

# Presença e inacabamento: aproximações entre a dança e o pensamento crítico de Paulo Freire

Presence and unfinished: approximations between  
dance and the critical thinking of Paulo Freire

*Eden Silva Peretta<sup>1</sup>*

## Resumo

O presente ensaio busca gerar zonas de intersecção entre dimensões centrais do pensamento do revolucionário educador brasileiro Paulo Freire, protagonista da *Pedagogia do Oprimido*, e alguns procedimentos contemporâneos de criação no campo da dança. Essas sobreposições permitem assim o desenho de uma perspectiva crítica que fundamenta outras relações possíveis entre o corpo e a sociedade, ao reivindicar uma corporeidade fluida, politizada e historicizada. A investigação do gesto e da materialidade do corpo na dança, colaboram assim para uma problematização dos paradigmas fundamentais de nossas sociedades modernas ocidentalizadas.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; dança; corpo; corporeidade crítica; micropolítica

## Abstract

This essay seeks to generate intersection zones between central dimensions of the thinking of the revolutionary Brazilian educator Paulo Freire, protagonist of the *Pedagogy of the Oppressed*, and some contemporary procedures of creation in the field of dance. These overlaps thus allow the design of a critical perspective that underlies other possible relationships between the body and society by claiming a fluid, politicized and historicized corporeality. The investigation of the gesture and the materiality of the body in dance thus contributes to a problematization of the fundamental paradigms of our modernized western societies.

**Keywords:** Paulo Freire; dance; body; critical corporeity, micropolitics

E-ISSN: 2358.6958

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Residência Pós-Doutoral junto à Escola de Belas Artes da UFMG. [edensp@gmail.com](mailto:edensp@gmail.com)

As pessoas [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um 'corpo consciente', vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. (Freire, 2005, p. 104)

Assumir sobre o seu próprio corpo acontecimentos não ordenados, não representáveis, não codificados, não reduzidos à mercadoria. Dimensões que nascem da impossibilidade. Poderíamos ter decidido não representar a nossa vida ou simplesmente nos contentarmos com ela. Mas um corpo, para ser libertado, deve libertar a própria visão. (Polimene, 2006, p. 48)<sup>2</sup>

A dança e a educação, embora inicialmente pareçam conceitos abstratos e muito amplos, se observadas a partir da concretude de sua produção cotidiana, apresentam inúmeras possibilidades de intersecção e diálogo mútuo. A dança, além de constituir um produto estético e visual, carrega em si interessantes possibilidades educacionais, no momento em que se encontra atuando diretamente na corporeidade dos indivíduos, apresentando como epicentro de seu material poético e pedagógico, o *ser-no-mundo* de *corpos-em-vida*. Em outras palavras, a dança toca a ambivalência do sentimento - concreto e abstrato - de *ser um corpo* a partir de dimensões sensíveis do gesto e da expressão. Nesse sentido, quando a dança encontra a educação, além das possíveis abordagens psicológicas, estéticas, poéticas, terapêuticas ou motoras, traz consigo um forte potencial crítico e formativo, dando origem a formas sutis de contestação e resistência social.

*Ser corpo*, nas sociedades contemporâneas ocidentalizadas, significa conceber como natural um patrimônio cultural milenar que atravessou os séculos, sempre se atualizando em relação aos valores culturais de cada época. *Ser um corpo* hoje nas sociedades ocidentalizadas é *ser um corpo* cheio de cicatrizes da história; é *ser um corpo* biomédico concebido como um organismo individual, manipulável, separado, superior e desafiador das outras dimensões da natureza. Um corpo bivalente, portador da dimensão negativa de todo valor e que celebra uma disjunção moderna, tendencialmente cartesiana, mais do que aquela platônica que está em sua origem.

Segundo o filósofo Umberto Galimberti (1987, p. 12), "como centro de irradiação simbólica nas comunidades primitivas, o corpo tornou-se o negativo de todo valor no Ocidente, esse conhecimento, com a fiel cumplicidade do poder, vem se acumulando", sempre se apresentando como o organismo a ser curado, a carne a ser redimida, a força de trabalho a ser usada ou o inconsciente a ser liberado. Hoje, nas sociedades ocidentalizadas, *ser um corpo* significa viver uma individualidade que se oferece como uma matriz ideológica e referencial de um sistema sócio-político-econômico, de uma cultura de produtividade e consumo. A corporeidade dos sujeitos contemporâneos ocidentalizados, ou o modo como percebem e vivem o seu *ser corpo*, é fisiologicamente constituído por essa concepção de corpo e de sociedade. Problematiza-las em busca de outras formas de sentir-se corpo, apresenta-se como um interessante horizonte educacional, um objetivo pedagógico potencial que poderia sugerir métodos modestos, mas concretos, de resistência cultural.

---

2 Prendere sul proprio corpo accadimenti non ordinati, non rappresentabili, non codificati, non ridotti a merce. Dimensioni che nascono dall'impossibilità. Avremmo potuto decidere di non rappresentare la nostra vita o accontentarci semplicemente di essa. Ma un corpo, per essere liberato, deve liberare la propria visione (Polimene, 2006, p. 48). (Tradução nossa).

Contudo, para alcançar essa concepção de dança como possibilidade pedagógica de uma experiência crítica de corporeidade e, portanto, como *lócus* gerador de modos de resistência cultural, é necessário ter como ponto de partida uma concepção específica de educação. Uma concepção que lança suas bases no compromisso ontológico que constitui a relação entre o corpo e o mundo, alimentando-se da natureza histórica do humano como um ser interferente em sua realidade social.

Nesse sentido, as páginas seguintes tentarão apresentar principalmente o corpus teórico que sustenta a práxis do brasileiro Paulo Freire<sup>3</sup>, ou ao menos o universo semântico e conceitual do qual se nutre. Quando esta sua concepção libertária de educação se sobrepõe a alguns procedimentos contemporâneos de criação em dança, torna-se possível um repensamento crítico sobre as relações entre corpo e sociedade, colocado em movimento por uma corporeidade fluida que se problematiza em cada gesto e se reinventa em cada passo.

### ***Por uma educação libertária***

O mundo não é. O mundo *está sendo*. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. (Freire, 1997, p.85)

Os fundamentos do projeto político-pedagógico construído pelo educador Paulo Freire são transversalmente constituídos por esta qualidade ontológica da realidade, isto é, pelo dinamismo de sua constante abertura ao vir-a-ser. Acreditar em um mundo que não “é”, mas que “está sendo”, relativiza uma concepção estagnada e fatalista da realidade, na qual se busca naturalizar a historicidade das tensões sociais que constroem a concretude do presente. Esta crença fiel na mutabilidade e nas potencialidades de um mundo feito pelas contradições que caracterizam as existências cotidianas dos seres humanos, apresenta-se assim como fio condutor das denúncias e anúncios de seu projeto educacional. Deste modo, afirmando os seres humanos enquanto sujeitos históricos, Freire refuta uma concepção determinista da realidade e admite as possibilidades intrínsecas ao seu vir-a-ser, sem ignorar, contudo, o poder que os condicionamentos políticos, sociais, culturais e econômicos exercem sobre ela.

Filósofo, sociólogo, pedagogo e crítico da realidade em que vivia, Paulo Freire valeu-se de sua inspiração cristã e marxista para estruturar uma proposta educacional centrada em uma formação humana crítica que não desprezasse as dores e os sofrimentos vividos pelo ser humano no cotidiano de sua vida, mas que, ao mesmo tempo, também não subestimasse a sua “ontológica e histórica vocação de ser mais” (Freire, 2005, p. 47).

Com uma profunda clareza ideológica em seus princípios e em seus objetivos democráticos, construiu a certeza de que a formação educacional não poderia restringir-se a apenas um treinamento técnico do aluno, mas deveria participar de um

---

3 Paulo Freire (1921 – 1997), pensador e educador brasileiro reconhecido internacionalmente pela sua contribuição para o pensamento crítico na educação. Autor do livro *Pedagogia do Oprimido* (1968) no qual desvela os mecanismos de opressão social na base do sistema capitalista e propõe métodos concretos de libertação das classes oprimidas por meio da alfabetização.

projeto mais amplo de formação humana. Um projeto que pressupunha o desvelamento dos mecanismos sutis de dominação política e cultural aos quais as massas populares eram submetidas para possibilitar a manutenção do poder da pequena elite dominante. Um projeto que, com profundas matrizes epistemológicas, materializou-se em uma metodologia de alfabetização que assumia a precedência da “leitura do mundo” diante da “leitura da palavra”.

A histórica submissão ao colonizador, as relações de exploração das riquezas naturais baseadas em um extrativismo exponencial, a polarização absoluta entre senhores e escravos – bem como a inexistência de matizes sociais intermediários –, o latifúndio como referência geográfica para a divisão do território e as proibições de intercâmbio comerciais, seja ao interno como ao externo do país, são somente exemplos de algumas características sociais e históricas que, em sua análise, foram introjetadas e assumidas em um nível subliminar<sup>4</sup> pela população como modelos de relação com o poder. Modelos estes que se refletiam em diferentes esferas da vida cotidiana dos indivíduos, impondo-lhes, em um nível praticamente inconsciente, a onipresença de um sentimento de dominação e submissão ao poder instituído, obstaculizando assim qualquer possibilidade de gerência democrática de seus próprios destinos.

Assim sendo, partindo da identificação destes fatores históricos que ajudaram a explicar a inexperiência democrática das massas populares recém-nascidas na sociedade brasileira do início do século XX, bem como o seu conseqüente sentimento de submissão ao poder dominador das elites, Freire começou a estruturar uma metodologia de educação que fosse direta e realmente conectada a um processo de democratização da cultura. Para tanto, elegeu como seu principal instrumento transformador o trabalho com o domínio da leitura, tanto do mundo como das palavras. Palavras estas entendidas “não como algo estático ou desconectado da realidade concreta dos alfabetizandos, mas como uma dimensão de sua linguagem-pensamento em torno de seu mundo” (Freire, 1979, p. 71); como a representação gráfica de um universo semântico compartilhado pelas vidas vividas por seres concretos de carne, sangue, dores e sonhos.

Para Freire, portanto,

a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação da qual possa resultar uma postura interferente do homem sobre o seu contexto. (Freire, 1984, p. 111)

O grande desafio colocado em ato pelo seu método educativo buscava não somente a superação dos alarmantes índices de analfabetismo da população brasileira, mas também superar – talvez simultaneamente – a sua inexperiência democrática, uma vez que havia desvelado as relações orgânicas de reciprocidade e interdependen-

---

4 Podemos aqui aproximar anacronicamente esse entendimento de Freire àquilo que Suely Rolnik denominaria depois de “inconsciente capitalístico-colonial”. (Rolnik, 2018)

dência entre ambos os fatores. Na medida em que estas relações se tornavam mais evidentes no pensamento de Paulo Freire, o seu método pedagógico começou a impregnar-se fisiologicamente de uma valência política e contestatória. Neste sentido, é possível afirmar que a presença desta dimensão política e, em grande parte, subversiva, não precedeu a estruturação de seu método educativo – como se este fosse somente a sistematização prática de uma ideologia revolucionária – e sim o contrário, isto é, a necessidade de transformação social surgiu como uma reflexão posterior ao esforço educativo, como condição *sine qua non* – devido ao contexto cultural no qual se inseria – para uma efetiva consubstanciação do processo formativo.

Movido por uma crítica permanente ao neoliberalismo, Freire levantou-se contra o que denominou de “cinismo de sua ideologia fatalista” a qual buscava naturalizar a realidade social, destituindo-a de suas idiosincrasias humanas, isto é, de seu caráter essencialmente histórico e cultural. Uma ideologia que apresentava, em modo coerente, a hegemonia de uma prática educativa centrada na adaptação do educando às estruturas de uma realidade estática e fatalista, incapaz de ser objeto ou sujeito de mudança. Renunciando ao determinismo e ao fatalismo inerente à esta ideologia, Freire os substituiu com uma leitura materialista-histórica da realidade, permeada por uma fertilidade esperançosa no devir. Em sua visão, a História aparece então como um tempo de possibilidades e não de determinismos; o futuro apresenta-se diante de si como um espaço-tempo *problemático*, mas não *inexorável* e pré-concebido (Freire, 1997, p. 21).

Dentro deste contexto, a sua concepção crítica da realidade, entendida ontologicamente a partir de sua constante abertura e inacabamento, e protagonizada por seres humanos concretos e históricos, sobrepõem-se às denúncias das particularidades históricas e culturais do processo de configuração da inexperiência democrática da sociedade brasileira, dando assim origem às bases de sua proposta educativa transformadora. O ato de ensinar, portanto, em sua concepção, não pode apresentar-se como uma mera transferência do conhecimento, uma vez que, deste modo, reproduz e reforça as relações antidemocráticas tão difusas no tecido cultural de uma sociedade quase patologicamente submissa.

Freire construiu a sua crítica ao que denominou de “educação bancária” (Freire, 2005, p. 65), considerando-a um “equivoco epistemológico”, fruto de uma ideologia fatalista e imobilizadora. Nesta crítica, considera o próprio conhecimento como elemento passível de ser depositado ou transferido em uma relação osmótica, migrando de um indivíduo-sujeito (detentor de sua propriedade) para um indivíduo-objeto (vazio e inócuo). Esta relação “antidialógica” de construção do conhecimento, para Freire, reflete e reforça uma ideologia secular que silencia o educando ao considerá-lo sempre como a parte passiva e submissa do processo. Neste sentido, acreditava que uma perspectiva educacional realmente crítica deveria opor-se a tal concepção, desconstruindo-a, seja em sua forma como em seu conteúdo, visando assim trabalhar uma prática educativa verdadeiramente libertária.

Para Freire (1997, p. 26), a autenticidade do processo de ensino-aprendizagem permite a instauração de uma relação colaborativa em torno de uma “experiência total”, isto é, uma experiência diretiva, política, ideológica, gnosiológica, ética, pedagó-

gica e estética. Em seu projeto político-educativo a beleza e a decência caminham de mãos dadas, como metáforas destas dimensões éticas e estéticas que deveriam sustentar a práxis de um educador crítico. A raiva, ou a “justa ira” (Freire, 1997, p. 45), como preferia definir, é um outro sentimento motriz que compõe as bases de sua concepção educativa, possuindo um papel altamente formador. Fruto da indignação do educador e do educando diante das injustiças sociais por este vividas, esta justa e necessária ira transformava-se em matriz política e poética para a práxis do educador, embebendo seus objetivos didáticos com anseios muito mais amplos e profundos do que a simples transmissão de um conteúdo técnico. Esta *justa ira* funda-se assim na revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na própria natureza do ser humano.

Esta vocação ontológica do ser humano em “ser mais” é um reflexo de sua tomada de consciência diante de seu eterno inacabamento, a sua eterna abertura e impossibilidade de atingir uma totalidade autosuficiente. Este inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio de sua experiência vital, da experiência de estar sendo em um mundo também eternamente inacabado. E é nesta inconclusão do ser, que se percebe enquanto tal, que se funda a educação como um processo permanente, e é onde se alicerça, também materialmente, a esperança.

Esta educabilidade do ser humano abriga assim as raízes mais profundas da *politicidade* do ato educativo, a qual se manifesta em modo mais evidente na necessária diretividade da educação.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (Freire, 1997, p. 77-78)

Protagonista em um processo dialógico de formação, radicado em uma ação política e diretiva na qual dialeticamente forma e é formado, o educador crítico, na concepção de Freire, não poderia absolutamente ser um simples memorizador, mas um desafiador que desafia o educando a produzir a sua compreensão do que vem sendo a ele comunicado. O educador democrático – como prefere denominar – deveria, portanto, ter como objetivo o reforçamento da capacidade crítica do educando, a sua curiosidade e insubmissão. Em outras palavras, deveria tentar deflagar no aprendiz uma curiosidade crescente para torná-lo mais criador, visando assim desenvolver exponencialmente a sua criticidade<sup>5</sup> no processo de aprendizagem, partindo de uma “curiosidade ingênua”, típica do universo sincrético do educando, em direção ao conhecimento sintético de uma “*curiosidade epistemológica*”.

Este processo transitivo no qual a ingenuidade transforma-se na criticidade não ocorre através de rupturas, mas de superações. Uma superação que se efetiva quando a curiosidade ingênua criticiza-se, mudando a sua qualidade, mas não a sua essência. A curiosidade é entendida por Paulo Freire (1997, p. 35) como “a inquietação indagadora, a inclinação ao desvelamento de algo, a pergunta verbalizada ou não, a

---

5 “A criticidade para nós implica a crescente apropriação pelo ser humano de uma sua posição no contexto. Implica sua inclusão, sua integração, na representação objetiva da realidade”. (Freire, 1984, p. 61)

procura por esclarecimento”, e, por isso mesmo, apresenta-se como parte integrante do próprio fenômeno vital. Estimular o desenvolvimento ulterior desta dimensão vital do ser humano é, portanto, uma das tarefas de uma prática educativa problematizadora, a qual teria como objetivo maior a gestação de uma curiosidade crítica, insatisfeita e indócil.

Contudo, para Freire, a superação da curiosidade ingênua – característica do senso comum – é tão importante quanto o respeito por ela merecido. O respeito ao senso comum, aos saberes socialmente construídos na prática histórica das comunidades, no processo de sua necessária superação, é tão fundamental quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora dos sujeitos educandos. Assim sendo, a experiência social vivida pelos indivíduos de uma comunidade transforma-se em uma das principais referências políticas e pedagógicas para a eleição dos conteúdos e a constituição dos saberes que serão trabalhados durante o processo educativo.

Neste sentido, a verdadeira aprendizagem pressupõe que os educandos se transformem em reais sujeitos na construção e na reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, também sujeito em um processo no qual o “objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (Freire, 1997, p. 29). Em sua concepção, portanto, a capacidade de aprender implica a habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido e, portanto, a memorização mecânica do perfil deste objeto não seria um aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo.

Filho de um pensamento dialético, seu método de ensino propõe uma íntima relação entre o conteúdo observado e as diferentes relações presentes na realidade que o gerou. Esta primazia do real vivido como matriz de significação e sentido para o conteúdo trabalhado pelo processo educativo fundamenta-se igualmente em sua natureza histórica. Segundo Freire (1997, p. 31), justamente porque o conhecimento do mundo possui a sua historicidade, é de fundamental importância conhecer tanto o existente quanto à abertura e a aptidão – do humano e do mundo – à produção do não-existente.

Neste sentido, a tarefa de uma prática crítico-educativa seria propiciar condições para que os indivíduos possam se assumir enquanto seres sociais e históricos. Assumir-se como sujeitos justamente porque capazes de se reconhecerem criticamente como objeto, como aqueles que, subjugados em uma relação de opressão, são condicionados e sujeitados aos imperativos ditados por outros que a História insiste em considerar como “sujeitos superiores”. Reconhecer-se como objeto também ao tomar consciência diante do constante inacabamento de seu ser, bem como do profícuo “estar sendo” da realidade. Reconhecer-se como objeto, mas dentro de sua relação dialética com sua potência de ser sujeito.

Freire insiste, desta forma, que a experiência histórica, política, cultural e social do ser humano não pode se realizar na desconsideração do conflito de forças que obstaculizam a busca da assunção de si enquanto sujeito. Para ele, esta assunção não significa necessariamente a exclusão dos outros, mas o contrário, pois seria justamente esta “outredade do não-eu” que torna possível a assunção da radicalidade do próprio eu (Freire, 1997, p. 45). A relação *eu-tu*, assim como *eu-mundo*, possui então uma intimidade ontológica, selando um conseqüente compromisso histórico na

busca por uma transformação coletiva de suas existências. Constantemente abertos e inacabados, o eu e o mundo celebram assim uma copertinência também devido a suas naturezas processuais, em suas ontológicas potências traduzidas no “vir-a-ser”.

Esta abertura do mundo enquanto realidade transitória que “está sendo”, somada à concepção do ser humano enquanto um ser também inacabado, mas sujeito ativo que protagoniza a sua existência – individual e coletiva – ao construir-se histórica e socialmente a todo o instante, permite que Freire reivindique uma necessária eticidade nos fundamentos da prática educativa. O ato educativo enquanto uma prática formadora especificamente humana possui assim, para ele, uma natureza ética e política. Sendo uma

experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (Freire, 1997, p. 110)

A educação, por ser humana, desenvolve-se ao interno destes movimentos contraditórios, construindo-se incessantemente no cotidiano aberto, mas condicionado, de uma específica realidade social, com a qual estabelece uma constante relação de tensão ao reproduzi-la e contestá-la, em diferentes intensidades. O isolamento artificial de um destes polos implicaria visões deturpadas da própria História e da consciência humana. De uma parte, surgiria uma “compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade”, enquanto de outra, geraria uma espécie de “subjetivismo idealista”, que poderia hipertrofiar o papel da consciência no processo de constituição histórico (Freire, 1997, p. 111). Assumindo as contradições e a dialeticidade que configuram a relação entre estes dois polos, é possível, portanto, admitir a constante relação de interdependência e sobreposição entre a consciência de si e a consciência do mundo.

A crítica de Paulo Freire aos paradigmas dominantes busca assim problematizar as históricas concepções mecanicistas de mundo e de consciência humana. Para ele, a ideologia dominante sugere uma dicotomia inexistente entre ser humano e o mundo, propondo como matriz de seus pensamentos seres humanos simplesmente no mundo, como espectadores passivos, e não com o mundo e com os outros, trabalhando para a sua recriação. Este pensamento conservador concebe a consciência como algo setorizado ao interno do ser humano, “uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em seus conteúdos” (Freire, 2005, p. 72).

Assim sendo, uma educação que se queira comprometida realmente com o desvelamento das dominações ideológicas e que se posicione criticamente ao lado dos educandos, para com eles construir possibilidades de libertação, deve eticamente renunciar a esta concepção mecanicista da consciência humana. Uma educação crítica pode assim assumir um entendimento sobre os seres humanos enquanto “corpos conscientes” e suas consciências como consciências “intencionadas” ao mundo. Uma consciência que renuncia diminuir-se enquanto um simples depósito de con-

teúdos, e que se apresenta como protagonista na problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 2005, p. 77).

Uma educação problematizadora, corresponde assim à natureza ontológica da consciência, ou seja, a sua intencionalidade, a sua característica de ser sempre “consciência de”, seja quando se intenciona em direção a objetos ou quando volta-se sobre si mesma. Neste sentido, uma educação crítica não deve subtrair o mundo com o qual o ser humano se relaciona e sobre o qual necessariamente interfere; o mundo com o qual se dialetiza para recriar-se a todo o instante. Como a educação não é um processo solitário ou autoreferencial, o mundo enquanto instância mediatizadora é fundamental para que os homens se eduquem em comunhão. Dentro de uma educação comprometida com a transformação, portanto, o mundo “já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização” (Freire, 2005, p. 79).

Fundamentando-se na historicidade e na abertura dos sujeitos em constante relação com o mundo, igualmente inacabado e mediatizador do processo educativo comunitário dos homens, Paulo Freire começa a estruturar a sua metodologia problematizadora a qual será denominada *pedagogia crítica*. Alimentado por uma “justa ira”, pela indignação diante das injustiças sociais e pelos reflexos conservadores de uma ideologia fatalista em um sistema educacional hegemônico, construiu uma metodologia de trabalho que restituía espaço de ação à vocação ontológica dos sujeitos históricos de “serem mais” e, por isso, de poderem modificar a sua situação de oprimido. A dialogicidade e a dialética inerentes às suas concepções de mundo, sujeito, consciência e educação buscavam assim restaurar a essencialidade da intersubjetividade no processo educativo, em prol de um projeto mais amplo de transformação coletiva da realidade, impulsionada por dimensões éticas e políticas.

No coração de seu projeto político-pedagógico encontra-se, como força motriz de suas ações, a reivindicação por uma “ética universal do ser humano” que pudesse contrapor-se, dentro de suas possibilidades, à onipresente “ética do mercado” (Freire, 1997, p. 19). Obviamente que, quando reivindica uma suposta “ética universal”, não o faz em modo ingênuo e idealista, mas partindo concretamente de uma concepção de ética como dimensão ontológica da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à mínima convivência entre os indivíduos. A compreensão da intersubjetividade enquanto instância de reconstrução da existência cotidiana dos seres humanos – na qual reside também a potencialidade educativa crítica sempre mediatizada com e pelo mundo –, sugere uma eticidade inerente seja ao ato educativo como à própria existência humana em sociedade.

Assim sendo, a reivindicação por uma “ética humana” que possa sobrepor-se à “desumana” ética do mercado neoliberal, nada mais é do que um deslocamento político-ideológico da referência central proposta pelos paradigmas de desenvolvimento das sociedades ocidentalizadas contemporâneas. A “ética humana” buscaria assim deslocar o acento atualmente existente no bem-estar do mercado, colocando-o sobre um possível bem-estar da convivência humana comunitária, pautando-se basicamente no respeito à ontológica eticidade que permite que o ser humano seja um ser social.

Para Freire, só é possível que o ser humano se assuma como sujeito da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeito realmente histórico, transformador, quando assumir-se como sujeito ético, como sujeito que é e se reconstrói a todo instante em um plano intersubjetivo e mediatizado pelo mundo. Um sujeito que pode transcender a sua existência enquanto um “ser no mundo” e tornar-se

uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, valoriza, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (Freire, 1997, p. 20)

É justamente a consciência desta presença no mundo que impossibilita o ser humano de ausentar-se na construção de sua presença. Como presença consciente no mundo, ele não pode escapar à responsabilidade ética em seu mover-se pelo mundo. E esta construção da própria presença no mundo não ocorre no isolamento, isenta da influência das forças sociais, como também não se admite fora da tensão entre a sua “herança genética”, a qual confirma o seu pertencimento a uma espécie, e a sua “herança social, cultural e histórica”, compartilhada pela sua intrínseca condição comunitária.

O conceito freireano de “presença” parece assim reivindicar radicalmente uma responsabilidade ética, histórica, política e cultural na constituição ontológica do próprio ser humano. Isso porque perceber-se enquanto uma presença no mundo, ou seja, como um sujeito histórico, intersubjetivo e mediatizado por este mundo, pressupõe admitir-se enquanto uma existência consciente que intervém e modifica a sua realidade, e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo. Perceber-se enquanto presença no mundo torna impossível tentar explica-lo como resultado de operações totalmente alheias a si mesmo, porque, ao fazê-lo, estaria renunciando à participação e ao cumprimento de sua vocação ontológica, enquanto ser humano, de intervenção no mundo.

Enquanto seres históricos-sociais, mulheres e homens tornaram-se capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, construindo-se assim como seres éticos. E assim o “são” somente porque “estão sendo”. Estar sendo, portanto, é condição primordial para ser (Freire, 1997, p. 36). Estar no mundo enquanto presença significa necessariamente estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, e sem por ela ser feito, é tão impossível quanto existir como presença humana sem fazer cultura. Estar sendo no e com o mundo, enquanto presença humana engajada em sua natureza histórica de intervir e modificar a sua realidade, impossibilita a existência dos sujeitos sem a assunção de seu direito/dever de optar, lutar e posicionar-se em seu fazer político.

Uma das maiores “bonitezas” – nas palavras de Freire – deste modo humano de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, seria justamente a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer este mundo. O fazer necessariamente político de sujeitos históricos e conscientes - seja de sua presença interferente no mundo como de sua constante inconclusão - os inserem em um permanente processo social de busca, em consonância com a sua vocação historicamente natural de “ser mais”.

Neste sentido, a presença do sujeito no mundo, em sua radicalidade ontológica, não se apresenta como uma adaptação passiva a uma realidade instituída, mas como uma atitude de inserção potencialmente crítica e transformadora em um mundo também inconcluso, edificado na tensão entre os objetos e os sujeitos que o compõem. Ser uma presença no mundo pressupõe, portanto, a luta daquele que não se compreende somente como objeto da História, e sim também como seu sujeito.

Por tudo isso, a educação, como prática formadora, diretiva e política, uma vez que eminentemente humana, deve reivindicar legitimamente a sua natureza ética e sua opção pela esperança. É na radicalidade desta abertura ontológica compartilhada por sujeito e mundo, impregnada por uma presença que interfere e transforma, que se funda assim, concretamente, qualquer possibilidade de esperança, e não em uma abstração ingênua e idealista. Para Freire (1997, p. 81), “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História”.

E é justamente aqui que se encontram as raízes mais profundas da concepção freireana de educação, “na inconclusão dos seres humanos e no devenir da realidade” (Freire, 2005, p. 84). Assumindo explicitamente o lado dos oprimidos pelo sistema capitalista e neoliberal, ele dedicou-se à estruturação de um método pedagógico que fosse comprometido, em sua forma e em seu conteúdo, com a possibilidade de transformação de suas duras realidades. Transformação esta que não buscava inverter os polos de opressão, fazendo com que o oprimido se libertasse virando opressor, e sim objetivava a superação da própria contradição paradigmática instaurada na relação opressor-oprimido.

Apesar de emergir de uma estrutura teórica aparentemente complexa, ou mesmo utópica, a metodologia de alfabetização de Paulo Freire, enquanto materialização prática de uma reflexão crítica, desenvolveu-se de modo simples e eficaz. Basicamente utilizava as palavras como elemento problematizador da realidade, tornando assim possível o conhecimento crítico dos elementos de opressão – bem como as razões de suas existências – que obstaculizavam a assunção de si enquanto presença. Conhecê-los para transformá-los, em um projeto coletivo de resistência cultural manifestado em diferentes modalidades necessárias à sobrevivência física e simbólica dos oprimidos.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (Freire, 1997, p. 87)

O contexto mundial da globalização e da imposição cultural vivido atualmente, as guerras e as misérias do mundo, a crescente lacuna socioeconômica entre ricos e pobres, são todos fatos que mostram que uma perspectiva pedagógica crítica como essa colocada em cena por Paulo Freire, não se refere apenas ao contexto de um Brasil pobre e subdesenvolvido da década de 1960. Os “oprimidos” de hoje, além

daqueles que o são economicamente, são todos aqueles que vivem submissos aos paradigmas de produtividade de uma sociedade suicida, uma sociedade que impõe modelos que tendem à homogeneização e não a uma valorização da diversidade e da riqueza cultural, a menos que como mercadoria.

A pedagogia dos oprimidos propõe, assim, uma concepção de educação como uma “prática de liberdade”, como construção de uma consciência crítica, tendo como horizonte a autonomia dos sujeitos em relação às suas situações históricas e culturais de dominação. Propõe um método educativo que nasce geneticamente configurado com a necessidade de transformação social e que se move na direção dos horizontes traçados por um desejo utópico, mas não ingênuo, de autonomia e liberdade. No entanto, seu método apresenta-se apenas como a forma externa, a materialização em atos, de um rico universo filosófico embebido de criticidade, ética, esperança e resistência. E é justamente na complexidade e fertilidade deste universo que se nutrem as intersecções aqui propostas, mais do que em suas dimensões práticas construídas no contexto da alfabetização de adultos. É, portanto, precisamente a intersecção entre estes entendimentos críticos na obra de Freire que nos permite considerar uma outra compreensão das relações entre corpo e resistência cultural em algumas experimentações no campo da dança contemporânea.

### ***Sobre gestos e corporeidades***

A centralidade do corpo “redescoberto” nas origens da dança moderna atravessa todo o século XX sendo tensionado e atualizado por cada nova perspectiva que se hibridiza com o universo das artes da cena. Desde os movimentos sociais de reforma da vida e reconexão com a natureza ocorridos no seio da sociedade ocidental, o corpo humano adquiriu uma centralidade essencial para a grande revolução técnica, estética e poética das artes da cena (Casini Ropa, 2014).

Equilibrado pelo tenso movimento entre a afirmação de sua existência carnal e a sublimação virtual de sua presença, o corpo em cena do último século se abriu em leque para compor intersecções criativas tanto com outros universos da arte como com diferentes campos da filosofia e das ciências humanas e sociais. Atravessado e reinventado por inquietações psicanalíticas, surrealistas, pré-socráticas e biopolíticas, o corpo humano no universo artístico teve suas vísceras vasculhadas, sua anatomia subvertida e seus limites esgarçados entre a sua vontade de potência até seu completo desaparecimento.

Dentro dessa perspectiva, é possível identificarmos ao interno da poética colocada em cena por muitas das experiências contemporâneas em dança a materialização de uma espécie de corporeidade crítica. Em outras palavras, os elementos teóricos e práticos constitutivos da práxis contemporânea da dança e outras artes da cena, parecem colocar em movimento uma outra epistemologia do corpo, isto é, um outro modo de se conceber – e ser – o corpo, distinto daquele que emergiu das utopias modernas que atravessavam a dança durante todo o século XX. Uma outra epistemologia; nem melhor, nem pior, talvez nem mesmo “nova”... simplesmente uma outra.

Pensar a dança no contexto contemporâneo como espaço tempo de materialização de uma corporeidade crítica apresenta-se somente como a escolha de um ponto focal ao interno de uma complexa rede de possibilidades poéticas e conceituais. Partindo desse potente encontro entre a dança e as ciências humanas, é possível compreendermos a corporeidade crítica como a proposição de diferentes modos de *ser corpo*, em constante tensionamento com os específicos modelos físicos e sociais propagados e normatizados pelas sociedades modernas ocidentalizadas: um corpo forte, útil, veloz, asséptico, hétero, cis, branco, patriarcal, racista... um "corpo majoritário", em termos deleuzeanos.

Talvez aí resida algumas das maiores potências políticas da dança no contexto contemporâneo: a fluidez identitária inerente aos seus processos criativos, seja no âmbito subjetivo do dançarino seja no campo sensorial do espectador. Potência "política" não necessariamente em seu aspecto macro, de transformações sociais ou embates ideológicos ou partidários. Política em seu aspecto micro: micropolíticas<sup>6</sup> que atuam nas pulsões em prol da descolonização do "inconsciente colonial-capitalístico" (Rolnik, 2018) constitutivo das subjetividades que sobrevivem no cotidiano das sociedades ocidentalizadas contemporâneas. O modo de *ser corpo* dessas subjetividades (ou suas corporeidades) emerge, portanto, deste inconsciente colonizado, embebido por seus valores, signos e verdades. Uma corporeidade crítica, neste sentido, teria este contexto como adversário.

Afirmarmos que uma potência (micro)política da dança no contexto contemporâneo reside na fluidez identitária por ela proposta, somente é possível no momento em que assumimos como reincidentes em algumas experiências contemporâneas – e por isso atributos constituintes das mesmas – alguns procedimentos criativos específicos. Obviamente estes não são os únicos e não pertencem exclusivamente à contemporaneidade, uma vez que a própria poética contemporânea é debitária – seja por atualização seja por oposição – de fundamentos e inquietações modernas e pós-modernas. No pequeno exercício deste ensaio, optamos por evidenciar alguns daqueles procedimentos criativos que visam a fluidez identitária do/a artista da dança – ou o tensionamento desnormalizador de sua corporeidade – e, ao mesmo tempo, tornam possível a aproximação deste universo com a perspectiva crítica proposta pelo pensamento de Paulo Freire, talvez em modo mais poético<sup>7</sup> do que literal. A saber: a investigação da materialidade e da mutabilidade do corpo, bem como a busca por uma movimentação não codificada<sup>8</sup>.

Investigar a materialidade do organismo humano por meio de sua percepção, possibilita à/ao artista da dança um acesso subjetivo à objetividade de seu próprio corpo. É possível percebermos nos processos criativos contemporâneos a busca por uma expansão qualitativa e temporal desta sensação-consciência do corpo objeto;

---

6 "Micropolítica" é o nome que Guattari deu, nos anos 60, àqueles âmbitos que, por serem considerados relativos à "vida privada" ficaram excluídos da ação reflexiva e militante nas políticas da esquerda tradicional: a sexualidade, a família, os afetos, o cuidado, o corpo, o íntimo. (Rolnik, 2018, p. 18)

7 Do verbo grego *poiein*, o qual remete ao fazer criativo.

8 Alguns fragmentos das considerações que se seguem foram por mim trabalhadas em um de meus livros (Peretta, 2015) ao refletir sobre a dança, mas aqui encontram-se relidas e reformuladas para tentar pensar de forma mais ampla alguns princípios reincidentes na dança contemporânea, bem como uma nova interseção proposta entre estes e a obra de Paulo Freire.

ou melhor, a dilatação consciente de uma percepção profunda da qualidade carnal do corpo humano. O corpo assim percebido, compreendido a partir de sua existência objetiva, torna possível o acesso à substância que o acomuma com suas alteridades, bem como aos diferentes níveis de memória que nela se inscrevem. Isso porque, quando percebido em seu nível sutil e microscópico, como uma substância material já destituída - em um exercício ideal - de suas configurações culturais, o corpo objetificado pode compartilhar sua concretude com outras existências do universo.

Partindo desta realidade concreta, portanto, a/o artista da dança também poderia reconhecer-se como um objeto, embora em um plano sutil. O sujeito, reconhecendo-se como objeto, pode partir dessa dimensão material que o une a outras existências, para reconstruir a sua identidade assumindo a substantividade do outro, ou seja, a sua *qualidade de ser substância*. A reconstrução do corpo como um objeto material torna possível a transitoriedade de sua identidade, projetada por seu *corpo em devir*. Esta investigação molecular de novas identidades requer, por sua vez, que a/o artista da dança descubra o estado de ser do objeto no qual ela/e quer se transformar, isto é, que de alguma forma o possa conceber em sua natureza ontológica.

Essa investigação da materialidade do corpo pode gerar, portanto, outras questões na relação sujeito-objeto existente na práxis da dança. Esta relação se potencializa, se relida a partir da perspectiva filosófica que fundamenta uma prática pedagógica crítica como a de Paulo Freire. Isso porque, em sua leitura e em um outro contexto, a capacidade de reconhecimento de si na qualidade de objeto, como elemento passivo e, portanto, passível de ser submisso, é fundamental para o processo de assunção de si como sujeito.

Essas duas concepções se diferem, de modo evidente, em um nível mais aparente, uma vez que o ato de se tornar objeto proposto pelas investigações em dança acontece principalmente na busca da dimensão material do corpo; enquanto a consciência do estado de objeto, em Freire, basicamente se refere à compreensão de si enquanto polo de submissão e manipulação social. No entanto, em um nível filosófico ou poético, é igualmente possível afirmar que ambos os entendimentos se cruzam em suas raízes, isto é, na tomada de consciência da suscetibilidade do corpo-sujeito aos condicionamentos culturais, sejam esses concretizados tanto pelo corpo normatizado pelas biopolíticas contemporâneas como pela figura do opressor social.

A assunção consciente de si como objeto revela, assim, a qualidade de potência (ou devir) do próprio corpo, revelando à/ao artista da dança os seus corpos possíveis, a potencialidade de seu "vir-a-ser" outro. Essa abertura do devir, própria do corpo que se reconhece enquanto objeto - material e suspenso de sua dimensão cultural - coloca em evidência a natureza histórica e ontológica de sua incompletude, o seu estado constante e tenso para o futuro, para o seu "ser mais". Uma incompletude partilhada de forma essencial com o mundo no qual está e com o qual se relaciona para existir, uma vez que se apresenta como a dimensão fundamental da experiência vital. O sujeito consciente desta sua incompletude - das limitações e condicionamentos de seu estar sendo histórico - pode enfim compreender a sua capacidade de transcendê-la, uma vez que consegue conceber a própria natureza de forma não-estática e determinada, e sim dentro de um dinamismo que o projeta adiante em um processo de permanente pesquisa.

A/O artista da dança, como um sujeito incompleto, consciente de sua incompletude e de sua condição de objeto, através do processo de investigação de sua materialidade e de suspensão abstrata de seus condicionamentos culturais, pode permitir-se a expansão de sua consciência para além da sensibilidade humana. A ampliação dessa sensibilidade, por sua vez, intensificada pela exploração da mutabilidade da matéria do corpo, além de ampliar o conhecimento de seus limites, insere a/o artista da dança em um inatingível processo de dissolução de seu eu individual, por meio da diluição de sua corporeidade na materialidade compartilhada com o mundo. Esta espécie de corporeidade plural, ou seja, de uma compreensão dinâmica e assimiladora de outras formas de vida na constituição do seu *ser corpo*, evidencia o fato de que a assunção do si não pressupõe necessariamente a exclusão do outro, uma vez que é na relação dialética com a alteridade que se estabelece o constante processo de recriação do si com e no mundo.

Neste sentido, o *corpo em devir* revelado pela potência de transformação da matéria, desvela a sua natureza ontológica como intencionalidade, isto é, como uma tensão projetual transitória manifestada na intenção de “ser mais”. Disso resulta, portanto, que a consciência sempre se apresenta como uma dimensão relacional, como uma “consciência de”, uma consciência constantemente dialética de si e do mundo, renunciando aos paradigmas conservadores que a estabelecem como uma dimensão circunscrita, como um setor racional ao interno do ser humano. A consciência, assim, espacializada, ativamente diluída nos interstícios de si e do mundo, torna possível para a/o artista da dança perceber-se como um corpo consciente e intersubjetivo.

Esse processo de configuração intersubjetiva da corporeidade, inerente a alguns procedimentos técnicos de criação em dança no contexto contemporâneo, potencializa os objetivos de uma perspectiva crítica, tanto de pensamento como de prática, reivindicando a dissolução de uma concepção de individualidade alienada. Neste sentido, graças à intimidade ontológica entre as aberturas, ou incompletudes, do eu e do outro, tornam-se evidentes os seus compromissos comuns e históricos com a dimensão coletiva de qualquer possibilidade de transformação, inscrita já na potência de transitoriedade de suas matérias.

Intersubjetivo e aberto, na sua intencionalidade de ser mais, comprometido historicamente com suas alteridades, o corpo consciente colocado em cena por alguns processos contemporâneos de criação em dança torna mais complexa a maneira de conceber a própria existência no mundo, aproximando-se do conceito freireano de “presença”. O corpo consciente torna-se uma presença que acolhe em si a vocação do ser humano de intervir no mundo durante o seu processo de inserção – e não de adaptação – na sua realidade. Torna-se uma presença com e no mundo, que reivindica uma responsabilidade ética em seu mover-se, adicionando também um valor político seja à sua existência seja ao seu gesto.

A/O artista da dança, embora imersa/o em um processo aparentemente individual de investigação arqueológica do corpo, confronta-se então com uma anatomia dinâmica e difusa, com a dimensão material de sua presença intersubjetiva, radicalmente comprometida com as alteridades que a compõem e, portanto, com uma eticidade inerente aos seus gestos. E é precisamente esta coletividade constituinte de

sua corporeidade relacional, que poderia questionar a sua habitual concepção de individualidade e, portanto, servir de fundamento para a proposição de uma perspectiva crítica sobre o corpo inspiradas na interseção entre o pensamento de Freire e alguns processos contemporâneos de criação em dança.

No entanto, uma práxis crítica e comprometida com o desvelamento e a resistência aos mecanismos de opressão cultural, segundo Freire (1997, p. 35), deve ter como uma de suas principais tarefas o desenvolvimento coparticipativo de uma exponencial *curiosidade crítica* e indócil. Neste sentido, valendo-se de tal curiosidade como instrumento de resistência e rebelião, os sujeitos envolvidos podem realmente se assumir como seres sociais e históricos. Este tipo de *curiosidade epistemológica*, resultado de um processo transitório entre a ingenuidade de um conhecimento sincrético da realidade vivida e a criticidade de um conhecimento sintetizado com rigor e método, seria, portanto, um dos principais horizontes de uma verdadeira práxis libertária.

Ao sobrepormos estes princípios críticos da educação a alguns dos processos contemporâneos de criação em dança, seria então possível reinterpretar as pesquisas que esses processos desenvolvem sobre os diferentes níveis de configuração do corpo. Observada por este prisma, a suspensão dos condicionamentos culturais e a exploração arqueológica da materialidade do corpo objetificado, parecem se desenvolver por meio de uma *curiosidade epistemológica*, isto é, uma investigação rigorosa e profunda sobre os potenciais da realidade. Partindo de um nível sincrético, onde reinam os automatismos das ações e das percepções cotidianas, se constrói, portanto, um percurso de transição qualitativa da consciência que culmina no desenvolvimento de uma sensibilidade mais ampla e a conseqüente percepção sintética e profunda do corpo e suas possibilidades cinéticas. Esta gradual consciência dos automatismos corporais e dos condicionamentos culturais na configuração do corpo e do gesto, empresta assim uma qualidade epistemológica à curiosidade que orienta alguns processos de criação em dança.

Além da utilização de gestos técnicos codificados herdados de diferentes modalidades de dança, a/os artistas da dança no contexto contemporâneo são convocados também a investigarem-se enquanto origem de sua própria gestualidade. Alguns processos contemporâneos de criação em dança, ao renunciarem a exclusividade da transmissão de técnicas codificadas ou de movimentos pré-determinados e externos, acabam propondo uma investigação íntima e imprevisível de um universo cinético subjetivo, tornando possível assim um profundo conhecimento do corpo e de seus mecanismos de ação e percepção.

A inclusão e prevalência de processos investigativos íntimos e imprevisíveis, em detrimento da transferência mecânica de uma verdade codificada e externa, encontra igualmente consonância na perspectiva educativa de Paulo Freire. Uma perspectiva que compreende a transmissão de um universo técnico específico somente conectada a um projeto mais amplo de desmascaramento dos diferentes níveis de opressão, nos quais e com os quais o indivíduo pode tomar consciência de sua condição de sujeito humano, incompleto, condicionado e transformador. Dessa forma, a assunção e a interpretação da realidade precedem qualitativamente a assunção e a interpretação de um universo técnico restrito, seja este representado pela "palavra",

no caso do método de alfabetização proposto por Freire, seja pelo "gesto", ao interno dos procedimentos contemporâneos de criação cênica da dança.

O gesto e a palavra, entretanto, sobrepõem-se aqui somente em suas raízes, enquanto meios através dos quais se constroem os mecanismos de desvelamento dos condicionamentos culturais. A palavra, para Freire, representa uma dimensão conceitual e gráfica da linguagem-pensamento em torno do mundo no qual se move e se constrói o sujeito. O gesto, para a dança em um contexto contemporâneo, de forma relativamente equivalente, apresenta-se como a dimensão corporal da linguagem-sentimento sobre o mundo - e sobre as diferentes existências que o compõem - com o qual o sujeito se relaciona para a construir a sua presença. Gesto, contudo, compreendido não como a superficial movimentação física de um membro, mas como a manifestação externa dos diferentes estados da materialidade do corpo no exercício de sua potencialidade de vir-a-ser. Um gesto que, no caso de experiências contemporâneas da dança, não possui necessariamente uma relação direta com o movimento ou com a vontade racional do indivíduo em expressar-se. Um gesto entendido como uma espécie de secreção resultante da implosão de uma expressividade que se sujeita às verdades da matéria.

Essas poucas sobreposições propostas entre o pensamento crítico de Paulo Freire e as experiências de criação em dança no contexto contemporâneo, tornam possível afirmarmos que a problematização e subversão dos condicionamentos culturais sobre o corpo apresenta-se como uma das matrizes poéticas da dança. Neste sentido, poderia também contribuir na estruturação de um elaborado processo social de resistência micropolítica, oferecendo-se como *lócus* de investigação e proposição de corpos e corporeidades que se opõem a um paradigma normatizador nas mais variadas esferas da vida; corporeidades menores que se levantam em sua "justa ira" contra diferentes modalidades de opressão e segregação social.

Nesse sentido, a perspectiva crítica sobre o corpo que se constrói na intersecção entre o pensamento de Freire e alguns processos contemporâneos de criação em dança nos traz interessantes sugestões filosóficas, técnicas e poéticas, configurando-se como um potente núcleo matricial para pensarmos um projeto político-artístico para a produção de diferentes modos de existência: a produção de diferentes *corporeidades críticas*. Essa produção parece começar a partir de uma interpretação crítica do mundo contemporâneo, buscando revelar mecanismos sutis e explícitos de normatizações culturais que hoje em dia são exercidos sobre nossas vidas cotidianas, materializados nas concepções e práticas sobre nossos corpos. Esta perspectiva crítica sobre o corpo, pensada em contextos das sociedades ocidentalizadas contemporâneas, não poderia então desprezar os processos históricos e culturais que sustentam a sua concepção de corpo individual e alienado, cercado por dicotomias seculares e paradigmas modernos de produtividade e desafio<sup>9</sup>.

Uma perspectiva crítica sobre o corpo que emerge deste fortuito encontro entre o pensamento de Freire e procedimentos contemporâneos em dança deve, portanto, assumir uma posição de tensionamento no confronto com esse modelo de organis-

---

9 A partir do clássico ensaio de Heidegger sobre a técnica moderna, Peretti e Silva (2005) evidenciam como os paradigmas modernos configuraram a concepção de corpo hegemônica na modernidade, nomeando-a como o "corpo do desafio".

mo físico que, de forma dialética, sustenta e reflete uma sociedade moralizadora, racionalista e orientada para a produtividade. Em outras palavras, uma práxis problematizadora sobre o corpo deve mover-se na direção de antíteses de uma *corporeidade maioritária*, visando multiplicar concepções alternativas de corpo. Concepções essas que não necessariamente estabelecem uma oposição simples e diametral com a concepção maioritária de corpo proposto pelos paradigmas ocidentais modernos, porque, desta forma, permaneceriam dependentes e submissos a ela.

Contrapor-se criticamente a uma forma de opressão, dentro desta perspectiva crítica, pressupõe uma subversão radical do próprio mecanismo que a estabelece. A reivindicação por outros modos de *ser corpo* conclamada por esta perspectiva, pressupõe a subversão dos valores culturais que a domesticam e a limitam dentro de uma individualidade alienada. Assim sendo, parecem ter um papel importante neste processo crítico de ressignificação do corpo na sociedade alguns dos procedimentos contemporâneos de criação em dança. Principalmente aqueles que apontam para a dissolução de um individualismo alienado, tais como a investigação tanto do gesto não codificado como das múltiplas dimensões da materialidade do corpo, lapidando assim a consciência da intersubjetividade inerente à constituição do eu e a transmutabilidade da matéria.

A materialização dessas *corporeidades críticas*, insinuada pela intersecção entre o pensamento de Freire e alguns procedimentos contemporâneos em dança, não seria, portanto, uma nova verdade circunscrita em um modelo absoluto e fechado, e sim um corpo em constante crise; uma individualidade aberta e plural, construída ao interno das relações com o outro de si e com os devires de sua materialidade. Seriam corporeidades cheias de fissuras e instabilidade; uma tensão projetual, algo a ser alcançado em um constante processo de pesquisa, mais do que uma realidade definida e estável. Seria, portanto, um modo de conceber-se enquanto *ser corpo* que acolhe as antíteses dos valores superestimados e exigidos pelo sistema sócio-político-econômico do qual participa, sobre o qual reflete e questiona. Concepções de corpo que permitiriam a estruturação de corporeidades ampliadas e complexas, compostas nos interstícios de um si em constante movimento de decomposição. *Corporeidades críticas: corpos conscientes, enquanto presenças e inacabamentos.*

## Referências

CASINI ROPA, Eugenia. *A dança e o agit-prop: os teatros não teatrais na cultura alemã do início do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 [1968].

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 15a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 [1967]

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a uma prática educativa*. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 [1967]

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1968]

GALIMBERTI, Umberto. *Il corpo*. Roma: Feltrinelli, 1987.

PERETTA, Éden. *O soldado nu: raízes da dança butô*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

PERETTA, Éden; SILVA, Ana Márcia. A técnica moderna e o corpo do desafio. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 8, n. 2, pp. 181-96, 2005.

POLIMENE, Andrea. Ritorno a Hijikata: il Butô e la danza moderna nel XX secolo. *Biblioteca Teatrale (BT) - Rivista trimestrale di studi e ricerche sullo spettacolo*, Roma, nº 79-80, p. 45 - 52, 2006.

Recebido em: 30/07/2019

Aprovado em: 02/11/2019