio de la práctica, porque la actividad educativa es un proceso de co-determinación entre varios sujetos que exige una constante coordinación de acciones. Son acciones que conforman procesos en los cuales la dominación de un modelo de racionalidad técnica traería como resultado la imposición a los procesos educativos de una certidumbre de la que carecen por principio.*”

reconhecido para cada questão) vão transitar pelas demandas da própria prática que as vincula.

Retomo, também, a intencionalidade de colocar em par a reflexão sobre uma prática educativa com a teorização somática discutida na seção 3.2, a fim de restabelecer o corpo como *locus* vivo dessa experiência (SHUSTERMAN, 2012), balizando a atuação corporal frente às percepções que advêm da imediatez do ambiente e do constante movimento empreendido tanto para receber como para responder a tal ambiente. A preocupação em empreender uma transparência de percepções desde o corpo reforça a sua compreensão como vetor de conhecimento. Ao que se apoia Richard Shusterman (2003) para justificar o empreendimento em respeitar o corpo como mediação necessária, mas nunca pautado numa individualidade independente:

Este é também um argumento para o papel crucial da educação estética e da crítica, mesmo que o objetivo final seja simplesmente uma experiência estética mais rica. Mas a experiência estética, como o eu que experimenta, será ainda mais rica se seu interesse se estender muito além de si mesma e se estender aos campos circundantes que lhe dão estrutura. (SHUSTERMAN, 2003, p. 412, tradução nossa)<sup>112</sup>

Não se trata, todavia, de definir que as práticas educativas observadas no Não Mexe figuram sob a grandeza da expressão “experiência estética”. Compreendo que a concepção de experiência funciona para perspectivar as observações pesquisadas no bloco e que o componente estético – ou seja, que advêm da percepção de um corpo sensível – é priorizado como análise dessa experiência. Logo, o estudo expresso até o momento serve como base para as discussões que seguem no quarto capítulo, no sentido de que é a percepção corporal e estética que vai deslocar as análises para o centro das experiências. Dessa forma, a pesquisa pauta as ações de criação que vão disparar algumas transformações importantes na forma de processos educacionais para as mulheres, bem como contribui para refletir sobre o encontro com a produção artística que figura como cortejo de bloco carnavalesco de rua. Mais ainda, oportuniza atentar ao componente estético que preenche a própria experiência de manifestar, de perceber o corpo como centro da expressão do cortejo do bloco e como compartilhamento maior com o público da rua, como ocupação urbana.

---

<sup>112</sup> Do original: “*This is also an argument for the crucial role of aesthetic education and criticism, even if one’s ultimate aim is simply richer aesthetic experience. But aesthetic experience, like the experiencing self, will be all the richer if its interest reaches well beyond itself and out to the environing fields that gives it structure.*”

Ao transitar pelas reflexões sobre o soma e sobre como pode ser construída uma investigação em educação a partir do corpo vivo e configurado pelas sensibilidades desde as esferas cultural e artística dessa prática, acabo retomando algumas caracterizações que a experiência pode adquirir quando assume o advento da estética. Com esse caminhar entre as teorias estudadas – ao longo da formação em educação –, destaco a pertinência de recorrer a *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta* (GADAMER, 1991), que imprime a noção temporal presente pelo encontro estético<sup>113</sup>. Para além da já mencionada busca pelo presente imediato do que está sendo experimentado, a concepção de tempo que habita o acontecimento experiencial vai tratar de descontinuar a cronologia linear ao dar espaço para se viver um tempo que não está disponível para algo, como normalmente. O tempo afim à arte e à festa, como sugere o autor, se faz festivo à medida que a festa se instaura. “Isto é o que se pode chamar de tempo próprio, e o que todos nós sabemos pela nossa própria experiência de vida” (GADAMER, 1991, p. 104, tradução nossa)<sup>114</sup>. Logicamente, para quem festeja: o carnaval não se inicia para que se chegue ao fim, sim para se demorar na festa, enquanto ela durar.

---

<sup>113</sup> É importante retomar que o estudo dessa obra acompanhou-me também no início da formação de pós-graduação em Educação, com a aproximação entre as danças em espaços festivos e as condições da experiência de encontro com a arte para a dissertação de mestrado intitulada *A dança do brincante: um estudo sobre aprendizagem em espaços de festa popular* (BAUERMANN, 2016). Assim, o tema da festa trabalhada como um espaço em que a aprendizagem acontece permeada pela configuração estética inerente ao que é cultural e artístico no acontecimento reaparece neste momento da tese ao emergir a análise de como as situações de campo configuram-se educativas a partir das suas condições de imprevisibilidade, de celebração comum e do encontro em termos de um tempo e de um espaço que são experimentados: “Al celebrar una fiesta, la fiesta está siempre y en todo momento ahí” (GADAMER, 1991, p.102).

<sup>114</sup> Do original: “*Esto es lo que se puede llamarse tiempo propio, y lo que todos conocemos por nuestra propia experiencia vital.*”

**Imagem 17 – 1ª Saída Não Mexe**

Fonte: Alexandre Santos, 2017.

A caracterização temporal que advém da condição estética se assimila à possibilidade de fruição como celebração (GADAMER, 1991), a qual pontua um fim na própria ação de celebrar e não em uma meta externa. Esta outra ponderação faz-se importante, uma vez que interessa admitir a prática educativa experienciada entre as mulheres desde a necessidade de criação de um espaço de celebração – não pronto e a depender da participação em comungar os sentidos dessa festa carnavalesca.

A fim de expandir um tanto mais a ideia de incerteza vigente para qualquer processo educacional que se assuma criador, pode ser interessante percorrer o conceito de jogo – que fundamenta a dinâmica com que se desenvolve a experiência (GADAMER, 1997). O jogo condiz bastante com a dinâmica da qual participei desde o Não Mexe: a liberação de estar ou não no jogo, de disponibilizar-se ou não como um aspecto individual e que se processa em relação ao jogo. A dinâmica de jogo relacionada ao artístico também implica numa autonomia que torna válidas as ações de jogo conforme os participantes a experimentam.

A concluir esta etapa, cabe destacar que assumir a prática educacional vivida no bloco como experiência opera para a possibilidade de compreender os encontros educativos despidos de uma intencionalidade de ensino. Não houve educadoras em princípio, conforme já caracterizei anteriormente, assim como o recado expresso pelo

grupo em cortejo também não denotava uma intencionalidade pedagógica que contivesse uma conduta direcionada. Havia, sim, como proponho adiante, muita percepção das transformações em cada uma e no bloco de forma coletivizada. E a tal possibilidade de perceberem-se em um estado sensível a mudanças – seja por participarem do bloco ou pelo que a expressividade criada lhes proporcionava em termos de transformação – denotavam sua educação.

#### 4 MOVIMENTOS DA PESQUISA III: ELAS JUNTAS, EM MOVIMENTO

Como o terceiro movimento que marca este estudo, discuto situações que reverberam desde a análise dos dados de campo em articulação à investigação teórica no campo da educação. Tal movimentação reflexiva possibilita pensar sobre a prática educativa que as mulheres do bloco de carnaval de rua Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só estão desenvolvendo a partir dos seus fazeres em torno de produzir o cortejo que ocupou algumas ruas e praças da cidade de Porto Alegre nos anos de 2017 a 2019 (a despeito da existência do bloco anterior a esse período e da sequência de atividades que o grupo tenha realizado, as situações e discussões elencadas neste texto referem-se ao período de investigação empírica aqui delimitado).

Foram *elas juntas* – as mulheres do Não Mexe – *em movimento*, que atenderam às demandas que – *elas juntas, em movimento* – fizeram emergir para realizar o cortejo, e são *elas juntas* os destaques dessa movimentação que aparecem adiante. Ainda, *elas juntas*, têm intenção de evocar *elas*: as reflexões dos segundo e terceiro capítulos, *juntas*. E colocá-las *juntas, em movimento*, intenciona aprofundar as análises estruturadas nas três subseções seguintes. O primeiro segmento desenvolve-se a partir de considerar a abordagem somática dessa movimentação delas, a fim de tecer como, juntas e, em movimento, incorporam o repertório priorizado pelo bloco. O segundo aborda o corpo como o lugar da poesia e destaca algumas manifestações marcantes movimentadas pelas mulheres do bloco como forma de estranhar padrões e naturalizações corporais. E, o terceiro subcapítulo, intenta produzir um enlace reflexivo da prática de dança com as concepções de tempo, espaço e corpo que caracterizam a educação. A articulação proposta também salienta o movimento das mulheres ao juntarem-se por tal prática.

Antes de elencar os acontecimentos que levam a pontuar aspectos de um desenvolvimento educacional entre as mulheres do bloco, inicio este capítulo por um adendo quanto à dimensão do ofício de pesquisadora. Destaco primeiramente que: bem como percebo a importância do agir ético descrito ao longo da inserção em campo no segundo capítulo, noto esse comprometimento ressurgir na dimensão interpretativa e com orientações conclusivas do processo de pesquisa ao construir este quarto capítulo. Se, conforme a apresentação do campo, menciono que, ao assumir a posição de estar, escutar, participar e observar, produzo interferências no grupo priorizado, tal posição também faz com que as mulheres respondam e existam em relação à pesquisa, produzindo

interferências na medida da presencialidade impressa por estar em campo. E, inclusive, a interferência e as interpelações inesperadas constituem o sentido de estar em investigação: “Com relação ao processo educativo, oportunizado pelo processo de pesquisa, a possibilidade do diálogo apresenta-se enquanto espaço de compreensão e de negociação de sentido junto à interlocução” (PERUFFO; SCHMITT; PEREIRA, 2020, p. 231). Ou seja, é pela interlocução na qual as diferentes vozes possuem espaço de expressão que se movimenta o processo de compreensão.

Ainda, se menciono o ressurgimento dessa preocupação com um agir ético ao construir o texto que vai discutir as situações vividas com as mulheres, é porque reconheço como o espaço para a negociação e a interlocução das vozes do campo ainda vigora no esforço de compreensão. Mesmo assumindo que toda a apresentação do Não Mexe também está permeada por uma análise interpretativa da pesquisadora, tem sentido retomar que a discussão das situações em campo não acontece sem o esforço recorrente de estudo do que foi vivido, dialogado e negociado em campo.

Assim, o texto que segue intenciona perseguir os sentidos expressos desde as manifestações recolhidas na presença do Não Mexe em relação ao estudo teórico que me acompanhou ao longo do doutoramento. E aqui, cabe retomar que a movimentação da escrita segue, frente à noção de rigor trazida por Gabriela Peruffo, Lilian Schmitt e Marcos Pereira (2020), como regente da construção das análises de pesquisa, posto que tal processo transporta a escrita para uma manifestação das mudanças ocorridas na pesquisadora e não necessariamente no bloco carnavalesco estudado. Conforme entendo desde a referência, desenvolve-se um processo formativo compreendido como o processo de pesquisa; figura como forma de realizar o texto o estudo das marcas de diferença abertas pela investigação (seja ela em campo empírico ou teórico) que fazem existir a escrita.

Como inspiração que também vincula o rigor à dimensão ética da pesquisa, trago Suely Rolnik<sup>115</sup> para situar que esta vinculação também condiz com a corporalidade presente em investigação: “O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças”

---

<sup>115</sup> O interesse em citar a autora Suely Rolnik (1993) a esta altura do texto é devido a sua referência direta ao processo de produção de escrita acadêmica que resulta em publicações destinadas à comunicação científica. Ainda, mesmo ciente de que a pesquisadora não aparece entre as considerações metodológicas anteriores, assumo esta possibilidade de interlocução com as outras autoras e autores de referência para o desenvolvimento do ofício de pesquisadora.



(ROLNIK, 1993, p. 7). Compreendo, desde a perspectiva da autora, uma oportunidade de situar a escrita advinda da análise de dados de uma investigação como uma criação de sentido produzida pelo que ainda não se sabe, pela constituição estética desse processo que sensibiliza a criar conceituações que vão encarnar as marcas deixadas desde a pesquisa.

Assim, neste tipo de trabalho com o pensamento o que vem primeiro é a capacidade de se deixar violentar pelas marcas, o que nada tem a ver com subjetivo ou individual, pois ao contrário, as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro. (ROLNIK, 1993, p. 5)

A reflexão tem importância aqui para não deixar esquecer que a interlocução dessa tese, nas suas diferentes instâncias, prioriza um pensar a partir do corpo, trazido pelas teorias somáticas já apresentadas, que não quer deixar-se invisibilizar diante das frases, palavras e expressões que vão cristalizar-se pelas propriedades do texto escrito. Com força, menciono que não foi esquecida a corporeidade do texto que se produz desde os deslocamentos, movimentos e estranhamentos que marcaram a pesquisa:

Do ponto de vista invisível, o que acontece é a gênese de uma linha de tempo engendrada pelo trabalho com uma marca ou um conjunto de marcas, que vai de sua reverberação no silêncio que me submerge no desassossego à sua efetuação em um novo corpo, de escrita e de existência. Isto se faz em repetições sucessivas onde vou extraindo daquela marca o que ela ainda não revelara até chegar a um máximo de corporificação dos estados de que ela é feita, pelo menos naquele momento. (ROLNIK, 1993, p. 10)

Trazer a atenção ao corpo ao longo da tese – para além do tema de estudo sobre as especificidades de uma prática educativa que tem a corporeidade como protagonista do processo – intenciona fazer reverberar na escrita aquela percepção do momento presente do campo e as movimentações e estranhamentos que se produziram desde essa observação percebida. Assim, quando retomo os dados de campo para a análise posterior, intento retomar as marcas dessa experiência que chega desde o estar com as mulheres do bloco e entra na pesquisa na medida em que se faz importante e permite perceber as mudanças de concepção e de pontos de vista desde a experiência de campo. Ou seja, trata-se de notar também como a experiência empírica é educacional.

A partir do que pondero anteriormente para os termos “educação”, “experiência”, “soma” e “estética”, compreendo a percepção dessa marca da experiência como um elemento chave para que as mulheres assumam o bloco como um espaço educativo, um encontro no qual ocorrem transformações, aprendizagens e experiências de ordem

educacional. Imersa nesse processo, vi, ouvi e estive com as mulheres enquanto elas incorporavam mudanças fundamentais em seus pontos de vista, nas suas concepções de mundo e, pela contingência e atravessamentos já descritos, de composição desse grupo. Ainda, conforme organizo nas subseções que seguem, registrei a prioridade na percepção delas para os conhecimentos que rondam a sua existência enquanto mulheres e a operação ou articulação dessa existência no corpo. Isso, num sentido ampliado, profundo e somático, uma vez que trago tal corpo como soma, e trato da relação delas em sociedade, ambiente, complexidade, desde a vigência da esfera feminista e das variáveis vertentes que abordam o feminismo em disputa, mas a fim de construir uma oposição a situações de violência contra a mulher.

Esse agrupamento de algumas observações e questões exploradas durante a investigação busca recolocar que parte importante dessa escrita advém da observação participante (discutida no segundo capítulo, principalmente a partir de Guber, 2001, Fonseca, 1999 e Wacquant, 2002, 2011) em articulação à investigação teórica. Pois impele a analisar os registros de campo a partir de destacar os aprendizados necessários para participar do percurso desenvolvido pelo bloco e de discutir sobre eles. O que ativa uma continuidade do sentido prioritário da observação participante de situar a observação em termos de um envolvimento participativo e da participação dilatada pela atenção observadora: “Assim, tudo aquilo que se aprende com os sujeitos em campo irá assumir a forma de uma extensão construída sobre e com aquilo que já se sabe” (CARREIRA, 2020, p. 266). E dessa forma entendo funcionar a operacionalização da reflexividade que vai transformar em questão aquelas marcas de diferença ao passar da pesquisa. A saber, sobre a reflexividade, Rosana Guber menciona: “A reflexividade aponta para a relação íntima entre a compreensão e a expressão dessa compreensão” (GUBER, 2011, p. 43, tradução nossa)<sup>116</sup>. E segue,

[...] um enunciado transmite determinada informação, ao mesmo tempo que gera o contexto em que essa informação pode aparecer e fazer sentido. Dessa forma, os sujeitos produzem a racionalidade das suas ações e transformam a vida social numa realidade coerente e compreensível. (GUBER, 2011, p. 44, tradução nossa)<sup>117</sup>

<sup>116</sup> Do original: “*La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión.*”

<sup>117</sup> Do original: “*[...] un enunciado transmite cierta información, a la vez que genera el contexto en el cual esa información puede aparecer y cobrar sentido. De este modo, los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible.*”

Então, o que se destaca para esta observação é a habilidade de perseguir os sentidos compreensíveis que circulam entre as mulheres e transformar tal investigação numa produção que cobre sentidos desde a sua esfera educacional. Em campo, os discursos que transitavam apresentavam uma insistência em descrever e afirmar as situações ocorridas no bloco, o que me ofereceu a possibilidade de – enquanto pesquisadora – participar desse movimento de reflexão prática e constitutiva das ações dessas mulheres.

No que se articula tal metodologia de análise àquilo que já se sabia no início da investigação: eu, sendo outra mulher adulta, me confronto com questões que não são menores nem para minha existência no bloco como pesquisadora em educação, nem para minha formação e atuação profissional como licenciada em dança e nem para meu lugar social como mulher. Foram estas as questões que marcaram esse encontro com o corpo que se processava tanto pelo que pedia o carnaval, quanto pelo que transitava em meio à centena de mulheres e, ainda, pelo que impelia a estar na rua performando danças sob tal cruzamento. Estavam reverberando, dentre tantos outros pontos: questionar padrões pelo corpo, produzir oportunidades de alegria e prazer, compor alternativas para colocar a vontade em operação e partilhar, em festa, com a cidade, com o público e com o próprio bloco.

Cabe destacar algumas considerações sobre a operacionalização desta pesquisa ao situá-la como uma investigação que se coloca numa posição de fronteira, na qual a prática – que é social, cultural e artística do contemporâneo – provoca um “descentramento” e, “esse descentramento possibilita, do ponto de vista da antropologia, escapar da armadilha identitária – qual seja, atribuir à identidade a virtude de uma verdade, que se fecha a toda representação do outro que se encontra do lado de lá do muro” (NASCIMENTO, 2019, p. 465)<sup>118</sup>. Assumo a consonância dessa necessidade de balizar a produção da análise mais próxima de uma prática que promoveu interferência e deslocamento de expectativas ao longo do estudo e de descrever como ocorreram tais movimentações, no sentido de criar pistas reflexivas mais do que de estabilizar uma teorização educacional ou produzir uma indexação das práticas daquelas mulheres. A busca, então, é de implicar a percepção do corpo de forma educacional, a fim de aproximar da diversidade de sensações que advêm do que chamamos corpo, com a possibilidade de desbloquear estereótipos e certezas que desvalorizam existências outras e estranhas. E, por isso, inclui a perspectiva de reflexão

---

<sup>118</sup> A pesquisadora relaciona tal interlocução com a prática antropológica do autor Michel Agier, o qual considerei importante referência para o estudo da prática carnavalesca pela perspectiva abordada desde suas publicações.

teórica em educação que leva a pensar a partir de considerar as experiências das mulheres como tal.

Ainda, atribuo a esta análise o empreendimento de um esforço que movimenta tanto a esfera cultural e artística da prática carnavalesca para dentro do campo da educação como a esfera educativa que pode permear a produção de um carnaval. Isso, por entender a carência desta discussão nos estudos sobre carnaval: da inclusão do corpo enquanto soma como o aparato que permite colocar em evidência a experiência em termos de movimento no tempo e no espaço.

Mesmo que o *Caderno de Campo* já tenha sido caracterizado e explicitado no segundo capítulo, recordo que a observação participante foi acompanhada pelo instrumento que intitulei CADERNO DE CAMPO (2017-2019) que aparece como referência em notas de rodapé e indica certa cronologia e condições em que cada notação empírica foi produzida. Assim, por tais registros da observação e por essa perspectiva de tratamento daquilo que foi observado, abordo três seções de análises a seguir. Tais seções foram emergentes de episódios eleitos como marcas desta pesquisa e como marcas desse processo educativo pela potência em elencar percepções somáticas no momento dos seus acontecimentos que perduram até o momento da escrita; pelo seu compartilhamento com e entre as mulheres; e pelo que resta neste corpo que escreve.

Também, tem sentido rememorar que toda a análise se estrutura por objetivar a investigação das particularidades que levaram as mulheres a mencionar o bloco como um espaço de educação, já que, conforme discutido nos capítulos anteriores, essa prática se opunha a tantas outras experiências formativas que as mulheres mencionavam. Ainda, o que discuto é o potencial educativo que reside na percepção dos movimentos que fundam a noção de que as mulheres que dançavam eram *o corpo do bloco*; a partir de práticas que dão corpo ao cortejo (e que são corporais).

Essa possibilidade não se desvela apenas pelo que expressam as conversas e interlocuções verbais, mas sim, uma vez que dar atenção aos movimentos no tempo de seu acontecimento ocupou grande parte do encontro entre as mulheres. Ou seja, a prática de criar uma dança para o cortejo do bloco estava reconhecida como educativa na medida em que elas manifestavam as percepções de transformação dos seus modos de pensar e de se movimentar a partir dos encontros do bloco. Assim, os encontros de elaboração da dança, e mesmo os cortejos, continham um tempo que permitia certa assimilação dos movimentos em acontecimento. É por meio desse tempo – no qual as mulheres estavam atentas ao que

se movimentava – que elas declaravam perceber as mudanças que estavam perpassando o bloco e cada uma. As marcas dessa experiência se desdobravam de apenas percepções até questões que tomavam valor importante o suficiente para serem compartilhadas e reconhecidas como ações do bloco.

Diante de tais reflexões, apresento este quarto capítulo que se desdobra em três exposições, conforme segue. O primeiro texto busca compreender a dança como uma experiência com o repertório através do soma, o que, em termos de educação, aponta para uma interessante abordagem sobre a atenção. Depois, a segunda análise intenciona entender o corpo em movimento como uma produção poética, a qual envolve um educar que prescinde da ideia de controle de conduta e da necessidade explicativa para produzir um sentido compartilhável à medida que envolvem a liberação da imaginação. E, finalmente, o terceiro texto aponta a recorrência ou insistência das mulheres em se disponibilizarem às transformações percebidas do ambiente de encontro do bloco como uma ação que contribui para reafirmar o caráter processual e com fim próprio da prática educativa.

Com o fim de explorar as três seções de análise em termos de um terceiro movimento da pesquisa, também assumo que os argumentos que atravessam os subcapítulos são móveis e permeáveis entre si. Se, por meio do primeiro, dimensiono a somática experimentada a partir dos encontros e das proposições do Não Mexe, isso está permeado pela poesia que atravessa os fazeres do bloco. Da mesma forma, a segunda seção articula a poetização que emerge pelo cortejo imbuída da sensibilidade corpórea que a constitui. E, por último, a caracterização da relação temporal e espacial das proposições de dança ganha posição de destaque em função de considerar como se estrutura a experiência no fazer do Não Mexe. Ainda, percebo algo que une as três reflexões a partir de pensar a educação corporalizada aqui proposta, a saber: que elas comungam da funcionalidade de serem pontos de vista sob os quais teço concepções de partilha desse carnaval. Desse ponto, destaca-se a coerência de que a somática como epistemologia para educação e aliada à questão estética não versa sobre um individualismo, mas sobre uma reflexão a partir do corpo e inserida nas relações interpessoais e no mundo. Assim, os textos que seguem vislumbram o potencial estético e educativo presente na ação observada e mostram como este entrelaçamento pode ser potente para desenvolver compreensão sob uma perspectiva somática.

#### 4.1 O REPERTÓRIO PELA PERSPECTIVA SOMÁTICA

Esta primeira seção de análise busca elucidar a compreensão de que, ao dançar, as mulheres do Não Mexe estavam produzindo uma articulação corporificada com o repertório priorizado pelo bloco. Tal proposta constrói-se por assumir que a experiência mobiliza o sujeito no sentido de transformar suas concepções pela mobilização das emoções, da imaginação e do corpo. E, ainda, pela intenção de ressaltar uma abertura às sensibilidades, por tratar-se de uma relação estética em que vigora a noção do corpo como o “*locus vivo da experiência*” em que as mulheres se disponibilizavam a canções, ritmos, versos e evocações pela proposição de um encontro corporal com a arte. Em concernência com o que aponta Richard Shusterman (2011, 2012), trato de entender que, nessa relação, funda-se o corpo como espaço de uma relação estético-sensorial que cada mulher tecia com o repertório em função de uma autocriação expressa pela dança.

Se é fundamental ressaltar como esse processo de relação com cada canção que embala o Não Mexe me parecia individual, também é necessário destacar que parte dessa individualidade também se construía por uma espécie de atenção a como as músicas e os ritmos que orientavam as performances das terroristas eram coletivos e coletivizados. Nesse sentido, mesmo que a ideia de uma abordagem corporal de soma traga a dimensão da autocriação e de como era possível observar e perceber o repertório tomado a partir do corpo em estado de pesquisa, intenciono abordar essa percepção também por compreender a dança como uma possibilidade de partilha desse repertório desde o que reverbera corporalmente. E, para tanto, menciono que o corpo como soma vai possibilitar percorrer uma atenção qualificada pela prática das mulheres ao criarem suas danças.

Ao mencionar uma certa atenção somática referenciada, principalmente, desde Shusterman (2012) e da prática em si, busco relacionar a produção da dança entre as mulheres como um fazer que também pôde ser percebido por um desenvolvimento cuidadoso e dedicado em atentar às sensibilidades no sentido da presença. Um estar presente em meio à execução das músicas, poesias e ao que era sensível pela relação do grupo de mulheres com aquilo que era expressado e reverberava de tal execução.

Destaco que, ao tratar da atenção como um importante componente da percepção somática, como algo a ser refinado e, assim, mais bem apropriado desde o desenvolvimento pessoal, o autor cita que o processo de percepção do corpo está inevitavelmente permeado por uma dimensão indescritível que tende àquilo que nos

atravessa, dotado de uma imediatez, e que se torna inapreensível ao esforço reflexivo. No entanto, tal esfera também é assumida como um sentimento qualitativo que serve como

[...] cola essencial que dá coesão a uma experiência mas que não pode ser isolada como um de seus elementos, já que essa qualidade imediatamente experienciada é exatamente aquilo que informa a própria atenção a esses elementos e que viabiliza nossa percepção e identificação deles como elementos. (SHUSTERMAN, 2012, p. 307-308)

Nesse sentido, a somática dispõe de uma atenção que se distende, que advém do processo de flexibilidade e que acessa, pelo que é sensível ao corpo, aquela qualidade imediatamente experienciada. Ao que interessa para realizar a interlocução com a dança entre as mulheres do bloco, compreendo como o fazer dança configura-se à maneira da expressão desse sentimento qualificado que as mantém corporalmente informadas sobre como os sons evocados pelo bloco reverbera em sentido.

O que destaco, desde o campo de observação, é como a dança no Não Mexe se construía pela troca de olhares – e se firmava desde aí – e pela habilidade expandida de escutar e de poder falar sobre as percepções das outras mulheres e das suas próprias em relação ao que fazia sentir uma música.

Uma das performances marcantes que observei ser criada ao longo do período de campo se relacionou com um trecho da canção “Todxs Putxs” da cantora e compositora Ekena:

...

*E afrontar as leis que o homem criou pra dizer  
 Que se usa decote, é puta  
 E se a saia tá curta, é puta  
 E se dá no primeiro encontro, é puta  
 Se raspa o cabelo, é sapa  
 E se deixa crescer os pelos, é zoada  
 Se tem pau entre as pernas, é trava  
 Mas se bota salto alto, é santa  
 E se usa 44, é gorda  
 Mas se usa 38, é muito magra  
 Se sai depois das onze, vai voltar arrombada  
 Por que ela pediu, né? Tava na cara  
 Olha a roupa que ela saiu de casa  
 E todo discurso machista continua  
 "Menina, você devia usar uma roupa menos curta"*

Trago aqui essa narrativa que demonstra um processo de criação não instantâneo, que demandou tempo, intimidade, confiança e um longo caminho a percorrer para colocar no corpo das mulheres as palavras ofensivas e opressoras que demonstravam uma série de

impossibilidades diante da condição feminina. Recordo que a música fez parte do cortejo de 2018, numa versão reduzida que não continha nenhuma performance para esse trecho. Mas, já se destacava como um momento de sensibilização entre as mulheres e estendido ao público. Momento que estava proposto para ser expresso pela busca de um olhar acolhedor, que teria a força necessária para designar o que a canção traz, principalmente nos versos: “Mulher, a culpa que tu carrega não é tua/ Divide o fardo comigo dessa vez”. Tendo meu olhar capturado naquele instante, foi possível perceber como os corpos estiveram mobilizados pela presença dos olhares que responderam ao canto em 2018. E a canção voltou para a saída de 2019, em versão completa. No ano de 2018, ainda, o grupo das terroristas coreografou movimentos para o trecho acima e colocou, a partir do corpo de uma das integrantes, essa intenção opressiva ao toque de muitas mãos (leves e pesadas) que vinham de muito perto pressionar, limitar e condicionar sua postura, sua visão, sua pele.

### Imagem 18 – 3ª Saída Não Mexe



Fonte: Benedictas Fotocoletivo – Giovana Fleck & Joana Berwanger, 2019.



Ao observar o processo de criação, compreendi a deliberação daquilo que vinha sendo construído em muitas vias:

*a conversa da roda inicial pautou uma reflexão sobre a intimidade entre as mulheres do terror e a necessidade de fazerem práticas em conjunto para criarem um vínculo mais corporal [...]. Pela sugestão de uma delas fizemos uma roda, em pé, bem próximas umas das outras e alguém dispunha-se a ficar no meio deixando seu corpo pender para um lado. Todas as mulheres da roda estavam responsáveis por apoiar quem estava no meio ao receber o peso desse corpo com as mãos ou outros apoios e repassar o corpo entregue para outra. Nem todas foram para o centro da roda.<sup>119</sup>*

Dentre as reflexões que registrei como integrantes do processo coreográfico, noto como o evento acima foi um disparador dos movimentos que resultaram na performance. Trata-se de uma prática bastante comum em grupos que intencionam desenvolver uma consciência corporal a partir de trocas interpessoais ou mesmo desenvolver confiança e senso de coletividade. Ao longo da prática, a pessoa que está no centro da pequena roda, formada por pessoas bem próximas, precisa deixar o corpo cair, soltar seu peso para que as outras possam apoiá-la. O que significa receber o peso com cuidado e direcionar o corpo a pender em outra direção. Dessa forma, quando a pessoa do centro produz o primeiro desequilíbrio, ela não volta a equilibrar-se e seu corpo fica, dali em diante, sempre apoiado pelo grupo.

A construção de tal coreografia não passou diretamente desse exercício à cena. A prática é apenas um exemplo de como assisti às vontades reverberadas desde as ações de criação serem atendidas por estratégias que possibilitassem colocar o corpo em evidência e como guia do processo.

Ao que pese, retomo que as mulheres estavam criando uma cena para tratar justamente de uma porção de versos que não se pautavam pela valorização das individualidades de cada corpo, mas que funcionavam como denúncia de violência desde uma série de padronizações preconceituosas a partir da imagem e do uso do corpo feminino. A tensão suscitada em encenar que uma das terroristas ficava em pé e outras se aproximavam e imprimiam nela um toque cuidadosamente opressivo e imobilizador ofertava uma conexão instantânea com o “aperto” que se pode sentir pela destituição de possibilidades.

---

<sup>119</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – nota de observação em novembro de 2017.

Em certa ocasião, ao presenciar as mulheres executando esse trecho coreográfico no ensaio, anoto: “*Um corpo que tem espaço para existir. E essa existência se possibilita pelo combate à violência contra a mulher.*”<sup>120</sup> Logo após, sigo no *Caderno de Campo*, registrando algo da sensação de tensão que se desperta desde a relação entre os movimentos que vi surgirem e o canto que configura como as ações de contenção e violação dos corpos ali presentes operam neste grupo de mulheres que tem o feminismo como argumento válido: “*Duas mulheres não se disponibilizam para esta cena que as outras esforçam-se para criar, elas não são questionadas e não se demanda, em nenhum momento, que todas participem*”<sup>121</sup>. E recordo, em outras conversas, as menções sobre como cada uma precisava encontrar o conforto e a vontade de tomar parte de cada criação, pois esse era um processo pessoal que precisava ser precedente a qualquer estimativa de criação.

Nesse sentido, cabe destacar como o discurso sobre respeito, cuidado, acolhimento vai além de um discurso para ser externalizado em produção artística. A insistência em colocar o corpo como protagonista, pelo exame perceptivo constante daquilo que move as afetações corporais em cada uma e seu compartilhamento aprofunda-se na prática do bloco. Uma segunda marca dessa educação é a percepção de um movimento que se aquieta, quase silencia, diminui-se e centra-se em disponibilizar o corpo aos versos seguintes:

**Toda vez que uma mulher morre**<sup>122</sup>

Toda vez que uma mulher morre,  
*Todas* as mulheres morrem um pouco também.

Toda vez que uma menina de 7 anos é acarinhada por um tio de 21  
Meu carinho pelo mundo morre também.

Entre...

dedos em lugares que não deveriam estar

Entre...

Lugares em que só com permissão se deveria entrar  
Entre a confusão entre violência e cuidado que na mente  
de mais uma adolescente  
começa a se criar...

Eu morro um pouco também.

<sup>120</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – notas enquanto me colocava em posição de assistir às danças, encontro para ensaio em outubro de 2018.

<sup>121</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – notas no final do encontro sobre as percepções gerais, em outubro de 2018.

<sup>122</sup> A poesia tem autoria de Nati Gaspa (integrante do Não Mexe). Foi declamada ao longo do cortejo em 2018 e 2019, dentre outras apresentações, constituindo o repertório do bloco.

Toda vez que uma trabalhadora corre,  
 Eu fico sem fôlego um pouco também.  
 Na taquicardia das ruas escuras,  
 entre o olhar pra trás nervosa  
 e o atravessar a rua  
 entre o beco mais sinistro  
 e a esquina de casa

UFA

Quando ela gira a chave na porta,  
 eu também me sinto aliviada  
 Pelo menos hoje não,  
 Pelo menos hoje não!  
 Menos uma.

Toda vez que uma companheira leva um soco,  
 E de um homem se torna refém  
 Toda vez que se confunde ciúme com amor,  
 Eu sinto de novo no peito  
 a humilhação de lembrar que desse jeito  
 eu também já  
 “amei”

Toda vez que uma aluna me conta que reagiu a uma violência com mais violência  
 E se sente como se estivesse sozinha,  
 sem ninguém  
 Eu sinto o desespero dela porque já vivi isso  
 e sei que o alívio  
 Mesmo depois do revide,  
 Ele  
*Nunca*  
 Vem

Toda vez que uma ativista é calada,  
 As palavras engasgam minha garganta  
 Toda vez que uma socialista cai,  
 Desmaia um pouco meu sonho e eu penso que nada adianta  
 Toda vez que reconheço o medo nos olhos da mulher que sofre  
 Res  
 pi  
 ro  
 fun  
 do

E não me sinto capaz de ir além...

Toda vez que uma mulher negra morre,  
 Toda vez que uma mulher trans morre,  
 Eu abraço minhas companheiras e, mesmo na minha maior empatia,  
 Percebo que o tamanho exato dessa dor

Eu  
 Não  
 Sei.

Mas,

Toda vez que uma mulher morre,  
*Outra mulher* morre um pouco também.

Eu poderia sentir e dizer, pensei  
 que toda vez que uma mulher  
 gargalha, poetiza,  
 dança, batuca,  
 conquista  
 Eu sorriso, me poetizo, rebolo e venço  
 e sinto a sua alegria  
 Afinal,  
 Partilhamos  
 o gozo e a agonia,  
 o mal e o bem.  
 e *ainda* bem...

Porém...  
 Ó:  
 QUA  
 TRO  
 TI  
 ROS.

Uma mulher *acabou* de morrer.  
 E *com ela*,  
 Eu morri um pouco também.

As marcas dessa sensibilidade sustentam a reflexão sobre a abordagem corpórea a partir do soma como um organismo vivo que produz tremor, que duvida, que sofre e que se afeta a todo instante também acomoda-se; e tem, nas suas operacionalizações, a criação de uma possibilidade de existência a partir da percepção de como atravessam a corporeidade e podem resultar em espaços para mover e trocar de posição como resposta ao que se afeta. Tal experiência em dispor-se aos sentidos poetizados desde o repertório do bloco opera como educacional na medida em que suscita um estranhamento, uma tensão, e abre oportunidade de criar outra existência a partir do mesmo corpo: “é dele também que depende a criação de modos de vida até agora nunca experimentados. O corpo que obedece é o mesmo que conspira e que cria” (PREVE; CORRÊA, 2000).

Refiro, então, em nível bastante pessoal e de investigação somática, a maneira como a disposição dos versos acima em meio ao cortejo provocava essa possibilidade outra a partir de *deixar-se-perder*<sup>123</sup> nos versos e recuperar a possibilidade corpórea de existir após a declamação. A declamação da poesia ao longo dos encontros para ensaio e das saídas do bloco foi realizada por Natália Gasparini, que também é autora dos versos. A

<sup>123</sup> Recordo que a expressão compõe a teorização somática de Thomas Hanna (1970) referenciada no terceiro capítulo.

poetisa, que atuava na bateria ao longo da saída, em certo momento deixava o posto de instrumentista e ia ao microfone entoar os versos.

Assim como a primeira performance trazida aqui expressava, é explícita a intenção de denúncia de situações de violência contra a mulher. No entanto, a minha percepção das várias repetições, quando estive presente na declamação, é que os versos deslocam a sensação de ser mulher por muitas e diferentes afecções corpóreas. Se causava enjoo a imaginação do abuso de uma criança e a confusão entre cuidado e violência que isso proporciona numa proporção tão presente atualmente, logo o corpo estava acometido por segurar o fôlego na sensação da necessidade de correr, pelo medo do que pode estar na rua escura. E isso não pela influência infantil do medo que se instala no corpo pelo imaginário de algo possivelmente irreal. O medo do escuro da rua presente nas mulheres adultas chega pela via da infeliz realidade que, ainda assim, acaba por se extinguir – em parte – ao cumprir a tarefa de virar a chave da porta e adentrar um possível lugar seguro. “UFA [...] *Pelo menos hoje não*” vem como a potência do conforto alcançado depois de uma extrema tensão. E recoloca o corpo na possibilidade de um pequeno sorriso, porque... UFA. E a respiração volta a fluir.

*Os versos da poesia sempre me pegam, já ouvi tantas vezes e continuam aparecendo os muitos movimentos que desconfortam, que pressionam e uma alegria imensa que aparece no final. Quando é possível respirar e organizar a postura para ver as mulheres juntas pela intencionalidade de partilhar a arte.*<sup>124</sup>

Eram movimentos quase internos. Quase, porque – com certeza – eram internos, mas ainda que dotados de uma intimidade profunda, também com a certeza da percepção, eram movimentos que contraíam a posição do corpo para si. E que também faziam assumir a posição de ser uma mulher que, mesmo com uma empatia que faz contorcer o corpo diante de uma expressão de dor, pode perceber que “*o tamanho exato dessa dor/ Eu/ Não/ Sei*”. O que escancara pelo corpo a desigualdade: pela existência de mulheres e grupos sociais em que a intimidade dessa dor é cotidiana e que se movimentam diariamente por ela; e, em outra esfera, mulheres que não têm na sua experiência a possibilidade de dimensionar tal sofrimento, apenas de deparar-se com algo que a ele faz referência. E ainda assim, a expressão poética pelos versos arrebatava o corpo.

E, ampliando essa percepção para o que foi observado entre as terroristas, qual era a performance possível para acompanhar os versos?

---

<sup>124</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – nota de percepção somática, abril de 2019.

*elas se encolhem, esperam, algumas voltam o rosto para si, outras vagam o olhar, escutam. Acocadas, uma busca e encontra um olhar acolhedor acompanhado de um semblante leve, mas tudo muito devagar e com o tônus do corpo todo a sustentar os versos declamados no microfone. Quando acaba a poesia, a Nati sempre recebe um abraço de quem está no caminho de voltar para a bateria.*<sup>125</sup>

A tensão parece operar coletivamente, principalmente no início do poema. No entanto, o mesmo poema garante e provoca a partilha, a partir de uma semelhança que faz notar e emergir em meio às mulheres um sentido vivido na experiência de estar carnavalizando essa dor a partir dos versos: “que toda vez que uma mulher/ gargalha, poetiza,/ dança, batuca,/ conquista/ Eu sorriso, me poetizo, reboło e venço/ e sinto a sua alegria/ Afinal,/ Partilhamos/ o gozo e a agonia,/ o mal e o bem/ e *ainda* bem...”.

Não se trata aqui de argumentar em favor da existência de um encerramento alegre e feliz para os versos que iniciam com uma tensão extremada. Todavia, o que os versos fizeram ao cortejo, desde a percepção experienciada, foi atualizar os sentidos de prazer e de partilha desse prazer e da alegria possível entre as mulheres para além do que advém da violência.

O argumento de que a experiência se forma num sentido educativo ao movimentar as mulheres a partir da sensibilização a que se disponibilizaram corporalmente seguirá povoando a próxima seção pela análise dessas transformações percebidas a partir da sua potencialidade artística. Assim, cabe destacar e retomar que o tema do carnaval, sob o qual habita essa disponibilidade experiencial entre as mulheres, tem uma abordagem que aponta grande protagonismo do corpo. Dentre muitas possibilidades, o carnaval:

É sempre afirmação da carne, do aqui, do agora, do que já vai se acabar e, por isso mesmo, afirma a pura duração, esgotando-se em excessos múltiplos por oposição à mortificação, à penitência, à culpa e ao desejo de redenção na eternidade. O corpo do carnaval é o corpo sexuado, não necessariamente o corpo bonito ou cuidado que se exhibe num carro alegórico, ou na concorrida posição atual das “madrinhas de bateria”, mas muitas vezes simplesmente corpo, da dona de casa barriguda, do comerciário magrelo, da menina caolha, do garoto míope e de pernas tortas, que se divertem brincando numa ala. Corpo que toma para si as tênues fronteiras entre liberdade, liberalidade e libertinagem, desembocando na sugestão insinuante de pecado, na certeza da morte sempre reafirmada na quarta-feira de cinzas. Um corpo que gostaria de ser só corpo sem transcendência alguma. (CAVALCANTI, 2002, p. 59).

A tendência carnavalesca ao corpo presente que não intenciona reverberar eternamente, mas que é vivo desde a fruição do momento festivo, acaba por oportunizar a

<sup>125</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – nota de observação, fevereiro de 2019.

percepção de liberdades e extravasamentos da dor e do prazer pela certeza de que, mesmo sem a proposição de fim (porque se objetiva a estar em festa no momento do seu acontecimento), é uma prática em que o corpo e as afecções daqueles versos, dos ritmos e das melodias figuram no instante extraordinário. O que não o torna menos vivo e potente, mas o torna potente ao estranhamento e por ser inabitual. E, então, de forma atenta, pelo que educa, perceber o corpo como soma pode ser uma abertura de experimentações, de colocar-se corporalmente em relação ao que não é comum a si.

Dessa forma, o aprender a estar como mulher no bloco pauta-se na postura de algo que não está articulado como uma continuidade à experiência de cada mulher na sua esfera social externa ao Não Mexe. O que é interessante, no caso deste campo enquanto educacional a partir dos corpos, é que isso não acontece em termos de definições, mas em termos de corporificação. A educação, então, opera como o dispositivo de se deparar com o desconforto e encontrar uma forma pertinente ao coletivo e ao sentir. A pesquisa de campo em educação num grupo de mulheres envolvidas em uma prática cultural serve como artifício contra a massificação dos parâmetros nos quais a educação se desenvolve, fazendo-se necessário implicar na análise teorias que dão a ver o corpo e as percepções corpóreas dessas mulheres no seu envolvimento educativo e, por isso, atentam às percepções somáticas como um guia importante. Do contrário, seria arriscado pensar que as suas práticas visavam somente a chegar ao cortejo sob um ponto de vista produtivo. Nesse caso, não aponto a educação como um processo que visa a facilitar a relação corpórea e emocional, mas a deixá-la acontecer. Não é a questão atingir um conforto estável ao perceber as tensões e contorções que pode provocar a arte, mas, justamente, poder acessar o que as colocava em movimento. Nem as mulheres pareciam querer facilitar seu caminho para construir o bloco carnavalesco e seu cortejo, mas sim, estavam envolvidas em uma construção para além dos padrões conhecidos e em problematizar e questionar tais padrões. E, nessa autocrítica constante do grupo, emerge o processo que percebo como educativo e vinculado às suas percepções estéticas e corpóreas, que as fazem sentir e se importar com os problemas advindos da prática carnavalesca.

Assim, a próxima seção destaca dois episódios em que percebo essa educação pela expressividade artística que se potencializa desde o corpo. Percorri, para tanto, as marcas da estada com as mulheres, nas quais percebi uma ativação dessa corporeidade (numa percepção que se faz desde meu corpo pelas movimentações delas). E percebi como a

prática desde o corpo transforma os parâmetros de realidade entre as mulheres a partir da sensibilidade.

#### 4.2 A POESIA PELO O CORPO

*Eu quero andar pelo mundo afora  
Vestida de brilho e flor  
Mulher, a culpa que tu carrega não é tua  
Divide o fardo comigo dessa vez  
Que eu quero fazer poesia pelo corpo  
E afrontar as leis que o homem criou<sup>126</sup>*

A possibilidade de poetizar o corpo é algo que aprendi ao estudar as marcas impressas pela convivência com algumas nuances que se manifestam desde as criações que compõem o repertório do Não Mexe. Começo o texto com os versos entoados no cortejo, que dão início à construção do que denota “fazer poesia pelo corpo”.

#### Imagem 19 – 1ª Saída Não Mexe



Fonte: Sofia Cortese, 2017.

<sup>126</sup> Música: “Todxs Putxs”, composição de Ekena Monteiro, gravada no álbum *Nó*, pela própria artista Ekena (2017). A música foi inserida aos poucos no repertório do bloco, em 2018, sendo executada como performance de abertura com apenas um trecho da música, e em 2019, a canção completa foi incorporada ao cortejo.



Trago, então, as imagens em torno desse tema, que contribuem para designar tal proposição, e destaco que participar desse intenso processo de criação fez refletir sobre o corpo em movimento como uma produção poética, como potente transformador das percepções do corpo das mulheres. Isso, desde compreender a criação como um fazer educacional, porque é possível perceber a performance como uma construção relacional com o repertório (analisado anteriormente), até a articulação desse corpo em meio aos ambientes em que existe o bloco (conforme seção posterior). Para tanto, trata-se de afirmar alguns rastros desse processo educativo através da expressividade corporificada nas apresentações do bloco.

A poetização a partir do corpo, nesta análise, está assumida como a via da criação, da emergência de outras realidades e de outras possibilidades desde como cada mulher transforma-se corporalmente para viver os encontros e as saídas do bloco. Proponho enfatizar que a corporeidade criadora observada no Não Mexe como a vigência da dimensão poética, como um aspecto essencial para dizê-la prática educativa. Compreendo que essa dimensão desvela a liberação da imaginação (referenciada com Hermann, 2014), a reformulação pessoal frente ao estranhamento dos conhecimentos acessíveis pelo bloco. Ainda, cito o processo de educação atravessado pela estética de autocriação, que pode ser desenvolvido pela prática de considerar as percepções somáticas como um advento de conhecimento através do aparato sensorio (que entendo mencionado pela proposição da somaestética de Shusterman, 2012).

Dentre as diferentes interlocuções da pesquisa, cabe retornar a Fernando Bárcena, quando escreve acerca da articulação entre arte, educação e experiência: “A educação, uma atividade humana prática, é uma experiência do sentido, e está na mesma ordem do discurso estético e, em geral, do discurso artístico, em sua acepção mais ampla” (BÁRCENA, 2005, p. 46, tradução nossa)<sup>127</sup>. O filósofo acrescenta sentidos educacionais a partir da sua caracterização como atividade sensível, a qual compreendo coerente ao princípio somático. Entendo a percepção corporal como uma atividade que implica no conhecimento de si, através de um corpo vivo e ativo nas suas experiências, e que amplia as possibilidades de existência para os sujeitos à medida que movimenta posturas e conformações corporais, modificando, assim, pontos de vista ao possibilitar outras tomadas de posições que são expressivas dessa mudança.

---

<sup>127</sup> Do original: “*La educación, actividad humana práctica, es una experiencia del sentido, y se encuentra en el mismo orden que el discurso estético y, en general, del artístico, en su más amplia acepción.*”

Advém, dessa forma, a reflexão de que a educação também opera como uma ação de interferência que ganha possibilidade de alcançar aquela outra sociabilidade pela sua expressividade. Entendo assim, por considerar que a expressividade acionada não é apenas um resultado final da prática, mas é parte das formulações da prática e impulsionada por ela.

A ação precisa desse impulso – que se conecta com a educação, como uma experiência formativa original – a fim de alcançar uma figura que possa ser vista e mostrada. E na medida em que está ligada à ideia das formas, a ação é também objeto de um juízo estético. Toda ação busca a sua forma, a sua figura, a sua imagem, e é por isso que toda a ação é estética. É uma obra de arte, uma criação especial. A ação é a criação de novidade. Como princípio, portanto, a educação é novidade, é pluralidade e é liberdade, e por esta razão é uma política. (BÁRCENA, 2005, p. 97, tradução nossa)<sup>128</sup>

Da mesma forma, a somática aborda a prática da percepção corporal como uma atividade que envolve a tomada de consciência proprioceptiva e a expressão do que se conhece (HANNA, 1987) como práticas inter-relacionadas que fazem o processo de conhecimentos distribuídos não de forma linear, mas de forma conjunta. Ou seja, compreendo, pela interlocução com os autores, que: o que ganha força e potência para ser expressivo desde uma prática educacional coloca a manifestação em relação a todo o processo educacional, contendo – na própria expressividade – os impulsos, as formas, as sensibilidades e as percepções que foram, de alguma forma, liberadoras da criação.

Guardo uma série de percepções exemplares de como poetizações do e no corpo das mulheres se transformam e como propõem transformações íntimas e compartilháveis desde o início das observações e participações empíricas. As notas de campo são quase uma coleção de possibilidades de ser mulher, pela sua variabilidade e pluralidade estéticas (estética como a possibilidade sensível desde o espectro sensorial do qual dispomos, como lembra Shusterman, 2012). *A poesia pelo corpo* é expressa nas fantasias e produções para estar no Não Mexe, que variam desde recados explícitos ao outro, como um desejo de

---

<sup>128</sup> Do original: “*La acción necesita de ese impulso -que conecta con la educación, como experiencia original de formación- para lograr una figura que pueda verse y mostrarse. Y en tanto que vinculada a la idea de las formas, la acción es también objeto de un juicio estético. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad. Como comienzo, entonces, la educación ES novedad, es pluralidad y es libertad, y por eso es una política.*”

interferência política<sup>129</sup>, e expressões de aspectos que dizem respeito ao íntimo de cada uma, mas que também intencionam interferir por evidenciar tal possibilidade de existência.

### Imagem 20 – 1ª Saída Não Mexe



Fonte: Alexandre Santos, 2017.

As fantasias estampam na visualidade do bloco o que interpretei como um recado da pluralidade que o Não Mexe intenciona para os sentidos de ser mulher, às vezes de forma mais e menos direta. Essas fantasias caracterizam força, valentia, coragem e alegria, aproximando tais qualidades às possibilidades de ser mulher pela excessividade manifesta em brilho, cor e uso de objetos inusitados, que permite o universo do carnaval. Ao mesmo

---

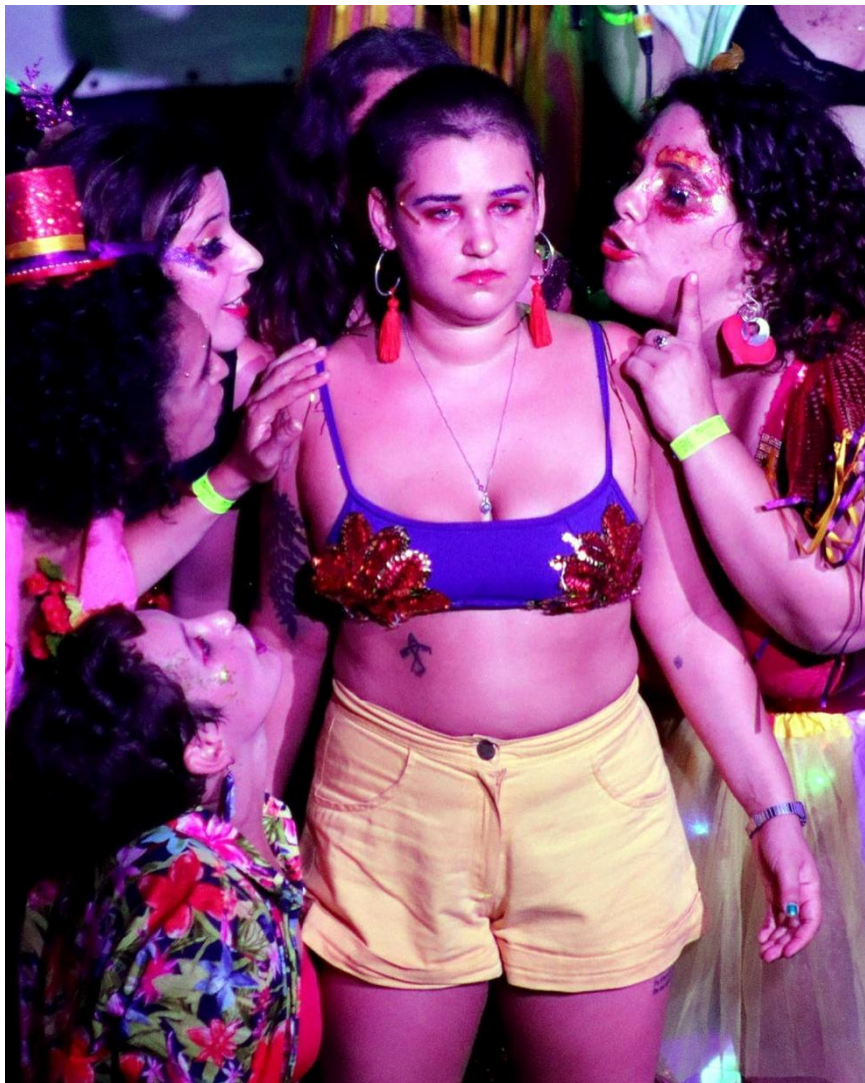
<sup>129</sup> Refiro-me à interferência política conforme as ideias de Fernando Bárcena (2005), que, ao pontuar a educação como uma ação prática, descreve que essa ação se insere numa esfera política caracterizada pela pluralidade de sujeitos e manifestações. Ao mesmo tempo em que observa ações alheias, cada sujeito é observado, e esse *aparecer* (BÁRCENA, 2005, p. 96) faz coincidir o que é manifesto coletivamente e a própria ação.

tempo, os gestos e o que movimenta a sua visualidade em reflexão ao acompanhar o bloco também reconfiguram e intentam ampliar o espaço que as mulheres ocupam na cidade.

[...] construir uma outra perspectiva sobre as cidades a partir de uma postura política na qual o corpo intervém no espaço urbano por meio de ações artístico-político-culturais, performances e danças que possam questionar as estruturas sedimentadas do espaço público, como ruas, praças, avenidas, passarelas, pontes, muros, automóveis etc. (NASCIMENTO, 2016, p. 2)

A saída do bloco ocupa uma importante porção visual desde a sensibilidade aberta e desde os sentidos de cortejar e carnavalizar a cidade. Percorrer e estar em espaços da cidade adicionando os sons dos instrumentos, os cantos proferidos e os gestos movimentados pelas mulheres conforma um modo ímpar de sentir a cidade. Então, se manifesta uma forma ímpar de estar na cidade pelo uso que o corpo faz daquele espaço. É fato que o argumento visual que se forma desde a reunião de sessenta a cem mulheres fantasiadas, portando instrumentos e dançando, já seria uma composição de paisagem que difere da paisagem cotidiana. No entanto, a ideia de refletir sobre a sensibilidade que se abre a partir de um bloco carnavalesco de rua vai além da visualidade que provoca, imerge nas formas criadas pelas mulheres para grafar a cidade com os corpos e os sentidos que se manifestam por esse uso extraordinário do espaço urbano. Ou seja, trata-se de aprofundar a reflexão por proporcionar uma centralidade aos corpos que se reintegram à cidade pelo sentido artístico, cultural e político do uso da cidade. E, assim, atentar para como tal interferência implica em uma série de disposições que advêm de uma experiência que é educativa para esta outra forma de habitar o espaço.

**Imagem 21 – Apresentação do bloco como atração convidada**



Fonte: Ana Sartori, 2018.

Ainda, destaco um episódio em que, após a segunda saída do Não Mexe, uma das mulheres relata sua experiência:

*O corpo é muito além do que um amontoado de órgãos, ele é a externalização física e material do que podemos chamar de “eu” e, também é aquilo que, desde o segundo em que você saiu do útero, é observado, avaliado, medido. É pelo corpo que somos reconhecidos, que somos identificados, digamos assim. Corpo é forma, corpo é aparência, corpo é condição, corpo é político.*

*A sociedade persiste em ditar as regras para o corpo, insiste em só aceitar os corpos das mulheres quando tem exposição, em contextos de perversão ou mercadoria e que sigam o padrão. Um padrão que ainda existe para amaldiçoar a vida das mulheres, que desestabiliza qualquer psicológico, que renega o diferente. Ser mulher no mundo já é um ato de resistência, ser uma mulher que foge dos padrões é resistência com uma*

*pitada forte de preconceito e segregação. E quando você escolhe não se normalizar por esse padrão, é uma luta diária, mesmo, de aceitação.*

*Minha experiência com o meu corpo já teve muitos conflitos. Sempre fui uma mulher voluptuosa e sempre fui taxada de gorda – gordinha – fofinha. Minha primeira dieta foi aos 12 anos, não foi uma escolha consciente, foi a forma de dizer para a sociedade que eu queria fazer parte do seletivo grupo de pessoas que eram vistas como seres normais por seguirem o padrão recomendado. Depois dessa vieram tantas outras, muitas delas privativas, muitas delas que me fizeram ver alimentos como inimigos. Foram anos tentando entrar naqueles moldes, foram muitas lágrimas roladas, foram muitas relações boicotadas, foram muitos julgamentos (internos e principalmente externos), foram anos e anos desrespeitando meu corpo, anos e anos e anos em que o espelho e a balança eram meus carrascos.*

*Hoje eu já não odeio meu corpo, eu amo ele, apesar de ainda rolar muita insegurança e um saco pesado de trauma nas costas. Ele não é perfeito e nem nunca será, porque ele é um corpo vivo e mutante, um reflexo perceptível da minha saúde mental. O mundo tentou me colocar em muitas caixas, mas só quando eu percebi que caixa nenhuma tem cacife para abrigar meu corpo que eu me libertei, e sigo me aprendendo.*

*No sábado passado eu coloquei meu corpo político na avenida mais uma vez, um corpo cru, um corpo sem amarras, apenas para dizer que o padrão que carregamos não é nosso. Muito obrigada, mulheres inspiradoras desse tão amado e treteiro Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só. É no olhar de vocês que eu me identifico, é no sorriso estremeedor de cada mulher que se reconheceu naquela fantasia que eu tiro forças para seguir derrubando padrões por aí.*

*Vida longa ao Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só - arte e luta.<sup>130</sup>*

Opto por apontar o relato na íntegra na medida em que percebo nele o deslocamento da concepção de corpo pela educação no bloco. O depoimento abre imensas reflexões, e acredito que é potente para perceber como o corpo é central e fundamental nesse processo de movimentar o pensamento a partir dessa prática educativa e carnavalesca, ao mesmo tempo.

À diferença de quando a criação de cenas e espetáculos de dança busca algum padrão de excelência e de certa linguagem, o Não Mexe – a partir da existência viva de cada mulher – não prioriza um movimento que corresponde a algo já sabido e concebido e que cada dançante incorpora porque esse movimento condiz com o que é esperado para o momento. As danças no bloco condizem com estarem ali, mulheres e o atravessar de concepções de feminismo, cultura, carnaval e arte, em função de fazer passar o cortejo. São movimentos imperfeitos e fantasias imperfeitas, do ponto de vista do mercado da arte

---

<sup>130</sup> Depoimento postado publicamente em rede social virtual e compartilhado entre o Não Mexe, autorizado uso para esta pesquisa sem revelação da autoria.

como espetáculo<sup>131</sup>, com os quais cada mulher pode viver e experimentar cortejar a rua e quer sinceramente olhar para a outra. O olhar também emerge da consciência do movimento que o corpo assume desde a disponibilidade ativa entre elas, à diferença de um olhar que segura uma criação certa e de sucesso. O que encanta é como cada mulher se autoriza a estar como poesia naquele espaço.

Ainda, o que se destaca como a “luta” feminina advém da expressividade de uma série de insatisfações junto ao processo dessas mulheres, que não buscam por uma forma de satisfazer-se em termos padronizados do que já existe, mas a habilidade de posicionar essa insatisfação em algum lugar com sentido e seguir, desde aí, seu movimento por incluí-la e não subjugar-la à necessidade de sobrepô-la por algo bom. A educação incorporada ensina que as curvas, os desequilíbrios, as tensões, os limites e as articulações são partes presentes de estarmos no corpo.

As experiências marcam, de um lado, os engajamentos dessas mulheres em colocarem seus corpos em exposição, por aquilo que estarem no bloco movimenta nelas. E, de outro lado, o que movimenta em mim que faz tais episódios tornarem-se experiências disruptivas, educacionais. Tais movimentos não acontecem em qualquer espaço, mas sim pela movimentação e exposição, disponibilidade de corpos vivos, com seus aparatos sensoriais ativados pela experiência com a estética carnavalesca operando em sentido.

#### 4.3 A DANÇA COMO EXPERIÊNCIA RELACIONAL

Por conseguinte, esta reflexão que segue intenciona postular as marcas da repetição, do que formou a cotidianidade de estar em campo entre as mulheres do Não Mexe, a insistência da percepção do ambiente e de si como as condições de pensar a prática como educativa. Acrescida da frequente partilha entre as mulheres, no sentido de tornar coletiva essa percepção advinda de cada soma. Este terceiro texto possui uma diferença dos dois anteriores. Se antes elegi as marcas corporais percebidas desde surpresas e deslocamentos que sensibilizaram o corpo em eventos pontuais, o enlace reflexivo que se produz neste

---

<sup>131</sup> Recordo que não proponho realizar uma análise aprofundada a respeito do referido mercado da arte que gira em torno de produzir e vender espetáculos das mais diversas manifestações artísticas. Dessa forma, destaco que a reflexão trazida neste momento intenciona apontar para essa expressividade pelas suas singularidades e mobilizações provocadas por seus estados sensíveis, conforme sugere Suely Rolnik (2001). E, neste caso, faço um distanciamento, tendo em vista que não relaciono os fazeres do Não Mexe com o propósito de fazer circular e valorizar a arte como produto em que a expressividade possa estar “esvaziada de sua singularidade em processo e transformada em identidade, de preferência glamurizada” (ROLNIK, 2001, p. 4).

capítulo faz referência à perspectiva de uma educação que acontece pela experiência de encontro que venho argumentando ao longo do texto. Retorno a Fernando Bárcena, com sua advertência de que “[...] a atividade educacional é um processo de codeterminação entre vários sujeitos [...]” (2005, p. 116, tradução nossa)<sup>132</sup>. E, assim, toma sentido pensar nas interferências constantes que vão conformar o espaço e o tempo que colocam as mulheres em relação nessa prática. Lembro também da condição de prática educativa que faz resultar os próprios vínculos de sentido para que o processo se desenvolva (BÁRCENA, 2005).

Reconheço como tal perspectiva pode estar ao lado da descrição de experiência como celebração festiva trazida por Hans-Georg Gadamer, desde a aceção de que o celebrar se institui quando o grupo de pessoas tende a algo comum:

Se existe algo associado sempre à experiência da festa, é que se rechaça todo o isolamento de uns até os outros. A festa é comunidade, é a apresentação da comunidade mesma em sua forma mais completa. A festa é sempre festa para todos. Assim dizemos que “alguém se exclui” se não participa. (GADAMER, 1991, p. 99, tradução nossa)<sup>133</sup>

Inicialmente, proponho atentar que, ao realizar a tradução do espanhol para a língua portuguesa, optei por terminar a frase com a expressão “não toma parte” para designar aquele que não se inclui no *todos que estão envolvidos na festa*, dando a ideia de que a experiência detém uma noção de totalidade àqueles que nela tomam parte. E, justamente, a tradução da obra em espanhol – que é a referência utilizada – traz: “*«alguien se excluye» si no toma parte*”. Anoto o destaque, pois o termo “*tomar*”, em espanhol, pode conter designação de pegar, assumir, apanhar e ter (LINGUEE, 2020). Nesse sentido, intento ressaltar que o autor oferece subsídios para compreender essa participação na experiência como um envolvimento de quem possui algo, com a força da indicação daquilo que se pega, que se assume como seu.

Ainda, em virtude de o tema de estudo desta tese ser festivo, essa abordagem reflexiva da experiência proposta em Gadamer (1991) resulta em uma série de possibilidades de associações e tangenciamentos. Considero que exista bastante semelhança da festa de que trata o autor com a celebração carnavalesca observada junto ao

<sup>132</sup> Do original: “[...] *la actividad educativa es un proceso de co-determinación entre varios sujetos [...]*”.

<sup>133</sup> Do original: “*Si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta, es que se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa. La fiesta es siempre fiesta para todos. Así, decimos que «alguien se excluye» si no toma parte.*”



bloco, conforme o que ressaltado nas descrições. No entanto, ao trazer a experiência pelas características atribuídas na referência, não busco chamar a atenção para quão festiva é a prática das mulheres do Não Mexe. Objetivo refletir sobre como a experiência proposta se desenvolve como uma atividade que promove a reunião desde a participação na prática em si; o que envolve, também, pensar o tempo e o espaço que a caracterizam como algo que tende ao encontro.

Celebramos ao congregarmos por algo e isto se faz especialmente explícito no caso da experiência artística. Não se trata somente de estar um junto a outro como tal, senão da intenção que une a todos e os impede de desintegrarem-se em diálogos soltos ou dispersarem-se em vivências individuais. (GADAMER, 1991, p. 101, tradução nossa)<sup>134</sup>

Dessa forma, o filósofo enfatiza de modo muito interessante como este encontro não trata de reunir pessoas em um mesmo lugar, apenas. Mas, refere-se à partilha desse todo que engloba experimentar juntas uma prática e congregar-se a partir dela. Na obra, Hans-Georg Gadamer (1991) segue a reflexão por contrapor, por exemplo, esta noção de que a celebração se constitui desde uma intenção que une a todos aqueles que dela participam à diferenciação de uma equipe que se destina a realizar um dado trabalho. Nesta última situação, cada sujeito envolve-se em atividades individuais, mesmo que em cooperação, as tarefas contêm um cumprimento de demandas que distanciam cada um em uma função que vai resultar no alcance da meta (GADAMER, 1991). Dessa forma, postulo que observei a intenção que reúne as mulheres do bloco como uma experiência em ser o Não Mexe, desde a produção à saída, num envolvimento com a totalidade dimensionada pelo bloco, e não apenas “colocar o bloco na rua”. O que não exclui a existência de uma dimensão operacional e técnica necessária em que cada mulher assume uma função que a leva a fazeres individualizados, mas, configura que a educação não está somente na aprendizagem dessa função, que é necessária e que se torna uma divisão de tarefas. O que está proposto para pensar a educação como uma prática pela perspectiva de experiência num tempo e espaço de encontro são, assim, as ações que se conformam como uma vinculação desde a própria prática.

Saliento como, tanto em Gadamer (1991) quanto em Bárcena (2005), a noção temporal que estrutura a experiência também guarda especificidades interessantes à reflexão:

---

<sup>134</sup> Do original: “*Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística. No se trata sólo de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales.*”

Por outro lado, existe outra experiência do tempo de todo diferente, e que me parece ser profundamente afim tanto à festa como à arte. Frente ao tempo vazio, que deve ser “enchido”, eu chamaria tempo cheio, ou também, tempo próprio. Todo o mundo sabe que, quando há festa, esse momento, esse instante, estão cheios dela. (GADAMER, 1991, p. 104, tradução nossa)<sup>135</sup>

Aqui, o tempo próprio da arte e da festa ganha similitude com o tempo que é poético, referido por Fernando Bárcena (2005, p. 116), à medida que compreendo como ambos se destinam a designar ao tempo mais um aspecto que proporciona a dimensão de confluência e de encontro da experiência. Tem-se um tempo próprio e um tempo poético desde a prática educacional que vincula as mulheres do Não Mexe a voltarem-se à construção do bloco a partir da sua relação estabelecida tanto com a cidade e os espaços de encontro, quanto com a temática do carnaval e com as inúmeras inferências que cada uma traz ao encontro. Ao disponibilizar a atenção no tempo próprio dessa experiência, advém a necessidade de tomar parte no desenvolvimento dos encontros que são, constantemente, sequências de ações criativas, uma vez que não é possível (e nem se trata de) programar e projetar como serão as interferências e imprevisibilidades que o ambiente vai impor a cada instante desse tempo. Sim, trata-se de experimentar no seio da prática – em situação de encontro – as mudanças e movimentos impelidos a cada momento, no sentido de como essa infinidade de elementos vai transformando-se na saída do bloco. Essa experimentação entre as mulheres é, em si, a prática educativa.

Assim, menciono que o movimento como resposta ao ambiente é uma questão que se transforma em argumento da tese desde a sua repetição. O que também condiz com a experiência gadameriana, na medida em que o filósofo aponta um sentido profundo de retorno que é próprio dessa experiência no seu sentido estrutural do tempo. Entendo que a busca daquilo que retorna periodicamente desde a prática implica numa inversão de ordenações que se relaciona com a ideia de pensar a educação como uma prática que, em si, é o vínculo intersubjetivo. Quando Gadamer (1991, p. 103, tradução nossa) cita que “o próprio da festa é uma espécie de retorno”<sup>136</sup>, compreendo que o autor imprime à experiência a proposição de uma repetição, uma volta do acontecimento – que não é o mesmo quando se repete, mas que possibilita inferir uma organização a partir de ter em

---

<sup>135</sup> Do original: “*Por otro lado, existe otra experiencia del tiempo del todo diferente, y que me parece ser profundamente afín tanto a la fiesta como al arte. Frente al tiempo vacío, que debe ser «llenado», yo lo llamaría tiempo lleno, o también, tiempo propio. Todo el mundo sabe que, cuando hay fiesta, ese momento, ese rato, están llenos de ella.*”

<sup>136</sup> Do original: “*Lo propio de la fiesta es una especie de retorno.*”

conta que a experiência retorna. Cabe destacar que o argumento citado se desenvolve no sentido de apontar como não é uma questão de planejar e impor que a experiência possua um retorno periódico desde uma ação deliberada. Antes, trata-se de notar como o retorno é próprio dessa noção de experiência e como, a partir da sua repetição, conforma as características de tempo que estruturam a prática.<sup>137</sup>

Disposta a perceber a educação por aquilo que se estrutura desde o que torna a acontecer e que vai conformando a prática de dança entre as mulheres, aponto diferentes notas de campo a seguir. A repetição, aqui, figura como o indicativo das ações que retornam, em sentido, em sucessivos encontros ao longo do período de campo. E, conforme proponho refletir desde as notas, elas incluem como é repetida a menção de certas interferências como guias da movimentação em relação ao ambiente, que tanto tornam o ambiente presente na dança das mulheres como tornam as terroristas parte integrada desse ambiente:

*Estamos na praça da Redenção, em Porto Alegre [...], elas decidem encerrar a roda de conversa, já passamos de uma hora do início do encontro, o naipe do terror se reúne e a conversa é sem muito rumo sobre questões íntimas, com a mesma intimidade uma delas fala que o seu corpo está todo tenso, então outra mulher diz que pode ajudar e começa a sugerir alguns movimentos, que os tenho como movimentações comuns de um aquecimento para diferentes aulas de dança. Ao longo desses movimentos que uma das mulheres vai sugerindo, outras dizem o quanto estão gostando e como é bom fazê-los. Quando a terrorista que estava guiando termina as suas sugestões, o corpo está diferente e todas estão com uma vibrante aparência de satisfação, neste momento ouço o som que a bateria ensaia, vejo que outras também ouvem, e então as mulheres passam a falar dessa parte do repertório que está sendo executada para a bateria, retomam essa dança. Eu fiz o aquecimento junto com elas e ao terminar tomei essas notas.<sup>138</sup>*

*É a primeira vez que venho num encontro dentro de uma quadra de escola de samba (lugar que as mulheres alugam quando tem previsão de chuva). É sábado de manhã e estamos atiradas nas cadeiras “típicas de bar” sem muita animação. A conversa segue com assuntos leves e aleatórios, até que notamos como a roda de cadeiras foi aumentando. Cada uma que chega, as mulheres arrastam um pouquinho as cadeiras e entra uma cadeira a mais na roda. Bem, já com a roda grande, noto outras estruturas de corpos, mais acordadas, que já estão inquietas nas cadeiras (são vinte mulheres), uma delas se posiciona e chama: “vamos lá!” Nos levantamos prontamente e saímos do círculo emboladas, outra*

<sup>137</sup> Destaco que o carnaval como a festa tema desta tese, e componente da dita cultura brasileira, conforme a história retomada no segundo capítulo, é emblemático para tratar da organização do tempo de forma coletiva. Nesse sentido, recordo que a festa carnavalesca figura como marco temporal socialmente compartilhado no Brasil.

<sup>138</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – descrições de um encontro semanal em agosto de 2017.

*mulher diz: “eu nem vi todas, vamos caminhar e olhar quem estamos?”, o ritmo começa a se formar e os olhos saltam à procura de outros, não demora e os corpos se tocam em abraços e entusiasmo [...] uma delas diz como sente que a força está nesse tipo de “conexão” que faz elas quererem estar juntas e que sente que precisam muito fortalecer isso para a saída, ela diz não querer ficar nervosa e perder essa sensação.<sup>139</sup>*

*Hoje a conversa começou com um foco nas ações que precisam ser feitas para a saída, estavam 12 mulheres nesse momento, elas elencam que precisam pensar no percurso, em repassar duas pequenas coreografias. Uma delas interrompe o curso do planejamento e diz algo como: “sim, vamos ver quem somos hoje e aproveitar esse sol para chegar perto da bateria”. Me afasto agora para anotar e vejo as mulheres se aproximarem da bateria e iniciarem uma dança liberada de combinações, mas em conjunto pela fruição do samba “Veneno no café”<sup>140</sup>, algumas sambam, outras balançam, entre olhos fechados e olhares que se cruzam partilham a fruição. [...] Vejo algumas mulheres da bateria desviarem o olhar pela admiração de ter a diversão do naipe do terror por perto, e uma das mulheres que não está tocando e está sentada ao meu lado enquanto anoto comenta essa admiração. [...] Quando essa dança acaba, uma delas chama a atenção de que o mais importante pro cortejo é essa “interação” de dançarem juntas e junto com a bateria.<sup>141</sup>*

Esses três trechos do *Caderno de Campo*, ainda que não configurem uma repetição insistente, estão concebidos como exemplos que proponho analisar para refletir sobre o que está priorizado aqui e como isso configura-se em uma educação imbuída de uma sensibilização corporal em termos de disponibilidade das mulheres ao tempo de encontro e ao que compõe o espaço em que ele acontece. Os exemplos estão nas frases: “*com a mesma intimidade uma delas fala que o seu corpo está todo tenso, então outra mulher diz que pode ajudar*”; “*o corpo está diferente e todas estão com uma vibrante aparência de satisfação*”; “*sim, vamos ver quem somos hoje e aproveitar esse sol para chegar perto da bateria*”; e “*mais importante pro cortejo é essa interação*”. Guardam o sentido a ser investigado aqui. Ao passo que reverberam em outros pequenos exemplos, de pequenas frases que apontam o mesmo sentido recorrente: “*nós vamos levar para a rua o que está na rua?*”; “*não acho que precisamos ser representativas, penso em entregar uma performance*”; “*eu me sinto bem quando fazemos práticas que nos unem*”; “*colocar no corpo o repertório é toda a estrutura do cortejo*”; “*perceber como as pessoas se sentem,*

<sup>139</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – descrições de um encontro para ensaio em maio de 2019.

<sup>140</sup> Música: “Veneno no Café”. Composição: Pâmela Amaro. Gravada no EP *Veneno no Café* (2020). Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=evfL8p25gRc&feature=share>.

<sup>141</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – descrições de um encontro semanal em fevereiro de 2018.

*elas falam, às vezes não ouvimos*”<sup>142</sup>; e por aí poderia desdobrar em diferentes exemplos de notas que aproximam as falas repetidas com a noção de que a dança que as vincula como prática vai além de estimar e executar uma sequência de movimentos. E, ainda, que a ação de criação acontece ao voltar-se para os vínculos dessa prática com o ambiente que se conforma imediato a ela.

Para esta reflexão, para além de entoar a percepção de como a prática educativa acontecia entre as mulheres, também evoco certo estudo iniciado na formação de mestrado<sup>143</sup>, o qual trazia tais características de “guiada pela sensibilidade e pela estética” das festas populares que, na época, emergiram como gatilhos nas rápidas e eventuais experimentações em colocar-me corporalmente a aprender e descrever a aprendizagem desde a pesquisa. Contudo, nesta tese, o argumento de que a celebração coletivizada na experimentação do tempo e do espaço a partir do movimento são parâmetros fundamentais na criação dessa dança, desde esta perspectiva, volta sob a força da presença de tal fundamentação entre a prática e o discurso das terroristas do Não Mexe.

A partir de como a dança vai tornando-se uma resposta às práticas que as vinculam, os movimentos vão sendo propostos e compartilhados. As notas de campo repetem-se ao mostrar como os movimentos que levam as mulheres a dançar juntas ganham sentido a partir do que as coloca naqueles termos de experiência de encontro apontados anteriormente. Ora, a prática inicia porque uma mulher partilha a percepção dolorida de seu corpo e outra propõe alternativas de movimento para acomodar as tensões que causam as dores. Em seguida, as outras mulheres unem-se como grupo em torno de experimentar os movimentos em seus corpos, e faz parte dessa experimentação contar para as outras e compartilhar com elas aquilo que perceberam em seus corpos e quais as vontades que emergem depois dos movimentos. Já que, a própria prática inicia desde a expressão de uma vontade de amenizar uma dor ou de ajudar a isso.

Ao aproximar as situações do Não Mexe à noção de experiência, intenciono construir uma proposição de que a dança emergida em meio às mulheres – como a

---

<sup>142</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019).

<sup>143</sup> Faço referência aos estudos desde a perspectiva de proximidade entre a experiência e a situação de celebração. Ao longo do mestrado, percorri uma série de festas características das manifestações de uma dita cultura que é popular, conforme discuto na dissertação, e me dispus a compreender esses eventos pontuais a partir da ideia de experiência (GADAMER, 1991), no sentido de apontar algumas aprendizagens que podem ser percebidas desde a unicidade dos encontros festivos. Contudo, para a pesquisa atual, ademais de trazer a costura entre as condições da festa e da experiência pela inserção das mulheres em um fazer festivo qual seja o carnaval, essa discussão objetiva aprofundar que a experiência de dança do bloco está orientada à sua vinculação coletiva e à intenção das mulheres em dispor-se corporalmente a tal experiência.

corporificação de um repertório e a poetização corpórea – se estrutura em meio aos diferentes fatores que conformam a situação. Os fatores, como o tempo e um fazer vinculador, implicam numa dança e num dançar que se move pela relação entre elas e que movimenta, em reciprocidade, a relação das mulheres conferindo à prática em dança a característica de manifestação dessa interação com o ambiente.

Ao que se configura como o ambiente que venho relacionando como o espaço de interação no qual se insere a dança do bloco, proponho destacar algumas características desse lugar como espaço urbano, tendo em vista que os encontros das mulheres situavam-se, frequentemente, em praças e vias públicas da zona central da cidade de Porto Alegre/RS, onde a urbanização é bastante presente. A pesquisadora Silvana Nascimento, ao publicar sobre a relação corpo e espaço urbano, atualiza (para 2016<sup>144</sup>):

Corpos estão em evidência nos espaços públicos e estão marcados por posições políticas que devem ser visíveis na paisagem urbana e serem reconhecidas socialmente por meio de práticas corporais, além de diferenças de cor, geração, classe, gênero e orientação sexual. Esta visibilidade espalha-se pelas redes sociais, cujos *selfies* propagam-se compulsivamente nas passeatas e nos passeios. (NASCIMENTO, 2016, p. 1)

A autora analisa a visualidade dos corpos nesses espaços num sentido contemporâneo de suas manifestações e propõe pensar sobre as ocupações, interferências e incorporações da cidade. Isso, a partir de refletir sobre proposições artísticas<sup>145</sup> e de qualidade estética e política que podem ser atribuídas ao corpo que dança, de forma a questionar o que está sedimentado pela urbanidade. Os aspectos ressaltados pela autora se configuram como condições às quais a arte pode se contrapor para produzir novas perspectivas de atuação e de uso do espaço. Por exemplo: “A experiência física da

<sup>144</sup> Atento à data de publicação do artigo tendo em vista que considero o texto uma atualização condizente com a pesquisa realizada como observação participante no bloco entre os anos de 2017 e 2019. No entanto, ressalto como todo esse contexto analisado pela autora talvez se desatualize na contemporaneidade, entre os anos de 2020 e 2021, devido à chegada e ao estabelecimento da pandemia por COVID-19, que reconfigurou o uso do espaço público e a sociabilidade em questão.

<sup>145</sup> No artigo referenciado, a autora propõe articular os conceitos de corpografia e etnografia para a discussão da ocupação e das apropriações corporais no ambiente cidade. Não intenciono abordar os dois conceitos utilizados pela pesquisadora e, sim, o que ela produz a partir daí. Trago a citação a seguir apenas para situar o termo corpografia: “A corpografia é um conceito elaborado por Paola Jacques e Fabiana Britto, por meio de referências da Dança e da Arquitetura, com o intuito de construir uma alternativa à ideia de “cidade espetáculo” (Guy Debort, 1997) e ao império dos projetos arquitetônicos nas grandes cidades. Segundo as autoras, estes projetos – que produzem cidades-outdoors – não facilitam a circulação de pessoas, não viabilizam a ocupação de espaços públicos para os cidadãos e desencarnam a cidade, descolando-a dos corpos dos sujeitos urbanos. Assim, a corpografia se traduz num modo diferenciado de sentir a cidade por meio de intervenções e performances estéticas e artísticas que provocam, rechaçam, questionam a espetacularização das metrópoles contemporâneas” (NASCIMENTO, 2016, p. 2).

velocidade – como o deslocamento através de automóveis, trens, metrô – tornou o espaço urbano um mero lugar de passagem, desconectando-o do corpo” (NASCIMENTO, 2016, p. 3). O que diverge da ação de ocupar a via de trânsito pelo bloco carnavalesco, que não tem tal objetividade de ir a outro lugar, mas sim de estar ali. A passagem da dança pelo espaço público intenciona interferir, habitar, existir, deixar marca, ainda que essa marca seja dotada da efemeridade das manifestações artísticas. Ou seja, ainda que não deixe de se configurar como uma arte em presença, porque se propõe como cenas que são exibidas e compartilhadas com quem assiste no momento da sua apresentação. Assim, a condição urbana imprime a velocidade da passagem que não se conecta com o espaço em que se passa em virtude da sua velocidade acelerada e da atenção objetivada em chegar noutra lugar. No entanto, a experiência de dançar no bloco suscita a vontade de estar na praça, de estar na rua e de dançar, a partir de estabelecer esta conexão com os componentes dessa urbanidade, também visualizados no espaço que o corpo ocupa. A insistência em conectar o movimento com o que se percebe pelo corpo desde o ambiente adverte como as mulheres demandam o uso incorporado da cidade que manifesta a sociabilidade presente como ocupação do espaço público.

### **Imagem 22 – 3ª Saída Não Mexe**



Fonte: Benedictas Fotocoletivo – Giovana Fleck & Joana Berwanger, 2019.

Torna-se interessante, então, perceber como o emprego dessa prática educativa pelas Não Mexe está voltado a retomar a possibilidade de viver a cidade com o corpo e implicar o espaço com a dança e as intervenções, desde o repertório poetizado pelo corpo, como forma de realização da existência da multiplicidade das mulheres ali presentes. Para tanto, os registros de campo denotaram uma série de situações em que os corpos se colocavam em movimento e em conexão com o ambiente ocupado pelo Não Mexe. Nesse sentido, considerei frequentemente as concepções somáticas para observar e as criações e ações das bailarinas em relação às suas elaborações para o cortejo. Assim, a transformação do espaço rua que opera como via de trânsito em um espaço de estar com dança, poesia e ritmo era algo a ser criado.

Recordo que o ambiente considerado neste estudo não se faz somente das matérias do chão, dos objetos arquitetônicos e das vegetações presentes, mas também dos sentidos corporificados pelas mulheres. Na ocupação urbana repleta de imensas construções, de muros e cercas de grandes alturas que entrecortam o espaço, de vias em que passam exclusivamente veículos e são inacessíveis a pedestres, os corpos parecem um tanto conformados a habitarem os espaços internos e compartimentados.

Contudo, se adentrarmos pelas brechas e vãos das metrópoles, não necessariamente encontraremos sujeitos totalmente descolados de seus corpos ou de outros sujeitos. Seguindo suas linhas e teias, ficaremos surpresos com inúmeras redes de sociabilidade e de lazer, ocupações do território, práticas inusitadas que pouco refletem, de forma estanque, valores individualistas (NASCIMENTO, 2016, p. 7).

O que estrutura o encontro entre as mulheres não se trata desse ambiente setorizado, mas, sim, versa sobre o esforço de instituir um espaço comum, o espaço da experiência pelo encontro, pela partilha daquilo que configura a experiência. Proponho, enfim, encaminhar a conclusão deste pensamento sobre como as mulheres repetidamente evidenciaram sua prática pela atenção ao ambiente com a ideia de que a dança se compõe de uma tal compreensão corporal que envolve essa íntima relação com o espaço.

De fato, creio que *toda a consciência somática agudamente atenta sempre estará consciente de mais do que o corpo em si*. Concentrar-se em sentir o corpo é colocá-lo em primeiro plano contra o plano de fundo do ambiente, que de algum modo deve ser sentido para constituir aquele plano de fundo vivenciado. Não é possível sentir que se está sentado ou de pé sem sentir o ar à nossa volta, que inalamos. Essas lições de autoconsciência somática acabam por sugerir a visão de um eu essencialmente situado, relacional e simbiótico, e não o conceito tradicional de eu autônomo baseado numa alma individual, monádica, indestrutível e imutável. (SHUSTERMAN, 2012, p. 35, grifos do autor)



Isso, no sentido de combater uma elaboração de dança que seria levada à exposição sem querer uma relação próxima com o ambiente no qual é exibida. Não se trata, neste caso, de elaborar uma dança autônoma, que possa ser exposta para qualquer lugar e para um público genérico, uma cena em si a ser repetida em ensaios com vistas a ser aprimorada para o cortejo. Em meio ao processo de entender o que seria a dança no Não Mexe, vi as mulheres aprenderem e criarem, em conjunto e pela participação de cada uma, uma carnavalização do seu corpo, conforme aparece nas seções anteriores.

### **Imagem 23 – 1ª Saída Não Mexe**



Fonte: Alexandre Santos, 2017.

Ainda, ao objetivar a compreensão dessa dança como uma experiência educacional dotada de corporeidade, se sobressaem as ações das terroristas, que fizeram esta dança estar também situada no tempo e no espaço do seu acontecimento. Como desacelerar a relação com as vias marcadas pela velocidade acelerada? Como avivar o sentido de liberdade no espaço marcado pelos limites (pelas cercas e muros que não permitem passagem, ou pela violência sabida deste e do outro lado do muro, que implica em retração e recolhimento)? Como incentivar a fruição coletiva, a comunhão dos sentidos do carnaval

e a proximidade dos corpos em festa na cidade marcada por calçadas estreitas e vias de trânsito alargadas?

Todas essas alternativas foram sendo criadas pelas mulheres, em termos de uma experiência que foi educativa, entre elas, a fim de criar uma sociabilidade que tornasse o compartilhamento, a alegria, a liberdade, a fruição pelo carnaval do Não Mexe possível em espaços de uso público e gratuito da cidade de Porto Alegre. E, encontro a encontro, os inícios e os procedimentos de criação eram tomados por uma intenção de conscientizar-se e revisar quem estava no espaço, como estava o espaço e como cada uma estava ali. “*Sim, vamos ver quem somos hoje e aproveitar esse sol para chegar perto da bateria*” ou “*o ritmo começa a se formar e os olhos saltam à procura de outros, não demora e os corpos se tocam em abraços e entusiasmo*” – são exemplos que trago para suscitar a reflexão de como a presença do bloco interferia na urbanidade, pela produção dessa intenção de ocupar o ambiente e o tempo por uma prática experiencial e, assim, que tendia à vinculação dos diferentes aspectos, pessoas e fazeres que compunham a experiência.

Ainda, existe a possibilidade de assumir a dança do Não Mexe como prática que transbordava desde o bloco para interferir na dinâmica cotidiana do ambiente de alguma forma, fazia a rua andar em outros sentidos, para além do transporte e trânsito. Aproximava e fazia parar alguns que estariam de passagem. Ou fazia o andar acontecer ao som da bateria num ritmo outro, extracotidiano. O repertório e as escolhas de cena davam o tom. Empurravam, seguravam. Pediam olhar atento, demandavam desprendimento, impulsionavam pelo seu transbordamento, pela alegria e entusiasmo da reunião de mais de noventa mulheres que podiam contagiar. Mesmo que esta dimensão que se estende ao público não tenha sido objetificada nesta pesquisa ao ponto de desenvolver questões acerca da recepção do outro à cena das mulheres, o que retorna às mulheres pelo olhar e pelo movimento de um público, às vezes acidental<sup>146</sup>, enquanto as danças são construídas e manifestadas é parte desse ambiente. Porque, ao acidentalmente se formar, o público indicava o sentido da interferência e da transformação no espaço que as mulheres, em dança, continuavam a experimentar.

---

<sup>146</sup> Trago a palavra “acidental” para indicar que o público ao qual se destina as proposições artísticas de rua, em geral, é formado pelo acaso. Por aquelas pessoas que já estavam na rua envolvidas em outros afazeres e desviam da sua atividade para assistir a cena que acontece. Ainda, me refiro a essa composição do ambiente por pessoas que eventualmente orientavam sua atenção à prática das mulheres, tanto durante as saídas do bloco (suas apresentações) como durante os encontros que eram configurados como ensaios, já que ambas as situações aconteciam em espaços públicos e tinham potencial cênico pela interferência na dinâmica do espaço que ocupavam.

Por fim, evoco a coerência em aproximar a somática ao fazer dessas mulheres que retomavam e explicitavam, frequentemente, a interferência desse espaço na sua dança e no sentido encontrado para tal. As percepções de serem o *corpo do bloco*, por acreditarem-se as mulheres do Não Mexe em contato mais íntimo com as reverberações que o bloco causava no espaço à medida que sentiam no corpo o seu retorno, fazem pensar naquele “intercâmbio imediato e flexível com as provocações do seu ambiente” (HANNA, 1970, p. 210). Entendendo, aqui, que os dois anos de observação provocaram o despontar de um ambiente estruturado pela experiência de vinculação entre as mulheres, entre cada mulher e seu corpo, entre os corpos e o bloco, entre ser o bloco e estar na praça. Pelas infinitas combinações que poderia haver para denotar quais eram as trocas, as mulheres individualmente apontavam, umas para as outras, como o ambiente estava presente e interferia no dançar. Uma percepção aprimorada que, de forma sensorial, pela receptividade e conforto sentidos no corpo por dançar sob o sol e sobre a grama e pela dificuldade explicitada de seguir o movimento diante de um olhar que desaprovava a carnavalização do espaço público, encontrava as forças e as vontades de recolocar a dança, mais firme ou mais desprendida. O que se denotava, assim, era um espaço essencial para situar o corpo em movimento que o amparava em sentido. E, ademais, o que trago a seguir está no texto porque o estudo dessa interlocução me permitiu tecer contribuições para pensar um processo educativo, desde o corpo imbuído de uma concepção que entrelaça soma e estética a partir da prática de dança.

## **5 O CORPO VIVO COMO GUIA DESTA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Ao longo da pesquisa, desde o início até este quinto capítulo, venho construindo uma interlocução com aqueles registros da observação participante do Não Mexe – que permitem vislumbrar experiências que são corporais e transformadoras entre as mulheres – e estudos que abordam, principalmente, os termos: carnaval, experiência, sociabilidade, estética e corpo. Para a investigação, articular os elementos citados objetiva acessar aspectos específicos das práticas do bloco carnavalesco que as configuram como educativas. Contudo, o desenvolvimento da tese não apenas salienta pistas de que as mulheres adultas do bloco carnavalesco vinculam-se por uma relação educacional, como também aponta para a existência de certas perspectivas em educação que podem contribuir para designar uma educação que acontece a partir do corpo e por considerar as afecções desde o aparato sensorial corporal. Assim, esta pesquisa preocupou-se em tornar visível a potencialidade educacional do envolvimento corpóreo com práticas em arte e cultura.

Nesse sentido, ao situar o corpo desde sua dimensão viva como um guia para a pesquisa em educação, destaco a importância de perceber a operacionalização da pesquisa a partir das afecções corporais como pesquisadora. Esse aspecto permitiu considerar e investigar as marcas corporais deste estudo como fontes de referência pelo desenvolvimento, principalmente, do quarto capítulo da tese. Também, como sequência e reforço desse argumento, intenciono discutir por que a concepção de um corpo vivo – aliado à consideração estética – contribuiu para pensar a prática das mulheres como um processo educativo em vias de investigação. Tornou-se importante destacar a dimensão corpórea que implica tanto na percepção de limites como na liberação de movimento para discutir, por exemplo, como a individualidade que advém da consideração do corpo vivo numa prática pode contribuir para vislumbrar uma qualificação em termos de relação educacional. Ao fazer tal reflexão, escolho elencar como pontos de cruzamento: as noções de restrição e liberdade que advêm do corpóreo; como os parâmetros de desenvolvimento de uma prática podem se modificar desde cada corpo; e, por fim, como a percepção da prática em si também torna possível a percepção desde cada pessoa, transformando a própria educação na centralidade que produz o vínculo entre as pessoas.

Para tanto, primeiro propus colocar em questão a importante consideração ambivalente da percepção do corpo como a expressão dos limites de cada pessoa bem como a possibilidade de movimento que a dimensão corpórea evoca. Recordo, neste

momento, Richard Shusterman (2011), para retomar a condição que nos evidencia o corpo desde a possibilidade de perceber as estreitas limitações corporais que constituem cada sujeito e em que termos isso também pode ser liberador:

A vida implica um certo tipo de movimento animado, e a liberdade de mover é talvez a raiz de todas as nossas noções mais abstratas de liberdade. Por outro lado, fiel à sua ambiguidade essencial, o corpo também simboliza claramente a nossa falta de liberdade: os constrangimentos corporais às nossas ações; a capacidade corporal, as necessidades e falhanços que nos sobrecarregam e que limitam a nossa performance; a implacável degeneração da idade e da morte. Se sairmos da ética e da ação em direção à epistemologia, o corpo mantém-se emblemático da ambiguidade humana. Ao mesmo tempo fonte indispensável e limite inultrapassável de percepção, o corpo condensa em si a condição humana do conhecimento e da ignorância. Porque, como corpo, eu sou uma coisa entre coisas no mundo no qual estou presente, e esse mundo de coisas está também presente e é compreensível para mim. (SHUSTERMAN, 2011, p. 15-16)

Indica-se, aqui, como a percepção humana e, logo, o acesso ao conhecimento são perspectivados pela condição de ser *um* entre *outros*. Aponto também o argumento como uma implicação em pensar que aquilo que é compreensível para si está sob a interferência desses outros e de se perceber presente no mundo. Trazer o corpóreo por aquilo que possibilita e faz movimento e também pelo que nos coloca frente a diversas limitações como um fator que tange à educação condiz com perceber a animação desse movimento que não é isolado e que toca, reverbera, reflete e retorna no mundo presente.

Ao apostar numa prática educativa guiada pelo corpo como o indicador de movimento e de constrangimento, também se assume que o processo acontece nos limites de cada participante. No entanto, é importante destacar como o corpo imperfeito e limitado não é considerado um elemento a ser superado desde esta perspectiva de prática educacional; ele é seu guia, tanto pelos seus limites e impedimentos como pelo movimento que é interpelado desde a liberdade imaginativa. “O soma fornece-nos esse ponto de vista primordial através da sua situação, tanto no campo espaço temporal, como no campo da interação social” (SHUSTERMAN, 2011, p. 16), e tendo em vista a citada animação do movimento por esse mesmo corpo limitado, implica a possibilidade de mover-se entre os limites e de empurrar e abrir espaços de porosidade no que está circunscrito.

Neste ponto, proponho a inserção da dimensão estética para a perspectiva somática da percepção corporal a partir da esfera da arte. Com tal proposição, compreendo o fazer, a fruição, a apreciação artística e as demais formas de encontro e envolvimento com a arte como aquilo que potencializa a porosidade de um corpo por outros corpos/outras coisas, do

possível pelo ainda impossível, do problema pela ação educativa que vai trabalhar sobre o que está em questionamento. Ou mesmo, a porosidade está na criação de algo a ser questionado... Isso, por entender que a experiência que se configura desde o encontro humano com a arte tem a capacidade de ampliar essa movimentação do corpóreo, uma vez que se pode atravessar os limites conhecidos pela intervenção de outra ordem lógica,

[...] ou seja, que [a obra de arte] não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O "sujeito" da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. (GADAMER, 1997, p. 175)

Dessa forma, é compreensível que a relação acontecida desde o envolvimento com o artístico não apenas mostra outras possibilidades de existência à medida que transgredir os parâmetros de realidade estabelecidos, como produz um estranhar que diz respeito a uma percepção de si em relação ao mundo. Assim, pode oportunizar um estranhamento daquelas limitações que até então acomodavam o corpo como interface com o mundo e que se apresentam como não mais comuns e confortáveis diante do que a experiência com a arte deslocou.

O desenvolvimento educacional como alargamento dos espaços disponíveis para deixar acontecer alguma mudança está em pauta, mas, como pontuei anteriormente, isso não significa atestar que aquilo que se questiona e que se percebe deve ser, necessariamente, superado. Outrossim, designa a prática educacional pelo corpo como um necessário esforço de conhecer e investigar tais limitações e presenças do corpo como as balizas do processo e constituintes também dessa experiência. Isso, aliado à estética e ao cruzamento entre educação e arte, dá-se no intuito de produzir uma educação que possa ir além das alternativas duais entre certo/errado; entre bom/ruim. E, por que não, entender a prática educativa como uma sensibilização no sentido de experimentar mais de duas polaridades e perceber outras tantas alternativas de existência. Apresento tais ideias sem romper com o compromisso ético em educação (já comentado no subcapítulo 3.1) e ainda sem considerar uma possibilidade de um relativismo exacerbado que impeça a identificação de ações de desrespeito ao outro, por exemplo.

Colocar o corpo como guia, pelo entendimento dos seus limites e pela sua possibilidade de encontro com a arte, permite abrir espaço pela liberação de julgamentos *a priori* devido à constante investigação desde si. Com as suas limitações, restrições e

impedimentos evidentes, o corpo também produz uma borda, uma fronteira, um limite que permite identificar outros espaços, outros caminhos, outros corpos... que, então podem ser acessados, visualizados, tocados, percebidos desde o movimento, ao estender, dilatar, encostar e permear outras bordas.

Ao centralizar a prática educacional pela percepção situada desse corpo, ativa-se a percepção do momento e do espaço como parâmetros de ação e de desenvolvimento. Ao dar-se conta de como o corpo se situa, tem-se uma atualização de si em relação ao entorno e do entorno em relação aos próprios posicionamentos e afecções. Ou seja, ativar uma percepção situada a partir do corpo enquanto processo educativo não se trata somente de saber o que acontece em si e à sua volta, mas de alçar tais sensibilidades como parâmetro para a prática e de como seguir com ela.

Começar desde o corpo, perceber como se está e como o corpo está no espaço neste momento, perceber o que está à sua volta, olhar para quem está ao lado, ativar a sensação da pele, atentar para como o corpo está apoiado e onde, atentar para o que o corpo toca, etc. são sensibilizações frequentes para início de abordagens e técnicas corporais apontadas como somáticas (que vemos presentes no pensamento somático discutido aqui). Entre as mulheres do Não Mexe também foram potentes e repetidos esses tipos de iniciação para acessar as possibilidades de dançar que cada uma teria em cada dia. Dentro do naipe das terroristas, elas não tiveram sempre uma diretriz tão evidente que pautasse um começo de trabalho com dança, mas a atenção aos modos de início assumiam uma forma habitual de partilhar o tempo dos seus encontros, por situarem tais percepções de como estavam e como cada uma poderia contribuir com a sequência desse encontro. As mulheres se movimentavam inicialmente dando atenção a si e ao que ganhava sentido para compartilhar com as outras. Essa forma de desenvolver a prática também era o que estruturava a relação das mulheres com o ambiente (conforme o argumento traçado na seção 4.3) em que, repetidas vezes, a atenção voltava-se para o presente e para compartilhar com as outras a percepção do que estava ali. O procedimento de perceber-se ao iniciar uma ação contempla uma perspectiva individualizada que coloca no centro cada mulher com seus pontos de vista como parâmetro; contudo, o ato de expressar essas percepções ao ponto de poderem se tornar percepções também das outras mulheres oportuniza a criação de um espaço compartilhado e ativado desde aquilo que as afeta, que a cada instante pode ser reatualizado.

Dessa maneira, aqui, a corporeidade como ponto de partida para que cada pessoa possa disponibilizar-se é evocada tendo em vista a prática educacional que inclui o tempo e o espaço para perceber suas próprias condições de atuação, de ocupação e de partilha do processo, aliadas às expectativas de desenvolvimento. Compreendi, assim, como essa perspectiva contribuía para concentrar a vinculação e a finalidade da experiência na própria participação do encontro.

Este olhar é um tipo de atividade sensível, uma na qual aquele que percebe olha para o outro como humano, ou o que é o mesmo, como um sujeito que expressa algo, não só que diz algo, mas que diz de algo: que se expressa e significa, dando sentido ao mundo. É compreender que o outro está consciente de si próprio e das suas ações, que possui sentimentos, o que significa que tem a possibilidade de ser afetado por eles, que os sofre no momento em que um objeto ou situação os provoca. Ao proceder desta forma, tentamos humanizar as nossas práticas educativas, para além de todo o sentimentalismo habitual. Ao tentar explorar o que é singular e único em cada situação, humanizamos a experiência que fazemos em certa situação, porque a singularizamos. Aprendemos a olhar para o que fazemos de uma outra forma. E esse olhar esconde, então, uma busca poética, a pretensão de encontrar a experiência original como um ato de consciência. (BÁRCENA, 2005, p. 48, tradução nossa)<sup>147</sup>

Intenciono reforçar, com a citação acima, como o olhar para a sensibilidade que humaniza as práticas educacionais o faz desde considerar as formas singulares e inventivas, porque originais, com que cada pessoa interfere e vive tal experiência. Ao compreender que as afecções e a consciência das sensibilidades são atravessadoras de um processo em desenvolvimento, a sua singularização não é tomada como um acaso improvável, mas torna-se um fato esperado. Uma vez que se entende a situação educativa como um encontro que faz confluír os sentidos da experiência que cada corpo participante produz – porque é vivo e dotado de seus contornos que limitam e mediam a percepção –, cada situação é única quando o cruzamento de tais expressões sobre a prática também é.

Nesse sentido, o ponto de vista que traz a experiência educacional como singular, na medida em que envolve as pessoas desde um processo de conscientização sensível da

---

<sup>147</sup> Do original: “*Esta mirada es un tipo de actividad sensible, una en la que el perceptor mira al otro como humano, o lo que es lo mismo, como un sujeto que expresa algo, no solo que dice algo, sino que dice de algo: que se expresa y significa dando sentido al mundo. Es comprender que el otro tiene conciencia de sí mismo y de sus actuaciones, que posee sentimientos, lo que significa que tiene la posibilidad de estar afectado por ellos, que los padece en el momento en que un objeto o situación los provoca. Al proceder de este modo, tratamos de humanizar, más allá de toda sensiblería al uso, nuestras prácticas educativas. Al tratar de explorar lo singular y único de cada situación, humanizamos la experiencia que hacemos en situación, porque la singularizamos. Aprendemos a mirar lo que hacemos de otro modo. Y esa mirada esconde, entonces, una búsqueda poética, la pretensión de encontrar la experiencia original como un acto de conciencia.*”



sua originalidade (que aponta para sua individualidade como criadora), pode contribuir para repensar a expectativa de resultados uniformizáveis e estáveis. Outrossim, fornece elementos para assumir que, mesmo em sua coletivização, os desenvolvimentos, aprendizagens, mudanças de concepções e ampliação de horizontes de sentido assumem características transitórias, provisórias e heterogêneas à medida que têm sua atualização constante desde cada corporeidade. O espaço de educação – visto como os inícios e reinícios, porque permitiam transformar e reorientar a prática (começar de novo) – acontecia desde a partilha de como cada mulher se situava. Tal educação consistia em abrir-se às individualidades (suas e das outras) que podiam ser percebidas e, desde o encontro, em considerar que tais partilhas transformariam os fazeres do bloco. Uma transformação intencional e desejada, pela compreensão de que se tratava de uma ação potencialmente criadora de diferentes possibilidades de compreender e de ser mulher, a partir do carnaval e dos sentidos, ao relacionarem-se com aquela arte.

Ainda, perceber a sua individualidade como constituinte do processo de educação implica em abrir-se à percepção de seus limites em relação ao próprio processo. Isso implica também num discernimento mais evidente do que pertence a si e do que é produção do encontro. Ao destinar atenção aos saberes desde a corporeidade, o limite de si também pode funcionar como um limite do que é externo, daquilo que não é de cada corpo. Penso, então, que um desdobramento possível dessa consideração é o entendimento, desde si, de que existem outras tantas corporeidades possíveis e diferentes a partilharem o encontro desde seus parâmetros e disponibilidades.

É por considerar o corpo vivo aqui mencionado com as proposições da somática (principalmente a partir da análise dos textos de Thomas Hanna, 1970, 1987 e Richard Shusterman, 2011, 2012) que emerge a possibilidade de pensar cada mulher como uma pessoa em constante mudança e ativa na prática do bloco, por sentir as reverberações e interferências constantes em seu corpo, e, logo, perceber o Não Mexe como um grupo também instável. Tendo, assim, o corpo vivo no intenso processo que permite perceber mudanças desde si e a partir da relação com o entorno. E tendo a arte em verso, ritmo, melodia, cor, gesto, coreografia e fantasia como potencialização dessas transformações.

Retomo como a consideração das constantes movimentação e percepção corpóreas advém como evidência de que o dito processo educativo é permeado pelo estranhamento, pela instabilidade e pelo que se reconfigura em existência. A educação guiada pelo corpo mostrou, ao longo da tese, a potência de desestabilizar as concepções já formuladas pelas

as mulheres a partir da prática artística. De tal modo que, percorrer as afecções corporais fazia ver a criação e a expressão do próprio encontro com as artes que perpassavam o bloco<sup>148</sup>.

A sensibilização e o empreendimento de tempo e de espaço sobre os quais venho percorrendo figuram como contraponto a outras perspectivas de educação e de abordagens corporais, a exemplo de quando o pesquisador Guilherme Corrêa (2006, p. 32) refere que se vive num “sequestro do corpo”, por uma saturação de situações de comunicação que imobiliza e faz o movimento dar lugar a corpos que produzem um “chacoalhar na inércia” (CORRÊA, 2006, p. 33). Instaure-se aqui um pensamento interessante para destacar como o investimento na percepção de um corpo vivo, da forma que venho considerando, opõe a movimentação observada entre as mulheres a uma educação que intenciona “exercer a contenção do excesso daquilo que nunca vai caber em padrão algum” (CORRÊA, 2006, p. 33). E isso também implica em considerar o tempo estendido à dedicação de perceber o próprio corpo como um guia, implica em uma relação especial com o movimento para que este figure como uma liberação ou experimentação viva dos limites e contornos sem que isso se configure como uma inércia e uma anestesia frente ao sensível, conforme coloca o autor: “Corpos imobilizados suportam e almejam versatilidade, velocidade, quantidade, qualidade. A intensidade é o insuportável” (CORRÊA, 2006, p. 33). Dessa forma, se existe uma proposição em que “educa-se para a contenção” (CORRÊA, 2006, p. 36), as mulheres do Não Mexe intenciam educarem-se pelo que as afeta e pode transtornar um verso, uma poetização. Isso, sem que seja necessária uma contenção, e também para a organização e reposição do que o encontro e a música fazem movimentar.

Tal processo faz o questionamento ser evidenciado e tomar espaço na prática, pelo advento do esforço em perceber-se desconfortável ou duvidosa em relação à prática e pela operacionalização de compartilhar o que cada uma estranha no grupo. Assim, aquilo que unia as mulheres em prática se desenvolvia como movimentos e posicionamentos que eram criações diante do que não estivesse resolvido.

Retomo como essa originalidade e individualidade aparentes permitem entrar em contato com o outro desde a instabilidade própria e reconhecida por saber-se uma mulher

---

<sup>148</sup> Retomo como a análise empreendida no quarto capítulo pretendeu dar conta de vislumbrar a vinculação íntima entre o corpo e as poetizações ao mencionar o que sensibiliza desde os versos que partilham formulações de pensamento e posicionamento feminista no Não Mexe. No referido capítulo, menciono a relação que se estabelece com versos declamados em poesia, com criações coreográficas e com as produções a partir das fantasias escolhidas para as saídas do bloco.

em movimento e, portanto, disponível a: mudar de posição, olhar por outro ângulo, escutar outras vozes, entender de outra forma algo que já sabia. Sobre isso, as mulheres mencionavam que tal processo era educacional e que a ativação dessa instabilidade era inerente ao vínculo e a não considerar esse movimento como um prejuízo, porque se sobrepõe ao que já se tinha de conhecimento, anterior à mudança.

No que atravessa o problema direto desta tese, a argumentação sobre considerar a corporeidade como guia para a pesquisa com o grupo de mulheres desvelou os processos que as fizeram *ser o corpo do bloco* e perceber (e ponderar entre elas e comigo) quais questões alcançavam importância, ao longo da criação e da experiência, de tornar-se esse corpo que fazia carnaval pelo bloco. Sendo esse, então, um desenvolvimento de reconhecido caráter educacional no Não Mexe, devido às implicações em reconsiderar concepções e elaborar ações propositivas que operem como possibilidades outras em relação à sociedade atual na qual as mulheres se percebem inseridas. Ainda, contribui para compreender a proposição, frequentemente debatida no bloco, acerca de ser mulher no carnaval, desde a esfera íntima, que implica em constrangimentos e em repensar qual o seu envolvimento com o espaço de festa, até a atuação cênica, que se compôs pela corporeidade expressiva endereçada ao público, ao espaço da rua.

\*\*\*

Diante disso, para encerrar esta discussão, encontro um espaço pertinente para retomar um importante acontecimento da pesquisa: a última reunião com as mulheres do naipe do terror, que marcou o encerramento do meu campo empírico. Aponto, assim, que a conversa que descrevo com valor de devolutiva da pesquisa à sua comunidade de prática vai se configurar como um componente importante da prática educacional observada no bloco e do desenvolvimento enquanto uma investigação desse campo de conhecimento. Antes de passar a tal descrição, é importante destacar como e por que esse evento se tornou marca do processo de doutoramento em termos metodológicos.

Ressalto que a questão de certa devolução de interesse público que, comumente, atravessa os processos de investigação empírica foi um assunto recorrente no programa de pós-graduação e no grupo de estudos em que esta pesquisa se desenvolveu. Era uma questão abordada na disciplina de caráter obrigatório denominada Pesquisa em Educação (realizada em 2017); foi tema levantado na oficina Etnografia Para a Pesquisa em Educação, ministrada pelas pesquisadoras Chantal Medaets e Nadège Mézié (em 2017); e

esteve presente como uma demanda frequente das pesquisadoras e dos pesquisadores do grupo de estudos Adultos, Jovens e Educação no Contemporâneo. A demanda de retornar resultados do estudo ao campo ficava evidente diante das trocas sobre o desenvolvimento, as inquietações, os problemas e as metodologias de cada pesquisa.

Dessa forma, saliento que, ao longo dessa formação, havia uma preocupação e atenção sobre como esta pesquisa poderia colocar-se a serviço, em alguma medida, para as mulheres do bloco. Isso, por entender que, se as mulheres se envolveram na sua prática desde o sentido educativo, talvez fosse do seu interesse acessar a produção de um olhar outro, externo, sobre essa mesma prática. E então, ao finalizar o período que considerei para observação participante, em julho de 2019, realizei tal devolutiva em um encontro com algumas mulheres para partilha de questões, percepções, registros e impressões (porque no momento desse retorno eram apenas impressões). Também, acreditava nesse encontro com o sentido de retribuir a presença das mulheres no estudo por fazer presentes os pensamentos e reflexões que emergiram a partir daí. Entendi, naquele momento de finalização do campo, que poderia seguir formando o vínculo com elas a partir de colocar os apontamentos da pesquisa como uma prática entre nós.

Ao experimentar essa situação, percebia como o que eu contava para elas sobre as observações e participações no bloco e no naípe do terror foi tornando-se uma longa conversa, com diversos desdobramentos e comentários das quinze mulheres presentes naquele encontro. O que tem significado em destaque, aqui, é que esse retorno possa ter tomado a forma de uma conversa em que as mulheres tiveram disponibilidade para discutir, comentar e incorporar as questões que eu levantava e que eram de meu interesse de pesquisa. Tal processo contribuiu para que essa devolutiva não se tornasse uma palestra sobre o bloco para as próprias mulheres do bloco desde a pesquisadora a qual era externa ao bloco (uma situação indesejada, que me trazia um pouco de angústia até o decorrer do processo).

O encontro, então, marcou o desenvolvimento da pesquisa no seu período posterior ao retorno de interesse ao bloco. Dessa forma, o interesse justificado pelos desdobramentos da situação de recolocar a pesquisa em meio às mulheres produziu uma série de correspondências de sentido entre a pesquisa e o Não Mexe; significantes para seguir com a análise de dados e a criação da escrita. Para além de uma questão de retornar por respeito e agradecimento à disponibilidade das mulheres em figurarem como agentes do campo de

investigação, o retorno, no qual foi possível apontar as questões que a prática do terror suscitava naquele momento, resultou em mais uma operacionalização de estudo da tese.

Assim, após alguns desdobramentos da saída do bloco ocorrida em abril de 2019 e depois de realizar uma organização preliminar do material do *Caderno de Campo* e de reunião de registros de campo em geral, em junho daquele ano, quando as mulheres do terror estavam para marcar um encontro para refletir e conversar sobre o último cortejo, eu resolvi propor a elas um relato sobre minhas observações. Encaminhei a proposta pelo grupo de *Whatsapp*, de forma simplificada, informando que eu precisava avançar em outras etapas do doutorado e queria contá-las algumas coisas sobre minha participação (que vinha desde 2017) e também queria me disponibilizar ao coletivo para qualquer questionamento sobre a tese.

A mensagem foi, como de costume, recebida e respondida com muita demonstração de afeto e aceitação. E, conforme elas sugeriram: “*eu poderia falar da tese no encontro do naipe do terror no início de junho de 2019, num sábado, no apartamento de uma delas, com a partilha de um almoço*”<sup>149</sup>.

Eu me dispunha, então, para um momento bastante difícil e mobilizante, em que era possível sentir o corpo inquieto pela incerteza do desenrolar do encontro. Para me preparar, resolvi elencar alguns tópicos que estavam mais vivos como marcas da observação e da participação, e isso levava em conta:

- *relatar para elas como eu vi uma repetição de estratégias e formas de fazer dança desde 2017, mesmo com o trânsito dinâmico das participações;*
- *descrever alguns desentendimentos, conflitos e reclamações que percebi recorrentes e que diziam respeito a uma interação entre as performances e práticas da mulheres do naipe do terror e as mulheres que compunham a bateria do bloco;*
- *problematizar quais as expectativas sobre a dança eu via circular entre elas e o que eu percebia quando a dança se realizava na saída do bloco, em termos de interação com o público e de performance;*
- *mencionar aquilo que me surpreendeu da prática entre as mulheres, o que eu considero ter aprendido e alguns acontecimentos que considero destoarem das ações e dos discursos mais manifestos no bloco;*

---

<sup>149</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – registro da mensagem de *Whatsapp*, em maio de 2019.

– *contar como a prática entre elas contribui para pensar a educação entre mulheres adultas*”<sup>150</sup>

Amparada pelos tópicos acima, eu cheguei ao encontro onde algumas mulheres já estavam presentes; e com outras que chegavam, formou-se um grupo de quinze mulheres. A pauta daquela reunião contemplaria a minha fala e também uma retomada geral dos sentimentos e compartilhamentos sobre o cortejo de abril, bem como algumas elaborações para o próximo ano de atividades. Ao iniciarmos a conversa, elas decidiram começar me escutando, já que o restante dos assuntos poderia tomar mais tempo. Iniciei, então, uma fala para agradecer o tempo que tinha passado entre elas e o carinho e acolhimento *extremos* que tinha vivenciado como mulher naquele espaço... “*a fala iniciada às 10h30 estendeu-se em conversas e desdobramentos até às 13h.*”<sup>151</sup>

Também, como de costume, iniciei a fala situando a pesquisa porque, apesar de àquela altura da minha participação todas já saberem que eu estava presente como pesquisadora, possivelmente nem todas conheciam detalhes sobre a pesquisa. Passado o momento inicial, eu comecei os comentários e, a cada tópico destacado, era presenteada por muitos comentários sobre como algumas mulheres percebiam aquela questão. Tão importante quanto mencionar as concordâncias, discordâncias, reflexões, resoluções e alternativas traçadas no diálogo entre as mulheres como dado dessa fala, é a intenção de destacar como o tempo estendido que essa conversa ocupou no encontro e a forma como ela se desenrolou foram marcas importantes, e as duas questões estão articuladas.

Conforme as mulheres iam intervindo na minha fala, notava que elas não faziam as interferências para me responder ou para me questionar sobre uma ou outra observação, elas seguiam conversando sobre a questão levantada por mim como uma questão do bloco. Isso fazia, mais do que pelos meus registros, com que as questões passassem a existir de fato, como algo que atravessava não a relação da pesquisadora com as Não Mexe, mas como algo a considerar no bloco.

*O nervosismo e a tensão que me acompanhavam até então pela possibilidade de expressar uma análise errada do grupo ia, aos poucos, desaparecendo, e terminei sentindo o conforto que o bloco sempre proporcionou como a sensação de muita naturalidade e tranquilidade em estar ali.*”<sup>152</sup>

<sup>150</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – tópicos elencados para a reunião de encerramento do campo com as terroristas em junho de 2019.

<sup>151</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – registro sobre o retorno da pesquisa em junho de 2019.

<sup>152</sup> CADERNO DE CAMPO (2017-2019) – registro sobre o retorno da pesquisa em junho de 2019.

Novamente, argumento como o que me fazia retomar uma tranquilidade e uma posição confortável entre as mulheres não se tratava de uma possível concordância sobre as minhas observações, no sentido de considerá-las corretas. Tratava-se naquele momento de, mais uma vez, eu perceber como as individualidades das minhas percepções estavam assumidas pelo grupo como verdadeiras, como possíveis na medida em que as mulheres as tomavam como uma manifestação a ser discutida e que gerava reflexões que cada uma podia expressar desde a sua individualidade. Dessa forma, os apontamentos de cada uma não eram respostas para uma questão da minha pesquisa, mas eram colocações pertinentes que faziam o assunto se atualizar em sentido para o bloco.

Cabe o adendo de que, naquele período da investigação, eu não tinha uma pretensão de selar aquelas assertivas exatas apontadas como categorias de análise ou resultados da pesquisa. Do contrário, explicitiei às mulheres como aquelas reflexões advinham de um momento apressado de organização bastante provisória das percepções de campo, mas que tinham seu valor pelo frescor das marcas, já que o corpo ainda estava imerso na dinâmica do Não Mexe. A preocupação era, sim, alcançar uma posição possível para escrever sobre o bloco tendo, de alguma forma, assistido à repercussão dessa intenção discursiva entre elas. A demanda da pesquisa era alcançar uma distância dos acontecimentos para encaminhar uma análise sobre as experiências desde a consciência de que as situações vividas não eram somente das minhas observações. Todavia, repercutiam em sentido suficiente para que as mulheres as discutissem e pudessem demonstrar interesse e envolvimento com aquela memória.

No que tange à discussão sobre educação, foi mais um momento de deixar o espaço e a situação de encontro atuarem como prática educativa. E marca também a potencialidade de considerar a vida desses corpos ao centralizar o vínculo coletivo pelo envolvimento no fazer ao qual se destina o encontro. E, ainda, a experiência de perceber que a forma como as mulheres tomavam as observações da tese como uma possibilidade existente de descrever, considerar, ponderar e caracterizar o bloco devinha da habilidade oferecida por aquele espaço educacional: em fazer existir como verdadeiras e em sentido coletivizado as opiniões e considerações alheias.

\*\*\*

Imagem 24 – 3ª Saída Não Mexe



Fonte: Benedictas Fotocoletivo - Giovana Fleck & Joana Berwanger, 2019.

Com isso, trago o desfecho deste capítulo como uma retomada da contribuição da tessitura das abordagens teóricas utilizadas: desde a somática, a experiência e a estética para pensar em uma educação corporalmente ativa. O que, ao longo da tese, vai figurar em descrever e estudar o bloco carnavalesco Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só como um espaço educacional construído por mulheres adultas a partir da produção de danças que objetivam ocupar certo ambiente público urbano como manifestação de arte e cultura.

Retomo a ideia de que as mulheres ali presentes estavam reunidas com o objetivo maior da própria prática e da experiência em si de ser esse corpo que permitia ver diferentes alternativas de movimentar o bloco ao som da bateria (que também é, e tem, um corpo próprio, o qual carrega o instrumento e produz um som, mas que seria um objeto de outra análise). Nesse sentido, essa experiência, ao estar posta como educacional, aponta para uma exigência da presença e de tornar simultâneos os acontecimentos de ser o corpo do bloco e perceber o que acontece desde essa ação, que é conjunta em tempo e em movimento. A ativação corpórea é fundamental para ter em conta o quão educativo é o



processo. E, ainda, como um contraponto àquelas exigências ditas educacionais, sob a forma de contenção de excessos, de imobilidade pela saturação de atravessamentos no aparato sensório ou de um corpo fragmentado em, por exemplo, pensar, assistir, receber e movimentar.

Cabe destacar, dentre os desfechos deste estudo, que chamo a atenção ao grande cuidado em não tomar essa interlocução entre corpo, educação e arte como uma diminuição de um elemento em relação ao outro. Não se trata de diminuir a importância de dançar, nem de carnavalizar o que quer que seja em virtude de ser ou não considerado algo educativo. Nem de diminuir a educação como processo de abertura e de ampliação de horizonte de sentido em comparação com a experiência da arte. Trata-se de perceber o que possibilitou a essas mulheres aceitarem com tanta facilidade a pertinência do meu estudo daquele espaço de carnaval como algo educativo. E perceber como tal pertinência possivelmente decorreu da oportunidade que cada mulher teve, no bloco e pelo bloco, de conhecer seus movimentos e, logo, seu corpo, ao disponibilizar-se aos encontros. Ao estar com as outras e ao criar essa dança.

Ressalto que a individualização perceptível a partir da corporeidade (sobre a qual venho discorrendo desde o início da seção) de cada mulher não figurou como uma proposição egoística que coloca cada mulher no centro do processo e numa posição protagonista, mas é uma perspectiva que quer combater a o desprezo pelas percepções individuais como conhecimento advindo da experiência. Assim, reforço como essa era a oportunidade formativa que mais destacou-se ao longo do estudo. Sem uma formalização necessária e sem uma construção consensual do grupo sobre as verdades discursivas ali presentes, os conhecimentos que afloravam pela participação no bloco foram perceptíveis desde as considerações sobre os feminismos circundantes no Não Mexe, sobre a variabilidade de posicionamentos em dança, carnaval e a condição feminina.

Enfim, a consideração do corpo vivo exerceu uma importante mobilização como guia da pesquisa porque aproxima estética e educação desde o ponto de vista da criação a partir da sensibilidade. Esse cruzamento dos três aspectos – corpo, estética e educação – permite designar a educação como uma prática intersubjetiva criacional frente às percepções que advêm do encontro e que afetam as pessoas envolvidas ou as fazem estranhar uma e outra situação corrente (o que também inclui estranhar-se frente às situações percebidas). Reforço como essa perspectiva não isola o ato de perceber do ato de

criar porque já compreende que a sensibilização envolve disponibilizar-se a buscar sentido de existência naquilo que não se sabe.

Evocar a estética em aproximação com essa afetação que é possível desde o corpo amplia a possibilidade de estranhar e de causar movimento desde o caráter do que é artístico. Relembro que, nessa perspectiva, a arte não tem o compromisso com o julgamento binário entre certo/errado e promove o contato com um saber pela suspensão da racionalidade explicativa. Assim, oportuniza uma outra relação com o desconhecido bem como amplia as possibilidades de estranhamentos, porque coloca diante da pessoa objetos, imagens, gestos, sons e tantos outros elementos que têm o propósito artístico de liberação do imaginário e mobilização das emoções. As produções artísticas, aqui, figuram como manifestações que se concretizam pelo apelo da sua própria lógica inerente e que, portanto, apresentam uma lógica distinta daquela vigente fora de si.

Assim, esse pensamento produzido na tese indica como prática educativa a ativação de percepções corpóreas que são acessadas desde aquilo que produz uma necessidade de movimento porque é estranhado – impensado até então para aquele momento – e inclui nesse movimento a busca e a criação de uma alternativa para fazer existir o que estava desconhecido. Tal criação inicia-se pela consideração do que cada pessoa encontra desde si, tendo o seu aparato sensorial corporal como um guia qualificado para atentar ao que faz mover e organizar/produzir o que lhe permita existir nas condições percebidas e com elas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DISPERSÃO...

As três saídas do bloco de carnaval de rua que acompanhei tiveram um tempo de finalização longo e espichado. Comumente referido como dispersão, o final de cortejos carnavalescos costuma possuir essa dinâmica de ir acabando aos poucos. Rememoro, assim em poucas palavras, como era o encerramento do Não Mexe: depois que o bloco encerrava o repertório planejado para o cortejo, algumas pessoas da bateria seguiam executando algum ritmo e algumas pessoas mantinham-se dançando, o que fazia permanecer pequenos focos da experiência de festividade. Observo como operava uma flutuação que variava como alguns resquícios do cortejo que reapareciam quando cinco, seis ou dez mulheres se engajavam em algum toque, dança ou canto, formando um foco passageiro e esporádico em meio às pessoas espalhadas no espaço da praça e do bar. Muitas das pessoas iam comer, beber, sentar e fruir o fim do carnaval. Aos poucos, as pessoas iam se deslocando a uma praça próxima daquela avenida em que a saída aconteceu, ou para um bar que ofereceria alimento, bebidas, cadeiras, etc. Até que essas atividades multifocadas também terminavam e a última pessoa portando um instrumento musical pegava o transporte para casa. Lembro de observar e sentir como o tempo se estendia em deixar o corpo acalmar após tudo que acabava de ser mobilizado; e de tal ponto não se voltava à experiência festiva, ao contrário, cada uma ia dando seu jeito de sair da festa, numa dispersão...

Nesse momento, o bloco se desfazia, as pessoas se deslocavam retomando seus ritmos mais individuais, em pequenos grupos e com atenções diversas; aos poucos iam deixando de comungar daquela prática de carnaval, ainda que suas reverberações continuem indefinidamente. O encerramento do cortejo do bloco na rua não era abrupto e não existia uma quebra evidente que intervalava o carnaval da vida cotidiana. O espaço da rua não se fechava nem se esvaziava num marco de tempo, o rastro do bloco permanecia na praça até que a última pessoa com fantasia e brilho decidia sair. E, em algum momento a rua era liberada para que os automóveis retornassem a seu tráfego cotidiano após o horário concedido ao bloco pela prefeitura para uso da via pública de trânsito.

Com referência ao que reverbera da festa e à maneira como o cortejo se dispersava - tendo em vista aqueles focos de experiência festiva que acontecem como pequenas retomadas antes que a festa carnavalesca acabe - retomo alguns trechos estruturais da tese e algumas noções desenvolvidas a partir da pesquisa a fim de considerar a sua finalização.

Menciono, assim, que este estudo se constituiu por três movimentos. O primeiro movimento estruturou as questões centrais da pesquisa a partir da imersão no campo empírico integrado pelos encontros entre as mulheres do bloco carnavalesco de rua Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só. Com respeito às orientações metodológicas de uma observação participante, nos encontros do grupo foram tecidos os problemas de interesse que poderiam render discussões e investigações articulando os temas dança e educação de forma oferecer uma ampliação dos marcos de interpretação para mover e refletir sobre a educação desde dentro de sua própria prática. A saber, a questão enunciada: como acontece o processo educativo, a partir do corpo, entre as mulheres do bloco carnavalesco de rua? E foi desenvolvida sob os objetivos de investigar as particularidades do processo educativo observado no Não Mexe pela abordagem viva da prática de dança no grupo. Ainda, foi objetivado analisar o processo educativo com foco nos aspectos próprios das práticas culturais como o carnaval e compreender – pela contribuição de abordagens que teorizam sobre o soma, a estética e a experiência – como se desenvolve tal educação.

Deste primeiro movimento emergiram os destaques manifestados pelas interlocutoras sobre como a criação e performance em dança para os cortejos (e ao longo das apresentações) estavam compreendidos sob o sentido a noção de *ser o corpo do bloco*. Também, deste início surgiu a discussão sobre como o encontro entre as mulheres poderia ser tomado com valor educacional a partir do reconhecimento das transformações estar com o grupo produzia em cada uma. Destaco, ainda, como este movimento de inserção no campo empírico não foi estruturado somente por uma estada com as mulheres, como também envolveu a ampliação dos conhecimentos de pesquisa acerca do carnaval (como festejo, como manifestação cultural na cidade de Porto Alegre e como adjetivo para diferentes festas) de práticas entre mulheres e diferentes expressões do feminismo; bem como da abordagem do tema educação estava assumida em relação a diferentes carnavais em produções acadêmicas revisadas. Investigações, estas, que foram fundamentais para seguir em campo com a escuta aberta ao tom educacional que poderia ser atribuído às diversas informações que circulavam pela reunião de cerca de cem mulheres em torno de realizar um carnaval com pauta feminista.

Em meio ao período de imersão nos encontros do bloco e na investigação do carnaval como tema início o segundo movimento - de aprofundamento teórico. Da forma como aconteceu, a exploração bibliográfica articulada por diferentes publicações e relacionada com a observação participante possibilitou ampliar os sentidos da experiência

empírica. Emergiram deste segundo movimento, o estudo de perspectivas teóricas fundamentais para organizar uma postura a fim de ativar a observação dos corpos em movimento como produção de sentido. Também, contribuíram para acionar o meu próprio corpo como aparato sensório no sentido de alçar percepções significativas para a pesquisa. Estas duas dimensões de como o corpo opera ao longo da tese estiveram guiadas pelos estudos em somática e somaestética (HANNA, 1970, 1987; SHUSTERMAN, 2012, 2011) que contribuíram para a consideração de um corpo vivo como uma instância de criação e relação de cada mulher com o mundo.

Outro ponto importante é retomar como a investigação bibliográfica viabilizou a discussão que articula as criações e manifestações criadas pelas mulheres com as noções de educação que são constituídas de dimensão experiencial e estética. Ainda, o segundo movimento organizou a reflexão sobre o problema do corpóreo em educação - primeiramente como desencontro - no qual aponto alguns dos diferentes elementos que fazem perceber como, a depender da abordagem educacional implicada, a prática educativa pode invisibilizar a dimensão corporal da mesma (conforme está discutida pelos autores PREVE, CORRÊA 2000; CORRÊA, 2000). Contudo, a sequência deste estudo aconteceu por evidenciar como a caracterização de experiência (BÁRCENA, 2005; GADAMER, 1991) e de sensibilização estética (HERMANN, 2018a, 2001) operaram para entender a educação que acontece a partir de encontros nos quais as mulheres envolvem-se por uma prática que às vincula. Com tais ideias, compreender a educação como um compartilhamento de uma prática, incita a refletir sobre como as experiências do tempo e do espaço de encontro promovem sensibilizações e como as participantes de tal encontro percebem e se posicionam frente o acontecimento. Tal conjunto de elementos encadeados - e em processamento - que está em foco na tese para a reflexão de como acontece o processo educacional a partir do corpo e entre as mulheres pela criação de dança. Com destaque, pensar os desenvolvimentos educacionais de um encontro é tanto atentar ao espaço de relação interpessoal como às ações, participações e posicionamentos que cada mulher criava para envolver-se em tal prática. Trato, assim, de considerar que também se conformam como encontros os envolvimentos que cada mulher depreende para as práticas do Não Mexe. Outrossim, a relação com a prática em si é também um encontro que leva a considerar e reconsiderar concepções e entendimentos.

Com tal arcabouço revisito, por fim, o terceiro movimento. É chegada a etapa de produzir deslocamentos no sentido de posicionar prática educacional como a mobilização

de sensibilidades e de experiências de criação e percepção de si e do mundo e - desde tal posição – refletir sobre como são tais mobilizações, criações e percepções no seio do Não Mexe. Como recurso de investigação, são alçadas as marcas (ROLNIK, 1993) da pesquisa empírica que constituem um manancial para pensar a educação como experiência de sensibilização a partir do corpo. A partir da pesquisa nos registros do campo e da sua articulação com os estudos bibliográficos foram construídos os capítulos 4 e 5 da tese. O quarto capítulo vai apontar a perspectiva somática presente na criação da dança para o repertório do bloco com o sentido de investigar pelo corpo e com o corpo quais são as percepções que recobram o sentido de carnavalizar com os versos e ritmos priorizados pelo grupo. Essa seção também reconhece uma poetização corporal desde a abertura de espaço para as sensibilizações serem manifestadas entre as mulheres e, aborda a prática do Não Mexe com uma análise sobre as relações temporais e espaciais que o bloco instaura pelos encontros em torno do carnaval em espaços públicos da zona urbana da cidade.

No quinto capítulo exponho algumas considerações importantes dos estudos da tese pela articulação depreendida de pensar o corpóreo em educação; passando pela mobilização estética evidenciada no fazer artístico do bloco. Deste ponto, como finalização, proponho retomar três argumentos que tornaram-se destaques no desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, organizo as formulações que marcaram a construção conceitual em torno da ideia de educação como seção conclusiva da pesquisa a fim de convidar a leitura ao movimento de dispersão... a saber: saliento a experiência educacional a partir do corpo por entoar como os desenvolvimentos das práticas podem se modificar desde as percepções de cada corpo. E também sublinho como a educação se transforma na centralidade do vínculo interpessoal quando é percebida como tal por cada participante da prática.

A primeira assertiva evoca a educação como experiência que acontece à medida que envolve as percepções corpóreas desde cada participante. A ampliação dessa experiência é possibilitada porque cada individualidade produz alternativas para além de um resultado polarizado entre o correto e o incorreto. O enfoque em priorizar a experiência corporal em processo de aprender, fazer ou criar instiga uma percepção que não está subsumida apenas aos parâmetros externos que a pessoa envolvida percebe. Contudo, o chamado para a atenção ao que o próprio corpo informa é um esforço para responder aos sentidos que correspondem à vontade e às sensações próprias de conforto e desconforto – por exemplo - ao longo da prática. É pela articulação das percepções individuais e

corpóreas alçadas com valor de sentido para a prática coletivizada que as ações do grupo se ampliam a cada pessoa e que cada uma tem a possibilidade de moldar a prática tornando suas sensações e percepções parte do que é coletivo.

A ideia acima se desenvolve, na tese, decorrente da articulação com a dimensão artística e somática compreendidas na pesquisa. Conforme analisado nos capítulos anteriores, a superação de uma educação estreitada por encontrar respostas e comportamentos corretos pede ser formulada a partir das noções de arte, poética e educação. O espaço para construções alternativas mediante um processo educacional potencializa-se com a afinidade da prática do Não Mexe com o fazer artístico centrado no carnaval. Conforme discutido no segundo capítulo da tese, o carnaval não é festejo facilmente tido como promotor de atitudes corretas perante diferentes períodos históricos. No entanto, é um fazer extraordinário e repercute como manifestação de alegria ao mesmo tempo em que reivindica modos de estar na cidade que escapam ao cotidiano pela fruição corporal. É, assim, no encontro das mulheres com a atmosfera carnavalesca que se pode produzir transformações de concepção que tem a possibilidade de escapar de um resultado esperado e descobrir pela sensação de si se o que resulta dessa experiência é ou não uma possibilidade. Nesse sentido, a ampliação do processo educacional para além de compreender o que é certo e o que é errado, enfoca uma relação investigativa de si com o seu aparato sensorial que possa servir como parâmetro de sentido para aquilo que cada individualidade experimenta. Atenciosamente alçar parâmetros de sensibilidade desde o corpo é, constantemente, recobrar os sentidos desse corpo com os encontros presentes, interpessoais ou ambientais, tal como reforça os princípios somáticos discutidos ao longo da tese.

Aqui, encadeia-se uma outra construção argumentativa a respeito da educação como possibilidade de estranhamento como um encontro que aproxima a percepção da criação. Dessa forma, o ato de criar que compreende a sensibilização envolvida em disponibilizar-se a buscar sentido de existência naquilo que não se sabe. Conforme já discutido, a educação como um processo envolve a descoberta do que é diferente de si, a percepção do estranho e o desvelamento da pluralidade de existências incomuns. O que pauta a educação percebida entre as mulheres do Não Mexe é uma disponibilidade em perceber as outras formas de ser mulher e de envolver-se na relação com o bloco carnavalesco de forma desejosa, sem uma necessidade de uniformização. Assim, cada percepção do que não se sabe é integrada por uma reação criadora pela qual se propõe um

posicionamento ante ao que é estranho de forma a torná-lo uma possibilidade. Para além de uma aceitação do diferente, a educação que permite às mulheres a compreensão da pluralidade de sentidos e transforma-se na centralidade do vínculo interpessoal. Ou seja, a prática do bloco carnavalesco envolve a criação do cortejo e do repertório de saída pública tanto quanto abarca a invenção da relação de convivência entre as mulheres do bloco. Para tanto, constantemente se retoma a atenção para as formas, os jeitos e as posturas como uma necessidade de criação para dar conta de manter um grupo não uniforme, mas reunido por uma situação de encontro a partir do compartilhamento deste carnaval.

\*\*\*

Por outro caminho, este estudo vem se dispersando em mais de uma direção: aos poucos deixo o encontro com a intensidade da festa nos textos anteriores e despeço-me pela inclusão do momento que agora se faz presente (o ano de 2021, no Brasil). À medida que avanço nas considerações finais, tona-se imprescindível realizar a despedida do fazer – extracotidiano e distante – do bloco carnavalesco e deixar interferir a condição atual de isolamento social e, portanto, de impedimento das atividades coletivas como as descritas até então, devido à instauração da pandemia por COVID-19<sup>153</sup>. O carnaval não deixa de existir mesmo com dois anos de suspensão, mas se distancia de fato, e passa a ser acessado apenas pela memória e pela expectativa de futuro que seguem num afastamento temporal. Por tal afastamento, a festa soa como uma experiência inexistente no presente para muitas pessoas que a tinham como espaço de compartilhamento do prazer, da arte, da cultura, do exagero daquele corpo que quer misturar-se ao ambiente. As reverberações que ainda ecoam de cada saída do bloco são marcas que possibilitam encontrar o carnaval no corpo, ainda que distante dessa possibilidade de encontro.

Destaco que, para muitas pessoas e, especialmente, muitas das mulheres que estavam nas saídas de carnaval observadas na tese, a corporeidade, a fruição, a alegria e o extravasamento da poesia pelo corpo ocupam, neste momento, uma esfera bastante íntima, entre poucos; ou são compartilhados sob a forma das presenças virtuais pela interface dos monitores de vídeo. Isso acrescido ao fato de que a realidade traz um momento em que o

---

<sup>153</sup> Descrevo a situação de isolamento em termos da ocupação do espaço público pelo carnaval. Ressalto que, para muitas das mulheres do Não Mexe, o isolamento figura como realidade e a partilha da corporeidade pela experiência do encontro não acontece desde março de 2020, com o início da pandemia por COVID-19. No entanto, no Brasil, mesmo com a crise sanitária atual muitas reuniões, festas e eventos coletivos seguem acontecendo e a implementação de isolamento social não é um elemento implementado como política de combate à pandemia. Não aponto nenhuma referência específica sobre esta questão, mas a complexa situação brasileira é bastante instável em relação às medidas de prevenção contra a pandemia por COVID-19 e pode ser acessada em notícias de amplo alcance midiático.



sofrimento assume uma grandeza ímpar, que tal dimensionamento penso não caber neste estudo para além de poder ser mencionado.

Atento para o fato de que a circunstância contemporânea não invalida o acontecimento passado observado e experienciado junto ao bloco, mas a contemporaneidade atualiza os sentidos daquela festa e daqueles encontros e, então, daquela prática enquanto educativa e evidentemente corporal. Faço um adendo para ressaltar que, se evoco a condição pandêmica como constituinte desta tese somente no final, é porque não a identifiquei na maioria das construções reflexivas que ocorreram a partir de colocar o corpo no cortejo do Não Mexe e do esforço investigativo nos conceitos teóricos. Mas, sim, tal condição é parte da finalização da escrita e implicou em uma série de adaptações, questionamentos, realocações e redescobertas do horizonte de sentidos. Ou seja, a pandemia por COVID-19 não fez parte das considerações apresentadas até então a não ser por um pequeno adendo de registro histórico para o carnaval de Porto Alegre no capítulo 2. A forma que assumi para finalizar a escrita ao longo desse período permitiu estabelecer que as considerações, as reflexões e as teorias construídas estavam com sua referência deslocada ao *Caderno de Campo* e às interlocuções com aqueles acontecimentos e com os autores citados num espaço de tempo passado. No entanto, atento ao período contemporâneo a fim de ressaltar que as ideias desenvolvidas na tese para uma dimensão corporal das práticas educacionais não estão pensadas pela possibilidade de encontros pela via das plataformas digitais tão protagonistas das relações educacionais atuais.

Todavia, neste momento, proponho realizar a finalização da tese por articular como as ideias emergentes da pesquisa acerca da dimensão corpórea e estética em educação apresentam relevância atual que se contrapõe, de certa forma, ao momento de encontro carnavalesco. Aponto que, nesse sentido, as considerações finais operaram como a dispersão do estudo pela interferência desse ambiente imediato que pode ser percebido desde o corpo em isolamento social e que, de alguma forma, figura como uma condição coletivizada. Saliento que não se trata de um deslocamento da prática observada e da reflexão construída para a condição atual, trata-se de mencionar como a pesquisa encerra-se e algumas questões perpetuam-se e, aos poucos, reaparecem no cotidiano pandêmico dos anos de 2020 e 2021, articuladas a um corpo sensível imerso em situações de práticas educacionais.

Trago uma primeira reflexão para atentar a como o corpo da esfera coletiva ficou carente de presença. Pondero sobre a ausência de outros corpos junto a si que marcavam

uma variedade de contatos, toques, pressões, olhares, cheiros e movimentos que não estão sendo acessíveis. No entanto, o corpo dotado do seu aparato sensorio segue ativado e o conhecimento que segue atingindo cada pessoa também se faz ainda pela perspectiva de cada corpo presente consigo mesmo. O corpo segue informando-se, reagindo ao ambiente, experimentando o tempo e criando possibilidades materializadas pelas posturas, movimentações, sensações, tensões e relaxamentos. Considerar que estamos em contato com o ambiente e produzindo respostas a ele requer esforço na situação de isolamento e de restrições. Também chega ao corpo, como restrição, a informação de que não se pode tocar e trocar com os outros corpos do lado de fora de casa.

Ainda, se por um lado, a impossibilidade de estar em reuniões coletivas e a necessidade de executar tarefas de higienização específicas e, em alguma medida, padronizadas mundialmente oferece uma experiência de ampla rigidez à qual não se estava acostumado a estar com o corpo, por outro lado, o período de isolamento consigo mesmo também pode oferecer um tempo do corpo fora de todo o aparato de controle visibilizado na esfera coletiva. Isso, certamente, àquelas e àqueles que desfrutam do direito e da possibilidade de estar dentro de suas casas, sem a necessidade de estar em ambientes coletivos. Destaco que a condição de isolamento não é uma realidade para toda a população brasileira, não existe um planejamento de restrição de circulação em nível de governo federal, mas existem estratégias difusas em níveis pessoais e desde algumas instituições e alguns governos estaduais e municipais que oferecem a oportunidade de isolamento para parte da população<sup>154</sup>. Um exemplo importante é o fechamento das escolas de educação básica às instituições de ensino superior, que suspenderam as atividades presenciais em março de 2020, e até abril de 2021, em Porto Alegre ao menos, as instituições públicas e parte das particulares ainda estão em suspensão. Como referência para essa reflexão, emergem os resquícios do contato que tenho com as mulheres do bloco e da atuação como professora universitária no curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, no qual trabalhei em 2020 e 2021.

Então, por algum tempo, e em alguns casos, o isolamento repentino trouxe uma suspensão das rotinas pré-pandêmicas. Na referida universidade e no curso, as experiências

---

<sup>154</sup> Não intenciono discutir profundamente a esfera política e social dessa situação por ter ciência da complexidade de tal tema e da impossibilidade de analisar o assunto com a consistência necessária. A gravidade da situação de desigualdade de direitos é extrema e não está contemplada nessas frases. Dessa forma, tomo licença para tecer uma reflexão em tom de uma percepção do presente, como um esforço de abrir uma ponderação sobre a ativação das percepções desse corpo em isolamento e sem a perspectiva de reviver a situação tem da tese.

educacionais de ensino foram suspensas tendo em vista um replanejamento. Assim como, para muitos estudantes, as atividades profissionais em arte e cultura foram suspensas até que pudessem ser realocadas. Com isso, muitas dessas pessoas com quem tive contato a partir da retomada das aulas, em agosto de 2020, estavam em casa, sozinhas, reinventando um cotidiano que tinha suas possibilidades esvaziadas de muitas formas. A retomada das atividades também me colocou em contato com estudantes que tiveram seu cotidiano extremamente ocupado pela demanda da casa e da família ou pela necessidade de sobrevivência financeira, habitacional e alimentar básica, já que sua renda como artista ou profissional da arte ficou impossibilitada. Para uma e outra polaridade dessa escala de mudanças, a rotina se transformou e foram necessárias muitas reorganizações.

Dentre essas transformações, em alguns casos, quero ressaltar como o corpo teve mais tempo para aparecer para si. Em algum momento houve espaço para manifestações do corpo ocasionadas não pelo interesse no autoconhecimento, nem na especificidade das práticas somáticas, mas como uma imposição de estar sozinho, em um isolamento no qual o único corpo de contato era o próprio. Retomando a referência dos estudantes universitários que estavam grande parte do tempo dentro do ambiente pequeno que é uma casa: no segundo semestre de 2020, a investigação do corpo começou a tomar sentido para estas pessoas. As muitas dobras, as muitas cavidades, os movimentos possíveis no espaço restrito, dores, tensões, posições que não mais acomodavam e a necessidade de encontrar outras formas de estar em casa para transformar e diversificar o uso do espaço foram motivos e disparadores para o interesse em um acesso qualificado a si desde o corpo. Trago a situação como uma contemplação corporal que ganhou espaço no tempo de isolamento.

Pondero o aparecimento do corpo para o próprio sujeito pelo impedimento de estar com outras pessoas para retomar o sentido educacional da percepção corporal e da valorização de conhecimento, que pode ser atribuída ao movimento desde a atenção somática trabalhada na tese. Retomo que a pesquisa abordou o corpo vivo pela experiência de encontro, de coletivização e de sensibilização por tomar parte do ambiente, da poesia, da dança, da festa... E a investigação se concluiu tratando da possibilidade educacional dessa relação que se estabelecia desde o corpo das mulheres vinculadas pela sua prática cultural e artística diante das muitas transformações que foram relatadas ao longo do estudo. No entanto, o sentido educacional que aparece ao fim dessa escrita atualiza-se para a demanda em lidar com o corpo que tem a sociabilidade como expectativa e que, diante de um imenso desconforto que chega desde as percepções do presente, precisa encontrar

movimentos e posições para sustentar-se vivo até o futuro. Constatado, com a brevidade destas poucas páginas, que a atenção e o refinamento das percepções desde o corpo tornaram-se uma necessidade educativa numa esfera intensamente íntima.

Ou seja, como professora, estive envolvida em oferecer meios para que estudantes pudessem experimentar-se em movimento nos seus espaços de intimidade, sem a possibilidade de deixarem-se levar pelo atravessamento de uma dança em grupo, de mãos dadas e balanços que retiram o corpo da inércia. Repito uma citação do início da tese para reconduzi-la: o *“deixar-perder-se-o-soma na sua resposta mimética ao ambiente”* (HANNA, 1970, p. 207). Esta interlocução fez-se importante para a compreensão do que significa a educação desde uma proposição de corpo vivo na experiência. Ao longo do período pandêmico em que ministrei aulas sobre o corpo no ambiente universitário, a situação demandava uma possibilidade de abrir-se à interferência de si mesmo e do ambiente já íntimo da casa. Tal prática educacional foi impelida a evidenciar a infinidade de percepções pelo refinamento da atenção desde esse corpo, mesmo carente das intervenções daqueles outros corpos que encontrávamos anteriormente.

Cabe ainda destacar por que considero que a característica da educação como espaço de socialização desde o corpo, vinculada pela prática, não se atualiza para a socialização que ocorre pelo encontro entrecortado por outra interface, como ocorre nos encontros coletivos em plataforma digital. Não postulo que nestes casos a corporeidade não esteja existente, o corpo existe, pela obviedade dessa consideração. No entanto, ressalto que as ideias desenvolvidas na tese para uma dimensão corporal das práticas educacionais não estão pensadas pela possibilidade de encontros pela via das plataformas digitais. Conforme argumentei acima, os encontros do período de isolamento social que percebi coerentes com a perspectiva da tese foram aqueles possibilitados pela atenção a si; instaurados pela falta da proximidade com as outras pessoas. Esta pesquisa necessitou de corpos que se misturavam pela emanção dos cheiros, pelos calores das outras peles, pela pressão da massa material que um corpo exerce ao encostar-se ao outro. São esses exemplos pontuais de interferências não controláveis e bastante palpáveis que produzem conhecimentos e estão em falta, até então, na medida em que não alcançam suprimento desde uma modalidade do encontro com a interface das videoconferências.

\*\*\*

Por fim, após a atualização contextual do encerramento deste texto - que declara como a condição de pesquisa foi determinante às discussões apresentadas uma vez que os

encontros presenciais e carnavalescos foram fundamentais às reflexões advindas - retomo o processo de doutoramento como um todo. O faço no sentido de expor uma breve consideração da pesquisa pela sua inserção para o campo de conhecimento como um aspecto notório desta conclusão.

Conforme já mencionei, este estudo se desenvolveu no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e, mais especificamente, no grupo de pesquisadoras e pesquisadores orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mónica de la Fare. Tal universo se configurava como um cruzamento heterogêneo de temas e de campos de conhecimento específicos que formavam o conjunto de orientandos. Conheci colegas que tinham sua formação anterior e atuação nas disciplinas de História, Geografia, Biologia, Turismo, Psicologia, Filosofia, Administração e Serviço Social, por exemplo. Mas, ao invés de apontar como cada pessoa tomava os conhecimentos da Educação para direcioná-los às suas disciplinas, o grupo oportunizou a percepção do encontro das diferentes disciplinas como atravessamentos que podiam interferir em uma e outra pesquisa. Tal utilização da pesquisa como espaço de encontro que se produz desde o interesse comum em processos educacionais oportunizou pensar na dimensão coletivizada de pesquisar, que combate o individualismo e um certo ensimesmar-se como um risco do processo solitário de investigação. Ao encontrar apoio na interlocução com os colegas, foram evocados questionamentos, outros olhares e a percepção de como a pesquisa reverberava para estes outros que eram próximos.

Incorporar a ideia de coletivo intelectual, presente no ofício de pesquisar, talvez permita avançar em pesquisa com certo grau de distanciamento da competição, o isolamento e a atomização; tendências essas que expressam certas imposições do contemporâneo das quais é possível criar distância. (DE LA FARE, 2017, p. 187).

Com essa citação, encerro o texto ao pensar sobre o que pude coletivizar com o espaço de doutoramento pela insistência em fazer ver os corpos das pesquisadoras e dos pesquisadores ali presentes e persistir na proposta de que cada colega se perceba como corpo frente a suas interlocuções em cada área. Apresentar as percepções corporais como pesquisa em educação implicou em reverberações ínfimas, mas não insignificantes, tais como proporcionar que cada outro pudesse perceber seus pés, seus apoios, seus apertos, sua musculatura ativada no momento em que se toca no assunto corpo. Tratei de propor que cada outro pudesse perceber-se minimamente naqueles encontros. Percebi, com a coletivização deste estudo, a produção de efeitos interessantes por questionar como estamos e o que temos feito para obter espaços para nossos e outros corpos tornarem-se

visíveis em cada espaço educacional que ocupamos nas diferentes pesquisas. Ao assumir a posição de proponente da pesquisa que foi apresentada, havia o esforço constante de alongar alguns alcances para sugerir e suscitar o corpo como um potente deflagrador de novidade, de curiosidade e de conhecimento pelas situações emanadas da multiplicidade de interesses de pesquisas ali presentes. Propus atentar a como se podia perceber, desde o aparato sensorial do corpo, as questões emergentes em diferentes processos, por acreditar que ali havia corpos vivos. Reverberações que ocupam um lugar de enorme importância nos meus interesses de pesquisadora em Educação e Dança.

A respeito das reverberações que seguem com a dispersão, almejo que esta investigação siga viva, reconstruindo-se e acomodando-se em distintos corpos, seja como inspiração para minha prática docente ou no formato de artigos e trabalhos acadêmicos. Ainda, por último, destaco a sensibilização educacional pela via da arte, que abre de forma ímpar um horizonte antes impensado e fundamental para que a dimensão criadora da educação cumpra-se de fato. Além disso, espero, tão logo quanto possível, animar outros cortejos acadêmicos e artísticos.

## REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. **Anthropologie du carnaval: la ville, la fête et l’Afrique à Bahia**. Marseille: Editions Parenthèses, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: EdUnb, 1993.
- BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva en la Educación**. Madrid: Paidós, 2005.
- BARROSO, Oswald. **Teatro como encantamento: bois e reisados de caretas**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.
- BAUERMANN, Laura. **Caderno de Campo, 2017-2019**. Documento de pesquisa não publicado.
- BAUERMANN, Laura. **A dança do brincante: um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BEY, Hakim. **Caos: Terrorismo Poético e Outros Crimes Exemplares**. São Paulo: Conrad, 2003.
- BLOCO não mexe comigo que eu não ando só: a arte da mulher na rua – Minidoc. Produção e Realização: Mostra Ela Na Tela, [S. l.: s. n.], 01 abr. 2019. (16 min 22 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1XiHkWHJrj4>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- BOURDIEU, Pierre; HAACKE, Hans. **Livre Troca: diálogos entre ciência e arte**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. **Diário Oficial da União**: seção 1e, Brasília, DF, p. 15, 9 jun. 2000.
- BRASIL. Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CARREIRA, Fernando. Etnografia e educação: notas sobre uma experiência etnográfica em uma escola guarani. In. DE LA FARE, Mónica *et. al.* (org.). **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata, 2020.

CARVALHO, Carol Lima de. As mulheres negras na escrita da história do carnaval em Florianópolis: trajetórias e epistemologias plurais. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 12-31, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/transversos/article/view/54980>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CATTANI, Helena Cancela. **G.R.E.S. Porto Alegre: o processo de cariocarização do carnaval de Porto Alegre (1962-1973)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Carnaval carioca: dos bastidores ao desfile**. Rio de Janeiro: FUNARTE: UFRJ, 1994.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **O rito e o tempo: ensaios sobre o carnaval**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CHAVES, Suiá Omin Arruda de Castro. **Carnaval em terras de caboclo: uma Etnografia sobre Maracatus de Baque Solto**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CONCEIÇÃO, Thiago Pirajira. **Forjas pedagógicas: rupturas e reinvenções nas corporeidades negras em um bloco de carnaval (Porto Alegre, Brasil)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CONCEIÇÃO, Thiago Pirajira; ICLE, Gilberto; ALCÂNTARA, Celina Nunes de. Forjas Pedagógicas no Bloco da Laje: resistência, performance e brincadeira. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 19, n. 39, p. 188-207, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

CORRÊA, Guilherme. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controles no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Guilherme. O que é a escola. *In*: PEY, Maria Oly. **Esboço para uma história da escola no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DE LA FARE, Mónica. As pesquisas em temas da educação de jovens e adultos no contemporâneo: tendências, perspectivas, lacunas e potencialidades. *In*: CAMPOS, Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da. (org.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: Appris, 2017.

DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2001-2021. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/paulo-cesar-pinheiro/dados-artisticos>. Acesso em: 23 abr. 2021.



DUARTE, Ulisses Corrêa. **Carnavais além das fronteiras: circuitos carnavalescos e relações interculturais em Escolas de Samba no Rio de Janeiro, nos Pampas e em Londres.** 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DUARTE, Ulisses Corrêa. **O Carnaval Espetáculo no sul do Brasil: uma etnografia da cultura carnavalesca nas construções das identidades e nas transformações da festa em Porto Alegre e Uruguaiana.** 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa. **Art Research Journal**. v. 1, n. 2, p. 76-95, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262/4239>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FERREIRA, Felipe. **O Livro de Ouro do Carnaval Brasileiro.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. Pedagogia formal e pedagogia social em mútua dependência. **Educação**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-8, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/35964>. Acesso em: 03 de março de 2021.

FILIPPIM, Marcos Luiz. **A invenção de uma tradição carnavalesca: o Carnaval de Matinhos – Paraná (Brasil) sob a perspectiva dos organizadores.** 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/147519701.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: [https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf). Acesso em: 22 abr. 2021.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 79-93, jun. 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644139>. Acesso em: 06 jun. 2020.

FRYDBERG, Marina Bay. “Deixa eu brincar de ser feliz”: a articulação entre festa e música nos blocos de carnaval de rua na cidade do Rio de Janeiro. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 159-172, mai. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/view/18491>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **La actualidad de lo bello**: el arte como juego, símbolo y fiesta. Barcelona: Paidós, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GERMANO, Iris. O Carnaval no Brasil: da origem européia à festa nacional. **Caravelle**, n. 3, p. 131-145, 1999. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/carav\\_1147-6753\\_1999\\_num\\_73\\_1\\_2857](https://www.persee.fr/doc/carav_1147-6753_1999_num_73_1_2857). Acesso em: 18 jul. 2020.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. **Percevejo online**, v. 2, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1446>. Acesso em: 03 jun. 2020.

GODOI, João Pedro; SEGANFREDO, Thaís. O ano em que não houve Carnaval em Porto Alegre. **Nonada - Jornalismo Travessia**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2018/03/o-ano-em-que-nao-houve-carnaval-em-porto-alegre>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GONÇALVES, Renata de Sá. **A dança nobre no espetáculo popular**: a tradição como aprendizado e experiência. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUBER, Rosana. **La etnografía**: método, campo y flexibilidad. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2011.

GUTERRES, Liliane Staniscuaski. **Memória do carnaval do bairro Santana**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2004.

HANNA, Thomas. **Corpos em Revolta**. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1970.

HANNA, Thomas. What is somatics? **Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, [s. l.], v. VI, n. 3, p. 4-8, autumn/winter 1987. Disponível em: <http://somatics.org/library/htl-wis4.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-16, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230051.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HERMANN, Nadja. Ética e Corpo: a relação silenciada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e222905.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- HERMANN, Nadja. Ética, estética e alteridade. *In*: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. Disponível em: <https://www.ufsm.br/grupos/gpracioform/publicacoes>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- HERMANN, Nadja. Experiência formativa: crítica e paradoxo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, maio/ago. 2018b, p. 614-625.
- HERMANN, Nadja. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- INSTITUTO Antônio Houaiss. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- INVENTÁRIO Nacional de Referências Culturais Maracatu Baque Solto: 2013. **Dossiê** vol. 2. Recife: FUNДАРPE: Secretaria da Cultura de Pernambuco, 2013.
- KRAWCZYK, Flávio; GERMANO, Íris; POSSAMAI, Zita. **Carnavais de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- KREMER, Alexander. Pragmatists on the Everyday Aesthetic Experience. **The Slovak Journal of Aesthetics**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 66-74, 2020. Disponível em: <https://espes.ff.unipo.sk/index.php/ESPES/article/view/191/212>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- KREMER, Alexander. Art as Experience: Gadamer and Pragmatist Aesthetics. *In*: SHUSTERMAN, Richard (org.). **Aesthetic Experience and Somaesthetics: embodied perspectives in philosophy, the arts and the human sciences**. Leiden: Brill, 2018.
- LAZZARI, Alexandre. **Coisas para o povo não fazer: carnaval em Porto Alegre: (1870-1915)**. Campinas: Editora Unicamp, 2001.
- LEAL, Caroline Pereira. Discursos e sociabilidades entre as classes populares: o regramento do carnaval e do comportamento feminino. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 168-178, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10457/6803>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- LEAL, Caroline Pereira. **Festas carnavalescas da elite de Porto Alegre: Evas e Marias nas redes do poder (1906-1914)**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LEAL, Caroline Pereira. **As Mulheres no Reinado de Momo: lugares e condições femininas no carnaval de Porto Alegre (1869-1885)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LINGUEE Diccionario Español-portugués, [S. l.: s. n., 2020]. Disponível em: <https://www.linguee.es/espanol-portugues>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. A cidade no corpo: diálogos entre corpografia e etnografia. **Ponto Urbe** [Online], v. 19, 2016, Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/3316>. Acesso em: 22 abr. 2021.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 62, n. 2, p. 459-484, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/161080>. Acesso em: 22 abr. 2021.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. A festa vai à cidade: uma etnografia da romaria do Divino Pai Eterno. **Religião, Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.n-a-u.org/nascimento1.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

NICÉAS, Alcides Barbosa. **Verbetes para um dicionário do carnaval brasileiro**. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 1991.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PERUFFO, Gabriela da Amaral; SCHMITT, Lilian Alves; PEREIRA, Marcos Vilela. O artesanato da pesquisa: provocações para pensar a constituição de marcadores de rigor atrelados à pesquisa em educação. In. DE LA FARE, Mónica *et. al.* (org.). **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata, 2020.

PREVE, Ana Maria Hoepers; CORRÊA, Guilherme Carlos. Tudo passa pelo corpo. **Motrivivencia** (UFS), Florianópolis, v. 1, p. 27-29, 2000.

PROJETO Gema Episódio 9: Mestre Paraquedas. Idealização: Lucas Luz. Realização: FÉsta. [S. l.: s. n.], 2016. (20 min. 54 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BWnJeZvm1Uc>. Acesso em: 02 de mar 2021.

RASSY, Gabriela. Mulheres lideram 37 blocos de Carnaval empoderados por todo o Brasil. **Hypeness**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/02/mulheres-lideram-36-blocos-de-carnaval-empoderados-por-todo-o-brasil>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

REAL Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. 21ª ed. eletrônica. Madrid: Espasa-Calpe, 1992. Disponível em: [www.rae.es](http://www.rae.es). Acesso em: 05 jul. 2021.

ROLNIK, Suely. Despachos no Museu: sabe-se lá o que vai acontecer... **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 3-9, jul./set. 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000300002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300002). Acesso em: 10 mar. 2021.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 1-15, mar./ago. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38134/25870>. Acesso em: 07 de mar. 2021.

SANTIAGO, Silvana. **Tal Conceição, Conceição de Tal**: classe, gênero e raça no cotidiano de mulheres pobres no Rio de Janeiro das primeiras décadas republicanas. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281541>. Acesso em: 6 ago. 2018.

SANTOS, Tavama Nunes. **A trajetória da S.R.B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro Restinga** (Porto Alegre – 1977 a 2002). 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SCAVONE, Lucila. Estudo de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000100018>. Acesso em: 14 de mar. 2021.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, [online], n. 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SHUSTERMAN, Richard. **Consciência Corporal**. São Paulo: É Realizações, 2012.

SHUSTERMAN, Richard. Pensar através do corpo, educar para as humanidades: um apelo para a Soma-Estética. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 5-33, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Philiaefilia/article/view/24423>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SHUSTERMAN, Richard. Pragmatism between aesthetic experience and aesthetic education. **Studies in Philosophy and Education**, Netherlands, v. 22, n. 5, p. 403–412, 2003.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, João Ribeiro da. **Maracatu de Baque Solto**: experiência do sagrado. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Thiago Rocha Ferreira da. **“Eu quero é botar meu bloco na rua”**: a construção de uma cidadania da festa no carnaval de rua do Rio de Janeiro. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

WACQUANT, Löic. **Corpo e alma:** notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WACQUANT, Löic. Habitus como assunto e ferramenta: reflexões sobre tornar-se um boxeador. **Estudos de Sociologia**, Pernambuco, v. 2, n. 17. 2011. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/38/29>. Acesso em: 28 dez. 2015.

## **APÊNDICE I – Termo de autorização de uso de imagem**

### **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização da minha imagem (em fotografia), em caráter definitivo e gratuito, para a tese de doutoramento em educação junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), por ora intitulada: “SOBRE NÃO DANÇAR SÓ: a educação entre as mulheres de corpos vivos na prática de um carnaval de rua”, de autoria de Laura Bauermann, orientada pela professora Mónica de la Fare, a seguir discriminada:

A tese propõe investigar como as práticas de dança realizadas nos encontros do bloco de carnaval de rua “Não Mexe Comigo Que Eu Não Ando Só” se configuram como processos educativos.

O objetivo geral deste estudo é a investigação das particularidades de um processo educativo pela abordagem viva de uma prática em dança entre mulheres em um bloco carnavalesco de rua. Como objetivos específicos, aponto: analisar o processo educativo que se desenvolve pela abertura aos aspectos próprios das práticas culturais como o carnaval e compreender – pela contribuição de abordagens que teorizam sobre o soma, a estética e a experiência – como se desenvolve tal educação.

A metodologia aplicada na pesquisa consiste em observação participante no bloco carnavalesco citado e na articulação da teoria a partir das referências bibliográficas investigadas. A tese se apresenta em seis capítulos, nos quais as imagens aparecem ao longo de toda a tese como objetos que vão guiar a leitura e contribuir para referenciar o bloco carnavalesco como campo das reflexões.

#### Observações:

Salienta-se que não há nenhum custo, nem qualquer vantagem financeira para participar deste estudo. A todo o momento do processo, o grupo foi informado da minha presença como observadora e me possibilitou registrar o que era observado.

As imagens serão exibidas no texto final da referida tese, na apresentação audiovisual dela, em publicações e divulgações acadêmicas, sem qualquer fim lucrativo.

As imagens foram coletadas das redes sociais e de divulgações públicas do próprio bloco e terão a autoria das fontes de fotografia descritas em cada caso.

Eu, Laura Bauermann, como pesquisadora responsável, me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que

eventualmente a participante venha a ter na vinculação da sua imagem com o trabalho pelo telefone (XX) XXXXXX ou email XXXXXXXX.

**Diante das informações acima:**

**Eu, \_\_\_\_\_, mulher livre e esclarecida, portadora do documento \_\_\_\_\_, telefone de contato \_\_\_\_\_, fui informada dos objetivos do trabalho: “SOBRE NÃO DANÇAR SÓ: a educação entre as mulheres de corpos vivos na prática de um carnaval de rua”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.**

**[ ] Autorizo o uso da minha imagem em fotografias e sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.**

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro.

Este termo de uso da imagem foi assinado e enviado por e-mail, ficando uma cópia com a pesquisadora responsável, e a outra com a participante.

**Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.**

---

**Assinatura da participante**

**Laura Bauermann  
Pesquisadora responsável**

**Porto Alegre, abril de 2021.**





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)