

10

Corpos, feminilidades e performance em Dança: relatos de uma experiência artística-educativa transformadora

Monise Gomes Serpa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
[email](#) | [ORCID](#)

Recebido em: março de 2024
Aprovado em: outubro de 2025

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782122025213>



Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*

Corpos, feminilidades e performance em Dança: relatos de uma experiência artística-educativa transformadora

RESUMO

O presente trabalho parte de uma experiência artística-educativa em um projeto de instalação-performance em dança, numa universidade privada no Rio Grande do Sul, voltado para o tema da violência contra as mulheres. Analisou-se, a partir da perspectiva de sete acadêmicas de psicologia e intérpretes-criadoras do projeto, como práticas pautadas numa pedagogia performativa em Dança podem contribuir para uma formação universitária crítica, sensível e engajada. Para o processo criativo, utilizou-se estímulos visuais, auditivos, táteis, técnicas de dança contemporânea e registros diários da experiência. O aprendizado alcançado nesse processo possibilitou construir corpos capazes de romper limites pessoais, apropriando-se da sua capacidade de transformação, além de fortalecer a concepção de coletividade e o prazer na convivência. Ocupar o espaço universitário no intuito de nele provocar fissuras, mostrou-se ser uma pedagogia problematizadora, atravessada pela experiência. Da mesma maneira, o rompimento com o fatalismo fomentado pelo machismo estrutural se materializou no desejo de participação na construção de uma sociedade diferente para as mulheres. Assim, os conceitos teóricos trabalhados em aula se corporificaram e extrapolaram as paredes, trazendo consigo o lugar político do corpo quando as intérpretes-criadoras passam a apoderar-se da universidade de um outro lugar: o da denúncia, do protagonismo, da luta e da conquista.

Palavras-chave: Corpo; Feminilidades; Performance; Dança; Ensino.

Bodies, femininities and dance performances: reports of an artistic-educative transformative experience

ABSTRACT

The present work stems from an artistic-educative installation-performance on Dancing at a private university in Rio Grande do Sul, Brazil, focused on the theme of gender violence. It was analyzed from the perspective of seven psychology academics and interpreter-creators from the project, how practices based on a performative pedagogy in Dancing can contribute for a critical, sensible and committed education. For the creative process, visual, auditory, tactile stimuli, contemporary dance techniques and daily records of the experience were used. The learning achieved made it possible to build bodies capable of breaking personal limits, and allowing appropriation from its ability to transform, also strengthening the concept of collectivity and enjoyment in coexisting. Occupying the university space, in order to cause clefs in it, proved to be a problematizing pedagogy, crossed by experience. The break with the structural sexism materialized in the desire to participate in the construction of a different society for women. The theoretical concepts explored in class were embodied and went beyond the walls bringing the political place of the body when the interpreter-creators begin to take over the university from another place: the place of the complaint, of the protagonism, of the struggle and achievement.

Keywords: Body; Femininities; Performance; Dance; Teaching.

1 INTRODUZINDO A QUESTÃO:

70% das vítimas de agressão com armas de fogo em 2019 foram mulheres negras (Instituto Sou da Paz, 2022, p.9).

Dos 70,5% dos casos de *sexting* e exposição de conteúdo íntimo, as mulheres são as principais vítimas (*Safenet*Brasil, 2017, n.p).

Mais de 1.341 casos de feminicídio foram registrados em 2021 (Fórum de Segurança Pública, 2022, p.148).

Sete estudantes, uma professora de psicologia, a disciplina psicologia e prevenção à violência e o desejo de expandir, para além da sala de aula, as discussões sobre os processos de desigualdade de gênero vividos pelas mulheres em nossa sociedade. Os dados alarmantes de violência contra as mulheres, que aumentam a cada ano, como mostram os índices trazidos no início deste tópico, nos tomavam e nos absorviam como uma realidade não mais aceitável de ser vivida.

Em se tratando do contexto universitário, a pesquisa nacional realizada pelo Instituto Avon/Data Popular (2015) evidenciou como a violência de gênero no espaço acadêmico constitui uma barreira concreta à inclusão das mulheres neste espaço. Segundo o estudo, 42% das alunas já sentiram medo de sofrer violência no ambiente universitário e 36% afirmaram ter deixado de participar de atividades acadêmicas por essa razão. Além disso, 28% relataram ter sofrido algum tipo de violência sexual e 49% declararam terem sido alvo de desqualificação intelectual por serem mulheres. Esses dados demonstram que a violência inviabiliza a inserção plena das estudantes, limitando seu direito de circulação, de participação e de reconhecimento acadêmico. Nesse sentido, a inclusão em uma perspectiva ampliada significa reconhecer a importância de se enfrentar todas as formas de exclusão que atravessam os corpos no contexto educacional.

Assim, trazer a discussão de gênero para o campo da arte e da educação é, portanto, também uma forma de responder à demanda social das próprias estudantes: 95% delas defendem a criação de mecanismos institucionais de responsabilização e 88% acreditam que o tema da violência contra a mulher deve integrar os currículos universitários (Instituto Avon/Data Popular, 2015).

Nesse cenário, o trabalho aqui apresentado, ao se valer da performance em dança, busca tensionar tais questões, criando condições para que vozes historicamente marginalizadas ocupem o espaço acadêmico e educativo, ampliando o horizonte de uma educação inclusiva, crítica e sensível. Ao corporificar essas vivências, a arte torna-se meio de denúncia e de deslocamentos, respondendo à urgência de práticas pedagógicas que não se

limitem à transmissão de conteúdos, mas que se engajem na luta contra todas as formas de exclusão.

Reconhecemos que a noção de inclusão abarca múltiplas formas de exclusão-seja relacionadas às deficiências, à raça, à classe social, à sexualidade, entre outras. Contudo, neste trabalho o foco recai sobre as mulheres, uma vez que a violência de gênero inviabiliza de forma contundente sua inserção e permanência de forma igualitária em espaços institucionais. Ao destacar essa pauta, não pretendemos reduzir o conceito de inclusão, mas evidenciar que as desigualdades de gênero também constituem barreiras significativas à participação plena na educação. Assim, ao direcionar a perspectiva para as situações vividas pelas mulheres, reafirmamos a urgência de práticas acadêmicas e artísticas que favoreçam a visibilidade, a escuta e a modificação dessa realidade.

Movidas por esse ímpeto, passamos a buscar no processo de formação acadêmica outras linguagens, capazes de extrapolar as discussões teóricas e trazê-las para o campo do sensível, do corpo, no intuito de potencializar e aprofundar o aprendizado produzido na universidade. Corporificar o conteúdo trabalhado em aula e compartilhá-lo com a comunidade acadêmica nos levou a transitar pelo território das artes, especificamente da dança. Desse trânsito, como fechamento da disciplina, compusemos nossa primeira instalação e performance, expostas no pátio da universidade e intitulada: “O muro que em nós habita: Retratando a violência contra as mulheres na contemporaneidade”.

Diante da repercussão, passamos a inseri-la em nosso contexto acadêmico como uma ação política e artística, extrapolando a condição de uma atividade de encerramento em uma disciplina, para transformá-la em uma ação desenvolvida pelo curso de psicologia na instituição. Surge, assim, o projeto 8M, nome dado em referência ao dia 8 de março, alusivo ao Dia Internacional da Mulher, período em que passamos a apresentar as instalações e performances na universidade.

Dessa maneira, o presente trabalho trata-se de um relato de experiência artístico-educativa realizada em uma universidade privada no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2015 e 2020. Busca-se discuti-la a partir da perspectiva de sete acadêmicas/artistas/performers envolvidas, analisando o que cada uma aprendeu com o projeto e como isso influenciou sua percepção enquanto psicóloga, mulher e cidadã. Para isso, recorreremos aos estudos das práticas performáticas em dança e das suas pedagogias e, dessa forma, pretende-se contribuir com a discussão sobre como a formação acadêmica pode ser atravessada, como propõe Jorge Larossa (2011), pela experiência.

Ao recorrer ao conceito de experiência em Larossa (2011), não nos referimos a um simples acúmulo de vivências ou informações, mas a um acontecimento que atravessa e transforma os sujeitos. Para o autor, a experiência se distingue da informação justamente por deixar marcas, vestígios e afetos no corpo e na memória. Trata-se de algo que exige pausas e disponibilidade para ser afetado, em contraposição à lógica produtivista que rege muitas vezes a vida acadêmica.

No contexto do presente trabalho, a experiência, tal como formulada por Larrosa(2011), ganha concretude nas práticas performativas realizadas pelas estudantes. Ao transitar pelo território da dança, não se tratou apenas de reproduzir conteúdos discutidos em sala de aula, mas de corporificá-los, permitindo que fossem sentidos, vividos e ressignificados por cada participante. A dança, ao convocar o corpo, a coletividade e o sensível, produziu um espaço-tempo distinto do ritmo habitual da universidade: um tempo de escuta, de afetação e de abertura ao inesperado. Assim, a experiência não se limitou ao aprendizado cognitivo, mas se constituiu como acontecimento transformador, capaz de inscrever marcas na subjetividade das envolvidas e, ao mesmo tempo, provocar fissuras no espaço acadêmico ao tensionar os apagamentos históricos e fazer ressoar outras vozes.

A dança aqui trabalhada parte da perspectiva da dança contemporânea, compreendida, como propõe Helena Katz (2005), não como um estilo a mais, mas como uma postura diante da criação. Essa concepção entende o movimento como produção de sentido e o corpo como território de articulação entre o individual e o coletivo, o estético e o político. Ao trazer esse entendimento para o contexto educativo, ampliam-se os horizontes formativos, pois a dança deixa de ser vista apenas como domínio técnico e passa a convocar professores/as e estudantes a lidar com questões mais amplas, como identidade, memória, território e justiça social. Nesse sentido, a contribuição de Katz (2005) é fundamental para pensarmos como a dança, ao ser inserida no espaço universitário, desloca os modos tradicionais de conceber a aprendizagem, inscrevendo no processo pedagógico a dimensão ética, estética e política do corpo.

No que se refere à nossa temática, a violência contra as mulheres, buscávamos contestar essa realidade por meio de uma arte comprometida com a transformação. Como veremos, aproximar-se aos processos criativos na dança e aliar-se a eles possibilitou construir corpos capazes de romper limites pessoais, apropriando-se de sua capacidade de mudança, além de ampliar e fortalecer a concepção de coletividade. Dessa forma, intenta-se analisar como práticas pautadas em uma pedagogia da dança podem contribuir para uma formação universitária crítica, sensível e engajada.

2.O CORPO DA DANÇA: POR UMA PEDAGOGIA ENGAJADA E SENSÍVEL

Convidar alunas/os de uma formação em psicologia para dançar, mover-se pelo espaço, criar gestos, produzir sentidos e colocar o corpo em cena foram alguns dos desafios que acompanharam o processo no qual, movidas pelo desejo de construir uma formação engajada e sensível, desenvolvemos um projeto de instalação e performance artística ao longo de cinco anos em uma universidade. Tomamos o corpo como eixo do ensinar-aprender — um território de produção de saberes e de intervenção no mundo. Assim, ao tomar o corpo como centro da formação, abrimos espaço para refletir sobre suas inscrições sociais, culturais e políticas, em diálogo com autoras que reconhecem nele um território de aprendizagens e disputas.

O corpo é um local de inscrição social e cultural, circunscrito em determinado tempo e espaço e, enquanto tal, está em permanente aprendizado nas relações que estabelece, seja no contexto familiar, escolar, no trabalho ou nas redes sociais virtuais. Nessas relações são ensinadas formas de o sujeito pensar, agir e sentir em relação a si e ao outro (Goellner, 2013). Essa perspectiva nos permite compreender que os gestos criados pelas/os estudantes em nossas performances não são neutros: carregam memórias, marcas de gênero e experiências coletivas que atravessam o ambiente universitário. Ao trazê-los para cena, a prática pedagógica da dança explicita essas inscrições e possibilita reelaborá-las criticamente.

Nessa mesma direção, Izabel Marques (2012) afirma que na dança, o corpo adquire preponderância e assume protagonismo, pois é com ele que estabelecemos relações com o mundo, com a sociedade, conosco mesmos, e, ao dançar, temos a oportunidade de perceber e sentir a presença desses vínculos. Se para Marques (2010) a dança é linguagem viva, nossa experiência mostra que, dentro da universidade, muitas vezes essa vitalidade é sufocada por práticas acadêmicas tradicionais, o que reforça a importância de trazer a arte como ruptura.

Já Lenira Rengel (2009) propõe a noção de corpo transdisciplinar, que se transpassa e se hibridiza, rompendo fronteiras entre o físico, o sensório, o intelectual e o emocional. Para a autora, o conhecimento da dança contribui para pensar uma filosofia cognitiva, na qual o corpo não é apenas suporte do pensamento, mas sua condição primeira. É nesse sentido que Rengel(2009) fala em uma “intelectualidade corpórea”: toda elaboração teórica traz em si a marca da experiência corporal, e toda prática de movimento carrega uma dimensão de pensamento. Essa perspectiva nos permitiu compreender que, nas performances criadas no projeto, não havia separação entre teoria e prática- cada gesto era, ao mesmo tempo, reflexão crítica e invenção sensível.

Tais questões nos levam a tensionar o quanto a inserção da dança em um ambiente educativo demarca a importância de se considerar o corpo como produtor de conhecimento. Um corpo sensível, subjetivo, poético, estético e sinestésico que encontra no movimento dançado o seu modo de se colocar no mundo, de compreendê-lo e também de transformá-lo. Nesse horizonte, Márcia Strazzacappa (2001) lembra que a convivência entre arte e ciência foi historicamente marcada por uma distinção problemática: às artes se atribuía um caráter lúdico, enquanto às ciências reservava-se o estatuto do rigor e da seriedade. Tal dicotomia ainda reverbera na hegemonia acadêmica das ciências clássicas, que hierarquiza saberes e deslegitima métodos distintos de produção de conhecimento. Ao trazer a dança como campo de produção de saberes, buscamos justamente tensionar essa lógica, afirmando que a experiência estética e performativa também constitui conhecimento válido e necessário, capaz de ampliar a compreensão do que significa ensinar- aprender no ensino superior.

Afirmar o que podemos aprender com as experiências do corpo, pautadas em uma pedagogia da dança, foi um dos fios condutores deste trabalho. Para Marques (2010), a interface entre dança e educação configura um campo híbrido, no qual se constituem zonas de confluência entre práticas e teorias, capazes de reconfigurar o próprio sentido do que é

ensinar-aprender. Como já destacamos, a linguagem da dança enfatiza a centralidade do corpo como território de produção de saberes. Esse corpo múltiplo, atravessado por experiências, afetos e historicidades, não se restringe a uma lógica linear ou funcional do movimento.

Na experiência com a dança, instauram-se outros tempos, ritmos e modos de relação com o mundo. Para Marques (2010), ao assumir a dança como uma linguagem viva e situada, sua pedagogia visa produzir experiências educativas que mobilizem as/os estudantes a reconhecer e problematizar as marcas sociais que atravessam seus corpos- como as de gênero, raça, classe e geração- e a (re)inventar formas de convivência que rompam com as lógicas da violência, da exclusão e da desigualdade. A sensibilidade artística articula-se, assim, a um compromisso ético-político-pedagógico com a promoção de uma leitura crítica da realidade, o reconhecimento das diferenças e a construção de relações mais justas no contexto educativo.

Nesse contexto, a violência de gênero e outras formas de exclusão não podem ser vistas como temas paralelos, mas como questões que incidem diretamente sobre a possibilidade de permanecer e se desenvolver na universidade. É nesse cenário, em que se entrecruzam corpo, experiência, educação e as urgências trazidas pela violência de gênero, que se insere o projeto que desenvolvemos entre 2015 e 2020 em uma universidade privada do Rio Grande do Sul. A seguir, apresentamos o percurso dessa experiência artístico-educativa, marcada pela criação coletiva de instalações e performances, e analisamos de que modo tais práticas se constituíram como estratégias de formação crítica, sensível e engajada.

3 AS PROTAGONISTAS E O PROCESSO CRIATIVO: ENSAIOS PARA UMA ARTE ENGAJADA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência, modalidade de escrita científica que, como destacam Ricardo Mussi, Fábio Flores e Cláudio Almeida (2021), permite a sistematização e análise crítica de vivências acadêmicas e/ou profissionais, situando-as como produção de conhecimento. Para esses autores, a construção do relato exige quatro dimensões complementares de descrição: informativa (caracterização do contexto, participantes, duração), referenciada (fundamentação teórica), dialogada (articulação com a literatura) e crítica (análise reflexiva).

Seguindo essa perspectiva, a experiência aqui narrada compreendeu o período de 2015 a 2020, em uma universidade privada do Rio Grande do Sul, envolvendo sete estudantes de psicologia em diferentes momentos de sua formação. Após um ano da última produção do grupo, as participantes foram convidadas a responder a um questionário- seis por escrito e uma por áudio- que abordava questões sobre sua participação no projeto, acontecimentos marcantes, aprendizagens percebidas e contribuições para sua formação acadêmica. A opção pelo uso de questionários como instrumento de registro não teve caráter avaliativo, mas reflexivo e memorial. Trata-se de um procedimento que buscou reabrir a experiência um ano

após sua vivência, permitindo às participantes elaborarem, em palavras, as reverberações corporais e afetivas do processo criativo. Assim, tal instrumento funcionou como dispositivo de rememoração, favorecendo a emergência de narrativas sobre o vivido e a inscrição da experiência em linguagem. Essa escolha dialoga com a compreensão de que escrever sobre a experiência é também uma forma de prolongá-la e ressignificá-la.

As participantes encontravam-se entre o quinto e o nono semestre do curso, incluindo duas já formadas, com idades variando entre 24 e 27 anos. Duas delas tinham envolvimento prévio com a música, duas com a dança, uma com o teatro e outra com as artes visuais, especificamente com o desenho e a pintura. Cabe destacar que, ao longo dos cinco anos, o grupo sofreu alterações em sua composição: algumas estudantes se desligaram e outras ingressaram, sendo o tempo médio de permanência de aproximadamente dois anos.

Por se tratar de um relato de experiência artístico-educativa, não se pretende estabelecer critérios de replicabilidade nos moldes das pesquisas experimentais. Como observa Marie-Christine Josso (2004), a experiência formativa é sempre singular, marcada por contextos específicos e pela subjetividade das pessoas envolvidas. Nesse sentido, cada performance e cada vivência são irrepetíveis, mas carregam um potencial de inspiração e de problematização capaz de dialogar com outros contextos educativos. O objetivo aqui, portanto, não é a reprodução idêntica do percurso vivido, mas a socialização de aprendizagens que possam iluminar práticas em diferentes instituições e formações.

Para tornar mais visível a diversidade de trajetórias que compuseram o projeto, apresentamos a seguir um quadro com informações sobre as sete participantes. A intenção não é padronizar suas experiências, mas justamente evidenciar a pluralidade de percursos formativos, áreas de interesse e vínculos artísticos que atravessaram a construção do projeto 8M. Esse registro permite compreender como cada corpo, com sua história e sensibilidade, contribuiu para a coletividade e para a potência criativa do grupo.

Inicialmente, a aproximação à proposta ocorreu por meio da disciplina Psicologia e Prevenção à Violência, tendo como ponto propulsor a temática da violência contra as mulheres. Ao longo do percurso, entretanto, o projeto foi extrapolando os limites da disciplina, mobilizando estudantes que se acercavam tanto pela relevância do tema quanto pelo desejo de participar de ações voltadas ao enfrentamento das violências contra as mulheres. Muitas delas, além do vínculo com alguma linguagem artística, participavam de debates acadêmicos sobre feminismo e atuavam no Diretório Acadêmico-DA, que também pautava os desafios contemporâneos das mulheres na Universidade. O projeto contou, desde o início, com a parceria do Laboratório de Fotografia do curso de Jornalismo, responsável pelo registro das ações, além do setor de Jornalismo e do Laboratório de Produções Radiofônicas, que colaboraram com gravações e difusão dos textos criados coletivamente.

Protagonistas	Idade	Raça	Tempo de permanência no projeto	Experiência com a Arte	Atuação no projeto
Intérprete-criadora 1	27 anos	Branca	3 anos	Música	Cantora e performer
Intérprete-criadora 2	24 anos	Negra	2 anos	Dança	Escritora e Performer
Intérprete-criadora 3	27 anos	Branca	2 anos	Teatro	Performer
Intérprete-criadora 4	28 anos	Branca	2 anos	Artes visuais	Desenhista e performer
Intérprete-criadora 5	25 anos	Branca	2 anos	Dança	Performer
Intérprete-criadora 6	31 anos	Branca	2 anos	Música	Cantora e performer
Intérprete-criadora 7	23 anos	Branca	6 meses	Dança	Performer

Quadro 1: Identificação das protagonistas interlocutoras do trabalho

Fonte: Elaboração da autora

A primeira experimentação ocorreu como atividade final da disciplina quando, após um debate sobre as violências contra as mulheres, emergiu a necessidade de compartilhar com a comunidade acadêmica as reflexões vividas em sala. Assim, organizamos uma instalação e uma performance no hall e no pátio da universidade, espaços de grande circulação. Participaram dessa experiência inicial cinco alunas da turma, que compuseram a performance, junto à instalação realizada com aproximadamente vinte estudantes.

A força mobilizadora da temática fez com que a iniciativa fosse vinculada à data de 8 de março, Dia Internacional da Mulher, quando passamos a realizar anualmente novas ações. Três alunas que participaram da primeira experiência seguiram no projeto, e outras foram se somando ao longo dos anos, seja pela identificação com o tema, seja pelo desejo de assumir um papel mais engajado na Universidade. A partir de então, o grupo passou a se encontrar semanalmente nos meses que antecederiam a data, organizando coletivamente todas as etapas da composição à execução das performances e instalações.

O processo envolvia encontros preparatórios para a performance, bem como reuniões destinadas à definição da poética e da estética das obras. Nesses encontros, utilizávamos processos criativos em dança e seus recursos para a construção do corpo cênico, previamente preparados pela professora responsável pelo projeto. Cabe destacar que tal processo partia

das experiências pessoais, explorando bagagens inscritas nos corpos, e mirava o momento em que tais elaborações seriam lançadas para além do grupo, ocupando os espaços da universidade como ação coletiva.

Na abordagem contemporânea da dança, a pessoa artista é compreendida como investigadora e, dessa forma, as dançarinas/performers são também pesquisadoras de seus gestos e movimentos, compondo, junto à coreógrafa, a partitura corporal da criação (Valle, 2010). Nessa perspectiva, o termo criadora é agregado ao de dançarina/performer, reconhecendo sua voz- ou, poderíamos dizer, seu corpo- ativo no processo criativo. As intérpretes-criadoras do projeto 8M estavam em ação não apenas na criação das performances e instalações, mas também em todas as etapas da produção cênica: escolha dos espaços a serem ocupados, definição das estratégias de intervenção, elaboração do release, divulgação das ações, escolha do figurino e composição da trilha sonora.

Ao enfatizar essa dimensão da cogestão no processo de criação, estamos fortalecendo a abordagem dialógica na educação favorecedora do protagonismo, da autonomia e a corresponsabilidade das participantes na elaboração da obra, e consequentemente no seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse horizonte, o projeto não apenas produziu performances e instalações, mas configurou-se como espaço formativo emancipador, no qual a arte foi vivida como prática educativa crítica, criadora e orientada para desestabilizar certezas e redesenhar novas leituras da realidade.

Partindo dessa concepção, as intérpretes-criadoras eram convidadas a desenvolver movimentos após um aquecimento corporal, que envolvia alongamentos e deslocamentos no espaço, sempre estimulando a percepção de si e das outras por meio de múltiplas ativações sensoriais. Também foram utilizadas técnicas de dança como forma de explorar o corpo, preparando-o para a realização dos movimentos, respeitando a anatomia de cada participante e garantindo sua integridade física. Recursos auditivos, visuais e táteis-como projeções de imagens na parede, estímulos sensoriais na pele, sons e trechos de textos relacionados à temática- foram acionados para provocar nos corpos a disposição criativa e a emergência de gestos significativos e autorais.

À professora cabia atuar em um estado permanente de atenção sensível e acolhedora aos efeitos que o processo criativo produzia nos corpos das participantes, uma vez que a temática abordada-a violência contra as mulheres- mobilizava emoções profundas e memórias corporais. Esse cuidado implicava reconhecer o corpo como espaço de afetação e escuta, acompanhando as reverberações emocionais que emergiam durante os ensaios e criações. Assim, o trabalho docente configurou-se também como prática de cuidado e mediação ética, sustentando o processo de criação de modo a garantir que as intérpretes-criadoras pudessem transformar o vivido em gesto artístico. Contribuíram nesse percurso, além da bagagem artística das protagonistas, a experiência da professora responsável como pesquisadora e psicóloga na temática da violência, assim como sua trajetória como dançarina e performer em um grupo artístico em Porto Alegre e como licencianda em dança.

Cabe destacar que, paralelamente ao processo de criação da performance, íamos construindo a instalação, com mediação de algumas intérpretes-criadoras oriundas do campo das artes visuais. Utilizávamos materiais reciclados, stencil, grafite, desenho, colagem, pintura e fotografia como recursos para a instalação, que se articulava diretamente à performance. Uma semana antes da ação, o grupo realizava a montagem no espaço da universidade, instaurando ali uma primeira recepção do público, que passava a interagir com a obra.

Perceber o momento em que o trabalho nos “ultrapassa” significava reconhecer que ele já estava além de nós e precisava ir ao encontro de seu objetivo: ocupar os espaços da universidade. A noção de ocupação, no campo educativo, ganhou força política e social em 2016, quando estudantes de escolas e universidades públicas, inspirados pela “primavera secundarista” ocorrida em São Paulo no final de 2015 (Ramos, 2022), colocaram seus corpos em ação. Ao fazê-lo, romperam com a rotina institucional e passaram a habitar os espaços escolares como forma de manifestar insatisfação com medidas governamentais que impactavam a educação, como a PEC 241/16, a Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) e o PL 867/2015, conhecido como “Escola sem Partido” (Brasil, 2015; 2016). Nesse gesto, assumiram a escola e a Universidade como território de moradia, revelando a profundidade histórica, social, cultural e psicológica de estar nesse lugar.

No nosso contexto, ocupar a universidade implicava situar o corpo em sua dimensão política. Nossas ações levavam para o ambiente acadêmico as demandas das mulheres, denunciando as violências de gênero e afirmando nossas lutas e conquistas por meio da arte. Com o tempo, fomos reconhecendo a centralidade do processo criativo, compreendendo que nele residia tanto a aprendizagem quanto a invenção coletiva. Investigávamos gestos, movimentos e partituras corporais, ao mesmo tempo em que construíamos a poética e a estética das obras instaladas.

Para aprofundar essa vivência, instituímos práticas de registro- desenhos, escritos, fotografias e filmagens - que eram compartilhados ao final de cada encontro como um ritual de encerramento. Esses registros se tornaram um lócus privilegiado de elaboração sobre o que almejávamos trabalhar como mulheres, psicólogas, artistas e feministas em torno da temática da violência. O processo criativo, dessa forma, não se limitava aos encontros semanais: ele se expandia para o cotidiano, mobilizando nosso olhar e nossa escuta para acontecimentos que se integravam ao fazer artístico.

Assim, em cada encontro (re)inventávamos uma formação acadêmica atravessada pelas artes, comprometida em provocar sensibilidade e engajamento. Nesse movimento, a ocupação dos espaços acadêmicos pela performance artística se configurava como gesto pedagógico, político e estético, capaz de tensionar rotinas institucionais e inventar outras possibilidades de formação, em que o corpo e a arte assumem a sua importância.

Para análise do material produzido adotamos uma abordagem qualitativa inspirada na análise de conteúdo (Bardin, 1977). O procedimento consistiu em leituras sucessivas, buscando apreender as unidades de sentido que se repetiam ou se destacavam nos relatos.

Essas unidades foram então agrupadas em torno de eixos comuns, o que possibilitou a construção de uma categoria central: “O corpo em dança: o corpo que in(forma)”. Essa categoria expressa o modo como as estudantes significaram suas experiências corporais e performativas, entendendo o corpo como produtor de sentidos, conhecimentos e transformações

4 O CORPO EM DANÇA: O CORPO QUE IN(FORMA)

Trazer o corpo, em toda a sua inteireza, para uma proposta artística é habitar o campo das sensibilidades, da experiência, como propõe Larrosa (2011): dar passagem para que algo nos aconteça, nos toque e, assim, nos transforme. A corporificação do conteúdo discutido em sala de aula, por meio da arte, nos aproximava do terreno das afetações:

(...) Cada uma tinha espaço para poder se expressar com o corpo e também através da fala, assim, que nós conversávamos no final, assim, dos encontros então foi muito marcante, assim, porque eu sempre saía muito mobilizada, né, percebendo coisas que eu não percebi antes, que através dos movimentos, através das ações que eu fazia com meu corpo ali, me mobilizava muitas coisas em mim que estavam que muito reprimidas, eu acho, assim, foi interessantíssimo, assim, me impactava muito, eu saía muito sensibilizada dos encontros (Intérprete-criadora 6).

Outro relato aprofunda essa dimensão do corpo como canal de percepção:

A professora propôs uma dança com uma bexiga de água, no chão. Não era exatamente uma dança, mas também era. Se tratava de interagir com a bexiga como se fosse o útero. E eu senti uma sensação única. De que eu estava segurando algo. Eu não conseguia soltar, e era perceptível a quem observava. Conversamos sobre isso, e eu comentei que minha menstruação estava atrasada. Eu estava grávida. O corpo sabe antes da gente. Foi marcante porque foi, a partir de uma vivência, que eu senti que meu útero segurava meu filho. E eu não tinha ideia disso ainda (Intérprete-criadora 1).

A noção de hiperatenção em Eleonora Fabião (2010) vai além de uma simples sensibilidade. Trata-se de uma disposição radical do corpo para o aqui e agora, uma forma de presença intensificada em que cada gesto, cada sensação e cada detalhe do ambiente podem ser percebidos e incorporados à ação. Nesse estado, o corpo não está voltado apenas para executar movimentos previamente definidos, mas se coloca disponível para ser atravessado por forças internas e externas, captando o inesperado e respondendo a ele criativamente. Esse entendimento dialoga com o relato da intérprete-criadora 6, quando descreve que, ao

movimentar-se, emergiram conteúdos que estavam reprimidos e que ela não havia percebido antes. O que se revela nesse processo não é apenas a execução de uma técnica, mas a abertura do corpo e a uma escuta ampliada de si mesmo, de suas memórias e afetos. A hiperatenção, portanto, não se restringe ao campo estético, mas se configura também como experiência formativa, pois possibilita acessar dimensões profundas do corpo e transformá-las em aprendizado.

Como lembra José Gil (2004), abrir o corpo é criar uma zona perceptiva capaz de captar o mundo por todos os poros, ampliando os limites da consciência e tornando o corpo um campo de passagem de forças e afetos. O que o autor denomina “o corpo que percebe” não é apenas uma metáfora, mas uma afirmação da capacidade do corpo de acessar movimentos sutis e inconscientes que escapam à racionalidade linear.

Esse entendimento ajuda a analisar os relatos das intérpretes-criadoras. A fala da participante 6 nos revela como o movimento despertou conteúdos reprimidos, que vieram à tona pela experiência corporal. Já a intérprete-criadora 1 descreve um saber intuitivo, que emergiu na relação com o objeto (a bexiga-útero) e antecipou a consciência de sua gravidez. Nesses casos, o corpo não é apenas veículo, mas lugar de conhecimento, por meio do qual a percepção corporal pode acessar forças invisíveis que reconfiguram a experiência.

A intérprete-criadora 1 ao descrever a descoberta da sua gravidez, teve a sua percepção alcançada em uma camada muito profunda do seu corpo, em relação ao que nele estava sendo gerado, nos oferecendo, assim, pistas do quanto estávamos nos acercando ao estado sensível almejado em um processo criativo e do quanto as intérpretes-criadoras estavam imersas nele. Isso move todo o processo criativo e toda a nossa busca em aprender com os nossos corpos e com os das demais, abrindo outras possibilidades de ser e estar no mundo, como nos mostra a intérprete-criadora 4:

Acredito que muito disso que sentia era por colocar e movimentar meu corpo nos ensaios e com a performance. Meu corpo, assim como o da mulher que desenhei, era um corpo em caixa, fechado e rígido. Não foi sem dificuldade que me propus a ocupar, também, o espaço da performance. Essa foi a parte mais difícil que vivi no Projeto, e foi algo que vivi com dor pelas rupturas que precisei fazer em mim mesma. Foi dolorido e libertador. E talvez por isso esse Projeto siga tendo um espaço muito importante na minha vida, mesmo após anos (Intérprete-criadora 4).

De acordo com Larrosa (2011), o sujeito da experiência é aquele que se permite atravessar por aquilo que não domina nem controla, aceitando o risco do imprevisto. A experiência, nesse sentido, não é simples vivência, mas acontecimento que deixa marcas, que modifica o sujeito e o reconfigura em sua forma de estar no mundo. Nos relatos, o corpo aparece como esse lugar de passagem e inscrição. As intérpretes-criadoras acessaram sensações de ser mulher em sua complexidade- alegrias, dores, repressões e libertações-.de modo que a experiência se tornou

memória e aprendizado. A experiência da intérprete-criadora 4 é enfática nesse sentido: seu corpo, inicialmente representado nos desenhos como “caixa rígida”, rompeu limites e “saiu do papel” ao se abrir para a performance. Essa abertura, dolorida e libertadora, produziu aprendizagens profundas, revelando a potência da arte como território de aprendizagem.

É por meio do corpo que a consciência do mundo se abre e se ampliam nossas conexões com ele (Gil, 2001). Segundo o autor, há uma impregnação da consciência pelos movimentos corporais:

Os movimentos da consciência disseminam-se pelo corpo inteiro, infiltrando nele a sua própria energia; e, deixando-se pouco a pouco transportar pelos movimentos do corpo, a consciência torna-se primeiramente consciência do corpo (concentrando-se e agudizando os seus próprios processos), em seguida corpo de consciência, transmitindo os seus movimentos uns aos outros com a fluidez dos movimentos corporais. Tudo isto contamina, amplia, intensifica os movimentos do corpo: as trocas e as osmose energéticas liberam outras energias enterradas num e noutro plano (somático e psíquico) (Gil, 2001, p.178).

Podemos acompanhar essa descrição de Gil (2001) no relato da intérprete-criadora 4, que se percebia como um corpo rígido e fechado, mas, ao se deixar transportar pelos movimentos do corpo durante o processo criativo, alcançou uma corporeidade consciente. Ao romper com essa lógica inicial de rigidez, aproximou-se da fluidez, experiência que ela descreve como libertadora. Quando mobilizamos a potência cinestésica dessa presença encarnada, como propõe a dança, temos a possibilidade de acessar outras camadas de conhecimento- como se observa na percepção da intérprete-criadora 4 sobre seu corpo, suas relações com o mundo e as rupturas provocadas pela decisão de colocá-lo em performance. A entrega da intérprete-criadora 4 foi tamanha que ela descreve a experiência de performar como algo que lhe escapou à consciência racional:

Ao contrário de todo o resto, a performance não me marcou - ou me marcou muito profundamente. Pois a verdade é que não me recordo do que aconteceu naquele momento. Sei do que houve antes e após, mas não sei dizer mais. Acho que isso ainda me permanece estranho (Intérprete-criadora 4).

As trocas e as osmose energéticas, conforme afirma Gil (2001), são mobilizadoras da liberação de outras camadas do corpo, tanto no plano somático quanto psíquico e numa performance a interação com o público se dá de forma muito vívida, intensa, provocadora destas trocas por Gil (2001) mencionada. Isso nos aproxima ao que a intérprete-criadora 4 nos relata como algo que ainda lhe “permanece estranho”, por não conseguir recordar, deixando-lhe dúvidas se a performance lhe marcou ou justamente por não lembrar, ela a tenha marcado profundamente.



O corpo em ação se posiciona com a sua dimensão física, mas que não fica só aí, pois o corpo carrega “na carne” as questões sociais, culturais e políticas nas quais está inserido. Ao propor a movência dos corpos, aguçamos essas percepções, trazemos à tona toda a sua complexidade e intensidade quando temos uma aprendizagem que ocorre pela consciência sensorial e do engajamento cinestésico do corpo, conforme nos traz o relato da Intérprete-criadora 1:

Tive um grande aprendizado corporal, sobre ocupação do espaço a partir dos movimentos do meu corpo, como fazer aflorar os sentimentos e transmiti-los com movimentos e olhares. Sinto que eu vivia, nas vivências de ensaio e nas apresentações, a dor da violência na pele. (...) Eu aprendi que o corpo é um grande instrumento de poder, transformação, transferência de emoção. Ignorar o corpo é ignorar nossa existência (Intérprete-criadora 1).

Merleau-Ponty (1999), ao analisar a percepção, sinaliza o quanto ela está intrinsecamente vinculada à atividade corpórea, rompendo com a noção de causalidade linear estímulo–resposta. Para o autor, a apreensão do sentido se dá pelo corpo: ele é criador de significados, não como representação mentalista, mas como acontecimento de corporeidade. O corpo é ele mesmo sujeito, presença que age e sente. Isso significa que não estamos diante do mundo, mas em relação constante com ele. Ao abordar o corpo como unidade inseparável do mundo, o autor defende que não temos um corpo, mas somos corpo.

No campo da dança, tal concepção nos oferece o corpo não como objeto a ser manipulado, mas como acontecimento em que o sujeito experiencia espaço e tempo, percebendo o movimento como parte de sua própria existência. De acordo com o Merleau-Ponty (1999), a percepção se torna confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade dos gestos e deslocamentos. É por meio do movimento que se tornam possíveis leituras sensíveis dos aspectos visíveis e invisíveis do ser, do conhecimento e da cultura.

Essa compreensão dialoga com a experiência da intérprete-criadora 4, para quem a performance não se fixou na memória consciente, mas a atravessou em sua intensidade corporal. Em Merleau-Ponty (1999), o sentido não se esgota na consciência reflexiva: ele se enraíza na percepção pré-reflexiva, em um plano em que o corpo apreende o mundo antes de qualquer elaboração racional. Além disso, o sentido emerge também na intercorporeidade, isto é, na relação entre corpos que compartilham o mesmo espaço e se afetam mutuamente.

A construção coletiva, em um processo criativo, não apenas sensibiliza a escuta corporal, mas também amplia a percepção da/o outra/o e o reconhecimento de sua presença como legítima e inviolável-práticas fundamentais para uma convivência mais justa e segura. Na dança, essa comunicação corporal se dá pelo refinamento da percepção do próprio corpo e da presença da/o outra/o, seja por sua manifestação expressiva, seja pela observação do mundo exterior, apontando diferentes caminhos de interação com ele.

Tal condição pôde ser experimentada ao longo do projeto, no qual a abertura do corpo e os vínculos coletivos ficaram evidentes:

(...) A finalização com momentos de troca entre as mulheres, que traz as singularidades de vivências de como o ser mulher poder ser múltiplo, mas ressaltando que compartilhamos semelhanças inegáveis dessa forma de ser invadida pelo mundo (Intérprete-criadora 3).

Eu aprendi com o projeto vivenciar em grupo coisas íntimas, né. Na época que eu participava do projeto eu estava numa relação que não me fazia muito bem, então foi extremamente importante para mim naquele momento está convivendo com aquelas mulheres né tá construindo o que foi assim, né, juntas foi com certeza um canal de reflexão a respeito das coisas que eu estava vivendo na época, assim, foi um lugar onde eu aprendi a me desinibir, fui um lugar que eu aprendi a não ter vergonha de algumas coisas, assim, em relação ao meu corpo, em relação às coisas que eu estava desejando. (...) Foi muito importante porque era um ambiente de muito cuidado, assim, eu me sentia muito acolhida, muito ouvida também (Intérprete-criadora 6).

Os momentos de troca referidos pela intérprete-criadora 3 ocorriam durante o processo criativo, quando, após as experimentações, nos dedicávamos a compartilhar sensações e sentimentos. Esse exercício nos permitia não apenas construir a poética de nosso trabalho, mas também despertar o senso de coletividade e a potência de estarmos juntas em um processo que não falava só de nós, mas de muitas mulheres com quem convivíamos.

A intérprete-criadora 6 retoma esse lugar de escuta e troca, mostrando como as experiências pessoais eram atravessadas pelo processo, levando-a a novas percepções de si, de seu lugar no mundo e de sua relação com o corpo próprio e com o corpo da outra. Aqui se atualiza o conceito de corpo aberto, discutido por Gil (2004, p. 26), ao descrever essa abertura como a criação de um espaço para ligar-se às/aos demais, produzindo a dimensão afetiva por meio da qual se constroem “turbilhões poderosos de vida”.

Reconhecer as singularidades de ser mulher, como aponta a intérprete-criadora 3, aliado à compreensão de que há experiências comuns que nos atravessam coletivamente – como as violências cotidianas, por ela descritas como “invasões” – desloca nossa ação para o âmbito coletivo. A percepção de que algo nos une enquanto mulheres fortaleceu a potência de estarmos juntas naquele processo e das transformações geradas a partir dele. Tal conexão alimentou o desejo de que as mudanças ocorressem também em um âmbito maior, engajando a ação em um gesto político e transformador.

Esses pontos de ligação entre si e o senso de coletivo podem ser vistos nas seguintes falas:



O projeto também me deu espaço para refletir sobre o meu corpo no mundo, quais mudanças eu já sofri, o que eu penso e quero para mulheres como eu, o que eu penso e faço em prol da construção de uma sociedade diferente para essa gama infinita de mulheres. Entendo que a maior potência desse trabalho é flexibilizar nossas crenças e noções de mundo, gênero, cor e privilégio (Intérprete-criadora 2).

Algo que me marca hoje é que aquela era uma mulher só e as “rupturas” que produzimos na época só foram possíveis porque estávamos juntas, porque éramos mais que uma, porque éramos nós (Intérprete-criadora 4).

Para a intérprete-criadora 2, o trabalho mexeu com suas concepções de mundo ao criar espaço para que o corpo refletisse, sentisse as transformações já vividas e projetasse aquelas ainda desejadas. Mais ainda: A percepção de que tais mudanças acontecem com sua participação, com seu envolvimento, quando reflete sobre o que faz “em prol da construção de uma sociedade diferente para essa gama infinita de mulheres”.

Para Paulo Freire (1996), a prática educativa deve ser orientada pela curiosidade crítica, pela criatividade e pela coragem de se arriscar. Em contraposição ao modelo da “educação bancária”, no qual o/a estudante é tratado/a como mero recipiente de informações, o autor propõe uma pedagogia participativa, que valoriza a capacidade de questionamento e a criatividade dos sujeitos na construção e reconstrução do saber. Nesse processo, a conscientização e a busca pela autonomia configuram a educação como um ato de libertação, que exige coragem para interrogar a realidade e intervir nela de forma transformadora. Embora Freire não trate diretamente da arte, seus princípios permitem compreendê-la- no caso, a dança- como prática pedagógica libertadora, capaz de ampliar o campo formativo ao mobilizar corpo, sensibilidade e pensamento crítico. Nesse sentido, a linguagem artística revela-se como saber fundamental para “impregnar de sentidos” a vida, redimensionando nosso modo de habitá-la (Marques, 2010, p. 27).

Conforme relataram as intérpretes-criadoras, a experiência produziu outros sentidos, acionou novas maneiras de ver o mundo, condição necessária para a construção de um viés ético e político na formação profissional. Para Marques (2010), a impregnação de sentidos ocorre na relação com o mundo e em nossos atos cotidianos, quando compreendemos que as dimensões políticas, culturais e sociais se entrelaçam às nossas vivências no tempo e espaço, aqui e agora. Estar nessa condição significa partilhar sentidos, engajar-se com eles e despertar a responsabilidade pelas situações do mundo. Esse era o elo almejado em nossas ações: instaurar em nossos corpos e em nosso cotidiano a articulação entre uma arte engajada e uma formação acadêmica crítica:

Tive aprendizados durante o Projeto que marcaram muito minha formação como pessoa, como mulher. Entendi que posso ser mais e mais forte quando não

estou fechada em mim mesma. Aprendi a me permitir mais, a me colocar e me experimentar. Enfim, tive diversos movimentos meus, mas que só fazem sentido em um contexto de trabalho coletivo, de luta feminista (Intérprete-criadora 4).

Mas aprendi muito sobre trabalhar e construir em grupo de um modo muito unido e singular, de um jeito que nunca havia experienciado antes. Aprendi novas maneiras de “fazer e ser” política. Curiosamente, diria principalmente que aprendi mais sobre mim e minha relação com “ser mulher” (Intérprete-criadora 5).

Aprendi que nosso percurso se torna mais árduo pelo simples fato de ser mulher e ter de se deparar com todos os desafios e violências a que a sociedade patriarcal nos submete. Mas que juntas somos mais fortes, temos conosco aquelas que já se foram, mas permanecem entrelaçadas em nossa história, temos as que caminham do nosso lado e dividem a luta, temos as que em algum momento nos puxaram quando já não tínhamos mais força e temos a mulher que nós mesmas estamos nos tornando, em constante movimento (Intérprete-criadora 7).

Freire (2005), ao discutir a educação libertadora, ressalta que ela está pautada na práxis- na ação e reflexão das pessoas sobre a vida, a fim de transformá-la. Problematicar o mundo, desafiando-se a responder às questões que dele emergem, provoca no/a educando/a a compreensão de que, para realizar tal desafio, é necessário reconhecer sua ligação com as demais pessoas, inseridas em uma realidade social, histórica e cultural. Rompe-se, assim, com a noção de um sujeito “abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente das pessoas” (Freire, 2005, p. 81).

Para Freire (2005), a educação problematizadora traz a relevância de compreender a condição histórica do sujeito como algo não fixo, permanente, mas inacabado e, portanto, em constante transformação. A realidade, em vez de ser percebida como algo dado, pronto e imutável, passa a ser entendida como histórica, passível de ser transformada pelas pessoas, que se tornam, assim, sujeitas da história. Desse modo, ser sujeitas da história nos impulsionava não só a nos contrapormos às violências sofridas por sermos mulheres, mas entendê-la como algo passível de ser mudada. Interromper, proibir ou barrar tal condição é instaurar violência, objetificar pessoas e aliená-las de suas decisões.

Ao lidarmos com as violências contra as mulheres, nos deparamos com os impedimentos cotidianos: sufocar nossas falas, deslegitimar nossas conquistas, não reconhecer nossas vontades e desrespeitar nossos corpos. A intérprete-criadora 7 nos mostra a consciência desse peso social, fruto de uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero, e o quanto o enfrentamento se dá na coletividade. Reconhecer nossa historicidade, as

lutas e conquistas das mulheres que vieram antes, bem como a importância das companheiras que caminham “lado a lado”, foi condição para resistir e seguir, entendendo a realidade como algo passível de ser mudada.

Nessa conjuntura, a potência de transformação proposta por Freire (2005) não se realiza no isolamento, mas na solidariedade. O engajamento no projeto como causa coletiva, como destaca a intérprete-criadora 4, evidencia que a fortaleza se constrói na abertura para o outro, sem anular o caminho singular de cada mulher. As intérpretes-criadoras exaltam a alegria do estar juntas, a potência da convivência e da troca. Como lembra a intérprete-criadora 7, é nessa rede de apoios- “as que nos puxaram quando já não tínhamos mais força”- que reside a força transformadora da experiência e da própria condição de ser mulher. Essa capacidade pode ser sentida no relato da intérprete-criadora 4:

Enfim, entendo que é por todos esses fatores, pelo contexto ao qual o Projeto se destinava, que nossas manifestações no 8M vieram no sentido de perturbar, de mexer, de ruir e de denunciar. E aqui, o uso das artes e dos corpos tomavam forma como instrumentos políticos de luta, de denúncia das violências sofridas por nós mulheres, de reivindicação de lugar, de voz e de direitos. Foi assim, pela ação coletiva de todas nós, que conseguimos nos investir de poder e disputar espaços na nossa instituição (Intérprete-criadora 4).

A educação problematizadora, como destaca Freire (2005), emerge da criatividade, possibilita a reflexão crítica e reconhece a autenticidade humana em sua potência criadora. A fala da intérprete-criadora 4 revela como essa potência se manifestou em seu corpo ao se colocar em performance: reconhecendo sua capacidade de produzir rachaduras, perturbar a ordem vigente e assumir um lugar político no espaço institucional, ao denunciar as violências e reivindicar direitos. É justamente ao transitar da denúncia à criação que o corpo se assume como instrumento de luta e conquista. O fazer artístico, assim, se apresenta como lócus privilegiado de uma pedagogia engajada e sensível- promotora de sentidos, de abertura dos corpos e do mundo, e de novas possibilidades de existência no espaço educativo.

5 POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO 8M

Ao longo de cinco anos de percurso em uma universidade privada do Rio Grande do Sul, sete estudantes e uma professora se lançaram ao desafio de criar, habitar e transformar espaços por meio da performance em dança e da instalação artística no projeto 8M. O corpo, em suas múltiplas dimensões- sensível, poético, estético, político- foi o ponto de partida e de chegada dessa experiência.

Partindo da realidade alarmante da violência contra as mulheres, mas também da força histórica de suas lutas, o grupo buscou fazer da arte um campo de contestação, denúncia e

criação. As intérpretes-criadoras mostraram que o corpo, quando aberto ao processo criativo, torna-se território de descobertas, rupturas, aprendizados e novas formas de convivência.

Uma das contribuições centrais deste trabalho foi a criação de um espaço formativo de cogestão, em que estudantes puderam exercer protagonismo e autonomia no processo criativo. O projeto revelou que, mesmo em um curso como a psicologia, não pertencente ao campo das artes, a inserção da dança pode aguçar a sensibilidade, fortalecer o compromisso ético-político e ampliar o entendimento do corpo como produtor de conhecimento.

Ocupar o espaço universitário com performances e instalações foi um gesto pedagógico-político que provocou fissuras nas rotinas institucionais e ampliou a percepção das estudantes sobre si mesmas, sobre as outras e sobre o mundo. Ao longo do trabalho, emergiram o prazer da convivência, o senso de coletividade e a responsabilidade compartilhada-valores fundamentais para uma formação universitária que se pretenda crítica e transformadora.

A dimensão da inclusão atravessou todo o processo: ao reconhecer diferentes bagagens culturais, corporais e artísticas das participantes; ao valorizar as suas singularidades; e ao criar um ambiente de acolhimento no qual experiências pessoais puderam ser compartilhadas sem hierarquias. Esse aspecto foi fundamental para que cada estudante se sentisse parte legítima do processo, reforçando que práticas educativas inclusivas não se restringem ao acesso, mas também à participação ativa e significativa.

Assim, ao assumir a violência contra as mulheres como eixo central, este trabalho reafirma que não há educação verdadeiramente inclusiva quando parte significativa da comunidade acadêmica é silenciada, violentada ou impedida de permanecer na universidade em condições de dignidade. Enfrentar essa realidade é também compromisso da educação superior, que precisa articular práticas formativas capazes de problematizar desigualdades e mobilizar ações transformadoras. O Projeto 8M, ao unir dança e educação, demonstrou que a inclusão só se concretiza quando reconhece as múltiplas formas de exclusão e se compromete, de modo crítico e criativo, a combatê-las.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. Projeto de Lei N.º 867, de 2015. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234&filename=MPV%20746/2016. Acesso em: 07 jul. 2023.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 3, p. 321-326, set-dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2256>. Acesso em: 26 dez. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022. Disponível em <https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2022/06/anurio-2022.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, José. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tania Maria Galli; ENGELMAN, Selda (Orgs). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Rio de Janeiro: Relógio d'água editores, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 28-40.

INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. São Paulo: Instituto Avon, 2015.

Disponível em: https://www.ufsm.br/reitoria/ouvidoria/wp-content/uploads/sites/406/2018/11/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx-2015-1.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

INSTITUTO SOU DA PAZ. O papel da arma de fogo na violência contra a mulher: edição 2022. Disponível em https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2022/11/Relatorio-Violenci-contra-a-mulher_edicao_2022.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino de Souza. São Paulo: Cortez, 2004.

KATZ, Helena. **Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso: em 26 Dez. 2022.

MARQUES, Isabel Azevedo **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucker, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas.; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 30 set. 2025

RENGEL, Lenira Peral. Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2009. DOI: 10.33871/19805071.2009.4.1.1595. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1595>. Acesso em: 29 set. 2025.

RAMOS, Rubia de Araujo. Experiências e Processos Sociais das Ocupações Secundaristas de São Paulo. **Educação & Realidade**, 2022, v. 47. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117436vs01>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SAFERNETBRASIL. Indicadores *Helpline*: atendimentos sobre violações de direitos humanos na internet, 2017. Disponível em <https://helpline.org.br/indicadores/> Acesso: em 07 Jul. 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

VALLE, Flávia Pilla. Dança e dança contemporânea: discursos e jogos de verdades. In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 55-68.



@revistaecai

**revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com**

(48) 3321-8314

revista
eai educação,
artes &
inclusão