

## **A4- UM CORAÇÃO PARA O MAR... UMA POSSIBILIDADE DE DANÇAR A EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Eixo temático 1:** Educação Física & Danças: contextos educativos

### **Resumo:**

Este trabalho é fruto do Estágio Supervisionado I em Educação Física – licenciatura e apresenta algumas relações entre as *Danças Afro Religiosas* e possíveis interlocuções com a Educação Física. O estudo se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica, foi estruturado sobre os conceitos de *Memória* e *Experiência*, tendo por base o *Guia de Educação Patrimonial*. As danças dos orixás mostraram-se um potente instrumento pedagógico para pensar modos para operar com uma História da educação, permitindo-me refletir sobre diferentes histórias em suas descontinuidades.

**Palavras-chave:** Educação Física; Pedagogias Culturais; Memórias; Experiência; Danças Afro religiosas.

### **1. Situando o terreno e o terreiro...**

Minha escolha pela Educação Física – Licenciatura foi permeada por múltiplos atravessamentos, dentre eles, um gosto indiscutível pelas práticas corporais em si, e delas, especificamente as danças e a Ginástica Artística. As primeiras por todo um envolvimento religioso, no qual as danças/ movimentos dxs<sup>1</sup> orixás, no Candomblé, de caboclxs e pretxs-velhxs<sup>2</sup>, na Umbanda e de ciganxs, exús e pombas-gira<sup>3</sup>, na Quimbanda. Esse conjunto encantava-me a tal ponto de guardar na memória imagens das pessoas e seus movimentos muito específicos quando incorporavam, ocupavam-se<sup>4</sup>, nos lugares dessas vertentes religiosas que eu frequentava.

A ginástica artística, por sua vez, conduzia-me ao desafio, as dificuldades impostas aos corpos para execução de movimentos que combinavam forças, plasticidades, flexibilidades e agilidades. Com o tempo também percebi que nas danças em terreiros, estes itens estão contemplados, mas de outras formas. Ademais, demarco que por uma questão cultural familiar e de gênero, não tive acesso às danças de outra modalidade/ gênero na infância e adolescência, porém, me foi permitido ingressar na ginástica aos quatorze anos, como presente de formatura do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> O uso do caractere X implica operar com uma desinência de gênero.

<sup>2</sup> Segundo o sincretismo da Umbanda xs caboclxs são entidades que referem-se a matriz cultural indígena, enquanto que, xs pretxs-velhxs, axs negrxs/ africanxs.

<sup>3</sup> Segundo o sincretismo religioso xs ciganxs são entidades advindas do Oriente. Podem ser chamadx de Hindús também. Já, os Exus são espíritos que já encarnaram na terra. Na sua maioria, viveram de modo a prejudicar seriamente sua evolução espiritual, sendo assim estes espíritos optaram por prosseguir sua evolução espiritual através da prática da caridade. Exu, termo originário do idioma Yorubá, da Nigéria, na África, divindade afro e que representa o vigor, a energia que gira em espiral. Já, as Pomba-Giras é corruptela do termo "Bombogira" que significa em Nagô, Exu. Dizem que Pomba-Gira é uma mulher da rua, uma prostituta. Pomba-Gira é um Exu Feminino ou Exu mulher.

<sup>4</sup> Relacionado à incorporação e ocupação refiro-me aos trabalhos dxs médiuns. Chegar a um destes estágios nessas vertentes religiosas requer anos de estudo e desenvolvimento de habilidades referentes aos tratos e costumes de cada centro espírita, seja ele de Candomblé (usualmente o termo utilizado é ocupar-se), Umbanda, Kimbanda, ou mista (utiliza-se mais do termo incorporar-se). Cada um destes possui características específicas e formação diferenciada, tendo em vista que tratam de diferentes esferas religiosas. Para mais ver (PRANDI, 2001 e 1996).

Encaminho-me para o Ensino Médio, escolhendo o Magistério, como curso de formação e passo a propor-me bem como viver outras experiências, tendo em vista o local onde a escola situa-se (saí de uma região de maior controle familiar e passo para outra mais central). Busquei outras formas de dança, iniciando meus estudos com Hip hop, migrando para Dança contemporânea, passando ao Jazz, depois Ballet Clássico, na sequência ao Clássico de Repertório e por último as danças populares como: Danças de salão, Dança do ventre e Bollywood. Nesse tempo, já era frequentador das giras de roda<sup>5</sup> na Umbanda e Kimbanda, onde passei a pesquisar sobre danças-afro, momento no qual, passo a tecer relações entre estas últimas e os demais gêneros mencionados.

Ao correr das aulas percebi algumas interlocuções entre alguns ensinamentos daquele instituto e minhas vivências, confessando que em muitas vezes, tudo que foi ensinado nos terreiros era contraposto pelos materiais e métodos apresentados pelos docentes responsáveis pela formação de professores. Isso me incomodou durante três anos, até que eu desistisse do curso e fosse concluir esta etapa em outra escola, “abandonando” o Magistério, naquele momento. Migro para o Ensino Médio regular e nele vivencio a questão das Bandas Marciais Escolares. Percebo nos papéis de Balizas e Corpos coreográficos<sup>6</sup>, outro campo a ser explorado, passando a vivenciá-los anos após.

Logo, no ingresso na Universidade Federal do Rio Grande, deparei-me com inúmeras outras possibilidades para entender como concebiam a pluralidade dos corpos e seus usos, voltados a diferentes campos e saberes. As etapas foram passando e eis que chegaram os estágios obrigatórios e de pronto o temido Estágio Supervisionado I, o qual preconiza, ainda hoje que:

Os (as) alunos (as) deverão realizar, em cada estágio, 20 horas de experimentação de práticas docentes e 85 horas de estudos, proposições, orientações e discussões em grupo das vivências realizadas, sob a orientação do (a) professor(a) responsável por cada disciplina. Os estágios supervisionados serão distribuídos da seguinte forma [...] C – I) Estágio I – Atividades supervisionadas em um (20h) ou dois (02) espaços (10 h em cada), a partir de estudos, propostas e vivências da prática docente, dentre as seguintes possibilidades: a) elaboração e atuação em projetos de extensão e/ou ensino; b) atuação em projetos de extensão e/ou ensino já existentes; c) atuação em espaços diversos da comunidade onde a Educação Física seja pertinente, exceto nas disciplinas de Educação Física que compõem os currículos escolares. Caso os projetos sejam desenvolvidos na Universidade, os mesmos deverão ser aprovados por órgãos deliberativos da instituição (COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ATA 05/2014, 2014, pp.2-3).

Expostas estas condições pelo documento acima citado, busquei os dois espaços conforme preconiza a presente regulamentação. Optei por trabalhar com estas duas temáticas que me

---

<sup>5</sup> Giras de roda é outro nome dado aos cultos Afros religiosos. Este nome é derivado do formato circular que assumimos no momento dos cultos e, também, pelo fato de que as danças/ movimentos se pautam pelos giros.

<sup>6</sup> Balizas e Corpos Coreográficos são partes que compõem as corporações de bandas: Marcial, Tradicional, Musical, Orquestra ou mesmo, as que se apresentam de forma mista, isto é, combinam os estilos. São papéis onde xs Balizas possuem, enquanto característica a apresentação da banda, geralmente fazendo uso de um bastão e com exploração de outros artefatos ao longo das rotinas artísticas. Já os corpos coreográficos encenam as peças musicais executadas pelo corpo musical/ instrumental da corporação. Podem ser constituídos de um grupo específico de bailarinxs, ou a própria corporação, ao mesmo tempo em que executa sua composição musical.

conduziram até este curso e então, no primeiro local realizei atividades com Ginástica Artística, em um projeto para formação de uma equipe de competição, ofertado no contra turno da escola Wanda Rocha Martins, localizada no Balneário Cassino, em Rio Grande - RS. A experiência foi marcante, uma vez que, reencontrei minha primeira técnica desta modalidade esportiva, a Professora Vanessa Oliveira Xavier e continuei minhas aprendizagens ao lado dela, ao longo desta primeira fase.

Porém, no segundo espaço, tive outros encontros que para este momento são tão marcantes quanto, visto que se tratavam mais do Rodrigo, enquanto sujeito em formação. Dialogaria com parte das minhas histórias de vida, das memórias produzidas em meio às danças das religiosidades afro e docência. Recebi um telefonema de um Grupo independente de danças Tradicionais Gaúchas, denominado Estância de São Pedro, com base na Escola Cipriano Porto Alegre, localizada no bairro Matadouro, em Rio Grande – RS, e me foi solicitado um curso de dança afro-religiosa. Somado a isso, o pedido de composição de uma coreografia, para que xs mesmxs fossem participar de uma competição estadual<sup>7</sup>. Como estava encaminhando-me para o final das primeiras dez horas de estágio (que de fato foram 23), de pronto aceitei o convite e fui visitar meu passado, ainda presente, e estruturei um curso sobre mitologia e movimentações dxs Orixás africanxs utilizando-me de referenciais como: (PRANDI, 2001), (RIBEIRO, 1996), (SÀLÁMÌ, 2010, 1999, 1992, 1990).

As danças dxs deusxs africanxs, bem como, dos Exús e Pombas-giras, acompanham-me desde a infância, tendo em vista que frequentei diferentes Centros Espíritas de Umbanda e Quimbanda, desde cedo. Recordo-me do meu batizado, minha iniciação em festa de Cosme e Damião<sup>8</sup>, entre outras memórias. No entanto, ressalto que as práticas religiosas eram e, ainda são presentes nos diferentes tempos e locais, que frequento, pois consigo percebê-las em suas manifestações, mais sutis até as exibições narradas pelxs sujeitos com xs quais me relaciono. Dessa forma, vejo diferentes transposições, implantações e adequações em múltiplos solos, estabelecendo assim, um complexo cultural que, também, se expressa através de associações religiosas, nas quais, as danças, seus artefatos e manifestações se mantêm e, por ora se renovam.

---

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

<sup>8</sup> Cosme e Damião são designados como orixás crianças. Pelo sincretismo africano são denominados Ibejes. Suas datas comemorativas são: o dia 27 de Setembro pelxs seguidorxs de religiões de matriz afro, no dia 26 de Setembro é celebrado pelxs católicxs e 1º de Novembro pela Igreja Ortodoxa.

Diante deste terreno e encorajado por um ímpeto de manifestação e de afirmação de uma identidade<sup>9</sup> religiosa fui para segunda parte do Estágio, que deveria ser de mais dez horas, mas que, no entanto rendeu-me, outras quarenta e quatro, sendo bem exato. No primeiro dia executei um trabalho de condicionamento físico, seguido de jogos rítmicos, bem como de dinâmicas sobre expressão corporal, improvisação e contato. Encerrei nosso encontro questionando-xs sobre o que sabiam/ conheciam de dança-afro religiosa, se já haviam frequentado centros espíritas de Umbanda, Quimbanda, Candomblé ou outros de matrizes africanas. Deixei como tarefa uma busca inicial sobre a temática para posterior a isso, no segundo dia, iniciar o curso de danças afro religiosas.

Estruturei o curso em dois dias subdividindo-o em uma escala dxs orixás. Nossa fase inicial foi sobre: Oxalá, Iemanjá, Bará, Oxúm, Ogum, Obá. Já, na segunda trabalhamos com: Xangô, Iansã, Odé, Otím, Xapanã, Ossanhê. Em cada fase discutimos um pouco sobre a mitologia dessxs deusxs africanxs, e em seguida, fomos para as movimentações específicas de cada umx, utilizando-me de descritores sobre arquétipos e adereços/ armas que cada umx apresentava em sua mitologia. No quarto dia, estimei-xs a construírem suas visões sobre xs orixás embasadx nos eventos anteriores. O grupo tinha vinte participantes e indiquei que formassem duplas e/ou pequenos grupos para comporem as movimentações, a partir do que havíamos estudado e vivenciado.

Eis que então começa a tomar forma o título deste artigo – *Um coração para o mar...*<sup>10</sup> – nossa produção final de estágio, cujo nome foi inspirado na festa de Iemanjá<sup>11</sup>, evento de cunho religioso, fixo no calendário festivo cultural do município do Rio Grande – RS, coordenada pela União Riograndina de Cultos Umbandistas e Afro-brasileiros Mãe Iemanjá (URUMI) na pessoa do babalorixá<sup>12</sup> Pai Nilo de Xangô conta com público de diferentes regiões e religiões. O nome também foi articulado pensando na posição em que a estátua da orixá encontra-se na praia do Cassino - RS, entendida por nós, como um meio de receber aquelxs que frequentam a praia, bem como a sensação de saída de Iemanjá de dentro da águas, para quem chega naquele ambiente. Sendo assim, nossos corações estavam voltados para o mar, no sentido de mergulharmos na história da santa e em relações possíveis ao pensarmos nas histórias e memórias dxs que se sentem por ela protegidxs, ou acalentadxs, como mencionaram alguns/mas participantes do grupo.

---

<sup>9</sup> Para Tomáz Tadeu da Silva (2000, p. 96) [...] nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.

<sup>10</sup> A coreografia – *Um coração para o mar...* - pode ser assistida na íntegra, em seu almoço de estreia, acessando o *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=wdnVDSXOpbg>>

<sup>11</sup> Consta que, na data de 1º de fevereiro de 1963, o então vereador de Rio Grande, João Paulo Araújo organizou a primeira festa dedicada a Iemanjá, na praia do Cassino, em Rio Grande – RS. No ano de 2016 foi realizada a 39ª edição da mesma. Para mais ver: **Blog Festa de Iemanjá na Praia do Cassino Rio Grande - RS - Brasil**. Disponível em: <<http://festadeiemanja.blogspot.com.br/>>

<sup>12</sup> Pode ser chamado de Pai – de Santo, em suma é um chefe espiritual e administrador de uma casa de religião ou centro espírita cuja matriz religiosa seja o africanismo (Umbanda. Quimbanda, Batuque, Candomblé, entre outros), responsável pelo culto aos orixás - candomblezeiro.

## 2. *Um coração para o mar...*

Lembrei-me dos primeiros contatos com os espaços religiosos, ainda na infância, e desde então, percebi o quão educado, docilizado fui pelas pessoas que lá estavam em suas devidas hierarquias. Dessa forma, afirmo carx leitrx que para o desenvolvimento do meu estágio e agora desta narrativa, o objeto a ser desenvolvido/ trabalhado e estudado envolveu este pesquisador/ estagiário no sentido mais amplo que se possa imaginar, envolto nas suas histórias e experiências<sup>13</sup> (LARROSA, 2002). Ademais a isso, tenho compreendido que a religião tem sido um contraponto a vida acadêmica, uma vez que as relações entre fé e ciência parecem silenciadas. No entanto, observo nas culturas afro, nas danças em específico, um campo investigativo no qual a cada visita, em outras conversas se assentam novas interrogações e possibilidades de problematização sobre as práticas corporais que envolvem este recorte em estudo.

Percebo-me com algumas inquietações e, também, verdades suspensas, visto que na escala de voz, quando criança eu ainda não possuía o direito de contrapor, ou mesmo suscitar questionamentos, respeitando dessa forma, todo o ritual e objetivo principal daqueles momentos, que era o de educar xs que frequentavam aqueles espaços, através de uma noção de fé. Porém, ficou em mim a vontade de seguir olhando para estas culturas, tentando apreender o quão educativas são, e mais que isso, o quanto elas me produziram, a ponto de hoje dialogar com você sobre o fato de o *“Meu coração ter se voltado para o mar”*.

Para tanto tecerei relações entre ensino, pedagogias culturais, práticas corporais, dança-afro religiosa, educação física, tentando conduzí-lx ao mesmo mar que aqui me trouxe. Neste sentido, este artigo/ relato pretende apresentar-lhe um modo de como a Educação Física – licenciatura pode valer-se das danças, de memórias e histórias, para também compor campos de atuação e produção de sujeitos.

## 3. *Entre pedagogias culturais, memórias e ensino: produzindo um mar teórico inicial para as práticas do Estágio Supervisionado I...*

Vou juntando minhas águas a partir do campo teórico dos Estudos Culturais<sup>14</sup> em suas vertentes pós-estruturalistas<sup>15</sup> e pelo viés cultural mergulho nas pedagogias, pensando-as enquanto

---

<sup>13</sup> Para Jorge Larrosa (2002) a experiência é "o que nos acontece" e não "o que acontece" e o saber da experiência, os sentidos que damos a este acontecido em nós. Então, saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas: "Trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...], por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal" (*Ibid.* p.27).

<sup>14</sup> Enquanto características os Estudos Culturais podem ser entendidos como um campo de teorização e investigação que se utiliza de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural da sociedade [...] preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2005).

processos sociais que ensinam, que estão implicados na produção e interlocução de significados atribuídos a um determinado grupo e/ou contexto. Seguindo nesse raciocínio, a noção de educativo aponta para além dos espaços e processos assumidos como formais para as aprendizagens e neste ponto, indico que os centros espíritas de Umbanda, Quimbanda e Candomblé suscitam como campos educacionais, entendendo estes espaços como, mais uma instância educacional da contemporaneidade. Complemento meu pensamento com as discussões produzidas, sobre pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1984) as quais já indicavam que as práticas pedagógicas não se limitavam às escolares explícitas ou institucionalizadas.

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

Produzo estes pensamentos utilizando-me de uma passagem de Connelly e Clandinin (1995) ao exporem que, “[...] nós - os seres humanos - somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas” (p.11). Indico este escrito, por entender que a Investigação Narrativa (IN) e o campo dos Estudos Culturais são de grande auxílio no percurso da formação de professores e das pesquisas, em geral, ainda mais quando narramos histórias dos sujeitos – e porque não dizer, das nossas? -, de particularidades em relação às práticas culturais, sobre corpos e suas/ nossas provisoriidades.

Em "A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria" (2004), Jorge Larrosa expõe que a consciência de si no presente é uma ciência, um saber de quem somos em determinado momento de nossas vidas, especificamente naquele em que falamos, narramos nossas histórias, enfatizando a temporalidade da narração em atividades no uso de memórias. Segundo o autor,

---

<sup>15</sup> Silva (2005) descreve que, o pós-estruturalismo pode ser entendido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo” (p.118). Essa vertente concebe à linguagem enquanto “sistema de significação”. Apresenta deslocamentos em relação ao estruturalismo, no que diz respeito à “passagem de uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável” (*idem*). “compreende a linguagem como uma ferramenta não neutra” (p. 120). Somado a estas afirmativas Silva (*idem*) argumenta que, nesta perspectiva, “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”.

[...] recordar é algo que nós fazemos e para isso necessitamos da oportunidade, o encontro da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo (LARROSA, 2004, p. 16).

Compartilho da expressão do autor, por entender que os sujeitos, ao fazerem uso de suas memórias podem forjar outros marcadores e discursos, pois, narrar às experiências de si “não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (LARROSA, 1994, p. 70). E por este motivo, em específico, recorri as minhas memórias para compor meu estágio e suas extensões, já que, se cheguei aqui certamente não foi sozinho. Minhas memórias são atravessadas pelos comportamentos e ações das pessoas que frequentavam comigo aqueles espaços, religiosos ou não.

Segundo Connely e Clandinin (1995), tendemos a chamar de ‘história’ ou ‘relato’ ao fenômeno, isto é, aos dados produzidos no curso da investigação e de ‘narrativa’ à própria investigação. Dessa forma, ao dizer apoiado nestxs autorxs, que por parte conveniente do nosso ser, vivemos ‘vidas relatadas’ e necessitamos contar às histórias que fazem nossas vidas, considero necessário explicitar que nós, enquanto pesquisadorxs que estão se propondo ‘investigadorxs narrativxs’ incorremos aos usos das nossas memórias e histórias de vidas. Dessa forma, a investigação narrativa propicia investigar memórias, relacionando-a aos fazeres, que nos produzem sujeitos/docentes, enquanto agentes culturais e educacionais. Para tanto, dialogo com Larrosa (1994) ao afirmar que,

[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 1994, p.48).

A produção de relatos, nesse caso, poderá possibilitar entender alguns significados das práticas de memória para os sujeitos, percebendo o quão significativas foram (ou não) as correlações das religiosidades com seus cotidianos. As histórias e memórias ao serem narradas priorizam alguns casos em detrimento de outros, em movimentos de significação de experiências, ao ponto de inventá-las, a partir dos momentos em que se deparam com a necessidade de contar nossas vidas. Os percursos narrativos nos indicam processos de pedagogização, além de dar-nos pistas sobre os modos de ser/estar/reconhecer-se dos seus corpos e comportamentos, entendendo que diferentes mecanismos atuam na produção dos sujeitos. Como aponta Larrosa (1994),

[...] o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas, também, da subjetivação[...] isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p.54).

Com estas manifestações de Larrosa (1994), entendo que as narrativas produzidas ao longo das nossas vidas, são resultados de diferentes efeitos e atravessamentos que nos produzem em sujeitos. As narrativas, nesse sentido, são entendidas como o que relatamos sobre acontecimentos que vivenciamos, sofremos ou testemunhamos, pois, ao narrar o sujeito significa a experiência, ao mesmo tempo em que a inventa, atribuindo significados a ela (LARROSA, 1994). Isso porque,

[...] cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem, que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama (LARROSA, 1996, p. 471).

No curso das “contagens e recontagens”, há um entrelaçamento de relatos/ memórias que podem se tornar agudos e no quais, os horizontes temporais, sociais e culturais podem ser fixados e replicados, dependendo das ações das posturas e papéis de sujeito, aos quais estava submetido em cada tempo de memória. Fui produzido e seduzido, pelo campo empírico e material, chamado referencial teórico, um dos recursos que se mostraram necessários, no processo constitutivo do sujeito estagiário, marcado por Histórias e Memórias, onde a segunda é interpelada pela primeira (SILVEIRA, 2002). Utilizei-me de leituras e memórias para construção dos planos de ensino, de aulas, curso sobre mitologias e danças dxs Orixás, bem como para produção coreográfica.

#### ***4. Revirando águas, mudando as marés... o que podem vir a ser as Memórias, mesmo?***

Iniciar a escrita sobre Histórias e Memórias com um questionamento “o que podem vir a ser as Memórias, mesmo?”, implica dizer, carx leitorx, que a formação docente é forjada em Histórias e Memórias narradas e escritas em formato poético entendendo que através delas torna-se possível situar-se no mundo. São elas que nos constituem e que no interior de nossas vivências passam a atribuir significados e sentido às nossas experiências (CANDAUI, 2012) e tornam-nos seres viventes deste tempo, de muitos amores e fazeres, por vezes contraditórios. Connelly e Clandinin (1991) expressam que “estoriar e reestoriar” uma vida é um modo de crescimento pessoal, sendo assim, uma investigação narrativa deve construir-se nesse processo de desenvolvimento, descrevendo e reestoriando experiências que nos forjam e nos colocam nesse mundo. O relato do investigador deve prender-se neste estoriar dos eventos, que têm uma dimensão contínua com os processos reflexivos que acontecem em nossas vidas.

Assim, “memória” pode ser um termo usado para indicar a habilidade que os sujeitos tem de gravar acontecimentos que possam ser assimilados e retomados posteriormente. É compreensível que o ser humano esqueça parte das informações obtidas, vividas, aprendidas, visto que elas se renovam continuamente, dando lugar a novos conhecimentos adquiridos com o tempo. Também o

modo como lembramos pode ser outro com o passar do tempo, visto que as lembranças não ocorrem sempre do mesmo modo.

No entanto, as memórias perpassam pela construção de locais e vivências. Para que um acontecimento ou fenômeno possa produzir efeitos de sentido em nós, é necessária a ocorrência anterior de momentos, já fixados em memórias discursivas que possam ser filiadas a acontecimentos atuais nas nossas vidas. São momentos e/ou acontecimentos que estão presentes em alguma medida ao longo da história, que podem se destacar em diferentes culturas e com diferentes significados. Deste modo, julgo importante para pensar na memória não como acúmulo de informações apenas, e proponho um diálogo com Michel Foucault, no qual dois conceitos tornam-se, então, basilares, a saber: arquivo e descontinuidade.

Essa escolha de conceitos-chave aqui tomados na relação com outras formas de apreender o conceito de memória se dá porque o conceito de arquivo não pode ser desligado do conceito de descontinuidade. Assim, o conceito de arquivo proposto por Foucault (1986) propõe a reelaboração dos modos de compreender corpus no campo dos estudos históricos para além da continuidade e da homogeneização. A descontinuidade insere-se no bojo destes estudos quando, na Arqueologia do saber este pensador se propõe perceber através de olhares descontinuístas que põem em xeque os modos lineares e cronológicos de entender a história e que destronam o sujeito como origem de todo sentido possível.

As decorrências desta perspectiva implicam em repensar a História dos sujeitos e da coletividade não tomadas como um bloco homogêneo e monolítico, mas a partir da heterogeneidade e da multiplicidade de práticas discursivas que podem se inserir na História através da ação dos sujeitos. Se a História não é uma só, é porque ela pode ser muitas e ser reorganizada de diversos modos e, sendo assim, o estudo dos arquivos não se dá na busca de regularidades, mas na especificidade de cada texto (oral, escrito, imagético, etc.) e a representatividade que cada texto sinaliza no arquivo (SARGENTINI, 2004). Com base nesses encaminhamentos, torna-se importante salientar o fato de que o ser humano, já nasce ligado a uma trama de teias de relações que ele mesmo teceu (através da história de seus antepassados e dos que convivem com ele). A memória pode então ser concebida, como lugar de lembranças e recordações, assim como vivências (re) construídas com o passar do tempo. Sendo assim, é importante que:

Reconhecendo que a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma constituição fiel do mesmo: 'a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objeto sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um 'estar aqui' que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele' (CANDAUI, 2012, p.107). [*grifos do autor*].

Desta forma, é importante refletirmos sobre o seguinte aspecto: O que seríamos sem a nossa memória? Esqueceríamos as nossas raízes; afastar-nos-íamos de nós mesmos, e todas as lembranças e as etapas da vida pelas quais passamos perderiam o sentido? Ficaríamos desmemoriados, como apresenta Cruzeiro (2009)? Tanto em relação às memórias individuais (existiria algo individual isento dos efeitos das vivências com a coletividade?) quanto em relação ao conceito de memória coletiva, torna-se potente pensar com Foucault, no sentido de que, assim como os historiadores, sob a perspectiva dele, não deveríamos buscar apreender uma “verdade interna” e “única” dos acontecimentos. A cada busca de reconstituição do sujeito se esbarra com a não totalidade da história porque não há um único sentido a ser resgatado, mas uma multiplicidade de vieses que se manifesta na heterogeneidade de representações possíveis. Nesse sentido, parece importante o diálogo com Cerqueira *et al.* (2008) ao afirmarem que a dinâmica da Memória Social, “[...] não é um fenômeno meramente individual, mas familiar, na medida em que memórias se completam e se modificam no ato de lembrarem juntos, mãe, filho e nora, e até mesmo neto (CERQUEIRA, PEIXOTO e GEHRKE, 2008, p. 177).

Cada memória é um conjunto de acontecimentos, de arquivos, sob a ótica foucaultiana, um marco na trajetória dos seres humanos que vivem dia a pós dia em constante atualização de si mesmos. E na atualização de si e do mundo, os seres humanos compõem caminhos (e tornam-se outros com o passar do tempo), através de trajetórias edificadas nas histórias de vida, que no encontro com outras experiências, permitem lançar luzes a modos de interpretarmos o passado tomado no distanciamento com o (in) vivível (as memórias não são compostas apenas do que vivemos, mas do que não vivemos, do que poderíamos ter vivido, do (in) vivível).

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

Conforme afirma Nora, “entendemos o passado imbricado com o presente” (1993, p.22). Dessa forma, a memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal; é onde desfrutamos de um passado que traz à tona todas as nossas lembranças, fazendo-nos mergulhar em um mar de recordações. Por isso, observo de acordo com Ricoeur (2007) que a memória é o

passado das nossas impressões, nesse sentido, somos todos responsáveis pela (re) construção do passado. Além disso, este mesmo autor destaca que, a memória e o esquecimento estão intimamente imbricados e se auto constituem, porque é impossível lembrar de tudo (o todo é inapreensível) e, foucaultianamente falando, a apreensão da totalidade é uma ingenuidade do sujeito na primazia do sentido. O sujeito não é, pois, dono daquilo que diz (os efeitos de sentido podem vir a ser outros durante a enunciação e depois de proferidas as palavras) e os modos de reconfiguração do dito podem ser múltiplos, pois, como afirma Halbwachs (2003):

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali se ocupa, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que se mantém com outros meios (HALBWACHS, 2003, p. 51).

Cabe destacar, então, que a memória não se resume a uma reprodução do passado, ao contrário, envolve a reconstrução do mesmo a partir de experiências coletivas. Lembrar não consiste em meramente reviver uma gama de acontecimentos, mas reconstruí-lo com referências e resgates de outros momentos. A memória abarca além da esfera individual, seus feitos e se reveste de significado quando traduzidos por algum acontecimento na vida cotidiana. Nesse sentido, Candau (2012) explica que:

O consenso existe igualmente em reconhecer que a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: “a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele”. A ideia segundo a qual as experiências passadas seriam memorizadas, conservadas e recuperadas em toda sua integridade parece “insustentável” (CANDAU, 2012, p. 01). [*grifos do autor*].

Nenhuma história é contada duas vezes de forma idêntica, cada história que ouvimos é única (PORTELI, 2000), é nesse momento que o passado e o presente se entrelaçam, como afirma Halbwachs (2003), se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. Assim, ver o ontem com outros olhos é perceber, sentir e ver as modificações que o tempo é capaz de fazer, não no passado, mas no presente. Nos movimentos dos corpos, considera-se a narrativa do vivenciado, os conflitos e não conflitos, e no rememorar estabelecerão interconexões que tem efeitos no hoje e no agora. Os contextos culturais assumiram caracteres de memórias dançantes.

Tendo isso em vista, é possível afirmar que a memória é sempre reconstrução e, nesse processo, conforme explica Candau (2012, p. 01), “[...] memória é, sobretudo, uma reconstrução consecutivamente atualizada no presente”. Dificilmente lembraremos cada palavra que foi dita, ou de uma frase inteira; mas talvez lembraremos do cheiro ou da cor e de alguns detalhes ou apontamentos. Dessa forma, os sentidos se manifestam, nossas recordações fazem com que através do cheiro, da música e do paladar lembremo-nos de momentos da vida, no caso, das danças.

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

As memórias devem ser não só preservadas e restauradas, mas também, na direção desse trabalho, produzidas, pois é no ato de narrar, de contar a história, que ela adquire significado, que ela vai sendo “inventada”, justamente a partir da conciliação do arquivo de coisas ditas, vividas e experienciadas a partir da movência dos sujeitos. Para Ecléa Bosi (1994) a busca pela produção de memórias é um processo permanente de construção e reconstrução, um trabalho que se mantém ao longo da vida. Para Foucault (1997) toda análise de arquivo (tomado enquanto conjunto de coisas ditas e, de acordo com o enfoque aqui propomos, também experienciadas ou vividas) implica em escolhas e exclusões que colocam o corpus de análise sob outro enfoque para além da homogeneização. Significa que toda análise de atualizações de memórias pressupõem a heterogeneidade inerente de cada substrato de memória que poderia ser outro, e que pode vir a ser outro, de acordo com o ponto de enfoque que tivermos como miradouro.

Na apropriação das narrativas, outras memórias se constituem e, nesse sentido, se dá a produção de documentos sobre memórias, ora individuais, ora coletivas, que pode culminar em produtos de repercussão memorial e/ou em revisões. O arquivo, tomado como conjunto de coisas ditas, levando em consideração narrativas dxs participantes do grupo, por exemplo, faz emergir uma rede de relações entre memórias, sujeitos e sentidos heterogêneos e descontínuos no interior da história em que estes se inserem ao rememorar sobre si e sobre xs outrxs.

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

Lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico, funcional [...]. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se sua imaginação o investe de uma aura simbólica. São lugares que estendem uma história regada de cumplicidade, significações, afetividade, pertencimento, ou simplesmente de alma (NORA, 1993, p. 21).

A partir das leituras de Nora (1993, p.13) compreendo que os lugares de memórias “cumprem a função de guardar marcas e traços do tempo vivido, bloquear os esquecimentos, transportar o passado para o presente que o remodela e lhe dá novos significados”. Ainda para este autor, a memória seria responsável pela conservação das experiências levando-nos a reproduzir o já vivido, através dessa reserva a cada instante que dispõe de um escopo cada vez maior e transformável da nossa experiência (NORA, 1993, p.13).

Assim, é através das narrativas e memórias, obtidas que foi possível conhecer o passado, na medida em que se busca uma história, tomando esta como base para a construção de um futuro. Uma história é uma narração, com base em uma pretensa ‘realidade histórica’ ou puramente imaginária – uma narração histórica, uma fábula (LE GOFF, 1996). Em muitos casos, essas narrativas – episódios históricos - adquirem mais e mais detalhes à medida que elas, as primeiras, são contrastadas com outros episódios. Conforme lembra-nos Bosi (1994), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social. Uma vez articulados esses pontos, as lembranças tendem a escapar de determinismos e riscos de definições fechadas sobre os sujeitos e suas memórias.

Enquanto passo de construção de mais esta pedagogia cultural recorri a Alessandro Portelli (2010), ao expor que a construção de memórias pressupõe sempre sujeitos que lembram e utilizam das memórias enquanto metodologia implica em um cuidado para com a singularidade das memórias. Sendo assim, demarco a noção de memória social, tida como aquela que é produzida de maneira tão própria, como são as impressões digitais (PORTELLI, 1997), ainda que essa memória esteja vinculada a estratos institucionais, coletivos e/ou pessoais (PORTELLI, 2004).

Assim, o escrito vincula-se à História Cultural, corrente historiográfica que possui como referenciais concepções de cultura e ciências, enquanto produções discursivas de um determinado tempo e lugar. Suas múltiplas possibilidades investigativas “abriram caminho para a reflexão acerca do fazer do historiador/ pesquisador, diante das novidades temáticas e metodológicas que se apresentam” (FONSECA, 2008, p. 71). Neste sentido a História aproxima-se da História da Educação na busca por construir identidades, reforçar suas ligações com outras ciências e diversificar suas abordagens. A Educação Física que propus, nesse caso, faz uso de campos históricos e historiográficos pensando-a como interlocutora entre diferentes saberes.

##### ***5. Mergulhando nos movimentos das marés e águas... sobre práticas corporais, dança-afro religiosa e educação física***

Como mencionei minha proposta não se pautou pela ideia de mostrar uma coreografia pronta, visto que, entendo a dança como mais uma forma de expressão corporal e para tanto, a mesma

necessita dialogar entre os diferentes corpos dançantes. Articulo a este pensamento uma ideia de Neira (2009), ao expor que ao trabalharmos as danças necessitamos realizar um estudo sobre as mesmas, a fim de não banalizarmos as culturas envolvidas neste processo. Sendo assim, por meio das vivências e debates nos três dias iniciais de curso, preconizei aprendizados que contemplassem recortes históricos e signos de gestos dxs orixás, direcionando estes saberes a diferentes ritmos e corpos. Esse processo foi preconizado no planejamento da Educação Física e Educação Artística, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997 a - b).

Outro aporte utilizado foi o Guia de Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG E MONTEIRO, 1999). Resumidamente, os processos contidos na obra indicam que após definir-se o objeto de estudo, no caso, as danças afro religiosas, x educadorx necessita seguir quatro momentos para o conhecimento de um bem cultural, sendo eles: a observação, o registro, a exploração e apropriação. Na **observação** o requisito é a atenção para se apreender formas, cores e materiais que envolvem a produção do objeto de estudo. Pode-se desenvolver através de experimentações, questionamentos, entre outros recursos que incitem as percepções. No **registro**, a partir de informações produzidas no item anterior, cria-se algum material sobre o que se está analisando (maquetes, gráficos, desenhos, entre outros), neste caso a composição coreográfica. O próximo passo é a **exploração** do objeto de estudo, que consiste em analisar criticamente, pensar alternativas, hipóteses sobre a temática em questão. Por fim, a **apropriação** fase na qual se envolve a internalização do objeto apreendido para ser expresso através de uma manifestação artística.

Além do preparo da coreografia solicitada pelo grupo, tentei conduzí-lxs para o que estavam prestes a fazer, de modo a refletirem sobre esta manifestação artístico-cultural, uma vez que coreografá-lxs em dança-afro religiosa pressupunha não só um novo gênero para elxs, mas sim fazê-lxs mergulhar em outro campo histórico-cultural. Nesse intuito, deixei que produzissem movimentos, a partir do que havíamos estudado e das questões pertinentes ao que requeria o Movimento Tradicional Gaúcho (MTG)<sup>16</sup>. Segundo Sborquia e Neira (2008) compete ax professorx proporcionar diferentes experiências, ao trabalhar com contextos histórico-culturais específicos, dentre eles as danças populares e folclóricas. Ainda, estxs autorxs indicam que a viabilização de práticas com as danças precisam apropriar-se do universo cultural envolvido, seja ele próximo e/ou afastado dxs dançantes. Eis uma profusão de possibilidades e desafios, que extrapolava o que é/ era conhecido por mim e por elxs, no entanto, aproveitei as vivências narradas pelxs componentes do grupo para apresentar outras referências e assim compormos nossa coreografia.

---

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

Parti da ideia que os corpos eram um dos pontos de interseção entre as danças e educação física e que essa questão estaria inscrita na nossa composição coreográfica. Entendi que conseguimos minimamente mapear alguns saberes sobre os corpos e movimentos, posterior a isso, realizado um aprofundamento em uma cultura de dança-afro religiosa e conduzi uma possível ampliação dos saberes dxs participantes do grupo sobre xs orixás, suas mitologias, lendas e movimentações e, por último realizamos uma leitura dos aprendizados, o que nos proporcionou dançarmos, aos sons, ritmos e culturas dessas matrizes afro religiosas.

Imerso nessa lógica organizacional preocupei-me em mapear os saberes dxs bailarinxs sobre mitologia dxs orixás e também o que já haviam vivenciado, enquanto culturas afro-religiosas. Desenhada esta contextualização, consegui escrever as partes do curso já pensando em como estruturar a coreografia solicitada pelxs mesmxs. Nesse mapeamento, consegui organizar alguns saberes sobre as culturas corporais delxs expondo alguns sons e movimentos que elxs já utilizavam no grupo e que eram de origem afro. Reitero que realizar este levantamento foi meu ponto de partida para consolidação do plano de ensino, dei a ele o nome de diagnóstico de comunidade, sendo a porta aberta para planejar as outras etapas. Destaco ainda, que em momento algum ignorei os saberes e movimentos por elxs apresentados, pois os entendi como manifestações das culturas corporais internalizadas, que posteriormente serviram como a base da concepção coreográfica.

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

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

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

Realizar esta leitura mostrou-me que recorrer a dança-afro enquanto um artefato cultural para desenvolver parte do meu estágio deve-se ao fato de que as marcas deste gênero de dança, articulados as minhas experiências relativas a pertencimento, posição político-social e produção de sujeitos em espaços educativos compõem aquilo que assumo e penso que seja Educação. Foram em terreiros tidos como espaço do profano (SANTOS, 2015; SERRA, 2001) e do infame (FOUCAULT, 2006), chegando as ser colocado em subplanos religiosos, ao definirem uma pretensa hierarquia religiosa, relacionado, ao pleiteamento de extinção das mesmas, em prol de um ideal de moralidade religioso (ORTIZ, 1999), que fui educado e me compreendo educador hoje. Foi contrapondo grupos sociais que vivem sob valores patriarcais e monoculturais como uma referência a ser seguida, que sigo propagando a educação patrimonial afro nos espaços em que atuo. Isso, por que,

[...] o que importa é entendermos como chegamos a ser o que somos e, a partir daí, contestarmos aquilo que somos. Se a sociedade é atravessada por relações de poder entre sujeitos livres, há possibilidade de resistência, de contestação e de transformação, o que possibilita deslocar certezas e questionar verdades (HENNING; HENNING, 2012, p. 12).

Discutir construções sobre culturas afro constituiu-se como um dos pontos chave do estágio, por meio das memórias e experiências religiosas do grupo. Utilizando-me de debates sobre danças e religiosidades afro consegui deslocar verdades acerca de culturas afro-brasileiras e algumas de suas manifestações. Através das danças buscamos marcas da ancestralidade das culturas negras em Rio Grande - RS. Creio que minhas relações com este gênero de danças, como linguagem corporal permitiram-me um olhar sobre a constituição da etnia negra pensando sobre histórias e memória que me constituíram, considerando desde aspectos relacionados à escravidão, diáspora e principalmente religião. Embasado nestes saberes, ensinado de forma oralizada que ocorreu minha imersão nas danças afro-brasileiras, pautando-me por questões de lutas, resistências, religiosidade, saberes e fazeres em forma de memória viva, por ora, traduzidos em movimento.

Dessa forma, tenho em mim, a sensação de que narrei algumas histórias, escritas em corpos dançantes, que buscaram em outras redes de memórias formas de também se dizerem descendentes de africanos. Em diferentes nuances buscamos contar com os corpos elementos que extrapolam instrumentos corporais apresentando uma visão de religiosidade de matriz africana, pautada na mitologia dxs Orixás produzindo uma ancestralidade que assim como as culturas e identidades são sempre inacabadas, híbridas e por vezes, contraditórias. Inscrevemos nos corpos dançantes uma,

[...] memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser fabricado ao longo do tempo. Seria, portanto, empobrecedor analisá-lo como algo já pronto e constituído para, em seguida, privilegiar suas representações ou imaginário da época onde ele está submerso (SANT'ANNA, 1995, p. 12).

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

Dessa forma, entendo que as leituras foucaultianas auxiliaram-me, no sentido de que se destituíram as ideias de que a história é única, como algo que pudéssemos estabelecer origem, uma continuidade ou fim, específicos. Buscamos nossas histórias e memórias para dançarmos este patrimônio cultural. Mergulhar nas memórias do grupo, em seus saberes e construir com eles nossa coreografia permitiu-me refletir sobre os usos que a Educação Física tem feito das danças e que embora tenha vivenciado diferentes gêneros de dança, compreendi que é no contexto criativo, no permitir-se fazer bailarinx que escrevemos nossas histórias de diferentes modos de dançar.

Cheguei ao Estágio Supervisionado I, com alguma bagagem, porém minha despedida dele foi no sentido de produção de outro Rodrigo. Deixei um pouco das minhas lutas, memórias, experiências e histórias e carrego ainda hoje momentos nos quais o debate e a noção de permitir-se assumiu a potência do educador-mediador. Digo isto, pois, meu trabalho principal foi deslocado, ou seja, o primeiro chamado era para coreografar algo pronto, no entanto, saí do grupo deixando nelxs o gosto pela experimentação de seus corpos e potencialidades. As interlocuções possíveis aos meus olhos ficaram no campo das trocas simbólicas e materiais, entre os saberes delxs e os que levei. Percebê-lxs criando movimentos de modo relacional ao que necessitavam – às regras do MTG e mitologias dxs orixás – desenvolveu em mim, uma sensação de ação educativa. As respostas delxs as avaliações do curso, dos encontros e das coreografias apontaram para proliferação de outras culturas potentes, pois já queriam criar outras bases coreográficas. Segundo algumas narrativas do grupo “[...] agora estou dançando!”, “[...] nossa olha o que meu corpo pode fazer!”, “[...] achei que fosse impossível fazer isso!” entendi que dentre as nossas ações, enquanto educadorxs indicar o “problema” torna-se um amplo campo de possibilidades que mesmo sem respostas aligeiradas (ou sem a necessidade das mesmas), indicaram-me neste momento que as soluções esbarram no sentimento de pertencimento. E assim seguimos, com *Nossos corações e vontades para o mar...*

## Referencial:

- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, 1984. pp. 36-42.
- BOSI, E. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Artística**/ Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997a.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** /Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.
- CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CERQUEIRA, F. V.; PEIXOTO, L. S.; GEHRKE, C. Fotografia e memória social: Etnografia de uma experiência em um núcleo rural de colonização italiana em Pelotas. In: MICHELON, F.; TAVARES, F. [Orgs.]. **Fotografia e Memória**. Pelotas: Editora e gráfica Universitária da UFPel, 2008. Cap. X, pp.163-209.
- COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Ata 05/2014 do Colegiado do Curso de Educação Física** - altera a anterior aprovada conforme Ata 006/2009 do mesmo Colegiado. 2014. pp.1-8.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. Narrative and story in practice and research. In: D. A. (Ed.). **The reflective turn: case studies in and on educational practice**. New York: Teachers College, 1991. pp. 258-281.
- CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. In: LARROSA, J. et alii, **Déjame que te Cuente**. Barcelona: EDITORIAL LAERTES, 1995.
- CRUZEIRO, M. M. **Memória individual/memória coletiva: conflito e negociação**. 2009. Disponível em: <<http://caminhosdamemoria.wordpress.com/2009/09/23/memoria-individualmemoria-colectiva-conflito-e-negociacao/>> Acesso em: 30/05/2016.
- FONSECA, T. N. L. História da Educação e História Cultural. In. VEIGA, C. G. e FONSECA, T. N. L. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2008. pp. 49 – 75.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia poder-saber**. [Trad.] RIBEIRO, V. L. A. R. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. pp. 203-222.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. [Trad.] SAMPAIO, L. F. A. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. [Trad.] Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal: 1997.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. [Trad.] NEVES, L. F. B. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1986.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2003.
- HENNING, C. C.; HENNING, P. C. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: práticas de si como espaço de resistência. In.: HENNING, Paula [Org.]. **Cultura, ambiente e sociedade**. Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande, 2012. pp. 9-32.
- HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN. Museu Imperial, 1999.

KESSEL, Z. **Memória e memória coletiva**. 2014. Disponível em: <[http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria\\_e\\_mem%C3%B3ria\\_coletiva.pdf](http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva.pdf)> Acesso em: 30/04/2016.

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

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

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

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

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

NEIRA, M. G. **Educação Física, currículo e cultura**/ Marcos Garcia Neira, Mário Luiz Ferrari Nunes. – São Paulo: Phorte, 2009. 288 p.

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

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

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

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

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

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

PRANDI, R. Pombagira e as faces inconfessas do Brasil. In.: **Herdeiras do Axé: sociologia das religiões afro-brasileiras**. São Paulo, Hucitec, 1996, Capítulo IV, pp. 139-164.

RIBEIRO, R. I. **Alma africana no Brasil: Os iorubás**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Ed. da Unicamp, Campinas, SP, 2007.

SÀLÁMÌ, S.; RIBEIRO, R. I. **Exu e a ordem do universo**. São Paulo: Oduduwa, 2010.

SÀLÁMÌ, S. **Ogum: Dor e júbilo nos rituais de morte**. São Paulo: Oduduwa, 1999.

SÀLÁMÌ, S. **Cânticos dos Orixás na África**. São Paulo: Oduduwa, 1992.

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

SANT`ANNA, D. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, J. S. O sagrado e a diferença negra em oração da cabra preta, de Bruno de Menezes. **Revista Ecos**, vol.18, Ano XII, nº 01. 2015. pp. 146 – 165.

SARGENTINI, V. M. O. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V./ NAVARRO-BARBOSA, P. [Orgs.]. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G. As danças folclóricas e populares no currículo de Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 31, p. 79-98, 2008.

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

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

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

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação./ COSTA, M. V. [Org.]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 119 – 142.

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