



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

GABRIEL RAMON FERREIRA LIMA

CURRÍCULO E TERRITÓRIO NA ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ

RIO DE JANEIRO

2022

GABRIEL RAMON FERREIRA LIMA

CURRÍCULO E TERRITÓRIO NA ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan), da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Dança.

Orientadora: Professora Doutora Silvia Camara Soter da Silveira.

Rio de Janeiro

2022

Ficha Catalográfica

L732c

Lima, Gabriel Ramon Ferreira

Currículo e Território na Escola Livre de Dança da Maré / Gabriel Ramon Ferreira Lima. -- Rio de Janeiro, 2022. 118 f.

Orientadora: Silvia Camara Soter da Silveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2022.

Referências: f. 116-119.

1. Dança. 2. Educação . 3. Currículo . 4.Território. 5. Escola Livre de Dança da Maré. I. da Silveira, Silvia Camara Soter, orient. II. Título.

Gabriel Ramon Ferreira Lima

CURRÍCULO E TERRITÓRIO NA ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan), da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Dança.

Aprovada em: _____

Professora Doutora Silvia Camara Soter da Silveira – UFRJ

Professora Doutora Monique Andries Nogueira – UFRJ

Professora Doutora Maria Inês Galvão Souza – UFRJ

Professora Doutora Ruth Silva Torralba Ribeiro – UFRJ (suplente)

Professora Doutora Ana Angelita Costa Neves da Rocha – UFRJ (suplente)

Para tia Eliete

AGRADECIMENTOS

À minha família, por sempre acreditar em mim.

Às minhas amigas e amigos, por toda a torcida.

Às professoras e professores da UFRJ, casa tão querida e que tanto me ensina.

Às professoras e professores de dança de uma vida toda. Dançar me faz ser quem eu sou e sou um pouco de cada uma e de cada um de vocês.

À Maré, à Escola Livre de Dança da Maré, à Redes da Maré e a cada aluna e aluno, cada tecedora e tecedor, especialmente ao Núcleo 2. A Maré mudou a minha vida. Ela me recebeu com amor e esse trabalho é fruto desse amor.

Às professoras da banca avaliadora. Cada uma, da sua forma e no seu tempo, transformou a minha dança e a minha escrita.

À Isabella Porto, pelo carinho e ensinamento sobre a Escola Livre de Dança da Maré.

À Silvia Soter, pela parceria e afeto de tantos anos que nem cabem no papel.

Ao professor Roberto Pereira (in memoriam), por acreditar naquele menino de 17 anos que tanto gostava de escrever.

À Lia Rodrigues e ao nosso encontro de tantas alegrias e aprendizados. Que bom é viver no mesmo tempo que você, Lia!

RESUMO

LIMA, Gabriel Ramon Ferreira. **Currículo e Território na Escola Livre de Dança da Maré**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta dissertação investiga *se e como* o território da Maré e suas questões atravessam o currículo da Escola Livre de Dança da Maré para o seu Núcleo de Formação Intensiva em Dança. Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e que se desenvolveu através de observação participante, de entrevistas e de análise de documentos da Escola Livre de Dança da Maré, contemplando os anos entre 2018 e 2020. As contribuições da Lia Rodrigues Companhia de Danças e da Redes de Desenvolvimento da Maré – as duas instituições responsáveis pela Escola Livre de Dança da Maré – são relatadas e analisadas ao longo da pesquisa. Sendo assim, a partir da identificação de diferentes dimensões para o ensino de dança dentro deste grupo de formação e de sua interrelação, as práticas pedagógicas da instituição são relatadas e confrontadas com as opiniões dos atores que fazem a Escola Livre de Dança da Maré acontecer, como alunas/os, professoras, equipe de direção e coordenação. Ideias e conceitos sobre currículo (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA; TADEU, 2013), território (HAESBAERT, 2014) e ensino não-formal (ASSIS; ROCHA, 2017) são colocados em diálogo com as práticas observadas. Visto isso, é desenvolvida a hipótese de que a Escola Livre de Dança da Maré executa um currículo que se aproxima das ideias da pedagogia crítico-social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo (1985). Desse modo, temas como educação antirracista e segurança pública, identificados dentro das práticas do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, são discutidos. Além disso, são analisados alguns dos elementos que fazem com que o currículo da Escola Livre de Dança da Maré aproxime-se das ideias da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da influência do território da Maré sobre o currículo do Núcleo de Formação Intensiva em Dança. Por fim, é trazido o conceito de “novos cariocas” e sua interface com o projeto de ensino desenvolvido pela Escola Livre de Dança da Maré. Esta pesquisa confirmou que o território da Maré é um importante aliado do pensamento curricular da ELDM.

Palavras-chave: Dança. Educação. Currículo. Território. Escola Livre de Dança da Maré.

ABSTRACT

LIMA, Gabriel Ramon Ferreira. **Currículo e Território na Escola Livre de Dança da Maré**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This dissertation investigates whether and how the territory of Maré and its issues cross the curriculum of the Escola Livre de Dança da Maré for its Intensive Dance Training Group. This is a qualitative, descriptive research that was developed through participant observation, interviews, and analysis of documents from the Escola Livre de Dança da Maré, covering the years between 2018 and 2020. The contributions of Lia Rodrigues Companhia de Danças and Redes de Desenvolvimento da Maré, the two institutions responsible for the Escola Livre de Dança da Maré, are reported and analyzed throughout the research. From the identification of different dimensions for the teaching of dance within this training group and their interrelation, the pedagogical practices of the institution are reported and confronted with the opinions of the actors who make the Escola Livre de Dança da Maré happen, as students, teachers and the management and coordination team. Ideas and concepts about curriculum (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA; TADEU, 2013), territory (HAESBAERT, 2014) and non-formal teaching (ASSIS; ROCHA, 2017) are placed in dialogue with observed practices. The hypothesis is developed that the Escola Livre de Dança da Maré implements a curriculum that approaches the ideas of the critical-social pedagogy of contents, by José Carlos Libâneo (1985). Themes such as anti-racist education and public safety, identified within the practices of the Intensive Dance Training Group, are discussed as some of the elements that make the curriculum of the Escola Livre de Dança da Maré approach the ideas of the critical-social pedagogy of the contents and the influence of the Maré territory on the curriculum of the Intensive Dance Training Group, among other elements. Finally, the concept of “novos cariocas” and its interface with the teaching project developed by Escola Livre de Dança da Maré is presented. This research confirmed that the territory of Maré is an important ally in ELDM curricular thinking.

Keywords: Dance. Education. Curriculum. Territory. Escola Livre de Dança da Maré.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS	16
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	21
2.1 A MARÉ	21
2.2 A REDES DA MARÉ	23
2.3 A LIA RODRIGUES COMPANHIA DE DANÇAS	24
2.4 A ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ E O NÚCLEO 2	25
2.4.1 Uma Escola Livre na Maré	25
2.4.2 Estruturas do Núcleo 2	32
2.4.2.1 Funcionamento do Núcleo de Formação Intensiva em Dança	33
2.4.2.2 A estrutura das aulas do Núcleo 2 entre 2018 e 2020	36
3 CURRÍCULO E TERRITÓRIO NA ELDM	39
3.1 ALGUNS PENSAMENTOS SOBRE CURRÍCULO	39
3.2 ALGUNS ENTENDIMENTOS SOBRE TERRITÓRIO	41
4 CONHECIMENTOS NO NÚCLEO DE FORMAÇÃO INTENSIVA EM DANÇA DA ELDM	47
4.1 RELAÇÕES ENTRE PODER, CURRÍCULO E TERRITÓRIO	52
4.2 AS QUATRO DIMENSÕES DE CONHECIMENTO PARA O NÚCLEO DE FORMAÇÃO INTENSIVA EM DANÇA	54
4.2.1 Dimensão artístico-profissional	56
4.2.2 Dimensão social	59
4.2.3 Dimensão territorial	60
4.2.4 Dimensão relacional	62
5 POR DENTRO DO CURRÍCULO DO NÚCLEO 2	68
5.1 SEGURANÇA PÚBLICA COMO CONTEÚDO	68
5.1.1 Segurança pública e os corpos que dançam na Maré	73
5.1.2 Os encontros do Núcleo 2 com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré	80
5.1.3 Conversas sobre segurança pública e educação antirracista	86
6 A VOZ DAS/OS ALUNAS/OS: ENTREVISTAS	90
6.1 OS CONTEÚDOS NA PERCEPÇÃO DOS ATORES DO NÚCLEO 2	91
6.2 OS PROFESSORES DO NÚCLEO 2 NA VISÃO DE DISCENTES E EQUIPE DA ELDM	97

6.3 A MARÉ E OS CONHECIMENTOS NO NÚCLEO DE FORMAÇÃO INTENSIVA EM DANÇA	99
6.4 CURRÍCULO E MULTITERRITORIALIDADE	102
6.5 A ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ E OS “NOVOS CARIOCAS”	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

1 INTRODUÇÃO

Ontem passei pelo meu primeiro tiroteio na Maré. Eu estava num dos prédios administrativos da Redes da Maré, organização onde trabalho, quando os confrontos entre polícia e grupos civis armados começaram. Primeiro foram os alardes nos grupos de WhastApp e logo em seguida os confrontos chegaram no ponto da favela da Nova Holanda onde eu estava. Eram quase duas da tarde. Muitos tiros bem na porta do prédio. Literalmente na porta! Disparos os mais diversos, gritos, bombas...

Subimos para o segundo andar do prédio, deitamos no chão, nos protegemos como podíamos. O pânico se instaurou de um jeito que eu nunca tinha vivido. Eu moro numa favela desde que nasci, mas sou muito privilegiado por morar “no asfalto”. A vivência das vielas da favela não me eram familiares até chegar na Maré. Tentei manter a calma o máximo que deu, mas quando os tiros terminaram, terminara também o meu dia.

As aulas na Escola Livre de Dança da Maré foram canceladas, centenas de pessoas tiveram seu direito de ir e vir negado, crianças saíam das escolas bem nesse horário, muita gente estava na rua em seu horário de almoço...

A realidade da favela é doída demais. E ontem eu senti doer. Tive medo. Por mim e pelos meus. As pessoas que trabalho comigo, alunos e alunas, os amigos que fiz na Maré... No fim, ninguém que eu conheço se feriu. Mas essa é uma ferida a mais que fica em cada um e cada uma. A gente nunca volta igual depois que algo assim acontece. Eu pelo menos não volto. Quantas foram as aulas, nesses já 3 anos de Maré, em que eu parei para que as alunas pudessem falar, desabafar. Porque o que eu vivi ontem e que as pessoas vivem regularmente, machuca e machuca muito. Porque no fim, eu saio da favela, mas elas ficam. E como é que dança com todas as memórias de morte e quase morte reverberando no peito? Mas a gente segue. Mas segue sabendo que o que doeu ontem talvez doa amanhã de novo.

É muito ruim estar sempre nessa constante incerteza em que o Estado nos coloca. E continuamos trabalhando para transformar o medo e a adversidade em potências criadoras, porque a gente já entendeu que as artes e a educação são uma saída, mas só dá pra sair enquanto a gente vive. E a gente também já entendeu que não querem a gente vivo. A gente já entendeu. (Fonte: Reprodução Facebook. mar. 2019)

Escrevi esse texto em uma rede social, no dia 28 de março de 2019, relatando uma situação pela qual eu havia passado na Maré. Essa foi uma experiência real, que ocorreu em um momento em que eu já era mestrando no Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Essa foi uma das situações que ajudaram a delinear os rumos desta pesquisa, versando sobre ensino de dança, currículo e território.

Sendo assim, esta pesquisa visou investigar as conexões entre ensino de dança, currículo e território nas práticas pedagógicas desenvolvidas com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, da Escola Livre de Dança da Maré (ELDM). A ELDM é um projeto da Redes de Desenvolvimento da Maré em parceria com a Lia Rodrigues Companhia de Danças (LRCD), o qual se desenvolve desde 2011 no Centro de Artes da Maré (CAM) em Nova Holanda – Maré, Rio de Janeiro.

Nesse contexto, a Redes de Desenvolvimento da Maré é uma instituição da sociedade civil que desenvolve projetos em todo o território da Maré, tendo sua trajetória iniciado em 1997. Em 2021, a instituição trabalhou a partir de 4 diferentes eixos de atuação: Arte, Cultura, Memórias e Identidades; Educação; Desenvolvimento Territorial; Direto à Segurança Pública e Acesso à Justiça.

A ELDM possui um Núcleo de Formação Intensiva em Dança, o Núcleo 2, que funciona desde 2012 como um projeto de formação técnica, artística e profissional em dança, sendo este a maior conexão entre a Escola e a LRCD. A ELDM foi criada por Silvia Soter e pela coreógrafa Lia Rodrigues em 2011 (SOTER; PAVLOVA, 2017), em parceria com a Redes da Maré. Desde sua criação, dezenas de jovens já passaram por este grupo de formação intensiva, tendo muitos desses jovens entrado na universidade para cursar dança na UFRJ – alguns se tornaram bailarinos e bailarinas da LRCD¹ e outros foram para fora do país estudar em importantes escolas de dança, como a P.A.R.T.S., na Bélgica.²

Esta pesquisa teve como foco abordar as dinâmicas de currículo para este grupo de formação, pensando em *como* e *se* há a relação deste currículo com o território da Maré, investigando como o que se aprende e o que é ensinado na Escola estabelece diálogos com a Maré e suas questões. Realizar esse trabalho na linha de pesquisa de Dança-Educação do Programa em Pós-Graduação em Dança da UFRJ deu a este estudo importantes ferramentas para o tipo de pesquisa que foi desenvolvida, que visou relatar e analisar questões relativas ao ensino de dança num contexto de ensino não-formal dentro da cidade do Rio de Janeiro. Ensino esse aplicado em uma instituição vizinha à UFRJ, onde muitos estudantes da ELDM ingressaram para continuar seus estudos em dança.

Sou licenciado em dança pela UFRJ (2018) e fui docente de dança afro-brasileira na ELDM entre 2016 e 2021. Em agosto de 2018, assumi também a coordenação da escola, cargo que ocupei até meados de 2021. Sempre me chamou a atenção a dinâmica de trabalho do Núcleo 2, grupo para o qual pude dar algumas aulas logo na minha entrada na escola e com o qual estabeleci contato desde então. Ao longo dos anos, vi o desenvolvimento de alunos e de alunas

¹ Andrey Silva, Ricardo Xavier, Larissa Lima e Karoll Silva, alunos e alunas formados pelo Núcleo de Formação Intensiva em Dança, fazem parte do elenco da LRCD desde 2018, tendo participado da criação do espetáculo FÚRIA (2018), com o qual já fizeram turnês nacionais e internacionais. Fonte: <http://www.liarodrigues.com/index.php> Acesso em: 26 jan. 2020.

² P.A.R.T.S. é uma escola belga de dança contemporânea, fundada em 1995 e dirigida por Anne Teresa De Keersmaeker, diretora e coreógrafa da companhia de dança *Rosas*. A escola promove programas trienais de formação, para os quais já foram aprovados 4 estudantes da ELDM entre 2016 e 2019. Gustavo Gláuber e Rafael Galdino foram aprovados para o ciclo de 3 anos que se iniciou em 2016, tendo Rafael sido aprovado para se juntar à companhia *Rosas* em 2019. Para o ciclo de formação que se iniciou em 2019, foram aprovados os alunos Marllon Araújo e Luyd Carvalho. [https:// www.parts.be/](https://www.parts.be/) Acesso em: 13 jul. 2019.

dentro do projeto e pude assisti-los dançar, além de acompanhar virtual e presencialmente alguns intercâmbios realizados na Maré e fora do Brasil. Vi aqueles meninos e meninas tornarem-se homens e mulheres artistas e observei esses estudantes, eventualmente, indo embora do país para estudar; trabalhando no Brasil ou internacionalmente com a LRCD; ou embarcando em diferentes jornadas profissionais.

Minha formação em dança aconteceu majoritariamente na educação não-formal. Completei 32 anos em 2021 e faço aulas de *jazz dance* e balé clássico desde os 13 anos de idade, além de praticar dança afro-brasileira desde os 19 anos. Estudei e dei aulas em algumas escolas particulares de dança e fiz o início do Curso Técnico em Dança da Escola de Dança Petite Danse, sempre na cidade do Rio de Janeiro. Estar na Maré e me deparar com uma realidade de ensino de dança que dialogava com aquilo que eu estava acostumado em termos de ensino, mas que presumia um outro jeito de pensar dança e sua inserção local e no mundo, sempre me aguçou a curiosidade. Desde o início de minhas atividades profissionais na ELDM, ficou muito nítido que o modo de operar na Maré não podia ser igual ao de outros espaços da cidade. Por outro lado, o modo de ensinar e aprender dança na Maré, na ELDM, parecia, aos meus olhos, estar em contato com a cidade em si.

Em 2018, pude estar no CAMPING³, evento que aconteceu no *Centre National de la Danse*, no Pantin, França. Nesse evento, eu atuei dançando, ministrando e fazendo aulas de dança. Nesse período, eu estava na França dançando em um espetáculo que não tinha relações diretas com a ELDM e eu e meus colegas de elenco fomos convidados a participar do CAMPING, o qual é um evento internacional de grande porte, que reúne escolas e universidades de dança para diferentes aulas e *workshops* oferecidos por importantes nomes da dança internacional e por membros das escolas e universidades participantes – o evento conta ainda com apresentações e palestras. O Núcleo 2, naquele ano, participava pela terceira vez do evento, do qual, coincidentemente, era a primeira vez que havia um professor da ELDM participando – no caso, eu. Durante o evento, em junho de 2018, ocorreu uma operação policial na Maré. Nessa operação, o adolescente Marcus Vinícius, morador da Maré, foi morto por tiros vindos de um blindado da polícia⁴. Lembro-me bem do estado de choque em que todos ficamos em Paris, principalmente os membros do Núcleo 2, que já naquele momento estavam sempre muito

³ Mais informações sobre o CAMPING disponíveis em <https://www.cnd.fr/en/page/33-camping>. Acesso em: 28 abr. 2020.

⁴ Mais dados sobre a morte do adolescente Marcus Vinícius disponíveis em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html, <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/menino-morto-na-mare-foi-atingido-pelas-costas-diz-pericia.shtml>, <http://mareonline.com.br/artigos/a-dor-que-une-marielle-marcus-vinicius-e-a-mare/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

envolvidos com as questões da Segurança Pública na Maré⁵. Ainda que muito longe de casa, podíamos sentir a dor, a revolta e o choque de realidade que era estar na Europa, em um megaevento de dança, mas com a perspectiva do retorno para a violência policial presente na Maré. Esse foi, para mim, um dos maiores sinais sobre como as condições da cidade impactavam nossas atividades de dança, em nossos corpos. Naqueles dias, depois deste acontecimento, os jovens não dançaram do mesmo jeito e eu não dei a aula que daria, pois ninguém parou de sentir aquele impacto. O assassinato de Marcus Vinícius reverberou no que pensávamos e produzíamos em dança, isto é, através de nossos corpos. Acredito que aquele foi o primeiro momento em que pensei que a Maré e o que acontecia ali poderia ser, sim, currículo. Além do mais, outros eventos foram fundamentais para o desenrolar desta pesquisa, sobre os quais falarei mais adiante.

O trabalho da Escola para o Núcleo 2 funciona a partir de uma “metodologia mutante”, como pauta Lia Rodrigues (SOTER; PAVLOVA, 2017) e tem a formação em dança contemporânea como o pilar principal dos aprendizados em dança, bem como a interface com a produção artística da LRCD. O fato de ser mutante dá às atividades da ELDM a prerrogativa de serem pensadas de acordo com as necessidades dos diferentes grupos e das possibilidades financeiras e estruturais de cada momento. Ademais, a ausência de um financiamento continuado tem impacto direto no que a escola executa enquanto atividades de ensino.

Desse modo, a ELDM tem como objetivos “democratizar o acesso dos moradores à arte e à dança, articulando ações de educação e profissionalização, formação de plateia e práticas socioeducativas”⁶. Portanto, apresentar um currículo que reflita tais anseios, bem como práticas condizentes com os objetivos da escola, é de fundamental importância. Assim, a presente pesquisa visou a investigação de como e se, na busca da realização de seus objetivos, as propostas desenvolvidas dentro da ELDM para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança conversam com questões específicas do território da Maré.

Como explicitado nos objetivos da escola, o intuito do Núcleo de Formação Intensiva em Dança não é apenas formar bailarinos e bailarinas (SOTER; PAVLOVA, 2017). Dessa maneira, uma vez que as atividades desenvolvidas com esse grupo dialogam com questões outras que não dizem apenas respeito à dança (pelo menos em um primeiro olhar), penso de que modo é possível identificar a influência das questões e dinâmicas da Maré dentro do

⁵ Como relatam Pavlova e Soter (2017, p. 272), o Núcleo de Formação Intensiva em Dança participou da campanha Jovem Negro Vivo na Maré em 2015.

⁶ Disponível em: <http://redesdamare.org.br/br/info/7/escola-livre-de-danca-da-mare-eldm> Acesso em: 25 de jan. 2020.

aprendizado em dança desenvolvido na escola. De modo particular, busquei investigar como o território da Maré, com suas dinâmicas e questões, propõe diferentes tensões para o currículo da escola, uma vez que a ELDM não está apenas localizada no território da Maré, mas também reflete as tensões desse espaço. Identifiquei ainda de que modos a ELDM propõe devolutivas para as questões que advêm do território a partir de práticas pedagógicas em dança, levando sempre em conta os seus objetivos, como a democratização do acesso à arte, a profissionalização e as práticas socioeducativas.

Nesse contexto, fiz a leitura das práticas da escola em interseção com o território, a partir da análise de ações que acontecem levando em conta a segurança pública e questões sociais, raciais e geográficas que estão em constante tensão na Maré e que esta pesquisa verificou serem presentes nas práticas da ELDM. A leitura das práticas tem um caráter pessoal e que dialoga com minhas perspectivas e anseios de um pesquisador negro e favelado. Ela dialoga com pessoas como eu, pensando em boa parte dos alunos e das alunas; e com pessoas muito diferentes de mim, como os autores e autoras que trago ao longo do texto a fim de construir esta pesquisa.

Pensar a existência de um currículo atravessado pelo território da Maré, com suas diferentes questões, justificou-se também pela observação de como a vivência na Maré é violenta. Assim, investiguei como a ELDM dialoga com isso, entendendo que as questões de violência e de segurança pública afetam o corpo que estuda dança naquele espaço. A chegada em tal conclusão se deu através da observação participante (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e da pesquisa centrada em sujeitos (KILOMBA, 2019), sobre as quais falarei melhor mais adiante.

Para ajudar a chegar ao recorte desta pesquisa, bem como pensando em sua relevância acadêmica e justificativa, foi realizado levantamento em bancos de dados sobre as pesquisas sobre o tema “Escola Livre de Dança da Maré”, em julho de 2021. Na busca feita no Google Acadêmico a partir do termo “escola livre de dança da maré”, foram encontradas, até a sexta página de pesquisa, seis artigos científicos, uma dissertação de mestrado e um artigo em anais de congresso que relatam práticas da ELDM ao longo dos anos. A busca pelo mesmo termo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não gerou resultados significativos no âmbito desta pesquisa. Há ainda outras pesquisas sobre o tema “escola livre de dança da maré”, “centro de artes da maré” ou “lia rodrigues” e “lia rodrigues companhia de danças”, que também chegaram ao alcance desta pesquisa, sendo, na maior parte das vezes, pesquisas que foram usadas como referencial teórico em outros trabalhos mapeados. A leitura dos materiais encontrados demonstrou que o foco maior das pesquisas tem sido um recorte artístico das

práticas desenvolvidas na ELDM, registros históricos de como as atividades se desenvolveram ao longo do tempo e interseções que não dialogam com as questões pedagógicas da Escola, sendo a Lia Rodrigues Companhia de Danças o carro chefe de boa parte das pesquisas. Trabalhos como os de Ribeiro (2014) e de Pavlova (2015) abordaram as dinâmicas do Centro de Artes da Maré, a Escola Livre de Dança da Maré e as interfaces dessa com a LRCD, através do Núcleo 2. Além disso, o trabalho de Soter e Pavlova (2017) fala da chegada de Lia Rodrigues à Maré e sobre a organização do Núcleo supracitado. Ainda que fundamentais para a execução desta pesquisa, nenhum desses trabalhos debruçou-se de forma mais aprofundada sobre as questões do currículo do Núcleo 2, como foi o intuito desta pesquisa. Desse modo, esta dissertação amplia uma linha de investigação em relação às práticas curriculares da ELDM para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, colocando-o sob a análise de lentes que dizem respeito à educação e à dança-educação.

Como dito, o objetivo dessa pesquisa foi investigar *se e como* são estabelecidas relações entre currículo e o território da Maré na ELDM nas práticas pedagógicas desenvolvidas com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança. De modo específico, a pesquisa buscou registrar formas de organização curricular da ELDM e analisar como discentes, docentes e coordenação da escola entendem as práticas de currículo lá desenvolvidas e suas potenciais conexões com o território da Maré.

Entendendo o recorte desta pesquisa e os caminhos almejados para essa investigação, foram levadas em consideração: (i) discussões sobre conhecimento e conteúdo dentro da escola a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos propostos por Libâneo (1985); (ii) apontamentos teóricos sobre currículo, como os de Lopes e Macedo (2011) e Moreira e Tadeu (2013), para discutirmos o que pode ser entendido como currículo dentro da ELDM na perspectiva desta pesquisa; (iii) noções de território, partindo das questões levantadas por Haesbaert (2014) e Silva, Barbosa e Faustini (2012), pensando com a geografia e com uma geografia de territórios favelados; (iv) questões sobre raça e educação antirracista, a partir dos pontos levantados por Kilomba (2019) e Ribeiro (2019), entendendo que a questão racial é fundante de muitas dinâmicas presentes no território e nos corpos da e na Maré; e (v) as ações da escola compreendidas entre 2018 e 2020, período em que fiz parte de sua equipe pedagógica, buscando a partir de exemplos práticos sua correlação e confrontação com os apontamentos teóricos sobre o corpo no espaço, currículo e território, os quais embasaram este trabalho.

1.1 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

O interesse que culminaria nesta pesquisa nasceu a partir de minha vivência profissional de mais de cinco anos dentro da ELDM. Dar aulas de dança afro-brasileira nesse espaço foi meu primeiro trabalho como professor de dança, ainda em 2016, às vésperas de me graduar na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde então, pude acompanhar as vivências desta escola, estar inserido no território da Maré, conhecer diferentes alunos e alunas e entender a importância subjetiva daquele espaço para a vida de dezenas de jovens. Para além de aprender dança nas diferentes aulas da ELDM, percebi, desde o início, que a escola tinha um jeito muito particular de acontecer no mundo. Eu fui aluno de cursos de educação não-formal em dança por boa parte da minha vida e, em minhas diferentes experiências, eu nunca vivenciei algo que se comparasse ao que acontecia na ELDM, ao modo como o aprender dança acontecia para quem passava por ali. Em 2018, ao assumir a coordenação da escola, passei a ficar mais próximo do Núcleo de Formação Intensiva em Dança. Desse modo, comecei a acompanhar o grupo diariamente, conheci os alunos e alunas que por ali passavam e vi que, nesse grupo em específico, a vivência das possibilidades da ELDM era ainda maior e mais forte. Um grupo de formação em dança que trabalha todos os dias, por pelo menos 3 horas a cada tarde e tem contato estreito com a Lia Rodrigues Companhia de Danças, em pouco tempo de observação, já me mostrara que algo de diferente ocorria com aquelas pessoas. Como dito, o Núcleo 2 já havia sido investigado em outras pesquisas acadêmicas com as quais eu havia entrado em contato ao longo da minha jornada na ELDM, e o ingresso no Mestrado em Dança da UFRJ e minha trajetória ao longo do curso foram moldando os caminhos que esta pesquisa tomou. Assim, observando e lendo outros trabalhos sobre o tema, entendi que eu gostaria de adotar uma abordagem de pesquisa que pensasse a dança-educação e temas que eu considerava importantes ao experienciar a vivência da ELDM, como currículo, território, segurança pública e questões raciais. Sendo assim, busquei pensar a dança que lá se desenvolvia e que já vinha sendo registrada, mas também trazer outras possibilidades de análise e de registro a partir do meu olhar em específico.

Estando diariamente em contato com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, o Núcleo 2, trabalhei, juntamente com a equipe da ELDM e da LRCD, na construção e na execução do currículo para este grupo. Desse modo, vi-me na possibilidade de reunir materiais diversos que possibilitaram a articulação do pensamento em função da construção de hipóteses e geração de dados sobre um aspecto que considero importante e um diferencial na formação em dança oferecida pela ELDM: a conexão com o território onde ela está inserida. Para essa tarefa, busco estabelecer a separação entre o Gabriel coordenador da ELDM e o pesquisador,

que atuou dentro do PPGDan, uma vez que entendo que é preciso um olhar investigativo para a execução desta pesquisa, cujos dados colete de dentro, mas analiso com olhar e ferramentas externas.

Para a escrita desta pesquisa, duas perspectivas metodológicas foram fundamentais: a observação participante e a pesquisa centrada em sujeitos. Moreira e Caleffe (2008) definem a observação participante como:

Uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados, as quais são organizadas e classificadas de forma que o pesquisador possa descobrir os padrões de eventos que apareceram naquele mundo (BIDDLE; ANDERSON, 1986, p. 237)

Desde o início da pesquisa, optei por ser um observador revelado, ou seja, alunos e alunas sabiam que, para além de trabalhar na ELDM, eu também estava desenvolvendo uma pesquisa sobre aquelas atividades. Ao longo do tempo, pude realizar muitas anotações descritivas das atividades e dinâmicas desenvolvidas, uma vez que esse é um processo inerente ao cargo de coordenador da ELDM. Utilizei-me desse conhecimento para pensar reflexivamente nesta pesquisa.

Sendo assim, refletir sobre as observações foi um exercício particular e criativo, o qual se articulou com os caminhos que esta pesquisa procurou percorrer. Para críticos da observação participante, os resultados oriundos desse tipo de técnica pecam pela falta de objetividade, já que dependem muito da interpretação do observador (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Nesse sentido, acredito que a observação participante foi de fundamental importância, pois ela foi ao encontro da segunda perspectiva que guiou a escrita desse trabalho – a pesquisa centrada em sujeitos. Um resultado que varia conforme a perspectiva do pesquisador me pareceu bastante adequado, uma vez que, com essa pesquisa, houve uma mudança de lugar de fala em relação a quem estava observando a ELDM e suas práticas. Nesta pesquisa, é um homem negro e morador de território favelado quem observa e reflete a partir de uma prática sobre a qual, anteriormente, apenas um público feminino, branco e com morada em áreas abastadas da cidade do Rio de Janeiro havia pesquisado. Assim, a ideia de uma pesquisa centrada em sujeitos dialogou diretamente com a observação participante e a escrita deste texto. Kilomba (2019, p.81) coloca que uma pesquisa centrada em sujeitos

examina as experiências, autopercepções e negociações de identidade descritas pelo *sujeito* e pela perspectiva do *sujeito*. Tem-se o direito de ser um *sujeito* – político, social e individual – em vez da materialização da Outridade, encarcerada no reino da objetividade. Isso só se torna concebível quando existe a possibilidade de expressar a

própria realidade e as experiências a partir de sua própria percepção e definição, quando se pode (re)definir e recuperar a própria história e realidade (KILOMBA, 2019, p.81)

Nesse tipo de estudo, também chamado de *study up*, “pesquisadoras/es investigam membros do seu próprio grupo social, ou pessoas de status similares, como forma de retificar a produção constante do *status quo* dentro da produção de conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 82). Assim, a autora pondera o quanto esse tipo de estudo, em que há experiências partilhadas entre pesquisadoras/es e informantes, dá outras possibilidades à pesquisa, pois há mais espaço e mais empatia na relação estabelecida entre as partes, o que não deve isentar a/o pesquisador/a de uma “subjetividade consciente” (KILOMBA, 2019, p.82). Comentários sobre essa relação foi algo que eu ouvi muito ao longo dos anos. Na ELDM, não foi incomum ter alunas/os aproximando-se de mim para falar de diferentes questões e colocando que iriam falar especificamente comigo porque eu era *como eles*. Nas entrelinhas, ser *como eles* era ser negro, ser favelado e ter também estudado dança em projeto social – coisas com as quais elas/es podiam se conectar.

A escrita desta dissertação foi estabelecida com esses conceitos em mente e a partir do entendimento de que relatei as práticas da escola através de um olhar específico sobre o que lá se desenvolve. Para isso, lanço mão das minhas próprias experiências enquanto indivíduo preto, trabalhador e estudante de dança e que passa por inúmeras situações que se assemelham às realidades das/os estudantes da ELDM e que ajudaram a dar rumo a esta pesquisa. Conforme Kilomba (2019, p.54), “Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente de pessoas brancas, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente” (p.54). Assim, sigo nesta pesquisa por caminhos que não haviam sido abordados em pesquisas anteriores sobre o tema, dando destaque maior às questões raciais e por outros que dela advêm, pensando em como raça também é um fator importante para o currículo que o território suscita nesta escola especificamente.

Conforme aponta Moles (apud ZAMBONI, 1998, p.51) “a criatividade é a habilidade de criar ao mesmo tempo o problema e a sua solução”. Concordo com Moles no sentido de poder iniciar uma pesquisa a partir de materiais e fatos já existentes e que por si só falam das questões que identifico – tem sido o meu papel neste estudo o de visibilizar essas questões, suas imbricações e os desdobramentos na rotina da escola, bem como tensionar os dados encontrados a partir da perspectiva de um pesquisador dentro de um programa de pós-graduação em Dança. Em contato direto com a questão que identifico, consigo vislumbrar alguns caminhos de respostas para as perguntas que ela gera, indo ao encontro das hipóteses levantadas a partir do

confronto com a metodologia estabelecida e da bibliografia de referência. Para tal, realizei uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Para Godoy (1995), em uma pesquisa qualitativa, um dado fenômeno pode ser melhor compreendido a partir do contexto em que ocorre, além disso, deve ser analisado numa perspectiva integrada. Para tal, o pesquisador deve ir a campo e buscar “captar” o fenômeno em estudo a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas com esse fenômeno, considerando todos os pontos de vista relevantes. Para a análise, a autora propõe a coleta de diferentes dados no processo de pesquisa. Por outro lado, conforme pontuam Moreira e Caleffe (2008), em uma pesquisa descritiva, acredita-se que questões podem ser resolvidas e práticas melhoradas por meio da observação objetiva e cuidadosa, da análise e da descrição. Segundo Gil (apud MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.70), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis”. Os autores classificam como sendo um dos objetivos da pesquisa descritiva o estudo da “existência de associações entre variáveis” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.70), o qual é exatamente o exercício proposto por esta pesquisa, que visou pensar práticas de currículo na ELDM em suas relações com o território da Maré. O uso de entrevistas e observações como instrumentos de coleta de dados qualitativos foram ferramentas metodológicas deste estudo.

No que diz respeito à coleta de dados, a pandemia de COVID-19 teve profundo impacto no desenvolvimento desta pesquisa. O isolamento social imposto pela crise sanitária que se estabeleceu, colocou a cidade do Rio de Janeiro em quarentena a partir de março de 2020, exatamente no início do meu segundo ano de mestrado no PPGDan. Visto isso, a realização de entrevistas presenciais com os estudantes não foi possível, então escolhi, para o melhor desenvolvimento da pesquisa, ter um número menor de pessoas entrevistadas e trabalhar a partir de registros pré-existentes em que os estudantes já falavam sobre suas vivências na ELDM – os quais, de alguma forma, dialogavam com o tema desta pesquisa.⁷

Assim, foram entrevistados alunos participantes do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da EDLM, bem como membros da equipe da escola. O uso de entrevista semiestruturada foi adotado, de modo que houvesse espaço para que as entrevistadas/os pudessem desenvolver as questões da maneira que eles quisessem (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169). A observação dos processos e atividades do Núcleo 2 foram desenvolvidas de modo participante,

⁷ As condições de trabalho do Núcleo de Formação Intensiva em Dança podem ser encontradas no artigo de minha autoria, “Ensino remoto de dança na Escola Livre de Dança da Maré em 2020 durante a pandemia de COVID-19.”, disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/852>. Acesso em: 18 dez. 2021.

levando em consideração uma entrada no mundo social dos participantes do estudo, numa tentativa de descobrir “como é ser membro deste mundo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 201), como já colocado.

Com essas considerações, reitero esse meu duplo lugar dentro desta pesquisa: como pesquisador e como coordenador/professor da Escola Livre de Dança da Maré. “Um pé dentro e um pé fora”⁸, numa alusão carinhosa à professora e pesquisadora Dr^a Silvia Soter, que orientou esta pesquisa. Desse modo, o conflito e a complementação desses dois lugares deram o tom desta pesquisa, cuja escrita se deu no lugar de mestrando, mas fora influenciada e apoiada nos anos de trabalho à frente da ELDM, pensando esta escola e propondo em conjunto com a equipe e com os/as alunos/as que vêm mantendo a ELDM viva e resistindo desde 2011.

Tais correspondências me fazem crer ainda mais na potência desta pesquisa e nos resultados dela advindos, não só como um meio de registro, mas como uma análise que vem de dentro para fora de um processo que imbrica em si tantas e diferentes questões. Questões essas que nascem sempre da dança e do corpo que dança, mas que também integram as diferentes esferas de se tornar artista hoje, as quais, na ELDM, são estabelecidas em diálogo com a Maré.

⁸ “Um pé dentro e um pé fora: passos de uma *dramaturg*”. SOTER, Silvia. in *Temas para Dança Brasileira*, org. Sigrid Nora. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para o melhor entendimento da ELDM e de suas especificidades, este primeiro capítulo abordará como a Lia Rodrigues Companhia de Danças e a Redes da Maré se inter-relacionam e como esta pesquisa entendeu algumas questões de ensino de dança dentro desse ambiente de educação não-formal. Isso deu base à discussão principal desta pesquisa, que é a articulação entre currículo e território na ELDM.

A ELDM funciona dentro do Centro de Artes da Maré (CAM). O CAM é um equipamento cultural, criado pela Lia Rodrigues Companhia de Danças em parceria com a Redes de Desenvolvimento da Maré, inaugurado em 2009. O centro encontra-se na Nova Holanda, umas das dezesseis favelas do Complexo de Favelas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Lia Rodrigues, coreógrafa paulista, chegou à Maré para uma residência artística em 2004 e, desde então, transferiu as atividades de sua companhia para a região, tendo vindo da Zona Sul do Rio de Janeiro, uma das áreas mais abastadas da cidade (SOTER; PAVLOVA, 2017, p. 266). Em 2011, a escola foi inaugurada dentro do espaço do CAM, o qual é composto por dois grandes galpões que, quando foram encontrados por Lia Rodrigues e pela Redes da Maré, estavam em completo estado de abandono. O espaço foi reformado e projetado para a prática de dança – hoje, conta com dois grandes palcos onde acontecem as atividades da ELDM e da Lia Rodrigues Companhia de Danças.

2.1 A MARÉ

A constituição das favelas na cidade do Rio de Janeiro é um processo heterogêneo ligado a diversos fatores econômicos, sociais e culturais. Cada favela tem histórias e características distintas. A Maré, especificamente, é uma região localizada às margens da Baía de Guanabara e, atualmente, é delimitada pela RJ-071, oficialmente denominada Rodovia Expressa Presidente João Goulart (e popularmente conhecida como Linha Vermelha); e cortada pela Linha Amarela (a Avenida Governador Carlos Lacerda) e pelo trecho da BR-101 (denominado Avenida Brasil) – essas são três das principais vias de acesso à cidade, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Assim, hoje, qualquer pessoa que entra no Rio e que se dirige para a Zona Sul ou para a Zona Norte ou, ainda, que chega ao Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro, precisa passar pela Maré. Essa localização coloca a região em posição estratégica, pois qualquer acontecimento na Maré repercute na cidade (JÚNIOR; BELFORT; RIBEIRO, 2012, p.81).

De acordo com o “Censo Populacional da Maré” (2018), realizado pela Redes da Maré, o Complexo de Favelas da Maré conta com aproximadamente 139.073 moradores distribuídos

entre 16 diferentes favelas. O seu processo de ocupação começou na década de 1940 e se estendeu até o início dos anos 2000. Esse processo foi dado por iniciativa dos moradores ou por programas habitacionais que foram promovidos ao longo dos anos pelo poder público (REDES DA MARÉ, 2018, p. 14). Nesse contexto, as diferentes formas de ocupação de cada favela que compõe a Maré dão ao território dinâmicas distintas, seja pelo tipo de moradia que cada localidade possui ou até mesmo pela origem dos moradores que primeiro habitaram cada localidade. Esses primeiros moradores eram aqueles removidos de favelas na Zona Sul do Rio de Janeiro e alocados na Maré ou então trabalhadores da construção civil que atuaram na construção das importantes rodovias que circundam a Maré e que foram construídas a partir da década de 1940 (JÚNIOR; BELFORT; RIBEIRO, 2012, p. 46).

A favela de Nova Holanda, uma das 16 favelas que compõem a Maré e onde se localiza o Centro de Artes da Maré, teve sua ocupação iniciada em 1962 e durou até 1971, ano da última e significativa transferência de moradores de outros pontos do Rio de Janeiro para a Maré (DINIZ; BELFORT; RIBEIRO, 2012, p.84). A ocupação da Nova Holanda foi resultado de um processo governamental de retirada de moradores de favelas da Zona Sul e realocação desses moradores em outras áreas da cidade, notadamente a Zona Norte, como um processo de liberação de áreas das zonas mais abastadas da cidade dos indivíduos favelados que ali residiam. Desse modo, os primeiros habitantes de Nova Holanda foram retirados de suas moradias originais na Zona Sul do Rio de Janeiro e transferidos sem aviso para a Maré, onde foram colocados em barracos de madeira e com péssimas condições de saneamento – esses ajuntamentos habitacionais eram chamados Centros Habitacionais Provisórios (CHP). A ideia principal era a de que, nesses CHPs, os moradores de Nova Holanda pudessem aprender novos hábitos de higiene, novos modos de relacionamento social e convivência comunitária. Só após estar “civilizado” o bastante para morar em um apartamento ou em uma casa de alvenaria é que o “favelado” poderia deixá-lo. Como o parâmetro para esta “civilidade” era o indivíduo de classe média, esse aprendizado permanecia idealizado e, na prática, agregava à imagem do morador ainda mais um estereótipo: o de “mal-educado”. Isso justificou ideologicamente a segregação socioespacial, assim como a condição de “cidadão menor”, bem como o índio e a criança (SOUZA SILVA, 1995 apud DINIZ; BELFORT; RIBEIRO, 2012, p. 83-84).

A Maré é considerada como bairro pela Prefeitura do Rio de Janeiro desde 1994 (RIO DE JANEIRO, 1994), assim como outros grandes conjuntos de favelas. Essas localidades são, ainda hoje, caracterizadas pela ausência e pela homogeneização (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p. 46). As favelas são tidas pela grande massa como espaços de onde sempre emerge a falta de acesso à educação, à saúde e a condições básicas de vida. Em toda a Maré, há

apenas um equipamento público de cultura, a Lona Cultural Municipal Hebert Vianna; os problemas com saúde e segurança pública parecem irresolúveis e basta dar alguns passos mais “para dentro” do território para ver que a população ainda luta contra problemas que boa parte da cidade do Rio de Janeiro parece ter resolvido há anos, como acesso à água e saneamento básico. Para além das concepções racistas e classistas para com a população favelada, há ainda problemas reais e de base acontecendo na favela.

2.2 A REDES DA MARÉ

A Associação Redes de Desenvolvimento da Maré é uma instituição da sociedade civil que produz conhecimento, atua na elaboração de projetos e desenvolve ações para garantir políticas públicas efetivas para a melhoria da vida dos quase 140 mil moradores do conjunto de 16 favelas da Maré. A criação da Redes de Desenvolvimento da Maré, que data de um processo de criação de mais de duas décadas, foi resultado de uma longa articulação de seus fundadores com o movimento comunitário no conjunto de favelas da Maré e, também, na cidade do Rio de Janeiro.

Os processos que deram início à criação da Redes da Maré começaram em 1997, a partir da iniciativa de moradores e ex-moradores oriundos de algumas das 16 favelas que formam a Maré e de outras partes da cidade do Rio de Janeiro. A maior parte desse grupo fazia parte da população de menos de 0,5% que teve acesso à universidade na região e que, também, participava de movimentos sociais e comunitários organizados para lutar por direitos básicos – como saúde, cultura, educação, saneamento, segurança e iluminação pública. Como uma primeira iniciativa de atuação, a Redes da Maré inaugurou o Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré, projeto que, em 2021, seguiu acontecendo.

Sobre o modo de atuação da instituição, é colocado que:

o exercício da cidadania dos moradores na cidade deve estar sustentado em um projeto abrangente e processual que valorize o papel social dos cidadãos, suas ações coletivas e que tenha, como pressuposto, o respeito às diferenças e à diversidade, bem como a crítica às desigualdades sociais atualmente existentes no País e no Rio de Janeiro. Dessa forma, foi se construindo e fortalecendo a articulação de um leque de ações no qual diversas experiências positivas locais se entrelaçaram e se afirmaram, numa ideia central de que vivemos numa cidade onde todos devem ter o direito de acessar os recursos nela existentes, independentemente da região onde residam (REDES DA MARÉ, 2020, on-line)

Ainda sobre a sua forma de atuação, verificamos que instituições como a Redes da Maré orientam “suas ações no sentido de garantir e ampliar direitos a grupos sociais diversos; independência do Estado, embora busquem influenciar políticas públicas; desenvolvimento de projetos sociais sem fins econômicos (lucrativos).” (REDES DA MARÉ, 2020, on-line). Desse

modo, a Redes da Maré trabalha com uma agenda social voltada para o território da Maré, utilizando-se da mobilização e da participação da população, além de produzir conhecimento e propor ações que permitam acompanhar, de modo sistemático, mudanças que possam significar melhorias concretas nas vidas dos moradores.

A Redes da Maré atua em quatro principais eixos de trabalho: (i) Educação; (ii) Desenvolvimento Territorial; (iii) Arte, Cultura, Memórias e Identidades; e (iv) Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça. A instituição tem atuação por todo o território da Maré, possuindo diferentes prédios que abrigam os projetos dos eixos de trabalho. Sendo assim, ELDM é um projeto do eixo de Arte, Cultura, Memórias e Identidades e acontece no Centro de Artes da Maré.

2.3 A LIA RODRIGUES COMPANHIA DE DANÇAS

A coreógrafa Lia Rodrigues⁹ é uma figura central na história da dança contemporânea nacional e internacional desde os anos 1990. Lia Rodrigues é paulista, estudou dança em São Paulo e trabalhou em Paris nos anos de 1980 ao lado da importante coreógrafa Maguy Marin. A Lia Rodrigues Companhia de Danças foi criada por Lia Rodrigues em 1990, no Rio de Janeiro. A artista faz parte de uma geração de coreógrafos que foram de muita relevância para o que hoje se entende como dança contemporânea no Brasil. Assim, em 1992, Lia Rodrigues fundou o Festival Panorama, importante evento que trouxe muitos nomes da cena nacional e internacional de dança para o Rio de Janeiro e redefiniu os caminhos da dança na cidade e no país (PAVLOVA, 2015, p. 26) – a coreógrafa foi diretora artística do Festival Panorama até 2005. Ao longo dos anos 1990, portanto, o engajamento social da Lia Rodrigues Companhia de Danças foi significativo, como relata Pavlova (2015) e a chegada de Lia Rodrigues à Maré, em 2004, foi como uma consequência de um modo de operar que a Companhia já vinha adotando.

Junto com a Redes da Maré, Lia Rodrigues fundou, em 2009, o Centro de Artes da Maré, o CAM. Desde então, o CAM funciona como o espaço de trabalho da Companhia, onde todas as obras são criadas e os ensaios realizados. O Centro de Artes da Maré possui uma ampla agenda de atividades, abrigando aulas de teatro, exposições, *shows* e também é o espaço onde a Escola Livre de Dança da Maré acontece desde sua fundação, em 2011.

As obras criadas pela e para a Lia Rodrigues Companhia de Danças desde sua chegada à Maré (“Encarnado”, 2005; “Contra Aqueles Difíceis de Agradar”, 2005; “Hymnen”, 2007;

⁹ Mais informações sobre a Lia Rodrigues Companhia de Danças disponíveis em <http://www.liarodrigues.com/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

“Pororoca”, 2009; “Piracema”, 2011; “Pindorama”, 2013; “Para que o Céu Não Caia”, 2016; “Fúria”, 2018; “Encantado”, 2021) não apenas contaram com dançarinos da Maré e/ou formados pela ELDM, mas também dialogaram com a realidade daquele espaço e dos corpos criadores das obras. Nesse contexto, a Companhia sempre estabeleceu um diálogo ativo com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, que vem sendo, desde 2012, o maior elo da ELDM com a Lia Rodrigues Companhia de Danças.

2.4 A ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ E O NÚCLEO 2

A Escola Livre de Dança da Maré foi oficialmente inaugurada em outubro de 2011 (RIBEIRO, 2014, p. 51). As primeiras aulas de dança no CAM, que aconteceram ainda antes da consolidação da ELDM como tal, foram realizadas em um projeto chamado “Dança para Todos”, em que aulas gratuitas de dança eram oferecidas pelos bailarinos da LRCD (PAVLOVA, 2015, p.78). Após os ensaios da Companhia, os bailarinos davam aulas para os participantes interessados em se juntarem às práticas de dança ali desenvolvidas.

Acredito que para entender o que é a ELDM e como ela acontece, é preciso entender o que é ser uma escola livre e o que isso pode significar no contexto da Maré.

2.4.1 Uma Escola Livre na Maré

Ter a possibilidade de propor um ensino flexível de artes e que se adequa às necessidades identificadas e possibilidades de cada momento, dialogando com as vontades da escola e com prerrogativas legais referentes ao ensino fora da educação formal, são princípios que guiam as atividades da ELDM. Podemos entender como educação formal o processo de ensino que “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores, etc.” (ASSIS; ROCHA, 2017, p. 12). A educação não-formal, portanto, pode ser entendida como um processo de aprendizagem social, que tem foco no formando e que acontece “através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo, em muitos casos, complementar deste. A educação não-formal se baseia na motivação intrínseca do formando e é voluntária.” (ASSIS; ROCHA, 2017, p. 11). De modo geral, a educação formal se dá na escola e é de responsabilidade dos governos em suas diferentes instâncias. Desse modo, enquanto a educação básica, a educação superior e os cursos técnicos fazem parte da educação formal, a educação não-formal acontece em cursos de livre oferta e iniciativas que são organizadas para suprir necessidades não contempladas pela educação formal ou que não fazem parte dela – a segunda pressupõe o mínimo de organização, ainda que

não seja diretamente regulamentada pelo governo em termos de conteúdo e condições de acesso dos educandos. Na educação não-formal, encontramos iniciativas como as aulas de dança, cursos de inglês e cursos de artes em geral que não preveem a emissão de diplomas, como é o caso da educação formal, ainda que possa haver emissão de certificados atestando a passagem do aluno por aquele processo formativo. Essa modalidade acontece em diferentes espaços, podendo ocorrer em ONGs, em cursos de idiomas, em academias e em escolas de dança, além de poder ser estabelecida na forma de cursos de livre oferta, por exemplo, como acontece na ELDM.¹⁰

Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) entende como “cursos de livre oferta” o ensino que acontece dentro da educação não-formal. De acordo com o MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), é legítima a execução de cursos de livre oferta por organizações não governamentais, bem como a carga horária e as demais questões relativas ao ensino, de responsabilidade do proponente.

O ensino de dança dentro de instituições não-formais de ensino, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, não prevê que seu currículo ou planejamento sejam averiguados pelos órgãos fiscalizadores da educação. De acordo com o MEC:

Conforme previsto no Art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação inicial e continuada ou qualificação profissional podem ser ofertados como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com suas matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade. Tais cursos não possuem carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda.¹¹

Ainda segundo o MEC, “os cursos especiais de livre oferta que compõem a formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional caracterizam-se pela ausência de atos normativos por parte do Poder Público”¹². Essa prerrogativa dos cursos de livre oferta é respaldada pela Lei 9.394 (BRASIL, 1996).

¹⁰ É possível falar ainda sobre educação informal. “Podemos definir (educação informal) como tudo o que aprendemos, espontaneamente ou não, a partir do meio em que vivemos: das pessoas com quem nos relacionamos informalmente, dos livros que lemos ou da televisão que vemos, da multiplicidade de experiências que vivemos cotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem. A educação informal não é necessariamente organizada ou sequer orientada. De alguma forma, ela se entrelaça com o processo de socialização dos indivíduos. A todos os momentos estamos submetidos a processos de educação informal. Eles são tão constantes que se tornam pouco perceptíveis por conta de seu alto grau de repetição.” (ASSIS; ROCHA, 2017, p. 10).

¹¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-epf/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 28 de abr. 2020

¹² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-epf/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 28 de abr. 2020

Desse modo, o que é efetivamente ensinado em cada escola e espaço de instrução que se dedica à educação não-formal em dança, isto é, nos cursos de livre oferta, não responde a uma regulação específica. Tal fato ajuda a desburocratização do ensino, deixando os processos educacionais sob inteiro controle das instituições proponentes. Todavia, entendo que tal fato não isenta as escolas e espaços educacionais de terem um currículo e um planejamento mínimo para que suas atividades possam acontecer. Espera-se que haja, numa iniciativa de ensino de dança, um plano para o modo como o ensino será desenvolvido e uma diretriz mínima sobre o que se quer com o ensino proposto. Em muitas escolas de dança (talvez na maioria delas), o foco do ensino está na proposição de um aprendizado técnico, visto isso, técnicas mais ou menos codificadas são ensinadas a alunos e a alunas com a intenção de se formar bailarinos/as e dançarinos/as que atuarão, majoritariamente, no mercado da dança como intérpretes ou professores de dança em cursos da educação não-formal.

A Escola Livre de Dança da Maré funciona no formato de curso de livre oferta, como previsto pela LBD (BRASIL, 1996), tanto para as aulas do Núcleo 1 quanto para as aulas do Núcleo 2. O Núcleo 1 tem um formato mais parecido com o encontrado em diversas escolas de dança: o foco na formação técnica em diferentes linhas estéticas de dança, como a dança afro-brasileira, as danças urbanas, as danças de salão e o balé clássico. O Núcleo 2, por sua vez, tem também esse foco, uma vez que um dos seus objetivos é capacitar dançarinos e dançarinas para o atuar no campo da dança. Contudo, não sendo somente a formação técnica deste grupo o foco do trabalho, me pareceu importante que, ainda que não seja uma exigência legal para uma formação livre em dança, pudéssemos, através desta pesquisa, registrar um pouco da estruturação e dos resultados do processo de ensino-aprendizagem proposto pela ELDM, dadas a sua relevância no cenário nacional e internacional da dança desde a criação da escola. Assim, a proposição de uma Escola Livre de Dança é uma proposta alinhada às diretrizes governamentais e que tem legitimidade e autonomia para se pensar e estruturar em termos de conteúdos e proposição de processos formativos.

Todavia, o que seria, então, uma escola livre? Em 2015, a Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV), espaço da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, perguntou a diversos artistas que por ali passaram, o que seria uma escola livre (LAGNADO, 2015). A EAV fica localizada no Jardim Botânico, uma área muito diferente de onde a ELDM se localiza. O Jardim Botânico é um bairro da Zona Sul carioca, em que a concentração de renda e as condições de vida são absolutamente opostas às da Maré. Todavia, uma vez que entendemos a favela como cidade e potência, propomos pensar a partir dos relatos que respondem à pergunta

da EAV, traçando alguns paralelos com as ideias propostas do que seria uma Escola Livre, esteja ela onde estiver. Segundo o autor:

Escola livre é a escola que tem capacidade de compreender a diversidade cultural do Brasil e contempla a diversidade de conhecimentos e fazeres, protagonizando e incluindo novas formas de aprendizado. Transversalizar é preciso. Nem só nos bancos escolares se ensina; existem outros espaços de ensino, como aldeias, terreiros, acampamentos ciganos e periferias. Escola livre é uma escola viva, que não se deixa prender nas grades do ensino convencional e preza pelo seu maior patrimônio, os alunos, motivo que justifica a existência das escolas¹³.

[...]

Uma escola que estimula a liberdade de pensamento, o questionamento, a investigação e a experimentação artística, e que se oferece como uma plataforma aberta à produção artística, à prática crítica e à construção de conhecimentos¹⁴.

[...]

Talvez uma Escola de Arte Livre seja aquela que mantenha funcionando a pergunta: O que é uma Escola de Arte Livre?¹⁵ (LAGNADO, 2015, p.15-58)

Através de Lagnado (2015), trago essas três concepções do que poderia ser uma escola livre, uma vez que identifique sua adequação à ideia da ELDM. Entendo a proposta da ELDM, especificamente para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, como uma proposta que visa a introdução de jovens no mundo da dança contemporânea através de uma perspectiva que se alinha ao local onde a formação acontece, nesse caso, a Maré. A formação oferecida se quer crítica e plural, propondo acesso e possibilidades para classes menos favorecidas a estruturas e oportunidades que não são viabilizadas pelo Estado. Tais oportunidades se tornam ainda mais escassas por conta das estruturas sociais presentes nos contextos brasileiro e carioca.

A partir dessas três concepções artísticas do que seria uma escola livre, pensamos em como o Núcleo 2 é estruturado. Lia Rodrigues chama de “metodologia mutante” a forma com a qual a Escola é dirigida e as atividades do Núcleo de Formação são pensadas (SOTER; PAVLOVA, 2017, p. 271-2). Assim, adaptar-se às limitações, possibilidades e oportunidades que se apresentam é, na visão da coreógrafa, uma condição para a permanência e continuidade do trabalho. A rede de instituições, de artistas e de professores nacionais e internacionais, que foi criada ao redor do projeto, é fundamental para ampliar as possibilidades de trocas e práticas para os estudantes (SOTER; PAVLOVA, 2017, p. 271.)

¹³ Fala de Aderbal Ashogun, artista e coordenador da Rede Afroambiental.

¹⁴ Fala de Ana Luiza Nobre, professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Rio e coordenadora de pesquisa e educação do Instituto Moreira Salles (

¹⁵ Fala de Yuri Firmeza, artista. Professor de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ser uma escola livre de dança, num contexto de projeto social, em que os recursos são incertos e não perenes, dá flexibilidade para a manutenção e para a continuidade do trabalho a partir dos recursos disponíveis e das possibilidades que acontecem ao longo do caminho. Esse é um processo cíclico em que a flexibilidade é condição e possibilidade. Uma escola de dança que funciona na estrutura de projeto social vai ao encontro do tipo de instituição que a Redes da Maré é configurada. Isso fica explicitado quando a instituição fala sobre o seu método de atuação, que é similar ao de outras instituições do mesmo tipo: “ações no sentido de garantir e ampliar direitos a grupos sociais diversos; independência do Estado, embora busquem influenciar políticas públicas; desenvolvimento de projetos sociais sem fins econômicos (lucrativos)” (REDES DA MARÉ, 2020). Os projetos executados visam atender a população sem que dela seja cobrado nenhum retorno financeiro.

Os recursos que mantêm a ELDM variaram ao longo dos anos, passando por participação em editais de patrocínio via Leis de Incentivo à Cultura, prêmios e parcerias com fundos internacionais de apoio às artes. Em 2020, três principais patrocínios fizeram parte dos recursos da ELDM: a participação na lei do ISS municipal do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013)¹⁶, e as parcerias com a *Fondation d’entreprise Hermès* (França)¹⁷ e com o *Prince Claus Fund* (Holanda)¹⁸.

Sendo assim, com as parcerias estabelecidas com a *Fondation d’entreprise Hermès* e com o *Prince Claus Fund*, os trâmites para o apoio financeiro acontecem de maneira distinta. A *Fondation d’entreprise Hermès* apoia a Escola Livre de Dança da Maré desde o seu início e de forma ininterrupta. Para além do apoio contínuo, através da parceria com a *Fondation d’entreprise Hermès* foram realizadas obras no Centro de Artes da Maré e estudantes da ELDM

¹⁶ Lei 5553/2013 disponível na íntegra em <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/4ecaed88fc225893032579d600620cce/e92622ad94d853e603257af5006c6bbd?OpenDocument>. Acesso em 26 jan. 2020.

A participação no edital do ISS acontece de forma anual. A ELDM é inscrita dentro das atividades do CAM pela Redes da Maré e um projeto é proposto para a prefeitura do Rio de Janeiro. Em caso de aprovação, a Redes da Maré fica habilitada a buscar dentre empresas privadas previamente habilitadas pela prefeitura, quais se interessarão em repassar seus impostos (Imposto Sobre Serviço – ISS) para o projeto do Centro de Artes da Maré. Uma vez que a captação desses recursos privados seja feita, a verba proveniente do ISS é então repassada pela prefeitura à Redes da Maré. Esse processo é lento e nem sempre a verba é repassada pela prefeitura no prazo acordado, o que acarreta inúmeros transtornos aos processos da Escola, como o adiamento no início das aulas, a não execução de todo o planejamento para o ano corrente etc. Ao participar da lei de incentivo à cultura, também corre-se o risco de não haver a captação total dos valores estimados para a execução do projeto, pois estar habilitado pela prefeitura não garante que um projeto irá conseguir todo o financiamento de que precisa para que as atividades inicialmente propostas seja executadas. Desse modo, adequações sempre precisam acontecer para que o projeto siga com as condições possíveis tendo em vista a captação de recursos realizada.

¹⁷ Mais informações sobre a parceria entre a *Fondation d’entreprise Hermès* e a Redes da Maré disponíveis em <https://www.fondationentreprisehermes.org/en/project/redes-da-mare-brazil>. Acesso em: 26 jan. 2020.

¹⁸ Mais informações sobre a parceria entre o *Prince Claus Fund* e a Escola Livre de Dança da Maré disponíveis em <https://princeclausfund.org/introducing-the-nextgen-partners>. Acesso em: 26 jan. 2020.

foram enviados para outros países para a realização de intercâmbios. Nesse contexto, a *Fondation d'entreprise Hermès* também financiou o projeto “De-Ste Foy-lès-Lyon à Rio de Janeiro May B à la Maré: une fraternité”, que culminou em uma turnê do espetáculo “May B”, da coreógrafa Maguy Marin, em cidades da França, em 2018, com um elenco todo composto pelos alunos e alunas do Núcleo de Formação Intensiva em Dança¹⁹.

Por outro lado, a parceria com o *Prince Claus Fund* foi iniciada no fim de 2018 e durou até dezembro de 2021. Através de convite para uma chamada pública internacional, a ELDM foi selecionada para participar do “NextGeneration Partnership”, uma das muitas modalidades de apoio internacional do fundo holandês *Prince Claus Fund*. Essa parceria foi destinada a projetos que tem como foco a criação de espaços seguros para a juventude e que pensem a partir de protagonismo juvenil. Além disso, para além do apoio financeiro, o *Prince Claus Fund* também promove ações para capacitação de pessoal dos projetos contemplados. Eu fui uma das pessoas que atuou à frente deste projeto na ELDM e já tive a oportunidade de ir a workshops de formação sobre inovação e sustentabilidade que aconteceram em Nairóbi, no Quênia, e em Amsterdam, na Holanda; além de integrar uma rede internacional de artistas e agentes culturais movida pelo Fundo.

Tanto o apoio da *Fondation d'entreprise Hermès*, quanto o do *Prince Claus Fund* são direcionados diretamente para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança e a existência desses apoios garante a manutenção das atividades desse grupo, que contemplam despesas como: pagamento de professores, bolsa-auxílio dos alunos e alunas, lanches diários, saídas culturais, entre outras ações. A não garantia dos recursos e a constante dúvida sobre as condições de continuidade do projeto têm impacto significativo no planejamento e na execução do currículo, justificando a ideia de uma “metodologia mutante”, pois, a cada nova etapa do projeto, é preciso repensá-lo em função das condições possíveis.

Uma escola livre pode ser entendida também como uma instituição “que estimula a liberdade de pensamento, o questionamento, a investigação e a experimentação artística, e que se oferece como uma plataforma aberta à produção artística, à prática crítica e à construção de conhecimentos”, como pontua Ana Luiza Nobre (LAGNADO, 2015, p.15). Nesse sentido, o entendimento de uma escola livre de dança na Maré se alinha com essa concepção e com as possibilidades legais apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) para tal. Desse modo,

¹⁹ Vídeo sobre o projeto “May B” com o Núcleo 2 financiado pela Fondation d'entreprise Hermès: <https://www.youtube.com/watch?v=OzNelAzDS6A&list=PLQ9i9YZP0O6KjW3K4XHoX6Pa29TwMt91B&index=4&t=179s>. Acesso em: 26 jan. 2020.

pensar num grupo de formação profissional em dança, em formato de curso de livre oferta e gratuito dentro do espaço da Maré, é uma iniciativa importante e de grande relevância²⁰.

Na cidade do Rio de Janeiro, projetos como a ELDM não são comuns. A maior parte das escolas de dança da cidade são particulares, ainda que algumas, notadamente, ofereçam bolsas de estudo, sobretudo para rapazes. O Sindicato dos Profissionais de Dança do Estado do Rio de Janeiro contabiliza 4 escolas particulares de dança e 2 escolas públicas que oferecem cursos técnicos em dança²¹, que é o formato de ensino que mais se assemelha com o formato adotado para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, resguardadas as diferenças entre escolas de educação formal e não-formal de dança. Ter uma formação gratuita em dança com foco na profissionalização e em uma instituição do terceiro setor²² tem se mostrado muito significativo dentro do território da Maré. Um projeto como a ELDM, que completou 9 anos em 2020, vem se consolidando como uma importante iniciativa na cidade do Rio de Janeiro. Assim, as possibilidades profissionais reunidas na ELDM já levaram jovens a trabalho para a Europa e para diferentes estados do Brasil; fomentou o ingresso de estudantes em escolas europeias de dança; e incentivou a continuidade dos estudos desses jovens dentro da educação formal em dança e em outras áreas do conhecimento. Alunas retornaram ao ensino formal para concluir o ensino fundamental e médio a partir do incentivo da ELDM e da obrigatoriedade de que alunos e alunas estejam estudando ou de que já tenham terminado o ensino médio para ingresso e continuidade no Núcleo de Formação Intensiva em Dança. Ainda sobre continuidade nos estudos, mais de 10 alunos e alunas egressos do Núcleo de Formação Intensiva em Dança,

²⁰ Anteriormente à criação da ELDM, havia sido criada na Maré, entre 2003 e 2004, como uma iniciativa do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), a Escola de Dança da Maré. Essa escola foi criada a partir de uma demanda das/os jovens que haviam participado em anos anteriores do Corpo de Dança da Maré, experiência conduzida pelo coreógrafo Ivaldo Bertazzo entre 2000 e 2002. A experiência deu origem a três espetáculos protagonizados por moradoras/es da Maré: “Mãe Gentil”, 2000; “Folias Guanabaras”, 2001; “Dança das Marés”, 2002. Com a saída de Bertazzo da Maré, dezenas de jovens permaneceram com o desejo de continuar estudando dança e, numa união de esforços do CEASM, da Lia Rodrigues Companhia de Danças e da professora Silvia Soter, a escola foi inaugurada. Para mais informações sobre a Escola de Dança da Maré, consultar Soter (2005).

²¹ Ainda que a ELDM não ofereça curso técnico em dança, o foco na profissionalização de dançarinos e dançarinas é semelhante ao que acontece em cursos técnicos oficiais. De acordo com o Sindicato dos Profissionais de Dança do Estado do Rio de Janeiro, seis escolas de dança oferecem curso técnico em dança na cidade do Rio de Janeiro. Duas delas são instituições públicas (Escola Estadual de Danças Maria Olenewa e a Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch) e as outras quatro são instituições particulares (Petite Danse, Centro de Dança Rio, Escola Angel Vianna e Ballet Dalal Achcar). Disponível em: <https://spdri.com.br/registo-profissional-drt/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

²² “Diante da dificuldade de determinar um conceito que não excluísse os diversos segmentos que vêm atuando para a promoção do bem comum, a expressão *Terceiro Setor* começa a ser empregada de forma mais corrente no âmbito das discussões sobre as participações da sociedade civil. A expressão *Terceiro Setor* tem sido utilizada para designar um conjunto complexo e mais abrangente de interveniências da sociedade civil. Compreende a participação de novos modos de pensar e agir sobre a realidade social. Inclui as ONGs, os movimentos sociais, organizações voluntárias e, mais recentemente, a participação da filantropia empresarial[...]” (CARVALHO, 2008, p. 25)

a partir de suas experiências na ELDM, decidiram entrar para as graduações em Dança na UFRJ²³. Os números e os resultados da ELDM são expressivos e vêm mostrando o impacto que o projeto já possui ao longo de sua existência.

Os resultados e o impacto que a ELDM foi alcançando desde sua abertura, em 2011, mostram a relevância do trabalho lá desenvolvido e ressaltam a importância de se pensar nos motivos diversos pelos quais tais resultados vêm sendo alcançados. Entendo que um desses motivos é o currículo da escola e sua singularidade, que se deve à conexão com a expertise da Lia Rodrigues Companhia de Danças, ao comprometimento do corpo docente e discente e, como foco deste trabalho, às demandas que uma formação em dança num território como a Maré suscitam. O trabalho da pesquisa evidenciou que as escolhas feitas para o trabalho na ELDM não seriam passíveis de serem feitas da mesma forma em outra escola de dança e foi desejo desta pesquisa pensar *se e como* a Maré reforça que sejam feitas escolhas específicas sobre o que se entende por formação em dança na ELDM.

2.4.2 Estruturas do Núcleo 2

No primeiro ano de funcionamento da escola, ainda conforme Ribeiro (2014, p. 51), a ELDM ofereceu oficinas gratuitas e abertas ao público nas seguintes linhas estéticas: Dança Criativa (crianças da Creche), Dança Contemporânea (jovens e adultos), Consciência Corporal (jovens e adultos), método de percussão “O Passo” (jovens e adultos), Dança de Rua (nível básico e avançado), Dança Criativa (crianças de 4 a 7 anos), Introdução ao Ballet (jovens) e Dança de Salão (jovens e adultos). A primeira audição para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança aconteceu no início de 2012 e contemplou a participação de jovens de diferentes partes da cidade do Rio de Janeiro (PAVLOVA, 2015, p. 101-2).

A escola vem funcionando ininterruptamente desde então, tendo os dois grupos sempre ativos: o Núcleo 1 e o Núcleo 2. O primeiro é composto por todas as aulas abertas da escola, do qual a participação é gratuita, contempla alunos a partir de 8 anos de idade, tendo mais de 80 anos a aluna mais velha da escola em 2020. Esse núcleo englobou, em 2020, aulas de Balé Clássico para crianças a partir de 8 anos, jovens e adultos; de Consciência Corporal para jovens a partir de 13 anos; de Dança Afro-brasileira para jovens a partir de 13 anos; de Danças Urbanas para jovens a partir de 13 anos; e de Dança de Salão também para jovens a partir de 13 anos.

²³ Thainá Farias, Danielle Rodrigues, Jeniffer Rodrigues, Diego da Cruz, Raquel Alexandre, Luciana Barros, Marllon Araújo, Luyd Carvalho, Andrey Pereira, Karolline Pinto, Ricardo Xavier e Larissa Lima são alguns dos alunos e alunas que entraram nas graduações em Dança da UFRJ após ou durante sua passagem pelo Núcleo de Formação Intensiva em Dança da Escola Livre de Dança da Maré.

Para essas aulas, basta apenas que o aluno se inscreva e haja vaga na turma. Já o segundo, o Núcleo 2 (Núcleo de Formação Intensiva em Dança), foco desta pesquisa, admite entrada apenas através de audição, contemplando jovens entre 14 e 23 anos de idade. A média de estudantes na ELDM, contemplando todas as turmas da Escola, em anos típicos, como 2019 e 2018, foi de 300 alunos e alunas.

Como recorte para esta pesquisa, elenquei o período compreendido entre 2018 e 2020 para a análise de práticas curriculares deste grupo de formação em dança. Todavia, não foram desconsideradas práticas anteriores a este período, uma vez que entendo que elas são estruturantes do trabalho que vem se desenvolvendo na escola. Acompanhei este grupo de perto durante este período e os papéis de professor, coordenador da ELDM e colega se misturaram e se apartaram a cada dia. Sendo assim, para esta pesquisa, trago ferramentas que me colocam enquanto professor-pesquisador nesse ambiente pedagógico.

2.4.2.1 Funcionamento do Núcleo de Formação Intensiva em Dança

A entrada de alunos no Núcleo 2, como é conhecido dentro da ELDM, acontece através de audição. Essas audições, que são realizadas periodicamente e em função do número de vagas disponíveis, buscam alunos interessados em estudar dança, não sendo avaliadas suas capacidades técnicas, mas, sim, seu interesse e sua disponibilidade para a realização da formação. As audições contam, geralmente, com a participação da coordenação e da direção da ELDM e com o auxílio da Lia Rodrigues Companhia de Danças e de professores do Núcleo 2. Nas audições, são avaliados quesitos como criatividade, coordenação motora e, principalmente, a disponibilidade para participar do grupo.

O grupo é geralmente composto por 20 alunos e alunas e as aulas acontecem de segunda a sexta-feira, no Centro de Artes da Maré, entre 14h00 e 17h30. Cada participante recebeu uma bolsa-auxílio mensal no valor de R\$300,00 (trezentos reais), em 2020, para custear despesas como transporte e materiais para as aulas, além de ser oferecido um lanche diário para os alunos. O pagamento de bolsa e disponibilização de lanches diários não acontecem com os outros grupos da escola por conta do tipo de compromisso assumido com as aulas e também por conta da intensidade do trabalho. As atividades do Núcleo 2 duram mais de 3 horas diárias, e ainda por conta de financiamentos específicos para esse núcleo, há a possibilidade de ações como a disponibilização de lanches.

Nessa dinâmica, há ainda uma política para o gerenciamento de faltas e de atrasos para os integrantes do grupo. A cada 3 atrasos de mais de 15 minutos não justificados por atestado médico, é computada uma falta – mais de 25% de faltas não justificadas por atestado médico

num mês comprometem o recebimento da bolsa-auxílio. As faltas também são abonadas quando há ocorrência de operações policiais na Maré, fato que geralmente inviabiliza a ocorrência de aulas ou até mesmo a abertura do Centro de Artes da Maré. Os critérios para o pagamento ou suspensão da bolsa variaram ao longo dos anos. Pavlova (2015, p. 102) relatou a preocupação de Lia Rodrigues quanto a essas questões. A coreógrafa é diretora artística da escola e o Núcleo 2 tem suas atividades acontecendo sempre em sintonia com a produção artística da LRCD, sendo o Núcleo 2 o maior elo entre a escola e a companhia. Lia Rodrigues relatou para Pavlova, em 2015, o quanto era difícil manter a assiduidade e a pontualidade do grupo – ela é sempre muito veemente quanto às questões de compromisso, seja quanto a atrasos ou quanto a participação efetiva dos jovens no projeto. Em 2020, a partir do contexto anterior ao início do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, foi possível pensar sobre algumas respostas para as questões que envolvem o compromisso dos alunos com o trabalho. Nesse contexto, o trabalho foi realizado com um grupo diferente do de 2015 e com as dinâmicas de trabalho do Núcleo 2 ainda sendo muito parecidas com aquelas presentes na realização da pesquisa de Pavlova (2015), cujos resultados ela registra em sua dissertação de mestrado intitulada “Dança e Política: movimentos da Lia Rodrigues Companhia de Danças na Maré” (PAVLOVA, 2015).

Para além do trabalho da dança, há o desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso com um objetivo final, que é a formação em dança. Desenvolver não só as capacidades técnicas de cada um, mas questões como pontualidade, assiduidade, respeito e colaboração com o outro parecem ser itens tão importantes quanto as questões técnicas da dança neste grupo. Os porquês das diferentes respostas aos estímulos dados e o posicionamento de cada aluno em relação ao grupo e à formação parecem estar muito relacionados às motivações dos jovens em fazer parte do processo.

Lembro de um episódio, ainda em 2019, quando um aluno, após divergências com os colegas, veio me procurar para fazer uma mediação de conflito. Esse aluno alegava não estar ali para “fazer amigos”. Ele disse o mesmo para os outros membros do grupo e a forma como os demais receberam essa informação não foi exatamente positiva. Claro que ninguém é obrigado a participar de nenhum processo de formação, em nenhuma instância, com o intuito de se fazer amigos. Todavia, vi nessa atitude uma das facetas das motivações dos alunos para sua participação no grupo. Para esse aluno em específico, muito antes da socialização com o grupo, havia o desejo primeiro de estar ali para um aprendizado técnico de dança. Tal intuito é legítimo, mas a reação do grupo a essa declaração mostra o quanto há outros desejos. Esses desejos vão para além do dançar e falam sobre aspectos que não são necessariamente vistos

como curriculares, num primeiro momento. Ter alguém no grupo que queria “apenas o produto final” de uma formação em dança, produto esse que pode ser entendido aqui como o desenvolvimento técnico enquanto dançarino/a, trouxe outros aprendizados para o grupo. Esses aprendizados são da ordem da boa convivência dentro de um coletivo e o respeito às diferenças e desejos de cada um. Lia Rodrigues falou como se sentia em relação aos processos do Núcleo 2:

É uma luta diária, porque estamos pensando o tempo todo em como lidar com questões de ordem prática, como as faltas. É um desafio, não é só uma formação de dança, fazer aula, é para a vida deles. Nem sempre é tudo ótimo, tudo bacana, mas, ao mesmo tempo, é lindo vê-los trabalhando, já tão amadurecidos (PAVLOVA, 2015, p.102)

Naquele momento em 2019, quando nem tudo estava “ótimo e bacana”, usando as palavras da coreógrafa Lia Rodrigues, pois havia um conflito interpessoal a ser resolvido, enxerguei uma oportunidade de aprendizado para os alunos. Esse episódio, como vários outros, foram importantes para o amadurecimento do grupo – fato sobre o qual Lia Rodrigues já falava em 2015, com um grupo diferente de pessoas.

Ficou muito nítido na observação e no convívio com os jovens do Núcleo 2 o quanto os interesses são distintos na participação de cada um no projeto. Através de observação participante, acompanhei, entre meados de 2018 e fim de 2020, os alunos do Núcleo 2 diariamente – a observação participante pressupõe uma entrada no mundo social dos participantes do estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 201). Para além de coordenar a ELDM, procurei estar sempre próximo aos alunos, seja como professor, seja compartilhando alguns momentos de aulas com eles ou até mesmo me aproximando da realidade de cada um, para melhor entender como se dá a presença dos diferentes estudantes naquele grupo e o que os motiva a estar ali.

Minha participação neste grupo se deu enquanto professor/coordenador da ELDM e enquanto pesquisador que desenvolveu um trabalho externo à ELDM e que teve uma função de observação participante nas dinâmicas do grupo. Moreira e Caleffe (2008, p. 202) preconizam que o papel de um observador participante deve estar claro para os envolvidos com a pesquisa. No meu caso, sendo os alunos esses indivíduos, procurei deixar esse papel evidente em todos os momentos da observação, como já colocado.

Esta pesquisa me deu algumas pistas sobre as diferentes motivações que levam os alunos a estarem engajados neste grupo de formação. Entre os principais motivos para a participação no Núcleo 2, percebo: a oportunidade de se estudar dança contemporânea gratuitamente; a proximidade com a Lia Rodrigues Companhia de Danças, importante companhia na cena de

dança contemporânea nacional e internacional há 30 anos; o foco prático dado ao processo de formação (especialmente relatado pelos que realizam outras atividades de dança em paralelo ao Núcleo 2, em particular os alunos que cursam graduação em dança); as possibilidades que a escola vem oferecendo ao longo dos anos, com destaque para os intercâmbios realizados fora do país; as diferentes atividades que a escola possui ao longo da formação, como saídas culturais e encontros com artistas convidados; e o recebimento de bolsa e a oferta de lanches diários.

Em um exercício de fechamento do ano de 2019, numa atividade de coordenação da escola, pedi para que o grupo listasse os pontos positivos de se fazer parte dessa formação e os destaques do tempo em que eles ali estavam, bem como suas motivações para continuarem no grupo. Os pontos que acabei de destacar apareceram nessa atividade que propus aos alunos e entendo que esse retorno faz parte do processo de observação desse contexto pedagógico. Moreira e Caleffe (2008, p. 204) argumentam sobre o quanto é mais difícil para os envolvidos em uma observação participante mentir ou tentar enganar o pesquisador. Nessa experiência, os estudantes foram estimulados a relatar suas vivências e os estímulos para participar do grupo, fornecendo dados factuais, sem nenhum compromisso envolvido. Vejo no resultado dessa atividade registros importantes e que dialogam com as percepções que pude ter durante a observação do grupo, pensando em como os diferentes interesses trazem para a convivência diária fatores que se expressam em comprometimento com o grupo, atrasos, colaboração com o outro e relacionamentos interpessoais. Aproveito-me dessa experiência pensando neste lugar de ter “um pé dentro e um pé fora”, utilizando-me durante esta pesquisa do fato de ter acesso privilegiado a informações da escola para poder, na prática de pesquisa, trazer essa realidade pedagógica à tona.

2.4.2.2 A estrutura das aulas do Núcleo 2 entre 2018 e 2020

Com um total de 17 horas e meia de atividades semanais, o foco técnico da formação do grupo é a dança contemporânea, contemplando 6 horas semanais de aulas práticas. Aulas de balé clássico também fazem parte da formação, com 3 horas semanais de aulas práticas. Além do mais, aulas de música aconteceram entre 2018 e 2019, com 1 hora e meia de duração por semana.

Clarice Silva, professora residente de dança contemporânea do Núcleo 2 desde setembro de 2018, relatou um pouco sobre o trabalho inicialmente feito com o grupo:

No início do trabalho com o Núcleo 2, eu listei alguns eixos de trabalho: consciência corporal e educação somática; técnica clássica; categoria Corpo do Sistema Laban e técnica de chão; categoria Espaço do Sistema Laban e sequências espaciais;

improvisação e composição coreográfica; leitura. Nesses poucos meses, só não trabalhamos ainda a composição e a leitura. Algumas abordagens estão presentes de forma mais continuada, outras eu usei para dar um respiro na rotina de trabalhos e apenas introduzir novos assuntos. Sigo trabalhando, pessoalmente, no entendimento e formatação de um programa de aulas e vou aproveitando as descobertas e construções com o grupo para sentir como os assuntos podem se aproximar, se complementar ou às vezes atrapalhar mesmo precisando de um distanciamento. A ideia é, pensando no próximo ano de trabalho, distribuir as cargas de cada eixo de trabalho para que se alternem, mas estejam frequentemente presentes. E, com a evolução das práticas, inserir outras coisas, como o restante do Sistema Laban, por exemplo. Fiquei pensando aqui que, intuitivamente, escolhi oferecer várias coisas ao mesmo tempo para só então, aos poucos, ir aprofundando, muito por conta da necessidade do grupo de praticar a concentração em suas pesquisas corporais e artísticas. Há trabalhos que precisam de um tempo maior, como uma longa improvisação ou um trabalho minucioso de consciência corporal. E eles ainda precisam construir a habilidade da duração. E também comecei de um lugar intermediário, e não super básico, para logo tanto oferecer um desafio como mostrar possíveis finalidades dos trabalhos. A partir daí, tento avançar em ambos os sentidos: o detalhamento de base e a complexidade das técnicas.²⁴

No depoimento da professora, é possível visualizar um pouco da dimensão técnica e artística do trabalho desenvolvido com o grupo. Ainda sobre essa dimensão no trabalho, a professora de balé clássico do grupo, Sylvia Barreto, coloca:

Primeiro uma turma de corpos muito heterogêneos, que para mim nada que muita aula não harmonize. Comecei com o entendimento postural já que o *ballet* requer demais isto e a disciplina, concentração e muita coordenação. Agora já começo a observar o esforço e empenho da turma. É uma técnica difícil de ser construída, mas empolgante quando se compreende de onde os exercícios acontecem. Eles estão conseguindo. Ano que vem a proposta é continuarmos na árdua mas gratificante missão de ir dificultando os níveis de exigência²⁵.

Desse modo, a dimensão técnica e artística do trabalho é a que, inicialmente, mais se faz perceptível a um primeiro olhar na estrutura de ensino do Núcleo 2, pois já há uma expectativa do que se esperar de um trabalho de formação em dança para futuros artistas da dança contemporânea. Aulas práticas, *workshops* e intercâmbios marcam não só a rotina da ELDM, mas de tantas outras escolas de dança em diferentes instâncias. Todavia, a partir da observação das práticas desenvolvidas com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM e da análise documental que registra diferentes momentos da escola (RIBEIRO, 2014; PAVLOVA, 2015), identifico que diferentes conhecimentos, para além dos conhecimentos técnicos, se fazem presentes na formação oferecida aos jovens.

²⁴ Depoimento retirado em relatório datado do fim de 2018, realizado pela Redes da Maré e enviado para a *Fondation d'entreprise Hermès*, uma das patrocinadoras do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da Escola Livre de Dança da Maré.

²⁵ Depoimento retirado em relatório datado do fim de 2018, realizado pela Redes da Maré e enviado para a *Fondation d'entreprise Hermès*, uma das patrocinadoras do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da Escola Livre de Dança da Maré.

Não apenas a formação técnica em dança é oferecida aos estudantes, mas atividades que dialogam com o território da Maré também são propostas a partir das ferramentas presentes nos diferentes projetos na Redes da Maré. As atividades que oferecem desenvolvimento de capital cultural²⁶ pelos alunos encontram-se presentes na estrutura da formação não só agora, mas desde o início do grupo – como coloca Pavlova (2015, p.102): “em diferentes oportunidades, já aconteceram palestras, aulas de teoria e história da dança e discussões sobre assuntos diversos, como questões de gênero e sexualidade.”

É perceptível, na programação das atividades do grupo, que há uma preocupação em oferecer, para além da formação em dança, uma formação cidadã²⁷. Diferentes conhecimentos e conteúdos distintos são articulados dentro das atividades do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, os quais dialogam com a formação prática e fazem com que a formação oferecida pela escola abranja outras instâncias, que dialogam com o fazer técnico do dançarino contemporâneo. Assim, é estendida a ideia de como pode ser uma formação em dança que acontece em um território de favela, especificamente no território da Maré, a qual contempla muitos jovens negros e moradores de bairros populares da cidade do Rio de Janeiro e em suas adjacências.

²⁶ Entendo capital cultural a partir dos estudos de Pierre Bourdieu, que conceitua capital cultural como conhecimentos apreendidos, livros, diplomas etc. <https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade> Acesso em 07 jun. 2020

²⁷ A formação para a cidadania “busca estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo.” Esta pesquisa entendeu que a formação cidadã, dentro da ELDM, acontece de modo a ter questões importantes para os artistas em formação sendo discutidas e contextualizadas com o aprendizado que se dá em dança. Pensando cidadania através do corpo. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=1 . Acesso em: 23 maio 2022.

3 CURRÍCULO E TERRITÓRIO NA ELDM

3.1 ALGUNS PENSAMENTOS SOBRE CURRÍCULO

Esta pesquisa debruçou-se sobre dois conceitos principais para traçar seu desenvolvimento: currículo e território. Identifico a imbricação dessas duas instâncias práticas e conceituais nas atividades da ELDM para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança e utilizei de autoras/es da educação e da geografia para traçar paralelos com práticas artísticas e de ensino de dança, entendendo que os conhecimentos de dança guiaram esta análise.

Desse modo, currículo é um termo com muitas concepções que variam com o tempo e com o contexto. As ideias sobre currículo são muito amplas, tanto que, para Lopes e Macedo (2011, p.19):

[...] currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, conjunto de ementas e os programas de disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p.19)

Como vemos em distintas práticas pedagógicas, a ideia de currículo é frequentemente reduzida a planos, a grades de disciplinas e a outros procedimentos organizacionais, contudo, o currículo tem muitas outras dimensões. Ao analisar as dinâmicas de trabalho da ELDM para o Núcleo de Formação, entendo que há a execução de um currículo que, como Lopes e Macedo (2011, p.19) afirmam, parte de uma ideia prévia de organização e se preocupa com ementas e programas de disciplinas, dentre outros pontos. Todavia, o que me chama a atenção é pensar o quanto a ideia de ter disciplinas e organizações já sistematizadas para o ensino reflete, na dimensão desta pesquisa, nas experiências que a Maré propõe, que dialogam diretamente com corpo e o corpo em movimento, e que a ELDM identificará como importantes para a formação dos estudantes que por ali passam. Ainda, o fato de a Escola oferecer o curso de formação intensiva em dança como um curso de livre oferta dá flexibilidade para que diferentes linhas de pensamento possam ser colocadas em prática dentro do currículo. Assim, há a possibilidade de que se possa atender às demandas que aparecem ao longo do caminho, uma vez que, de acordo com o MEC e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os cursos livres

não possuem sua execução controlada pelo MEC e podem “apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda”²⁸

Para o âmbito desta pesquisa, vou ao encontro de Lopes e Macedo (2011), a fim de categorizar o que entendo e percebo enquanto currículo no Núcleo de Formação Intensiva em Dança na ELDM. Vejo o currículo para este grupo, para além da grade curricular, das atividades, das experiências propostas e vividas e de tudo o que vem imbricado nisso, inclusive das escolhas organizacionais feitas para tal.

Uma vez entendida a pluralidade do que pode ser considerado currículo, é importante considerar que diferentes teorias do currículo “estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.7). Isto é, ainda que haja uma ideia comum do que pode ser entendido por currículo no que diz respeito à sua organização prévia ou não e às experiências para que o processo de ensinar e aprender aconteça (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19), há outras questões a se considerar.

A temática do poder separa três diferentes teorias de estudos do currículo (MOREIRA; TADEU, 2013, p.7): as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias tradicionais “preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.7). Já as teorias críticas foram desenvolvidas a partir da década de 1970 e são uma reação às teorias tradicionais, as quais, segundo o entendimento dos pensadores críticos do currículo, ignoravam o caráter político das práticas curriculares. Acentuando que toda teoria está sempre implicada em relações de poder, as teorizações críticas do currículo “rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.8). Sendo assim, as relações entre currículo, conhecimento e poder são importantes para os estudiosos desse campo.

Por fim, as teorias pós-críticas começam a desafiar a hegemonia das teorias críticas da segunda metade da década de 1990 em diante (MOREIRA; TADEU, 2013, p.8). Assim,

²⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-epi/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 28 de abr. 2020

categorias antes usuais nas discussões críticas do currículo (ideologia, poder, reprodução, hegemonia, resistência e classe social) começam a ser substituídas por outras, como: identidade, cultura, raça, gênero, subjetividade, sexualidade, linguagem, discurso. Segundo os autores, “a ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.8-9).

3.2 ALGUNS ENTENDIMENTOS SOBRE TERRITÓRIO

O termo *território* é definido da seguinte maneira no dicionário Michaelis:

porção da superfície terrestre pertencente a um país, estado, município, distrito etc.; região sob a jurisdição de uma autoridade; área da superfície de terra que contém uma nação, dentro de cujas fronteiras o Estado exerce a sua soberania, e que compreende todo o solo, inclusive rios, lagos, mares interiores, águas adjacentes, golfos, baías e portos (TERRITÓRIO, 2021)

Além do mais, sobre a origem desse conceito, Terra (2009, p. 20), explica que

A origem do termo território e o seu emprego nas ciências não advêm dos estudos geográficos, tampouco das ciências humanas, e sim das ciências da natureza, em especial da Biologia e da Zoologia, a partir dos estudos ligados à Etologia que tal conceito será cunhado. Porém, na atualidade, não se pode desconsiderar que o uso conceitual da categoria território é reivindicado por uma disciplina, a Geografia, uma vez que, para esta o território se constitui um dos conceitos-chave, portanto sua utilização atende, antes de tudo, a finalidades heurísticas e analíticas (TERRA, 2009, p.20).

Portanto, território é um termo cujo entendimento variou ao longo do tempo e dos diferentes contextos, estando mais próximo desta ou daquela área, dependendo de interesses políticos e econômicos. Quanto a isto, o autor afirma que:

Tradicionalmente nas ciências sociais, sobretudo na história do pensamento geográfico, a expressão território vem sendo muito utilizada desde o século XIX. A maioria dos estudos sobre o conceito de território sempre foi realizada na escala do território nacional e/ou do Estado-Nação. Essa ideia de uma área sob domínio de uma nação ou onde uma nação possui soberania em relação a outras nações, este sentido político e jurídico ainda hoje permeia o significado de território e tem raízes, sobretudo, na constituição dos Estados modernos europeus a partir do Renascimento.

Neste contexto histórico de consolidação dos modernos Estados-Nação, o conceito de território passa a ter relevância para as ciências. Muitos dos trabalhos realizados a respeito deste conceito são contemporâneos à própria sistematização e legitimação da Geografia como disciplina escolar acadêmica, sobretudo, na Alemanha e na França do século XIX. Segundo Escolar, a Geografia vem contribuir política e ideologicamente com o surgimento, nessas nações européias, da “[...] necessidade socioestrutural de construir, por intermédio da escolarização maciça, a ‘consciência nacional’ e o sentimento de ‘pertencimento territorial’”(TERRA, 2009, p. 21)

Para esta pesquisa, ficamos mais próximos do conceito de território trazido por Haesbaert (2014) e que vai entender o território a partir de uma perspectiva material e simbólica.

Desde sua origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no *territorium* são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva apropriação (em termos lefebvreanos).

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas com o tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação (“possessão”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca (HAESBAERT, 2014, p.57)

Haesbaert segue dando significado ao termo *território* a partir do que pensa Lefebvre (1986, p. 411-412). O autor coloca que quanto mais se vive e se troca e quanto mais se se funcionaliza o território, mais dele os agentes se apropriam. Essa apropriação é cultural-simbólica e tem caráter mais subjetivo.

Assim, a partir de Haesbaert (2014), é possível entender o território não só como o lugar físico onde se está, mas também o lugar onde fluxos de conexões interpessoais e relações políticas e de poder ocorrem. O autor pontua que a América Latina e o Brasil têm enfrentado uma avalanche de manifestações políticas que envolvem direta ou indiretamente questões territoriais nas últimas décadas (HAESBAERT, 2014, p. 90).

Nesse sentido, o reconhecimento cultural passa pelo território e, assim, ele deixa de ser apenas uma questão de Estado, já que “na América Latina, hoje, podemos afirmar, (re)territorializar-se é uma estratégia política de transformação social de grupos subalternos” (HAESBAERT, 2014, p. 90). Por sua vez, a territorialização, ainda segundo Haesbaert (2014, p.67), é a dominação e/ou apropriação do espaço, tendo seus objetivos variados ao longo dos tempos e dos espaços. O autor propõe diferentes objetivos para a territorialização, sendo eles: abrigo e segurança física; fonte de recursos materiais que podem fortalecer o poder político-econômico de dados grupos; identificação de grupos sociais (o que fortalece seu poder simbólico); disciplinarização através de definição de espaços individualizados; e controle e/ou direcionamento de fluxos e da circulação, por meio de redes e de conexões – principalmente, o fluxo de mercadorias, de pessoas e de informações (HAESBAERT, 2014, p. 68).

Territorializar para pensar no currículo, para apropriar-se do espaço, para estar conectado com ele e para não se apartar do que ali acontece e do que ele suscita, parece ser algo em constante movimento na ELDM. Desde a participação do Núcleo 2 na Campanha “Jovem Negro Vivo”, da Anistia Internacional, em 2015, (PAVLOVA, 2015, p. 100) à sua participação nos cursos “Falando Sobre Segurança Pública”, do Eixo Direito e Segurança Pública e Acesso à Justiça, da Redes da Maré, entre 2018 e 2021, é possível identificar as questões do território e de territorialização nas escolhas curriculares da escola. Percebo algo em comum nas questões curriculares e territoriais para as escolhas da ELDM e esse algo diz respeito ao poder e à transformação de classes subalternas.

Pensando em como o território pode ser uma condição da democracia, Silva, Barbosa e Faustini (2012) nos falam sobre a importância do retorno ao território, pois este retorno configuraria um fundamento da prática política, “uma vez que o cotidiano de todos os sujeitos, de todas as ações e todas as intenções humanas possui a sua integralidade em espaços/tempos demarcados.” (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.71). Ainda conforme o autor, no território, é possível “reconhecer o sentido dos interesses coletivos, promover pertencimentos e mobilizar forças plurais de mudança” (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.71). É nesse sentido que atuam as ações da ELDM, de modo que o território seja agente potencializado pelo coletivo. As ações em conjunto com a Redes da Maré e com outros parceiros, as quais atendem a demandas que não são supridas pelo Estado, como respostas às questões da segurança pública, dialogam diretamente com a urgência de se extrair do território “sujeitos da política e portadores de projetos de sociedade” (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.71). Tal fato vai ao encontro dos objetivos da ELDM em oferecer uma formação que contemple práticas socioeducativas. Não é apenas sobre dançar, mas entender onde se dança.

O direito de ir e vir com segurança, o que não é necessariamente problemático para moradores de outras áreas da cidade, tem sido um limite concreto e simbólico em territórios como a Maré, marcados pela violência. De acordo com o “Boletim Direito à Segurança Pública na Maré 2019” (2020), as escolas de educação básica da região, onde muitos alunos e alunas do Núcleo 2 estudam ou estudaram, tiveram atividades interrompidas por 24 dias devido a conflitos policiais em 2019. Durante o mesmo ano, de acordo com o acompanhamento das aulas pela coordenação da ELDM, as aulas na escola foram suspensas por 10 dias em função de operações policiais – nesse contexto, a presença dos estudantes nas aulas é sempre reduzida quando há confrontos em favelas nos arredores da Nova Holanda, onde se localiza a ELDM, ainda que a escola siga aberta. Casos como esse, quando colocados sob as lentes que guiam esta pesquisa, pensando currículo e transformações sociais através da dança, poder e território, me

lavaram à reflexão de que as questões do território da Maré atravessam *o quê e como* se aprende na ELDM.

Assim, por meio de propostas que geram diálogos entre práticas de dança e demandas sociais e territoriais, constato que a ELDM estimula que os alunos e as alunas que por ali passam desenvolvam meios e habilidades para acessar a totalidade da cidade. Como pontuam os autores Silva, Barbosa e Faustini (2012, p. 12), é necessário que as favelas sejam compreendidas como parte desta cidade, valorizando-as como territórios de extrema importância para a formação de uma área como o Rio de Janeiro. Como iniciativas para a ocupação da Maré e da cidade pelos alunos, a ELDM propõe visitas a diversos equipamentos culturais da cidade, como museus e teatros; a espaços diversos dentro da própria Maré, como a Lona Cultural Municipal Herbert Vianna, co-gerida pela Redes da Maré²⁹; e também a espaços de ações sociais e educativas dentro da favela, como o Centro Cultural Bela Maré³⁰, além de intercâmbios com outras instituições da cidade e parceiros internacionais.

A Maré tem localização estratégica no município do Rio de Janeiro, pois é margeada por algumas das principais vias rápidas da cidade e muito próxima do Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro, como já colocado. Além desse fato, a Maré possui o tamanho e o funcionamento de uma cidade, já que engloba mais de 139 mil habitantes e apresenta dinâmicas potentes de circulação de pessoas, de trabalho e de renda³¹. Nessa perspectiva, a favela não é considerada como um problema em si, mas como um território repleto de virtudes, dinâmicas próprias e potencialidades, com as quais as outras partes da cidade podem aprender.

Sobre o circular pelas cidades e sua conexão com o aprendizado em dança, Karolline Silva, aluna formada pelo Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, diz que, pela ELDM, pôde conhecer lugares fora do país e se entender enquanto mulher, negra e favelada de uma forma diferente. Ela afirma que vê que isso caminha junto com a dança (REDES DA MARÉ, 2018).

Na fala de Karolline Silva, podemos ver como suas vivências na ELDM suscitam o desenvolvimento de habilidades e meios para que os estudantes possam sentir-se seguros e autorizados a circular pelos mais diferentes contextos. Esse sentimento de autorização não é

²⁹ Mais informações sobre a Lona Cultural Municipal Hebert Vianna disponíveis em <http://redesdamare.org.br/br/info/4/lona-cultural-municipal-herbert-vianna>.

³⁰ O Centro Cultural Bela Maré é um equipamento do Observatório de Favelas e funciona desde 2011 ao lado do Centro de Artes da Maré. Mais informações disponíveis em: <https://of.org.br/projetos/cultura-projetos/bela-mare-2/>. Acesso em 26 jan. 2020.

³¹ Para mais detalhes, consultar o “Censo de empreendimentos Maré”. Disponível em: http://mareonline.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Censo_Empreendimentos_24_julho.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

frequente para muitos indivíduos favelados, que não se sentem pertencentes a outros locais da cidade, que tendem a receber indivíduos moradores de áreas populares da cidade com preconceito e com atitudes elitistas. Para além de formar uma dançarina, o depoimento de Karolline Silva fala sobre formação cidadã de indivíduos por meio da dança. Em sua fala, observo elementos da proposta desta pesquisa, que foi justamente investigar como acontece o ensino de dança na ELDM, o qual é potencializado e, por vezes, modificado e moldado pelo território da Maré em suas diferentes nuances.

O currículo da ELDM para o Núcleo 2, no entendimento desta pesquisa e numa perspectiva crítica de currículo, é atravessado pelo território quando entendemos que o território da Maré é, desde sua origem, construído levando em consideração relações de poder. Das remoções de favelas da Zona Sul e sua posterior instalação na Maré, à construção de conjuntos habitacionais e os projetos de civilidade aos quais os moradores foram submetidos no projeto original das habitações de Nova Holanda (DINIZ; BELFORT; RIBEIRO, 2012), as relações de poder sempre estiveram em jogo no Conjunto de Favelas da Maré. A própria história da Redes da Maré e de outras instituições da sociedade civil nas favelas da região mostram que a luta por direitos dos moradores, a promoção do acesso destes a direitos básicos e a conscientização quanto a seus direitos sempre foram pilares de atuação de diferentes instituições. Isso se replica em práticas curriculares e estruturais da ELDM, ao se pretender uma escola que pensa na democratização do acesso da população da Maré à dança e a diferentes possibilidades educativas não oferecidas pelo Estado num bairro de proporções municipais³² (REDES DA MARÉ, 2019).

Assim, no âmbito desta pesquisa, entende-se como organização dos elementos estudados dentro da ELDM, as escolhas feitas para a ocorrência do processo de formação em dança. O entendimento de território se deu enquanto lugar onde há apropriação subjetiva do lugar em que fluxos de conexões interpessoais e relações políticas e de poder ocorrem. Observei, assim, que território é algo dentro do currículo do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, estruturando esta pesquisa de modo a refletir sobre como esta concepção poderia se dar na prática das atividades da escola.

As leituras para a construção deste trabalho englobaram autores que estudam a escola pública e o currículo, como Libâneo (1985; 2006), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Tadeu (2013), estudos sobre território a partir de Haesbaert (2014), bem como estudos específicos

³² Segundo o “Censo Populacional da Maré” (REDES DA MARÉ, 2019), o bairro Maré tem mais de 139.000 habitantes e é mais populoso que 96% dos municípios brasileiros.

sobre as atividades do Núcleo de Formação Intensiva em Dança e a Escola Livre de Dança da Maré, de acordo com os trabalhos de Soter e Pavlova (2017), Pavlova (2015) e Ribeiro (2014). Entrei ainda em contato com leituras sobre as características do ensino não-formal e as diretrizes do Ministério da Educação para a sua ocorrência e sistematização, como preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Como visto, não há diretriz específica recomendada pelo MEC sobre o que deve ser ensinado dentro de cursos de livre oferta, categoria em que se enquadra a ELDM. Minha leitura das práticas da escola observa essa não sistematização através da qual o MEC dá abertura para o acontecimento, que se faz presente na Escola Livre de Dança da Maré. Assim, proponho uma leitura muito específica das práticas da ELDM, a partir de conceitos que se somam e que verifico serem desenvolvidos com as/os alunas/os do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM.

4 CONHECIMENTOS NO NÚCLEO DE FORMAÇÃO INTENSIVA EM DANÇA DA ELDM

Nessa perspectiva, entendidos os conceitos de currículo e de território para esta pesquisa, parece-nos adequado refletir sobre a proposta curricular da ELDM através das lentes da teoria crítica do currículo, especificamente, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida por José Carlos Libâneo (1985). Libâneo pensou numa pedagogia que levasse em consideração “determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas” (LIBÂNEO, 1985, p.13). Ainda conforme o autor, é parte fundante da pedagogia crítico-social dos conteúdos que ela busque dentro da escola respostas pedagógico-didáticas que possam levar ao exercício da crítica partindo das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (LIBÂNEO, 1985, p.13).

Sendo assim, penso no território como um grande determinante de situações pedagógicas concretas. Território esse que, uma vez territorializado pela ELDM, torna-se um meio de produção de poder político-econômico e uma forma de identificação de grupo sociais, o que fortalece seu poder simbólico (HAESBAERT, 2014, 68). Haesbaert (2014) fala de referentes espaciais através da construção de fronteiras, entretanto, o próprio nome Escola Livre de Dança *da Maré* já não demarcaria também uma fronteira simbólica, de identificação e de pertencimento?

A conexão entre pedagogia crítico-social dos conteúdos, território e poder se faz na execução de observação participante, em que percebo, como defendem Alves e Oliveira (2012, p. 61) a ocorrência de “prácticasteorias” de “aprenderensinar”³³. As autoras refletem sobre o uso dos termos de forma aglutinada, em que

as “prácticasteorias” de “aprenderensinar” incorporam as formas de expressão dos múltiplos “teóricopraticantes” das redes educativas, nas escolas e fora delas, no seu acontecer cotidiano, permitindo que percebamos que os processos de “aprendizagemensino” são produzidos por meio de enredamentos que incluem as

³³ Segundo Alves e Oliveira (2012, p. 61) “Essa forma de grafar tem sido usada para dar de superar as dicotomias e separações entre elementos de expressões que nos parecem ficar melhor quando juntos e não dicotomizados. Essa herança da modernidade tem se mostrado como limite às pesquisas como os cotidianos que desenvolvemos.”

escolhas, os desejos e as possibilidades de todos os que estão neles envolvidos, tanto na definição formal do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, naquilo que efetivamente se faz. (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62)

Vejo no modo em que as autoras concebem os termos uma aproximação com as ideias desta pesquisa e as práticas observadas. Houve também, neste trabalho, um desejo de ter uma maior aproximação entre universos e elementos que observo acontecerem concomitantemente (como currículo e território) e cuja ocorrência verifiquei imbricada durante a execução das atividades da ELDM. Assim, pensar um processo de ensino que enxergo não dicotomizado e poder refletir sobre ele com termos que vão nesta direção fez-se bastante significativo.

As atividades diárias, bem como a observação e a teorização sobre o que pode ser um currículo para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da EDLM, mostram que a construção de currículo para esse grupo se dá no processo e está sempre em mudança. O currículo parece acontecer a partir de uma metodologia mutante, como pontua Lia Rodrigues, sobre a forma como a Escola é dirigida e pensada (SOTER; PAVLOVA, 2017, p. 271-2). Desse modo, “o processo de estar produzindo currículo, ele é constante, aberto sempre à negociação com os demais autores do campo e também com nossos alunos e alunas” (GIROS CURRICULARES, 2021). Assim como coloca a professora Alice Casimiro Lopes sobre a construção de currículo, percebo a dinâmica do funcionamento curricular na ELDM para o Núcleo 2. Como cerne disso, há a educação em dança, mais especificamente, em dança contemporânea, e há questões que orbitam ao redor dela e ao mesmo tempo são intercomunicantes. Essas questões vêm se fazendo presentes ao longo dos anos, como pontuam Pavlova (2015) e Soter e Pavlova (2017), as quais identifiquei também nesta pesquisa com um enfoque mais específico, centrado em questões de “aprendizagem ensino” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62). Tais questões dizem respeito, desse modo, às imbricações do território da Maré no currículo da ELDM e às relações que se estabelecem entre os conteúdos ensinados e as relações de poder que com eles são colocadas em xeque.

Pensar através de Libâneo (1985) e da pedagogia crítico-social dos conteúdos faz com que uma lente específica possa ser utilizada para dar a ver as práticas da Escola Livre de Dança da Maré para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, considerando a pedagogia como um campo de “estudos, pesquisa e formação” (LIBÂNEO, 2012, p. 23) e como um “campo teórico abrangente ao qual estão subordinadas disciplinas pedagógicas, entre elas a didática, o currículo, a organização escolar” (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Sobre as teorizações críticas de currículo, Moreira e Tadeu (2013) nos dizem que essas

rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios

implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização, e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo (MOREIRA; TADEU, 2013, p.8)

Assim, para os fins desta pesquisa, escolho a pedagogia crítico-social dos conteúdos por entender que esta é uma forma que dialoga com o modo como eu enxergo a ELDM e como acredito ser possível dar a ver as suas atividades à luz desta teoria de modo específico. O enfoque é diferente do utilizado por Pavlova (2015), à luz da política, e por Soter e Pavlova (2017), que veem o Núcleo 2 como uma dimensão formativa da Lia Rodrigues Companhia de Danças. Esta pesquisa pretende complementar as demais produções já desenvolvidas sobre o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, tendo como enfoque específico o currículo deste grupo.

Mais uma vez, afirmo que o entendimento do que pode ser um currículo para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança acontece a partir da observação participante e da vivência profissional da realidade da ELDM, uma vez que não há uma explicitação por parte da ELDM, da Redes da Maré ou da Lia Rodrigues Companhia de Danças sobre o que seria o pensamento que dá base ao currículo para a ELDM. As reflexões decorrentes desta pesquisa configuram uma foto analítica do momento, as quais se apresentam como uma forma de estruturar o entendimento de uma observação. Essa observação mostrou que estar na Maré e estar em contato estreito com a Lia Rodrigues Companhia de Danças dá o tom para a execução das atividades da ELDM.

Outras relações poderiam aparecer a partir da adoção de uma outra perspectiva de análise, o que não foi o caso desta pesquisa, que focou em uma perspectiva específica. Todavia, entendo que diferentes instrumentos para a análise de uma mesma realidade poderiam visibilizar diferentes configurações de um mesmo acontecimento.

A pedagogia crítico-social defende, portanto, um modo de difusão dos conhecimentos que crê na possibilidade de uma sistematização desses conhecimentos e de suas críticas e na valorização do pedagógico sem que se perca a vinculação com o todo social (LIBÂNEO, 1985, p. 17). Esse todo social será explicitado mais adiante e confrontado com a realidade do ensino de dança na ELDM.

A partir da observação de práticas da ELDM, durante a vivência diária das atividades com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança e em conjunto com a análise de documentos da escola, verifico ser potente a adoção da pedagogia crítico-social dos conteúdos para pensar

em como se apresentam as escolhas dos conhecimentos a serem trabalhados com esse grupo de formação. A pedagogia crítico-social dos conteúdos foi desenvolvida por José Carlos Libâneo (1985) a partir dos estudos de Dermeval Saviani sobre uma pedagogia histórico-crítica. Saviani propõe que uma teoria crítica da educação é necessariamente uma teoria que se desenvolve a partir do ponto de vista dos indivíduos dominados (LOPES; MACEDO, 2011, p.87). Libâneo (1985), ao definir a pedagogia crítico-social dos conteúdos afirma que esta

leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (LIBÂNEO, 1985, p.13).

Assim, os conteúdos a serem trabalhados na escola devem problematizar a prática social, de modo que a realidade passa a ter possibilidades de mudança, uma vez que os alunos apropriam-se dos conhecimentos necessários para tal. Nessa perspectiva, Libâneo (1985) desenvolve as proposições da pedagogia crítico-social, que acredita na centralidade dos conteúdos, estes incluindo “habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.88). Os conteúdos, na perspectiva de Libâneo (1985, p.13), têm destaque em sua proposição pois acentuam a função primordial da escola. Nesse contexto, o saber escolar é entendido pelo autor como um elemento de “elevação cultural”, funcionando como uma “base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida” (LIBÂNEO, 1985, p.13).

A proposta de Libâneo (1985), portanto, tem grande impacto no campo do currículo, visto que problematiza os processos de seleção de conteúdos na escola. A partir dessa perspectiva, analiso os conteúdos do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM para pensar, ao longo desta pesquisa, como pode se dar a relação entre conteúdo e currículo para este grupo de formação em dança.

Desse modo, Libâneo (1985) evoca G. Snyders para esclarecer o sentido atribuído aos “conteúdos” numa direção crítico-social e afirma que: “o que baseia uma pedagogia, o que constitui critério entre as pedagogias são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar?” (SNYDERS, 1974 *apud* LIBÂNEO, 1985, p. 13). Nesse sentido, o propósito da pedagogia crítico-social dos conteúdos faz considerações sobre a integração dos aspectos material e formal do ensino, enquanto esses são articulados com movimentos concretos para a transformação social (LIBÂNEO, 1985, p.142-143). Leituras mais recentes de Libâneo (2012) mostram que o autor continua trabalhando os modos pelos quais as questões sociais se articulam com a escola.

A interconexão entre fatores externos e internos ou entre o que acontece fora e dentro da escola no que se refere ao processo ensino-aprendizagem tem estado bastante presente na investigação educacional. A escola é vista como uma instituição social e, como tal, se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam (LIBÂNEO, 2012, p.333).

Mais de duas décadas depois dos escritos sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos (1985), o autor continua a destacar a importância das relações sociais para a escola e para o currículo – entendendo que o território e suas questões enquadram-se nesse espectro das relações sociais. Especificamente sobre currículo e território, Libâneo (2012) coloca que

Podemos dizer que o "fora" refere-se ao que se costuma chamar "contexto" em que está situada a escola, identificado geralmente por elementos ideológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, geográficos etc. que repercutem, de alguma forma, na vida das escolas e das salas de aula, afetando os objetivos, o Currículo, as metodologias e procedimentos de ensino, as formas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2012, p.334).

Sendo assim, ao observar a ELDM, verifico que o território da Maré (“elementos geográficos”) repercute em seu currículo, dando caminhos específicos para esta escola de dança.

A partir das perspectivas de Libâneo (2012) e de outros autores aqui trabalhados, busco relacionar as práticas que observei junto ao Núcleo 2, de modo a criar pontes com pedagogias cujas possibilidades enxergo dentro da Escola Livre de Dança da Maré. A natureza da ELDM, isto é, sua concepção dentro de uma favela como projeto cogido por uma Instituição da Sociedade Civil e por uma companhia profissional de dança, dá ao projeto estruturas muito particulares e que não são frequentes no campo de ensino de dança na cidade do Rio de Janeiro. O foco dado ao ensino de dança em cursos livres, em geral particulares, está no fazer técnico. Todavia, nas construções da ELDM, verifica-se que não só o fazer dança através do movimento dançado propriamente dito é realizado. Fazer dança passa por diferentes instâncias e a ELDM conversa com elas – mesmo que não declaradamente, pois a escola o faz através de linhas de pensamento, como o da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sendo assim, a pedagogia crítico-social dos conteúdos indica que o processo educativo pode ir além do que aprender este ou aquele conteúdo e promover, a partir das práticas pedagógicas de formação cultural, transformações significativas no mundo, atuando com força libertadora e política para a emancipação de grupos menos favorecidos. Nas práticas da ELDM, percebo experiências que trabalham aspectos intrínsecos aos saberes de dança sem ignorar o contexto em que ela se

encontra e a inserção de seus alunos e alunas no mundo propriamente dito e no mundo do trabalho com dança.

Libâneo (2012) pensa sobre diversas formas de escola. Especificamente, o autor fala de uma escola de integração social e de cunho sociocrítico, que para além de pensar uma visão culturalista, procura promover estruturas de funcionamento do currículo e organização “com base no convívio social, mas no sentido de respeito a diferentes identidades culturais, de construção social do conhecimento, como forma de intervir criticamente na vida política e social” (LIBÂNEO, 2012, p.336). Dessa forma, o autor entende que o conhecimento é sempre uma construção “social” e que “não haveria separação rígida entre conhecimento “escolar” e conhecimento “cotidiano”, já que ambos são objetos culturais, social e culturalmente construídos.” (LIBÂNEO, 2012, p.336). A partir dessa lente que o autor coloca sobre a escola, penso a ELDM e seu currículo para o Núcleo 2 – uma escola que busca intervir criticamente na vida social e política, não estando apartada do todo social que é o território da Maré. Dessa maneira, o cruzamento das leituras que faço para esta pesquisa com a prática que observo, me leva a construir caminhos de pensamento que propõem um olhar específico para o “aprenderensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) na ELDM. Identifico, em suas atividades, a valorização de questões propostas principalmente por Libâneo (1985), quando o autor defende a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Portanto, reunir os aprendizados que observo em curso nas práticas da escola em diferentes *dimensões* é um exercício de facilitar o registro das práticas que observo, dando um caráter pessoal à leitura dos fatos, os quais acontecem através das lentes da pedagogia crítico-social dos conteúdos e ajudam a dar forma para o modo de ler uma prática de ensino de dança.

4.1 RELAÇÕES ENTRE PODER, CURRÍCULO E TERRITÓRIO

A reflexão sobre as relações de poder a partir dos conhecimentos de dança e de corpo desenvolvidos nas práticas da ELDM foram importantes para pensar em como olhar para elas e apresentá-las nesta pesquisa. Ao abordarem os princípios da pedagogia histórico-crítica, que fundamenta a pedagogia crítico-social dos conteúdos, lente pela qual busquei analisar a estrutura curricular do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, Lopes e Macedo (2011) apontam que

o conhecimento a ser trabalhado na escola deve levar em conta a problematização da prática social, mas os problemas de tal prática só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem de instrumentos que lhes permitam tal ação. Todo conhecimento parte, então, da prática social para a ela retornar, como aplicação e superação. Mas sem o

conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica não há possibilidade dessa superação (LOPES; MACEDO, 2011, p.88)

Além do mais, é possível ainda pensar com Moreira e Tadeu (2013) sobre as relações de poder que o currículo pode tensionar:

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (MORAES; TADEU, 2013, p.37-38)

Visto isso, observo na ELDM um currículo que propõe que grupos subjugados possam pensar sobre as relações de poder que acontecem nas relações sociais, oferecendo aos alunos meios para a sua contestação.

Assim, identifico que, no currículo da ELDM para o Núcleo 2, pode haver, sim, uma contestação de um currículo “oficial” (se é que podemos falar dele para ensino não-formal de dança), quando dentro do que é discutido com esse grupo encontram-se questões que têm potencial para a modificação de relações de poder. Estudar corpo para além da dança, circular pela cidade e pela favela, lidar com diferentes pessoas e modos de aprender são alguns pontos que ilustram essa contestação. A própria existência desta escola e deste grupo já se configura como uma contestação das relações de poder, ao oferecer ensino gratuito, incentivo para a educação num ambiente de favela e a possibilidade de uma formação plural em dança. A possibilidade de indivíduos favelados obterem um ensino de qualidade e o fato da ELDM ser apresentada como referência dentro do ensino de dança na cidade e fora dela são elementos que exprimem como é possível contestar relações de poder, desde a existência da instituição, até os fluxos de pessoas que por ela passam.

Partindo da concepção de que é o território – nesse caso, o território da Maré – é possível chegar à concepção de práticas da ELDM. Essa concepção de território, “em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas com o tradicional poder político” (HAESBAERT, 2014, p. 57). Sendo assim, dotar alunas/os de conhecimentos que dão instrumentos que permitam a problematização da prática social é um ato que reforça a territorialidade e a identidade da Escola Livre de Dança da Maré em termos curriculares. Segundo Sack (apud HAESBAERT, 2014):

A territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado (SACK apud HAESBAERT, 2014, p. 59-60).

Desse modo, a territorialidade está “ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2014, p. 59), por isso a Maré se faz presente no currículo da ELDM para o Núcleo 2. Conhecer o território, pensar sobre suas questões e entender aquele lugar enquanto potência (e não como ausência) caminham ao lado de aprender dança. Em suma, faz-se currículo na ELDM também a partir de um processo de territorialização, que se vê comprometido com a “problematização da prática social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88). Identifico o retorno à prática social para aplicação e superação em eventos como a Performance Jovem Negro Vivo na Maré (2015), já citada, no estímulo ao conhecimento da Maré, presente nas atividades da ELDM e também no estímulo à vinda de pessoas de fora da Maré para dentro da ELDM. Ainda, é possível pensar no retorno à prática social em fatos qualitativos e não tão simples de medir ou mesmo de registrar, mas que têm a ver com identidades individuais, conscientização social e mudanças de discursos que vão ficando perceptíveis ao longo do tempo nos jovens que passam pelo Núcleo 2. Pensaremos mais à frente sobre como essas transformações acontecem e são percebidas pelos próprios jovens do Núcleo de Formação Intensiva em Dança.

4.2 AS QUATRO DIMENSÕES DE CONHECIMENTO PARA O NÚCLEO DE FORMAÇÃO INTENSIVA EM DANÇA

Libâneo (2006) propõe quatro objetivos principais a serem atingidos pela escola básica. Ainda que as reflexões do autor baseiam-se na escola pública, resguardadas as diferenças, reflito aqui sobre como suas proposições podem fazer sentido, ainda hoje, para uma iniciativa específica de ensino de dança no ensino não-formal, o qual é o foco desta pesquisa.

Como um primeiro objetivo, Libâneo (2006) propõe “preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida numa sociedade tecno-científica-informacional”, contemplando conhecimentos, conceitos, habilidades, valores, atitudes que venham a propiciar uma visão de conjunto das coisas e estimulem a “capacidade de tomar decisões, de fazer análises globalizantes de interpretar informações, de trabalhar em equipes interdisciplinares.” (LIBÂNEO, 2006). O segundo objetivo refere-se a “proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo.” (LIBÂNEO, 2006). Percebe-se que o autor entende esse objetivo como sendo o ponto central do ensino e “que deve ser considerado em estreita relação com os

conteúdos, pois é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender, de desenvolver os próprios meios de pensamento, de buscar informações” (LIBÂNEO, 2006). Já o terceiro objetivo da escola, segundo o autor, seria “a formação para a cidadania crítica e participativa”, de forma que os alunos possam “praticar democracia, iniciativa, liderança, responsabilidade.” (LIBÂNEO, 2006). Por sua vez, o quarto e último objetivo é a formação ética, de modo que haja na escola a “prática de gestão, de um projeto pedagógico, de um planejamento curricular, que programe o ensino do pensar sobre valores” (LIBÂNEO, 2006). O autor propõe a “formulação intencional, coletiva, de estratégias dirigidas ao ensino das competências do pensar no âmbito da educação moral, da tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2006).

Partindo dos objetivos propostos por Libâneo (2006) e tomando essa estrutura como inspiração, penso que a ELDM, no decorrer de suas práticas, acaba por reunir em diferentes categorias os conteúdos abordados. Essas diferentes dimensões alinham-se aos objetivos da ELDM, como o de “democratizar o acesso dos moradores à arte e à dança, articulando ações de educação e profissionalização, formação de plateia e práticas socioeducativas”³⁴. Assim, proponho pensar os conteúdos trabalhados na ELDM pelo Núcleo 2 a partir de quatro diferentes dimensões que me ajudam a analisar a estrutura de ensino da ELDM para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, sendo esse conjunto de conhecimentos/conteúdos desenvolvidos de forma integrada e mutante ao longo do tempo e, não necessariamente, de maneira estanque ou fechada.

Busco, então, delinear o conjunto de conteúdos para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, entre 2018 e 2020, a partir dessas quatro grandes dimensões. Essas dimensões, como as identifico, estão em diálogo com as concepções da pedagogia crítico-social dos conteúdos, como mediadores entre os alunos e o mundo da cultura construída socialmente, cumprindo esse papel através de assimilação e transmissão crítica dos conhecimentos (LIBÂNEO, 1985, p.143).

Para tal, entendo que o trabalho da ELDM abarca as seguintes dimensões: (i) a dimensão artístico-profissional, (ii) a dimensão relacional, (iii) a dimensão territorial e (iv) a dimensão social. Essas dimensões são absolutamente conectadas à prática pedagógica do grupo, das quais verifico os conteúdos a partir do que Lopes e Macedo (2011) compreendem do pensamento de

³⁴ Disponível em: <http://redesdamare.org.br/br/info/7/escola-livre-de-danca-da-mare-eldm> Acesso em: 25 de jan. 2020.

Libâneo sobre o conhecimento, sendo este “uma atividade prática objetiva e social, orientado para situações reais e concretas” (LOPES; MACEDO, 2011, p.89).

Elenco abaixo as quatro dimensões de conhecimento que identifiquei no trabalho da ELDM, bem como os conteúdos trabalhados nesta escola, que reúno em cada uma delas. Essa é uma abordagem original desta pesquisa, que proponho no intuito de apresentar as atividades da ELDM em articulação com as leituras que embasam esta pesquisa, propondo uma visão crítica a esta iniciativa de ensino não-formal de dança.

4.2.1 Dimensão artístico-profissional

A primeira dimensão que elenco é a artístico-profissional. Dentro dessa dimensão, verifico o trabalho de conhecimentos que mais nitidamente relacionam-se com o aprendizado de dança da forma como é esperado que ele ocorra, como as aulas de dança contemporânea, balé clássico e música. Essas aulas dão a base técnica para o trabalho executado pelos estudantes do Núcleo de Formação Intensiva em Dança.

Ainda nessa dimensão, enxergo presentes os *workshops* que são realizados com artistas convidados e que acontecem dentro e fora da ELDM. Os *workshops* com convidados trazem novas possibilidades em termos de movimento, ao mesmo tempo que colocam em prática o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores residentes do Núcleo 2. Esses *workshops* aproximam os alunos de importantes nomes da dança no cenário nacional e internacional³⁵ – essa aproximação da cena internacional da dança também acontece por meio de intercâmbios, articulados pela Lia Rodrigues Companhia de Danças. Desse modo, o Núcleo de Formação Intensiva em Dança vem participando de intercâmbios desde o seu início, os quais vêm acontecendo ao longo dos anos, com a participação de diferentes grupos do Núcleo 2 nessa experiência. Esses intercâmbios são geralmente articulados por Lia Rodrigues, pelos parceiros de sua Companhia e pela ELDM, os quais dão oportunidade aos jovens participantes do projeto de entrarem em contato com diferentes linguagens de dança e diferentes profissionais dentro e fora do Brasil³⁶.

³⁵ Ao longo da história do Núcleo 2, diversos profissionais da dança contemporânea, principalmente, vêm sendo convidados para propor *workshops* para o grupo. Dentre eles, podemos citar Anne Teresa De Keersmaeker, em 2014; Vera Mantero, em 2015 (PAVLOVA, 2015, p. 66); Dani Lima e Andrea Jabor, em 2016; Cláudia Damásio e Caroline Baudoin, em 2018; e Cristina Moura, em 2019. Dados disponíveis em <http://redesdamare.org.br/br/info/7/escola-livre-de-danca-da-mare-eldm>. Acesso em 03 de maio 2020.

³⁶ Como registrado no site da Redes da Maré, há realização de intercâmbios desde 2013, sendo: Intercâmbio com Escola Municipal Artística do Théâtre Jean-Vilar de Vitry-sur-Seine (França), em 2013; Intercâmbio artístico com a companhia francesa Sine Qua Non Art: trabalho dos coreógrafos Christophe Beranger e Jonathan Descours na Escola de Dança e residência de 4 alunos do Núcleo 2 na França, em 2014; Intercâmbio na Maré de alunos da Escola Municipal Artística do Théâtre Jean-Vilar de Vitry-sur-Seine (França), em 2015; participação de

Criações coreográficas de caráter pré-profissional também integram essa dimensão, acrescentando experiências que se relacionam com as vivências presentes na trajetória dos estudantes. Algumas montagens coreográficas foram experiências pré-profissionais concebidas com direção da coreógrafa Lia Rodrigues, as quais estrearam no Centro de Artes da Maré, tendo sido apresentadas apenas em contextos pedagógicos³⁷. Como exemplos, estão o “Exercício M - de Movimento e de Maré”, que estreou no ano de 2013 (e foi um estudo a partir da obra “Aquilo de que Somos Feitos”, estreada em 2020 pela LRCD) e o “Exercício P, de Pororoca e Piracema”, que estreou em 2017 e foi um processo de criação a partir das obras homônimas da LRCD.

A proximidade com a Lia Rodrigues Companhia de Danças dá aos jovens do Núcleo 2 a oportunidade de acompanhar processos coreográficos de uma importante companhia de dança contemporânea em primeira mão. A apreciação coreográfica das obras da LRCD, sejam obras novas ou remontagens, é uma possibilidade que sempre acontece ao vivo e que é acompanhada de conversas sobre os espetáculos mediadas pela coreógrafa Lia Rodrigues e pelos dançarinos da Companhia. Ter uma companhia profissional atuando literalmente ao lado de onde se estuda dança contemporânea parece dar ao aprendizado do Núcleo de Formação Intensiva em Dança um caráter prático ainda maior, pois é possível aprender diretamente com quem está trabalhando com dança contemporânea. O caráter internacional que a formação do Núcleo 2 foi assumindo ao longo dos anos dialoga bastante com as atividades da Lia Rodrigues Companhia de Danças, tendo sido Lia Rodrigues, artista associada do *Théâtre Jean Vilar*, de *Vitry-Sur-Seine*, nos arredores de Paris, por vários anos desde 2007, o que proporcionou à companhia “acompanhamento das criações, que incluiu, desde então, viagens frequentes de profissionais franceses ao Rio e estreias de trabalhos na França” (PAVLOVA, 2015, p. 2015).

Ademais, parte da verba que mantém o Núcleo 2 vem da Europa, sendo o aporte da *Fondation d'entreprise Hermès*, da França, o mais antigo; enquanto o mais recente vem do

integrantes do Núcleo 2 no Camping, na França, em 2016, intercâmbio de um mês de alunos da Escola de Dança Manufacture, em Laussane, na Suíça com o Núcleo 2; participação de cinco integrantes do Núcleo 2 no projeto de formação Camping, do Centre Nacional de la Danse, na França, em 2017, e, em 2018, pelo terceiro ano consecutivo; e participação de cinco integrantes do Núcleo 2 Camping, também no Centre Nacional de la Danse, na França. Além disso, mais recentemente, em setembro de 2019, foi realizado intercâmbio com a companhia norueguesa de dança contemporânea Carte Blanche. A companhia esteve na Maré para trabalho com Lia Rodrigues e, durante sua estada, realizou intercâmbio com o Núcleo 2, tendo os dançarinos da companhia ministrado aulas de balé, dança contemporânea e Gaga Technique para os jovens do Núcleo 2. Eu pude participar como tradutor em todas as aulas ministradas pelos bailarinos da Carte Blanche, que aconteceram em inglês.

³⁷ Em 2020, a partir de uma residência com a coreógrafa Cristina Moura, iniciada presencialmente e finalizada de forma remota devido à pandemia de COVID-19, o Núcleo 2 criou o filme “A Escrita é o Corpo”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3rXOqDQi74&t=8s>. Acesso em: 22 ago. 2021.

Prince Claus Fund, de origem holandesa³⁸. Por conta do progressivo caráter internacional que a formação vem tomando, já foram ministradas aulas de francês para o grupo e, entre 2019 e 2020, eu fui o responsável por ministrar aulas de inglês para o mesmo núcleo, com duração de 2 horas por semana. A presença de profissionais de dança para conversas com os alunos também é recorrente. Adriana Pavlova, crítica de dança residente no Rio de Janeiro, acompanha as diferentes formações do grupo desde 2013, tendo ido à ELDM para conversar com o grupo mais recentemente em 2019. Além disso, Helena Katz, importante professora e crítica de dança de São Paulo, já esteve com o grupo para um bate-papo em 2019.

Figura 1 – Núcleo 2 durante apresentação artística no Centro de Artes da Maré, 2019



Crédito: Douglas Lopes

³⁸ A Fondation d'entreprise Hermès, para além do patrocínio regular às atividades do Núcleo 2, patrocinou também importantes eventos internacionais, como as idas do Núcleo 2 para o Camping na França e também a remontagem e posterior circulação em território francês da obra “May B”, de Maguy Marin, que cedeu os direitos da obra para a Escola Livre de Dança da Maré. Em 2018, o Núcleo 2 fez uma turnê pela França com o espetáculo, sendo uma importante ação profissional para o grupo. Mais informações sobre esta ação disponíveis nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=OzNeIAzDS6A&list=PLQ9i9YZP0O6KjW3K4XHoX6Pa29TwMt91B&index=4&t=180s>; <https://cultura.estadao.com.br/noticias/teatro-e-danca,direitos-da-famosa-obra-da-francesa-maguy-marin-e-cedido-a-alunos-de-danca-da-mare-no-rio,70002314915>; https://www.lemonde.fr/scenes/article/2018/03/28/danse-le-don-bresilien-de-maguy-marin_5277580_1654999.html?xtref=. Acesso em 03 de maio 2020.

4.2.2 Dimensão social

A segunda dimensão que proponho é a dimensão social. Nessa dimensão, identifico as atividades que vão ao encontro do objetivo da ELDM, que versa sobre “democratizar o acesso dos moradores à arte e à dança”. Por meio de idas gratuitas a espaços de cultura e apresentações artísticas fora da Maré, principalmente na Zona Sul e no Centro da Cidade, a Escola propõe uma agenda que desloca os alunos para outras partes da cidade, muitas vezes apresentando locais e equipamentos de cultura que muitos alunos nunca haviam visitado, fosse por falta de oportunidade ou por não se sentirem pertencentes ou mesmo bem-vindos naquele lugar³⁹.

Desde o início da criação da escola, a maior parte dos alunos do Núcleo 2 é de moradores da Maré e de outras áreas populares da cidade, isto é, dos espaços favelados, que no decorrer da história vêm sendo caracterizados pela ausência e pela homogeneização (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p. 46). As favelas ainda são tidas pelo senso comum como espaços de onde sempre emerge a falta de acesso à educação, à saúde e às condições básicas de vida. Os espaços e os indivíduos favelados, portanto, são vistos a partir de um olhar sociocêntrico, que inferioriza os espaços favelados e seus moradores, quando comparados com outros grupos sociais (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p. 50).

Dessa maneira, o pensamento dos autores dialoga com decorrentes depoimentos de alunos da ELDM e até mesmo com as minhas experiências pessoais de homem negro e favelado, quando nos deparamos com o tráfego de corpos como os nossos por áreas fora da favela, onde já há a expectativa do nosso não pertencimento. Não é raro experimentar racismo em ambientes em que corpos pretos e favelados não são esperados, como os espaços culturais da Zona Sul e do Centro da cidade do Rio de Janeiro.

Ainda nessa dimensão de conhecimento, verifico a ocorrência de conversas sobre raça, gênero e sexualidade, que acontecem desde a formação do grupo (PAVLOVA, 2015, p. 102), dando nuances de corpo para além das técnicas de dança, mas que estão estritamente conectadas com elas e com os diferentes corpos que compõem o Núcleo 2, dialogando com as urgências experienciadas pelo grupo. Percebo, na iniciativa da proposição de debates sobre o corpo e sobre sua inserção social no mundo, uma forma da ELDM tornar o aprendizado de dança potencializado pela realidade em que seus alunos e alunas estão inseridos e como se dão suas concepções sobre seus próprios corpos no mundo – fator que influencia muito o aprendizado e a criação em dança contemporânea, que podem adquirir um caráter muito pessoal e íntimo.

³⁹ Entre 2018 e início de 2020, os alunos foram levados para apresentações de dança no SESC Copacabana; peças de teatro na Fundação Progresso e no teatro Carlos Gomes; eventos no Museu do Amanhã e na Cidade das Artes; visitas ao Centro Cultural do BNDES; e visita guiada à Confeitaria Colombo e ao Centro do Rio de Janeiro.

Ainda na dimensão social do projeto, verifico que a possibilidade do ensino gratuito em dança, o recebimento de bolsa-auxílio e a oferta de lanches diários presentes nas ações da escola têm um grande valor. É possível constatar que as ações compreendidas na dimensão social visam criar estratégias para o acesso das camadas populares a possibilidades que até então não estivessem presentes em suas vidas e que não fossem uma potencial escolha para estudos e atuação profissional. Os custos de uma formação em dança afastam potenciais dançarinos deste caminho profissional e a ELDM busca propor ações para a garantia do acesso e da permanência dos alunos no projeto, com um ensino gratuito em dança e elementos que complementam esse ensino.

Figura 2 – Núcleo 2 em ida a espetáculo de dança no SESC de Copacabana, 2019



Crédito: Gabriel Lima

4.2.3 Dimensão territorial

Para a terceira dimensão que proponho para a visualização da estrutura de conteúdos para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, estão os conhecimentos que se referem à articulação específica com o território da Maré. A Maré é formada por 16 diferentes favelas, é considerada um bairro pela Prefeitura do Rio de Janeiro e possui mais de 139 mil habitantes, sendo mais populosa do que 96% dos municípios brasileiros (REDES DA MARÉ, 2019). Essas e outras características dão à Maré a dinâmica de funcionamento de uma cidade, pois há estruturas muito específicas de vida e de abordagem do Estado para com o território.

Nos últimos anos, vem se tornando flagrante a forma como a Maré e sua população vêm sendo tratadas pelo Estado, no que diz respeito à segurança pública, por exemplo. Tal abordagem tem grande impacto na construção dos sujeitos corporais que passam pela Núcleo

de Formação Intensiva em Dança, como apresentado no artigo “Construção de sujeitos corporais e práticas antirracistas na Escola Livre de Dança da Maré” (LIMA; SOTER, 2020), em que penso, junto com Silvia Soter, como os impactos das forças armadas têm ressonância nas vivências de corpo de alunos negros da ELDM. Nesse sentido, percebo ações da ELDM que versam sobre os saberes que advêm das questões específicas do território da Maré. Essas ações acontecem prioritariamente por meio da conexão com diferentes projetos da Redes da Maré, via pela qual acontecem diálogos sobre segurança pública e sobre juventude, conversas sobre políticas de drogas e sobre o conhecimento do território e da história da formação da Maré.

O contato com os diferentes eixos de trabalho da Redes da Maré faz com que diversas estratégias de aprendizado sejam colocadas em prática. Nesse contexto, há foco no conhecimento e nos conteúdos que surgem a partir do território, uma vez que todos os projetos da Redes da Maré possuem uma importante conexão com a Maré e com as necessidades e potencialidades que a instituição identifica no território. A Redes da Maré atua em quatro eixos distintos: (i) Educação; (ii) Desenvolvimento Territorial; (iii) Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça; e (iv) Arte, Cultura, Memórias e Identidades. Nessa dimensão, acontece ainda o contato com diferentes instituições parceiras da Redes da Maré e que também desenvolvem trabalhos artísticos dentro do território, como é o caso do Galpão Bela Maré⁴⁰, equipamento do Observatório de Favelas e que se localiza bem ao lado do Centro de Artes da Maré. A partir do contato com esses eixos de trabalho e com os diferentes mobilizadores de ações que trabalham na Redes da Maré e no território, os alunos já puderam ter diferentes experiências, todas voltadas para o fomento do pensamento crítico e da transformação das realidades sociais, como pontua Libâneo (1985)⁴¹.

Sendo assim, territorializar é uma parte importante dessa dimensão, sendo esse processo uma estratégia de transformação de grupos subalternos. Ainda, ela ajuda nos processos de construção de identidades dos grupos sociais, fortalecendo seu poder simbólico

⁴⁰ Mais informações sobre o Observatório de Favelas e o Galpão Bela Maré disponíveis em <https://www.observatoriodefavelas.org.br/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

⁴¹ Durante a realização desta pesquisa, foram observadas algumas ações que classifico como parte da Dimensão Territorial de conteúdos para o Núcleo 2: aulas sobre a história da Maré, conhecendo de perto o território por meio de aula de campo, sua história e tensões sociais e políticas; ações artísticas articuladas com o curso pré-vestibular da Redes da Maré; visita ao “Espaço Normal”, equipamento da Redes da Maré e que é primeiro espaço de referência sobre drogas em um território de favela para conversa sobre políticas de drogas; visita à “Casa das Mulheres”, equipamento da Redes da Maré com foco no protagonismo feminino e que oferece cursos de capacitação e serviços sociojurídicos para mulheres; atividades continuadas sobre segurança pública e raça, contemplando conversas com profissionais de segurança pública e produção de registros pelos alunos quanto a esses encontros; participação em projetos artísticos, como a Azulejaria, que produz intervenções no território por meio de azulejos decorados com Literatura; e histórias dos moradores da Maré.

(HAESBAERT, 2014). Observo presente este fato nas práticas curriculares da ELDM, especialmente dentro da Dimensão Territorial.

Figura 3 – Núcleo 2 visita exposição no Galpão Bela Maré, 2019.



Crédito: Gabriel Lima

4.2.4 Dimensão relacional

A última é a dimensão relacional. Nessa dimensão, os aspectos da relação com os pares, tanto durante a formação em dança, quanto na inserção em ambientes de atuação profissional do dançarino, são levados em conta. O Núcleo 2 contou, entre 2018 e 2020, com o acompanhamento mensal do projeto de extensão “Espaços de Conversas na Maré”, do curso de graduação em Psicologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Um grupo de graduandas em Psicologia, sob orientação da professora doutora Rosana Rapizo, psicóloga e professora do curso de Psicologia da UERJ, realizou acompanhamento mensal dos jovens, promovendo sessões de grupo, através de um trabalho que focou nas relações interpessoais dentro do Núcleo 2.

Também quanto ao aspecto relacional, Lia Rodrigues tem um importante papel. Trabalhando desde o início do grupo como diretora artística da Escola e mentora do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, ela tem posição fundamental na gestão do Núcleo 2. A coreógrafa atua não apenas como curadora das atividades deste grupo, mas também cumprindo um papel de mentora dos estudantes, já que está sempre próxima do grupo, sendo a figura de referência dos jovens no que diz respeito à atuação profissional e à inserção no circuito da Dança. Lia Rodrigues é diretora artística da ELDM, fundou a escola e está sempre em contato com os alunos/as, ajudando-os a entender as possibilidades de sua formação e futura atuação profissional no circuito das artes, no qual Lia tem mais de trinta anos de experiência.

Boa parte das conexões que a ELDM possui, seja em termos de projetos didáticos ou profissionais, vem a partir das articulações que Lia Rodrigues promove com seus parceiros e apoiadores de décadas de trabalho nacional e internacional. Para além disso, já se mostrou possível entender a Lia Rodrigues Companhia de Danças como um lugar importante para receber os estudantes em experiências profissionais significativas após sua passagem pelo Núcleo 2. Entre 2018 e 2021, ao menos 5 alunos e alunas egressos do Núcleo de Formação Intensiva em Dança fizeram parte do elenco da Lia Rodrigues Companhia de Danças⁴².

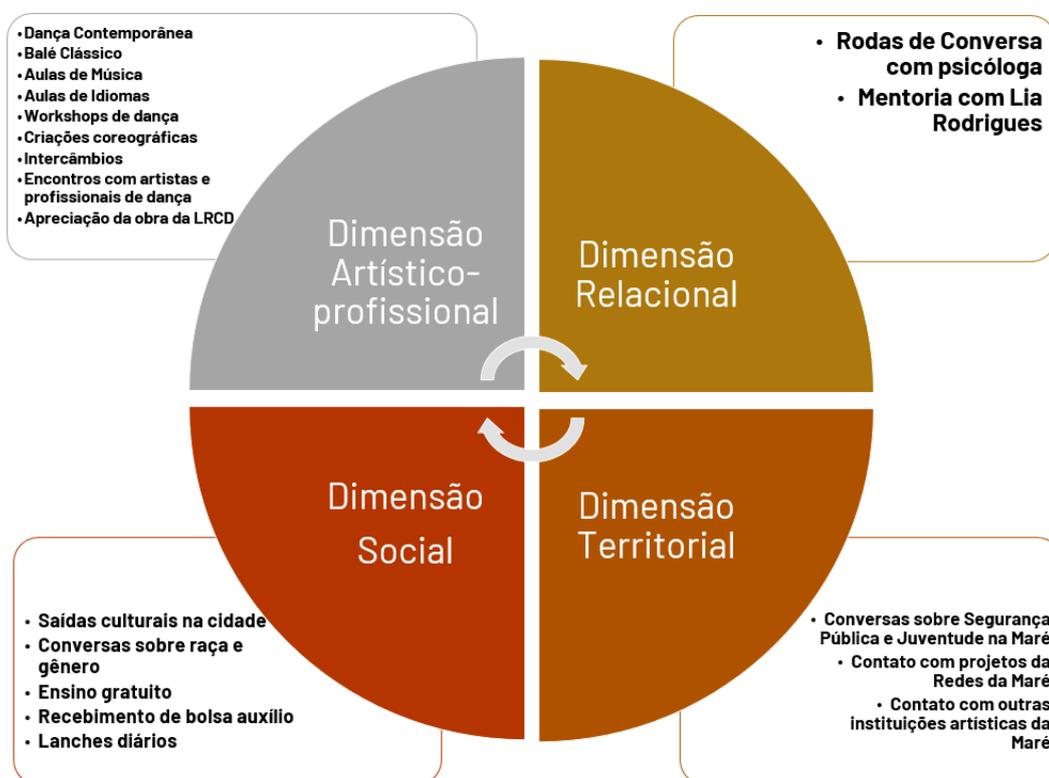
Figura 4 – Núcleo 2 e integrantes da LRCD em conversa com a coreógrafa Lia Rodrigues, 2019



Crédito: Gabriel Lima

⁴² O ingresso na Lia Rodrigues Companhia de Danças se dá por audição, em que são avaliadas diferentes habilidades das/os candidatas/os para a execução das atividades de intérprete-criador/a.

Figura 5 – Dimensões de Conhecimentos/Conteúdos para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM



Elaboração: Gabriel Lima

Tendo essa leitura dos conhecimentos trabalhados na ELDM sendo feita a partir das quatro dimensões elencadas e à luz do pensamento da pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985), proponho, mais adiante, como as escolhas de conteúdos/conhecimentos desenvolvidos dentro do currículo do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM despertam aspectos observáveis do trabalho. Além disso, busco analisar onde o diálogo com o território da Maré e suas questões aparecem ainda mais veementemente.

Longe de pensar que as quatro dimensões que proponho como intrínsecas ao trabalho com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM correspondem às propostas por Libâneo (2006) ou que sejam o único jeito possível de entender a ELDM, verifico, no entrecruzamento da prática existente na ELDM com as propostas do autor, pontos que dialogam com os objetivos por ele elencados. Esta pesquisa abordou, em exemplos práticos, a materialização de uma iniciativa que propõe novas possibilidades de ensino fora da educação formal. A abordagem dialoga com as provocações de Libâneo (2006) sobre a escola pública e

suas funções e pensa numa emergência de possibilidades de ensino fora da educação formal. Sobre essa emergência de novas possibilidades, Xavier (2015) reflete:

Segundo Trilla (2008), fatores sociais, econômicos e tecnológicos que emergiram a partir da segunda metade do século XX geraram novas necessidades educacionais e demarcaram a crise mundial da educação, ao mesmo tempo em que ajudaram a direcionar o olhar para outras propostas educacionais e assim estimularam o surgimento e reconhecimento de novas possibilidades pedagógicas não escolares. Dentre esses fatores ele destaca: o aumento da demanda de educação, transformações no mundo do trabalho, ampliação do tempo livre, mudanças na instituição familiar, a presença dos meios de comunicação em massa, desenvolvimento de novas tecnologias e crescente sensibilidade social (XAVIER, 2015, p.27)

Sendo assim, a educação não-formal vai ao encontro das necessidades elencadas por Trilla *apud* Xavier (2015, p. 27) e com as quais os pensamentos de Libâneo (2006) dialogam, principalmente quando o autor trata da “capacitação efetiva para empregos reais e na formação do sujeito político socialmente responsável” (LIBÂNEO, 2006). Ter uma escola de dança que foca não apenas em uma dimensão artístico-profissional, mas também nas dimensões relacional, social e territorial, faz dela uma instituição que pensa em uma formação cidadã de seus alunos. Como é possível verificar no site da Lia Rodrigues Companhia de Danças:

O acompanhamento da vida escolar dos integrantes da Escola de Dança da Maré é feito por meio de visitas à escola, comprovação de vínculo escolar, encaminhamento à rede de ensino daqueles que encontram-se fora do processo de escolarização e encaminhamento ao reforço escolar, quando necessário. Ao longo do projeto, a reintegração à Escola e a sua permanência com bom rendimento se tornará exigência obrigatória.

Além disso, a abordagem de questões relativas à cidadania, mobilização e participação comunitária, sexualidade, relações afetivas e familiares, entre outras, são consideradas básicas e de fundamental importância para a existência e desenvolvimento do ser humano sujeito social – construtor ativo de sua sociedade, grupo, comunidade.⁴³

Como uma das condições para a entrada e para permanência no projeto, os jovens precisam estar matriculados no ensino regular ou terem terminado o ensino médio, precisando comprovar sua escolaridade periodicamente. Na ocasião desta pesquisa, duas alunas do Núcleo 2 estavam fora do sistema escolar. Uma havia abandonado o ensino médio e a outra não havia terminado o ensino fundamental, sendo esta última mãe de duas crianças menores de 10 anos. As duas alunas foram encaminhadas pela coordenação da ELDM para o projeto Educação de Jovens e Adultos da Redes da Maré⁴⁴, em que puderam concluir seus estudos durante sua participação do Núcleo 2. Ainda, os filhos de uma dessas alunas foram indicados para participar

⁴³ <http://www.liarodrigues.com/styled/index.php> . Acesso em 03 de maio 2020.

⁴⁴ Mais informações sobre o projeto disponíveis em <http://redesdamare.org.br/br/info/29/educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em 03 de maio 2020

de projetos da Redes da Maré, como as atividades da Biblioteca Popular Escritor Lima Barreto⁴⁵.

Há aqui uma conexão a ser observada entre o ensino formal e o ensino não-formal promovida pela ELDM. O fluxo de alunas e alunos do ensino formal para o ensino não-formal, para participação em cursos de livre oferta é sempre significativo. Por vezes, as próprias instituições de ensino formal promovem cursos de livre oferta. No caso específico da ELDM, a entrada e/ou permanência no ensino formal é valorizada e possibilitada. O fluxo de alunas e alunos para dentro do ensino formal, a partir de sua passagem pela ELDM, é de grande importância para participação no projeto e este é um traço muito significativo de como esta escola de dança se comporta. Valorizar o aprendizado em dança e, através dele, promover e incentivar a participação das alunas e alunos no ensino formal é algo de grande relevância dentro do currículo da ELDM para seu Núcleo de Formação Intensiva em Dança.

Portanto, o intuito do Núcleo 2 é, para além da formação técnica, contribuir para a formação de cidadãos por meio da dança. O CAM é um dos raros espaços dedicados à arte em todo o território da Maré, que tem apenas um único equipamento público de cultura, a Lona Cultural Municipal Herbert Vianna.

Ter um ensino de dança que busca também a formação cidadã dos alunos e alunas e que vai além do aprendizado de técnicas de dança é uma característica da Escola Livre de Dança da Maré desde a sua fundação. Como relatam Soter e Pavlova (2017, p. 272), aulas sobre história da dança, relações de gênero e outros tópicos sempre fizeram parte do currículo da escola. O recorte social é importante para a Redes da Maré como um todo, pois sendo uma Instituição da Sociedade Civil cuja missão é “garantir que os direitos da população que reside no conjunto de 16 favelas da Maré sejam efetivados”⁴⁶, todas as ações da instituição são permeadas por processos educativos que visam dar aos beneficiários e participantes dos projetos desenvolvidos, possibilidades de autonomia para que seus direitos sejam reconhecidos e efetivamente executados. Na ELDM, essa situação não se mostra diferente e isso acontece a partir da inserção de importantes discussões sobre temas como gênero, raça, política de drogas e segurança pública dentro dos conteúdos que integram o currículo da formação em dança oferecida no Núcleo 2. Para além de formar potenciais dançarinos, a Escola visa a formação de pessoas.

⁴⁵ Mais informações sobre o projeto disponíveis em <http://redesdamare.org.br/br/info/6/biblioteca-popular-escritor-lima-barreto>. Acesso em 03 de maio 2020

⁴⁶ Objetivos, Missão, Visão e Valores da Redes da Maré disponíveis em <http://redesdamare.org.br/br/quemsomos/apresentacao>. Acesso em 26 jan. 2020.

Nessa direção, a perspectiva de entender os conteúdos para o Núcleo 2, no momento desta pesquisa, em quatro grandes dimensões, parece alinhar-se com as perspectivas buscadas pelo projeto da ELDM e com os objetivos da Redes da Maré. É nesta perspectiva que proponho a organização dessas quatro dimensões: a partir da observação das atividades da ELDM e de documentos da Redes da Maré, cada dimensão contemplando distintas atividades que são realizadas de modo separado ou conjunto e que compõem um todo de ações interdependentes entre todas as dimensões dos conteúdos abordados.

Dessa forma, este capítulo buscou apresentar com maior profundidade a Escola Livre de Dança da Maré e propor uma leitura original das práticas lá desenvolvidas com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança. Através da lente da pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo (1985), penso em como a ELDM oferece conhecimentos para os alunos, buscando uma formação que não só pensa em técnica de dança, mas também que busca dar aos alunos meios críticos para que sejam inseridos no meio social e no mundo do trabalho com dança.

5 POR DENTRO DO CURRÍCULO DO NÚCLEO 2

Figura 6 – Tirinha “Armandinho”



Fonte: Facebook

5.1 SEGURANÇA PÚBLICA COMO CONTEÚDO

Início este capítulo relatando um terceiro acontecimento na minha trajetória na Maré. Este foi, na verdade, o segundo, em tempo cronológico, e se deu em julho de 2018, pouco depois do meu retorno da França.

Por três anos, ao ir à Maré para trabalhar, eu só frequentei o CAM, situado na Nova Holanda, que é uma região horizontal da favela. Quem vai só até o CAM nem sempre se depara com uma realidade “total” da Maré, ou mesmo da própria Nova Holanda, já que o Centro de Artes da Maré se localiza muito próximo da Avenida Brasil. Essa avenida é uma importante via de circulação no Rio de Janeiro, interligando pontos estratégicos da cidade.

Em julho de 2018, a convite para fazer um curso no prédio da sede da Redes de Desenvolvimento da Maré, precisei entrar sozinho na favela, o que é pouco recomendado para quem não está habituado com a dinâmica do território. Lembro-me do meu choque ao avistar os grupos civis armados a poucos metros do trecho da Avenida Brasil que dá acesso à Nova Holanda, a venda de drogas no varejo a céu aberto e as barricadas nas ruas para impedir o acesso da polícia. Vi-me com medo e fisicamente mal com tudo aquilo, pois era muito novo para mim, mesmo sendo eu também um indivíduo favelado. Vivi esse medo e desconforto duas vezes, pois entrei e saí da favela no mesmo dia e pelo mesmo caminho.

Nesse cenário, ainda que tivesse ficado muito assustado com as cenas das atividades da venda ilegal de drogas no varejo, em nenhum momento fui abordado por alguma pessoa envolvida com aquela movimentação que tanto me assustara. Saindo da favela e chegando à via

principal para ir embora, tenso e sobressaltado, deparei-me com uma viatura da polícia – aí, então, tive mais medo. A polícia é sinônimo de medo para indivíduos pretos, como eu, há muito tempo, pois é sabido que, pelo menos no Rio de Janeiro, a conduta policial é tendenciosa quando se trata de corpos pretos. Dois policiais armados com fuzis me abordaram, perguntaram de onde eu vinha, onde eu morava, puseram-me contra a viatura policial e me revistaram. Tiraram todos os conteúdos da minha mochila. Dizer que eu era professor de dança numa escola em Nova Holanda só serviu para que eles fizessem piadas durante a abordagem. Foram racistas com meu cabelo e com os acessórios que eu tinha na bolsa para cuidados com ele, o qual possui um estilo *black power*. Após alguns minutos de revista e de interrogatório, convencidos, então, de que eu não era um usuário ou até mesmo um traficante de drogas, deixaram-me ir, mas não sem deixar marcas em quem eu era.

Esse foi um dos inúmeros episódios em que fui abordado pela polícia ao entrar ou sair da Maré sem nenhuma justificativa plausível. Contudo, esse episódio foi o mais marcante, por ser o primeiro e por ocorrer logo após a minha primeira entrada mais profunda na favela. Esse episódio aconteceu antes do início de meu mestrado, mas foi fundamental para a definição dos caminhos desta pesquisa. Essa abordagem policial, como boa parte das abordagens policiais no Rio de Janeiro, aconteceu cheia de racismo. Fui considerado “suspeito” por ser negro e por estar saindo da favela – esse foi um dos momentos que mais me alertaram sobre como a segurança pública no Rio de Janeiro é atravessada pelas questões raciais.

Ao longo da pesquisa, fui entendendo que a segurança pública poderia ser vista como um conteúdo dentro das práticas curriculares do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM. Pavlova (2015, p. 100) e Pavlova e Soter (2017, p. 272) mencionam muito brevemente a participação do Núcleo 2, através de uma performance artística, na Campanha Jovem Negro Vivo, da Anistia Internacional, em 2015, na Maré⁴⁷, sinalizando que o grupo já tinha envolvimento com as questões de segurança pública e com a violência policial na Maré há alguns anos.

Elenco esses três pontos (a morte do jovem Marcus Vinícius e seu impacto nos estudantes, a polícia me abordando na Maré e minha primeira experiência num tiroteio na Maré) entendendo que esta pesquisa se alinha ao que Kilomba (2019, p.81) chama de *pesquisa centrada em sujeitos*. De acordo com Mechril (1997, p. 33 apud KILOMBA, 2019, p. 81), esse tipo de investigação examina as experiências e relatos dos sujeitos, partindo de suas próprias

⁴⁷ Um vídeo desta performance pode ser assistido no canal da Anistia Internacional no YouTube. < <https://www.youtube.com/watch?v=Kr5AjXU6s&list=UUSuIOT3WQLwylfOIJXtbVUg&index=112>> Acesso em: 27 maio 2021.

perspectivas, em vez de tratá-los como um “outro”, descrito pelos olhos de alguém que não viveu as mesmas experiências. Abordarei a ideia da segurança pública e da violência policial pensando em como elas me afetam e em como tem tido impacto nos estudantes da Escola Livre de Dança da Maré, que passaram pela escola no período desta pesquisa. Sou um indivíduo negro e favelado, assim como muitos dos alunos e alunas da Escola, e vejo nos relatos e experiências dos estudantes situações que eu também vivencio. Esses relatos também fazem parte desta pesquisa e do conceito de uma pesquisa centrada em sujeitos (KILOMBA, 2019, p.81).

Nas práticas da ELDM, identifico, dentro da Dimensão Territorial dos conhecimentos apresentada anteriormente, a questão da segurança pública sendo desenvolvida com especial atenção desde 2018 dentro da Escola Livre de Dança da Maré. Pelos relatórios da Escola Livre de Dança da Maré (ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ, 2020), houve encontros realizados com a equipe do eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça sistematicamente em 2018, 2019, 2020 e 2021. Esses encontros refletem e colocam em discussão, por diversas vezes, a produção de conhecimento que acontece dentro da Redes da Maré em termos de segurança pública e de violência policial e que contempla os jovens do Núcleo de Formação Intensiva em Dança.

Vejo na discussão da segurança pública, portanto, uma experiência que ilustra bem a principal hipótese desta pesquisa que é a de que o território da Maré dialoga com as questões curriculares da ELDM – questões de corpo, que fazem parte de “aprenderensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 61) na ELDM. A experiência de se ter uma abordagem de trabalho de corpo que não ignora questões que dizem respeito aos corpos que passam por aquela instituição parece-me importante quando pensamos que o currículo praticado dialoga, em conceito e prática, com as ideias de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma forma de difusão de conhecimentos que acredita na possibilidade de sistematizar esses conhecimentos e sua crítica e também na valorização do pedagógico sem que haja a perda da vinculação com o todo social (LIBÂNEO, 1985, p. 17). Esse todo social, na ELDM, vê-se conectado com as questões que o território suscita, sendo a segurança pública e a violência policial presenças nesse território.

Num território onde a “in-segurança” (HAESBAERT, 2014, p. 231) impede que aulas ocorram, onde a maior parte dos mortos são negros e onde só crises sanitárias mundiais parecem surtir algum efeito para minimização dos efeitos da violência armada⁴⁸, ter esta violência

⁴⁸ Os números mais baixos de mortes por violência armada na Maré, tanto por confronto de grupos civis armados, quanto por agentes do Estado, no quinquênio 2016-2020, se deu em 2020, em meio à pandemia da COVID-19, quando as operações policiais nas favelas foram proibidas pela ADPF 635.

discutida dentro de uma escola onde se discute o corpo a todo tempo, impulsiona ações de transformação social das camadas populares que a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende. Como já dito, ainda que Libâneo (1985) tenha como foco as escolas públicas, nesta pesquisa, adoto sua perspectiva para pensar o ensino não-formal de dança num ambiente de favela, entendendo as similaridades dos públicos que a escola pública e um projeto social num território de favela têm, que são as camadas populares da sociedade. Sobre a democratização da escola pública, Libâneo (1985) considera que esta deve ser entendida como

ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (LIBÂNEO, 1985, p.12).

Numa mesma direção, é possível constatar o desenvolvimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM; por exemplo, quando a ELDM aumenta as possibilidades educacionais de jovens moradores da favela ao oferecer acesso gratuito a uma formação em dança. Assim, por meio desta formação, são ampliadas as possibilidades de resposta às necessidades imediatas, isto é, à “melhoria de vida”, como fala Libâneo (1985, p.12), por meio de profissionalização que difunde conhecimentos artísticos, sociais e profissionais, os quais são reelaborados criticamente.

Dessa forma, observo o processo de territorialização feito pela ELDM, no que diz respeito à segurança pública na Maré, ao incorporar essas questões em suas discussões de corpo e dança, como um processo curricular. Territorializar é dominar ou apropriar-se do espaço (HAESBAERT, 2014, p.67) e a apropriação é feita quando a ELDM – entendendo o território da Maré não só como físico, mas como simbólico, com questões e relações – traz a violência policial, que se dá no corpo e, na maioria das vezes, no corpo preto, para dentro das discussões que acontecem na escola. Nesse contexto, o território, para Haesbaert (2014) é tanto funcional como simbólico.

O território é funcional especialmente pelo seu papel enquanto recurso, a começar por sua relação com os chamados recursos naturais – ‘matérias-primas’ que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (HAESBAERT, 2014, p.60)

Pensando nos territórios de favelas que englobam relações funcionais estabelecidas a partir das necessidades de abrigo e de base de recursos, as relações simbólicas que dizem respeito a essas áreas vêm sendo estabelecidas no tempo. Como já posto, as favelas cariocas

tiveram distintas formações. As favelas da Maré tiveram como primeiros moradores os operários que trabalharam na construção das grandes vias que circundam o conjunto de favelas e moradores removidos da Zona Sul (DINIZ; BELFORT; RIBEIRO, 2012, p.84). Desse modo, a formação social das favelas cria leituras sobre sua população e seus corpos.

[...] as reformas urbanas realizadas na capital federal – a de Pereira Passos e as das décadas posteriores – implicaram, no conteúdo, e, sobretudo, na forma, procedimentos políticos autoritários, típicos de processos de modernização conservadora, empreendidas por uma República autoritária e excludente, cujos efeitos de segregação do espaço urbano fazem-se ainda presentes. Demolições, desmontes e remoções (tudo em nome do progresso e do traçado tecnicamente definido) têm sido as estratégias destes reformadores, sem qualquer preocupação com a preservação dos espaços de construção da identidade da cidade. A perda de referências identitárias propiciada pelo processo de expulsão/remoção e de segregação social produz, evidentemente, efeitos de distanciamento social. A remoção empreendida no início do século empurrou os trabalhadores pobres de origem africana para os morros da periferia do centro da cidade. A localização desta periferia, entretanto, guarda uma proximidade geográfica com a cidade (como de resto, atualmente, quase a totalidade das favelas estão geograficamente próximas das áreas urbanizadas da cidade). Entretanto, o processo de segregação e exclusão social tem criado barreiras psico-afetivas que produzem efeitos ideológicos de distanciamento cultural. (NEDER, 1997, p. 109)

Desde a origem, as favelas cariocas são ocupadas, sobretudo, pelo principal alvo da polícia: a população pobre e preta, que, na época da Reforma Pereira Passos, sofria todas as mazelas do período colonial escravocrata. Com a reforma Pereira Passos, logo no início do século XX, citada por Neder (1997, p. 109), houve a execução de um grande projeto sanitário e urbanístico na cidade do Rio de Janeiro. Tocado pelo então prefeito da cidade, Pereira Passos, e pelo médico sanitário Oswaldo Cruz, o projeto tinha três pilares: saneamento, abertura de ruas e embelezamento do Centro. Nesse contexto, “Vinte mil pessoas foram desabrigadas pela demolição dos cortiços, ao passo em que ruas e avenidas foram alargadas, terrenos que acumulavam lixo foram transformados em praças e mais de 2.500 casas foram demolidas.” (DINIZ; BELFORT; RIBEIRO, 2012, p.52). Não foi dada moradia para as pessoas desabrigadas e a ida para os morros e áreas adjacentes a lagoas e rios foi uma opção encontrada pela população. Todavia, a vida nesses lugares era precária, pois a população sempre estava sujeita a inundações, a deslizamentos e a doenças que decorriam da falta de saneamento.

As remoções, que marcaram várias décadas do século XX na cidade do Rio de Janeiro, foram também as responsáveis pela formação de algumas das favelas que compõem a Maré, sendo uma grande característica desses territórios ter populações pobres e populações negras (NEDER, 1997). Pelos dados do Censo Maré (REDES DA MARÉ, 2018), “52,9% das pessoas

residentes foram declaradas como pardas, 36,6% como brancas e 9,2% como pretas”, o que totaliza 62,1% de pessoas pretas ou pardas num universo de quase 140.000 habitantes⁴⁹.

No Rio de Janeiro do século XIX, o chefe de polícia Eusébio de Queiroz apontava a escravidão como limitação à adoção de políticas mais modernas de policiamento urbano. Propõe então o confinamento dos escravos nas fazendas e o rígido controle de seus deslocamentos. Para Neder⁵⁰, nem o fim da escravidão e nem a República romperam com o legado da fantasia absolutista do controle social, da obediência cadavérica. A atuação da polícia nas favelas cariocas nos dias de hoje é a prova viva deste legado. (MALAGUTI, 2003, p. 32)

Entender que a atuação exacerbada das forças policiais sobre os corpos negros remete aos tempos da escravatura e reverbera até hoje nas favelas – reduto de povos pretos e pobres, ameaças ao sistema estabelecido, como coloca Malaguti (2003) – é essencial para pensarmos em como a segurança pública afeta os corpos que trafegam na Maré e dançam na ELDM.

5.1.1 Segurança pública e os corpos que dançam na Maré

Penso, a partir daqui, através da realidade da própria Maré quanto à segurança pública, como isso afeta os corpos que dançam na Escola Livre de Dança da Maré. Refletirei sobre como as práticas de currículo do Núcleo 2 dialogam com o território da Maré e com as suas questões sobre a segurança pública e sobre a violência policial. Relatarei como esta pesquisa entende a transformação desse tema em conteúdo de dança e corpo na Escola Livre de Dança da Maré.

A análise dos dados da publicação anual da Redes da Maré “Boletim Direito à Segurança Pública na Maré” mostrou que as maiores vítimas da violência na Maré são adolescentes e jovens negros entre 13 e 29 anos (BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ, 2019b). Os números da Maré refletem uma realidade nacional e que se repete já há muito tempo, a qual não parece mudar. O *Atlas da Violência*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança, com publicações anuais iniciadas em 2016, confirma que “os jovens negros figuram como as principais vítimas de homicídios do país e as taxas de mortes de negros apresentam forte crescimento ao longo dos anos” (IPEA, 2020, p. 47). Segundo a edição de 2020 do Atlas, em 2018, negros foram “75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8” (IPEA,

⁴⁹ “O predomínio de pessoas pardas na Maré tem explicação na maior frequência de matrimônios interraciais nos segmentos sociais populares e, de forma particular, na forte presença de nordestinos. Como se verá adiante, um em cada quatro moradores da Maré nasceu no Nordeste. Não obstante, a cor parda, mesmo que por influência da naturalidade em outra região do país, não exclui a descendência em potencial da árvore afro-brasileira.” (REDES DA MARÉ, 2018, p. 26)

⁵⁰ NEDER, Gizlene. *Absolutismo e punição*. IN: *Discursos sediciosos – crime, direito e sociedade*, nº . Rio de Janeiro. Instituto Carioca de Criminologia. Relume Dumará, 1996, p.132.

2020, p. 47). Isso mostra que para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 indivíduos negros foram mortos. Já no ano de 2017, pessoas negras figuraram um total de 75,5% dos homicídios registrados no país (IPEA, 2019, p. 49).

Pensar na segurança pública a partir de recortes raciais mostra seus impactos no corpo negro. A ELDM tem a presença marcante de alunos e alunas da Maré, isto é, de alunos negros e negras. Em 2021, em processo de audição para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança para ingresso no modo remoto das atividades do grupo, dos 43 candidatos inscritos, 35 declararam-se pretos ou pardos. Vejo, no desejo da escola em entender quem quer entrar para este grupo e no meu exercício de analisar quem por ele já passou, que o corpo negro vem sendo pensado dentro das práticas curriculares do Núcleo de Formação Intensiva em Dança. O levantamento do tipo de conteúdo abordado em relação à segurança pública que vem sendo desenvolvido dentro das práticas educativas com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança no âmbito desta pesquisa, também pareceu demonstrar preocupação da Escola com questões raciais e com como elas se articulam com o currículo, via segurança pública, abarcando diferentes esferas e modos de pensar dança.

Fanon (2008) tratou em sua obra as consequências psicológicas da colonização, tanto para o colonizador, quanto para o colonizado, bem como o do processo de descolonização, levando em conta aspectos sociológicos, filosóficos e psiquiátricos. Na obra *Pele negra, máscaras brancas* (2008), o autor se vale de sua própria experiência para refletir sobre as especificidades das vivências de corpos negros. Diferente de indivíduos brancos, os sujeitos negros são “*sobredeterminados*” pelo exterior, não sendo o sujeito negro “*escravo da ideia*” (FANON, 2008, p. 108) que os outros fazem dele, mas de sua aparição, do seu estar no mundo. Ser um indivíduo negro na favela é, dessa forma, ser um sujeito cuja aparição se dá pelo corpo. Na maioria das vezes, as leituras daquele corpo desconsideram sua subjetividade e suas potencialidades. Como no episódio em que narrei a abordagem da polícia a qual fui submetido, o olhar das forças policiais do Estado sobre nós, negros e negras, na maioria das vezes, configura-se como um ato de racismo cotidiano, como propõe Kilomba (2019):

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” – a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido – mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. Toda vez que sou colocada como “*outra*”, – seja a “*outra*” indesejada, a “*outra*” intrusa, a “*outra*” perigosa, a “*outra*” violenta, a “*outra*” passional, seja a “*outra*” suja, a “*outra*” excitada, a “*outra*” selvagem, a “*outra*” natural, a “*outra*” desejável ou a “*outra*” exótica –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “*Outra/o*” da branquitude, não o *eu* – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (KILOMBA, 2019, p.78).

Sendo assim, o olhar das forças policiais para os indivíduos negros de forma exacerbada, gerando violência em excesso contra essa população, tem raízes coloniais e sua origem, de acordo com Malaguti (2003), repousa sobre o medo. Vera Malaguti (2003), em sua obra “O medo na cidade do Rio de Janeiro”, pensa, no início do seu livro, em como o temor de um levante pelas classes oprimidas (os negros escravizados) no período do Brasil colonial, gerou uma intensa força repressiva por parte das autoridades. O Estado criou, então, um sistema de opressão baseado no racismo e que vem atuando desde então para oprimir aqueles que eram vistos pela sociedade branca como potenciais ameaças.

A sociedade imperial escravocrata brasileira, rígida e hierarquizada como a colonial, precisava também de um medo desproporcional à realidade para manter violentas políticas de controle sobre aqueles setores que estavam potencialmente a ponto de rebelar-se e implantar a “desordem e o caos”, tamanha a escala de opressão em que se encontravam. (MALAGUTI, 2003, p. 30)

O medo branco em relação à população negra sempre foi maior do que a ameaça que ela efetivamente representava e isso levou à instituição de violentas práticas de controle que se propagam até hoje e que colocaram o indivíduo negro como o principal alvo da polícia. A pessoa negra vem sendo vista como pertencente às “classes perigosas” (CHALHOUB, 1996 apud MALAGUTI, 2003) desde a metade do século XIX, quando operações policiais eram travadas para eliminar habitações coletivas e epidemias na corte imperial. Essas pessoas eram consideradas perigosas porque eram pobres, porque desafiavam as políticas de controle social no meio urbano e porque eram consideradas propagadoras de doenças.

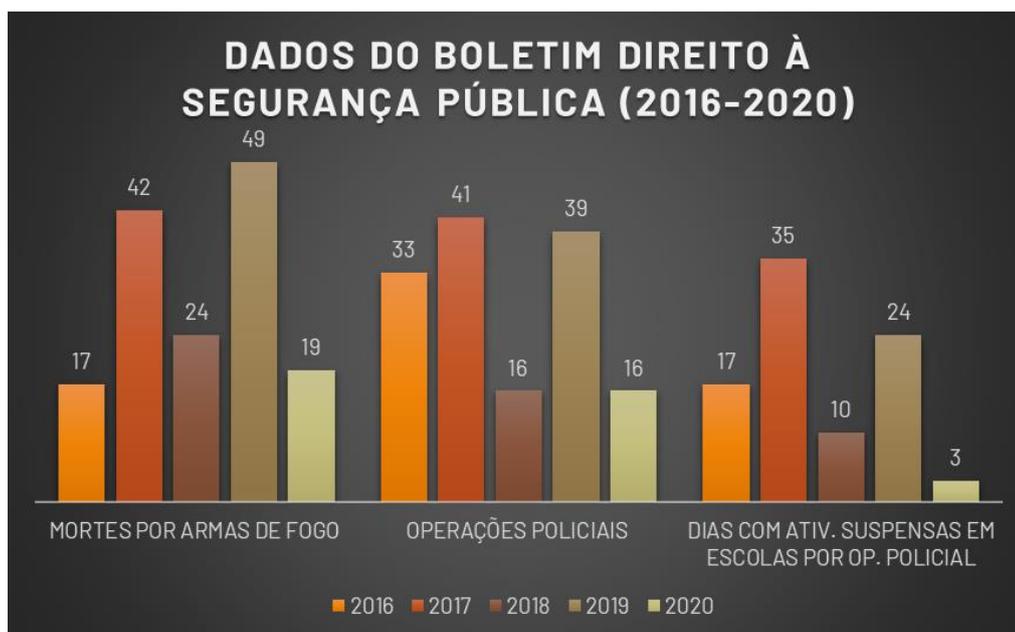
Dessa forma, vêm sendo implantadas, desde tempos coloniais, políticas de extermínio de corpos negros. Essas políticas, conforme Malaguti (2003), são dadas por conta do medo das insurgências das populações subalternizadas e escravizadas que, quando foram posteriormente libertas, foram colocadas sob extrema vigilância e repressão, especialmente nas favelas, assim, “a atuação da polícia nas favelas cariocas nos dias de hoje é a prova deste legado” (NEDER, 1996 apud MALAGUTI, 2003). Ainda que Malaguti (2003) fale de uma realidade do início dos anos 2000 na cidade do Rio de Janeiro, o cenário de quase 20 anos depois (e os números das mortes corroboram o fato) não parece ter mudado muito para as favelas cariocas e para as populações negras que lá residem.

A Redes da Maré acompanha os dados da violência armada no território das 16 favelas do Complexo de Favelas da Maré. Anualmente, a instituição publica o “Boletim Direito à Segurança Pública na Maré”, iniciativa do eixo de trabalho Direito à Segurança Pública e

Acesso à Justiça da instituição. No ano de 2016, foram contabilizadas 17 mortes em decorrência de intervenção policial; em 2017, a instituição contabilizou 42 mortes por confrontos armados na região; em 2018, foram contabilizadas 24 mortes por armas de fogo no território; em 2019, 49 mortes; e em 2020, 19 mortes por armas de fogo. A maior parte das mortes aconteceu por conta de operações policiais (19 em 2018, 34 em 2019 e 5 em 2020). A Redes da Maré (2017), analisa os dados encontrados:

Nesse contexto, não é por acaso que locais como a Maré sofram com uma alta taxa de violência letal. De maneira geral, as favelas são identificadas e estigmatizadas como espaços violentos. Isso, sem dúvida, contribui para que as políticas públicas tenham como pressuposto uma visão estereotipada preconceituosa sobre essas regiões, legitimando ações extremamente violentas, com a justificativa de realizar o controle da venda ilegal de drogas no varejo. Há, contudo, algo extremamente relevante que não recebe a mesma atenção dos governos no tocante ao enfrentamento, que é o uso de armamentos cada vez mais pesados, não só por criminosos, mas, também, por policiais dentro das favelas, sob o argumento de combater integrantes do tráfico ali instalados. Dessa maneira, a população das favelas e periferias é representada, meramente, como parte de um território dominado por redes criminosas, no qual podem ser desprezadas as formas e estratégias potentes desenvolvidas, historicamente, para garantir direitos básicos, tais como a moradia. Na realidade, chegamos ao absurdo de haver, no século XXI, pessoas na cidade do Rio de Janeiro que identificam as favelas como locais de carências e de ausência de civilidade. Essas representações constroem um imaginário social no qual as moradoras e os moradores de favelas não são reconhecidos como cidadãos e cidadãs com os mesmos direitos de outros habitantes da cidade (REDES DA MARÉ, 2017, p.2).

Figura 7 – Gráfico comparativo dos dados do Boletim Direito à Segurança Pública entre 2016 e 2020



Elaboração: Gabriel Lima

A análise dos dados feita pela Redes da Maré confirma o que dizem Malaguti (2003) e Neder (1997) sobre a violência nos territórios de favela. O medo da insurgência das populações subalternizadas dá ao enfrentamento da ameaça que existe nos territórios favelados, como as atividades de venda ilegal de drogas no varejo, um caráter de extrema violência e de letalidade no modo como as populações desses territórios são tratadas. Isso se reflete nos números concretos de mortes, principalmente de jovens negros não necessariamente com envolvimento comprovado com o tráfico de drogas – esses jovens negros configuram também o perfil de alunos da ELDM. “A favela é definida pelo que ela não é ou pelo que não tem. Outro elemento particular na representação das favelas é sua homogeneização.” (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p. 46).

Como coloca Souza e Silva, indo também ao encontro da análise da Redes da Maré, o imaginário social sobre a favela corrobora o que se pensa sobre territórios favelados e o modo como a polícia age nesses locais. Remetendo-se a uma realidade do início do século XX, Neder (1997) nos diz que

As “batidas nos morros” (algumas vezes chamadas de “invasões”), feitas por policiais aos locais de moradia dos trabalhadores urbanos pobres não tinham qualquer objetivo investigativo de busca de indícios criminais ou mesmo de policiamento ostensivo, levando segurança aos seus moradores. Tinham (e ainda têm) papel inibidor-repressivo para efeito de controle e disciplina, vale dizer, para efeito de uma vigilância permanente das ruas e dos espaços públicos (NEDER, 1997, p.114).

A ocorrência de alguns eventos ao longo dos anos analisados ajuda a elucidar a flutuação dos dados sobre segurança pública na Maré, como medidas legais aprovadas para a defesa das populações da Maré. Em junho de 2017, a Ação Civil Pública (ACP)⁵¹ da Maré teve liminar concedida, ou seja, foi aprovada. A ACP é um instrumento jurídico “iniciado pela Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, com base em relatos e informações cedidas por moradores e Organizações da Maré, denunciando as graves violações de direitos que acontecem nos dias de operação policial” (REDES DA MARÉ, 2018a). O Poder Judiciário determinou uma série de medidas que deveriam ser tomadas em dias de operações policiais, dentre elas: proibição de operações policiais para cumprimento de mandados à noite; instalação gradual de câmeras de vídeo e GPS nas viaturas que circulam pela Maré; disponibilização de ambulâncias em dias de operações policiais; e elaboração do plano de redução de danos às violências em dias de operações policiais. Em 2018, enquanto os números da violência no Estado do Rio de Janeiro

⁵¹ “A Ação Civil Pública da Maré é uma ferramenta processual e jurídica, prevista na Constituição Federal, que trata de direitos difusos e coletivos. Tem como objetivo protestar por um direito de uma coletividade, de um determinado grupo, classe ou categoria de pessoas que se encontram em uma mesma situação.” Disponível no site da Redes da Maré. Mais informações sobre a Ação Civil Pública da Maré podem ser consultadas em <https://www.redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>. Acesso em: 07 mai. de 2021.

pioravam, os da Maré, melhoravam – a leitura da Redes da Maré é de que isso se deve à mobilização permanente da população e ao reconhecimento da ACP como um “instrumento de controle social sobre a política de segurança pública na região”⁵².

No começo de 2019, com o início do mandato de Wilson Witzel no Governo do Estado do Rio de Janeiro, os números da violência e das operações policiais na Maré subiram muito. Apenas no primeiro semestre daquele ano, foram registradas 27 mortes na Maré, sendo “15 em operações policiais e 12 em confrontos armados. Percebe-se que o aumento das operações policiais impacta diretamente o aumento da violência entre os grupos armados.” (REDES DA MARÉ, 2019a)

Em meados de 2019, a ACP da Maré foi suspensa após intensas operações policiais em que não foram cumpridas as determinações que ela determinava desde 2017. A suspensão da ACP resultou na mobilização da Redes da Maré e de moradores do território. Uma dessas ações, a partir do eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça, foi pedir que moradores, sobretudo crianças e jovens, escrevessem cartas para os juízes responsáveis pela suspensão da ACP, dizendo o que era morar na Maré em um dia de operação policial e o que a suspensão da ACP significava para cada pessoa. Foram recolhidas e entregues para o Tribunal de Justiça 1.509 cartas. Alunas e alunos do Núcleo de Formação Intensiva em Dança foram convidadas/os para participar da escrita das cartas, bem como alunas e alunos de outras turmas da ELDM e de outros projetos da Redes da Maré.

O ano de 2019 foi o ano mais violento no período compreendido entre 2016-2020 na Maré e é possível inferir, a partir da leitura dos dados, principalmente os referentes à letalidade da violência armada, que a suspensão da ACP e o início do mandato do governador Wilson Witzel tenham interferido diretamente nas diretrizes de segurança pública na Maré⁵³.

A mudança de representantes governamentais, ao nível estadual e federal, que defenderam, desde o período eleitoral, uma política de segurança pautada no enfrentamento bélico e letal às redes ilícitas e criminosas, pode ter impactado tanto no aumento das ações policiais como na ampliação do uso de aparato bélico. Essa forma de atuação faz com que cheguemos à marca expressiva, em 2019, de 34 pessoas assassinadas em incursões policiais. (REDES DA MARÉ, 2019)

⁵² Idem

⁵³ Ao longo de seu mandato como governador do Estado do Rio de Janeiro, que foi interrompido por *impeachment* em abril de 2021, Witzel usou frases como “A polícia vai atirar para matar”, ao se referir a civis armados com fuzis que recusassem a se entregar na ocorrência de operações policiais. Fonte: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/07/09/governador-do-rj-volta-a-defender-que-pms-atirem-para-matar.ghtml>>. Acesso em: 07 mai. 2021.

No mesmo ano de 2019, a Escola Livre de Dança da Maré ficou 09 dias sem aulas devido à ocorrência de operações policiais na região. Nesse ano, foi flagrante o uso de helicópteros como plataforma de tiro durante operações policiais no território da Maré e o aumento do impacto da violência. Nesse ano, foram realizadas fortes ações envolvendo a dimensão territorial de formação para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, sobre as quais falarei mais à frente.

Figura 8 – Dias com aulas suspensas na ELDM devido a operações policiais em 2019



Elaboração: Gabriel Lima

O último fator a causar flutuação nos dados de segurança pública na Maré foi a Arguição de Preceitos Fundamentais (ADPF) 635 ou “ADPF das Favelas”. Protocolada em novembro de 2019 e deferida em junho de 2020. A ADPF decidiu:

(i) que não se realizem operações policiais em comunidades durante a epidemia do COVID-19, a não ser em hipóteses absolutamente excepcionais [...] (ii) que, nos casos extraordinários de realização dessas operações durante a pandemia, sejam adotados cuidados excepcionais, devidamente identificados por escrito pela autoridade competente, para não colocar em risco ainda maior população, a prestação de serviços públicos sanitários e o desempenho de atividades de ajuda humanitária (BRASIL, 2020, p.1)

Posteriormente, no ano de 2020, houve “redução de 59% em relação ao ano de 2019, decorrente principalmente da determinação do STF em liminar à ADPF 635” no número de operações policiais. Ainda, o número de mortes por armas de fogo caiu 61% em relação ao ano anterior (REDES DA MARÉ, 2020).

Desse modo, vê-se que tanto a ACP quanto a ADPF mostraram-se importantes instrumentos a favor da vida da população da Maré. Houve redução no número de mortos e de operações policiais, que comprovadamente geram danos significativos a toda a população da Maré.

5.1.2 Os encontros do Núcleo 2 com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré

Dentro da Dimensão Territorial de conhecimentos para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, as conversas sobre segurança pública vêm sendo uma constante desde 2018. Os encontros do grupo com a equipe do eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré proporcionam aos jovens do grupo momentos de reflexão não só sobre segurança pública, mas também sobre outros temas, como juventude, o que é ser negro/a na favela e outros debates que estimulam o pensamento crítico e a discussão de dados estatísticos levantados pela Redes da Maré. Esses encontros propiciam, ainda, um espaço onde os jovens podem refletir sobre questões que envolvem o seu dia a dia enquanto moradores do território da Maré e de outros territórios populares. Além de tudo, os jovens do Núcleo 2 são pessoas que frequentam a Maré e vão, quando não são moradores do território, conhecendo aquele local e passando a fazer parte de suas dinâmicas.

Esses encontros, para além das aulas de dança do Núcleo, configuram mais um momento para que possam ser discutidas as questões relacionadas à dança que se produz na ELDM e aos corpos que por ali passam. O primeiro encontro que aconteceu entre o Núcleo de Formação Intensiva em Dança e o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré, planejado como uma ação curricular para o Núcleo 2, ocorreu no dia 12 de dezembro de 2018. A ação, mobilizada por Shyrlei Rosendo, educadora atuante no eixo de Segurança Pública da Redes da Maré, trouxe informações sobre as ações do eixo dentro da Maré e convocou os jovens a pensarem o que era, para eles, a juventude na Maré. O primeiro contato com esta temática, neste momento do Núcleo 2, abriria uma série de encontros com diferentes dinâmicas e abordagens.

Figura 9 – Primeiro encontro do Núcleo 2 com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça, em 2018



Crédito: Gabriel Lima

O ano de 2019 foi o ano mais letal na Maré no quinquênio compreendido entre 2016 e 2020. Foram contabilizadas pela Redes da Maré (REDES DA MARÉ, 2019) 49 mortes por armas de fogo naquele ano, sendo 34 em decorrência de ação policial. Nesse ano, o Núcleo 2 deu prosseguimento aos encontros com a equipe do eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré. O primeiro encontro nesse período ocorreu no dia 13 de março de 2019 e foi também mobilizado pela educadora Shyrlei Rosendo e contou com o apoio de Arthur Viana e Maycon Sardinha, mobilizadores do eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré. Nesse encontro, os jovens do Núcleo 2 fizeram a leitura do Boletim Direito à Segurança Pública na Maré 2018 e participaram de conversas e de dinâmicas em que puderam discutir questões como privilégio e o que era segurança pública para cada um deles.

A partir do primeiro encontro de 2019, deu-se um importante movimento que impulsionou os jovens do Núcleo 2 para a escrita sobre seus anseios e questões quanto à (in)segurança pública. O ano de 2019 vinha sendo um ano muito violento na Maré e em diferentes lugares da cidade, e os resultados das inquietações apareciam nos corpos que dançavam e nos textos que foram sendo produzidos pelos alunos e alunas do Núcleo de Formação Intensiva em Dança. A ELDM e o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à

Justiça incentivaram que os jovens escrevessem sobre seus anseios como uma forma de continuar reverberando as conversas que haviam se iniciado em 2018. Partilho trechos do texto de um estudante:

O Rio de Janeiro e suas zonas têm um enorme tráfego de pessoas. Como morador do velho oeste carioca, ou seja, a Zona Oeste do Rio de Janeiro, e dançarino na Escola Livre de Dança da Maré, me vejo transitado por duas diferentes periferias e suas distintas realidades onde o ponto comum, infelizmente, é a segurança pública precária que se retrata num triste quadro de abandono social, onde, ao invés de nos sentirmos acolhidos e confortáveis por andarmos na rua por onde passamos, acabamos tomados pelo medo levando a seguinte pergunta: será que eu vou voltar?

Vivemos no país onde existe a cultura do estupro, a cultura do genocídio, a cultura do machismo, do feminicídio e até da homofobia e mesmo assim a arte que retrata relatos reais do cotidiano da favela não é vista ou sequer reconhecida. Jovens estão sendo mortos na porta de suas casas com uniformes da escola, famílias sendo assassinadas sem ter direito de voz e onde está o culpado?

Quando comprovado que a bala que matou um morador de favela inocente foi de PM “fulano de tal”, ele logo nega, dizendo que não foi ele. Vivemos em uma grande pátria dos incidentes onde ninguém é culpado e onde quem morre vira um número na estática da Anistia Internacional e mais um nome a ser gritado na rua e a estampar o jornal. MORREU MAIS UM NEGRO. (F.A, aluno do Núcleo de Formação Intensiva em Dança)

Esse relato do aluno F.A. mostra como ser jovem e morador de periferia desperta medo e sentimentos de insegurança ao trafegar pelo Rio de Janeiro. Numa realidade em que, em 2018, 75,7% dos homicídios em escala nacional haviam sido de indivíduos negros, o relato do aluno F.A. não era uma realidade isolada.

Outros relatos, como o da aluna A.S., vão na mesma direção e falam do medo de andar na rua e, mais especificamente, do medo das operações policiais, sempre muito violentas na Maré.

Todos os dias, quando saio de casa, minha mãe pergunta para onde eu vou e que horas eu irei voltar. Muitas vezes fui pega de surpresa na rua, porque o caveirão⁵⁴ entrou do nada na comunidade, já fiquei trancada em salão, supermercado e preocupada com os meus familiares, pensando se estavam em casa ou não.

Que horas irei chegar em casa novamente? Será que irei chegar em casa novamente? Até quando isso vai durar?

Tanta coisa pra ser discutida e resolvida e vocês preocupados da onde que veio a bala. (A.S, aluna do Núcleo de Formação Intensiva em Dança)

⁵⁴ Caveirão é o termo usado para designar os grandes carros blindados da polícia militar do Rio de Janeiro, que são como tanques de guerra, muito usados durante operações policiais em favelas cariocas.

A partir do depoimento da aluna A.S., é possível observar o medo da morte (“Será que irei chegar em casa novamente?”), que não é incomum para jovens da Maré, que são as maiores vítimas da violência armada – tanto neste território, quanto em nível nacional.

Figura 10 – Segundo encontro do Núcleo 2 com o eixo DSPAJ, em 2019



Crédito: Gabriel Lima

Os registros em texto geraram escritas poéticas, como o da aluna Y.O. Indo ao encontro da escrita do aluno F.A. e aos dados estatísticos, a aluna fala sobre o quanto é mais difícil para as pessoas negras ficarem seguras num ambiente de total insegurança como a Maré (e como o Brasil).

te faz sentir
te faz tremer
te faz ter medo do que deveria agradecer
não deveria ser normal
mas acontece com frequência
o que torna banal
pessoas vão e vêm
durante confronto, tiros e reféns
dia seguinte, tudo normal
como eu disse, se tornou banal
uma vida aqui, outra ali
tanto faz, o que importa é EU não me ferir
"seja na favela ou no asfalto"
mas sabemos que é sempre na favela, né?

diz não ter classe, cor
mas sabemos que é sempre o negro e pobre, né?
era para te manter seguro
mas te faz se sentir inseguro

segurança: uma proteção
insegurança: o que nos causa a decepção (Y.O, aluna do Núcleo de Formação Intensiva em Dança).

As ações em conexão com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré continuaram ao longo de 2019. No dia 28 de agosto de 2019, o Núcleo 2 participou de uma conversa com o Associação de Juízes para a Democracia, um encontro no Centro de Artes da Maré para discutir os processos relacionadas à Ação Civil Pública da Maré, a mobilização dos moradores e a entrega das 1509 cartas feitas pelos mareenses para o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ), que havia sido realizada no dia 12 de agosto de 2019. Com essa ação relacionada à ACP, vemos mais uma vez o Núcleo de Formação Intensiva em Dança sendo envolvido nas questões de segurança pública na Maré enquanto parte integrante de sua formação, uma vez que todas as atividades com o eixo de Segurança Pública da Redes da Maré aconteceram dentro dos horários de aula do grupo.

Figura 11 – Núcleo 2 em atividade do eixo DSPAJ com a Associação de Juízes para a Democracia, em 2019



Crédito: Gabriel Lima

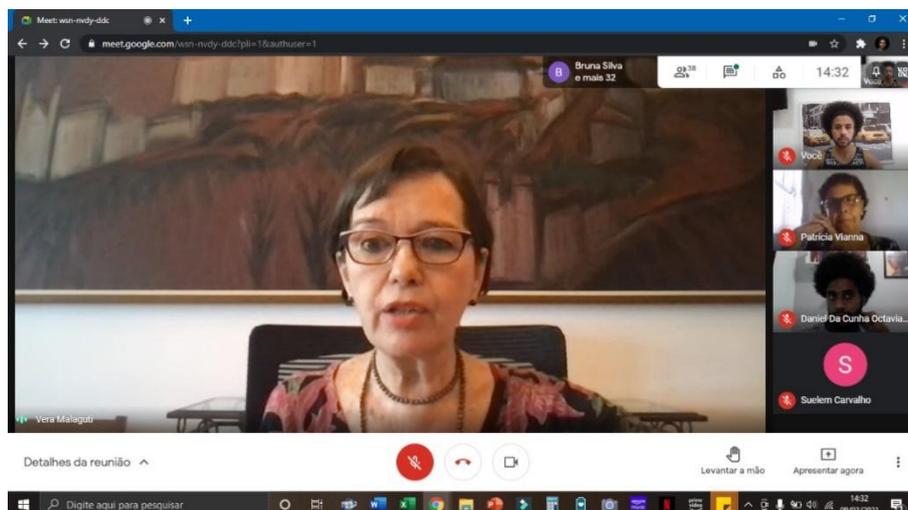
Em 2020, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, os encontros do Núcleo de Formação Intensiva em Dança com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça não aconteceram. Houve somente um primeiro encontro, logo antes do início do isolamento social. Nesse primeiro momento, o grupo já estava dentro da programação do *Curso Falando Sobre Segurança Pública na Maré*⁵⁵, promovido pelo eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça.⁵⁶

Em março de 2021, em formato remoto, os encontros foram então retomados e o grupo participou de uma série de conversas e aulas. Esses encontros contaram com a participação da professora doutora Vera Malaguti, da UERJ, falando sobre quem é o alvo da “guerra às drogas”; da doutoranda em direito Waleska Miguel Batista falando sobre racismo estrutural, favela e juventude; e ainda de conversas com representações juvenis da Maré, com quem o Núcleo 2 e outros participantes do curso puderam trocar vivências e experiências.

⁵⁵ “O Curso “Falando sobre Segurança Pública na Maré” é uma série de encontros com moradoras e moradores da Maré que visa refletir sobre aspectos do cotidiano das favelas, relacionados aos direitos humanos e à segurança pública. Os conteúdos propostos nesses encontros relacionam-se a temas que envolvem a Política de drogas e controle de armas; ao alto índice de homicídios; ao acesso à justiça; e ao direito à segurança pública, numa perspectiva que considera o recorte de gênero e de raça. Pretende-se, ainda, promover trocas de experiências entre os participantes, na perspectiva de construir estratégias de enfrentamento às violências vivenciadas em espaços de favelas e periferias. Nos encontros, teremos diálogo com especialistas da área da segurança pública e acesso à justiça, ativistas, moradores e profissionais que atuam na Maré.” Informações disponíveis em < <https://www.redesdamare.org.br/br/info/47/falando-sobre-seguranca-publica-na-mare>> . Acesso em: 21 mai. 2021.

⁵⁶ Neste breve encontro de 2020, para o qual não foi dada continuidade naquele ano, foi levantada a possibilidade de haver relatos das alunas e alunos do Núcleo 2 em uma publicação do Eixo DSPAJ. Esse desejo foi concretizado em 2021, com o lançamento do “Caderno 2: FALANDO SOBRE SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ - A Vida na Favela: relatos sobre o cotidiano em meio à violência armada”. Escrevi um artigo relatando os encontros do Núcleo 2 com o eixo DSPAJ ao longo dos anos e trazendo os escritos previamente elaborados pelas alunas e alunos. A publicação está disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/RdM_caderno_artigos_21.pdf . Acesso em: 04 jan. 2022.

Figura 12 – Quarto encontro do Núcleo 2 com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça, em 2021



Crédito: Gabriel Lima

5.1.3 Conversas sobre segurança pública e educação antirracista

Relato as práticas da ELDM a partir de um olhar específico sobre o que lá se desenvolve. Para isso, lanço mão das minhas próprias experiências enquanto indivíduo preto, trabalhador e estudante de dança e que passa por inúmeras situações de racismo e violência policial. “Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente de pessoas brancas, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente” (KILOMBA, 2019, p. 54). Assim, segui nesta pesquisa por caminhos que não haviam sido abordados em pesquisas anteriores sobre a ELDM. Foi dado destaque às questões raciais e às questões da segurança pública e da violência policial a partir do ponto de vista de um indivíduo preto em diálogo com outros indivíduos pretos, pois são questões que sinto na pele e que verifico serem comuns às/aos estudantes da Escola. Entendo, assim, que estas questões perpassam e constituem os corpos que dançam na Escola Livre de Dança da Maré.

Momentos como os encontros com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça assumem um lugar que identifico como sendo de interseção entre conhecimentos de corpo e conhecimentos que passam pelo corpo e pelo território. Sob essa perspectiva, é possível assumir que este encontro traz para o currículo da ELDM uma prática antirracista de educação dentro dos conteúdos ofertados ao Núcleo de Formação Intensiva em Dança. As discussões sobre segurança pública, sempre muito conectadas à questão racial, uma vez que a população negra é a maior vítima da violência no país e na Maré, como colocado, tem um enfoque que

dialoga diretamente com concepções do que pode ser entendido por uma educação antirracista das relações.

Desse modo, observo a recorrência de práticas antirracistas no currículo do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, principalmente no que diz respeito à segurança pública. É observável o interesse da Escola Livre de Dança da Maré em ter os/as estudantes engajados/as em assuntos como esses, ao longo dos anos pesquisados e com atividades registradas em documentos. Portanto, esse interesse é fundamentado no aproveitamento desse espaço para que discussões e ações *artísticopedagógicas* – utilizando a lógica de Alves e Oliveira (2012) – possam ocorrer na formação de um artista de dança dentro de uma escola no território da Maré. Penso, então, nos possíveis conceitos de racismo e educação antirracista para refletir sobre como as ações da ELDM para o Núcleo 2 podem ser, assim, ações antirracistas quando falam de segurança pública. Penso no conceito de racismo a partir do que coloca grada Kilomba (apud LIMA; SOTER, 2020, p. 79):

Kilomba argumenta que o racismo é composto por três elementos entrelaçados (2019, p. 75). O primeiro é a *construção de/da diferença*, já que a pessoa negra é vista como diferente devido a sua origem racial. O segundo é a hierarquia, que dá diferentes valores a essa diferença, sendo o indivíduo branco considerado o padrão e sempre superior ao indivíduo negro. A hierarquização da diferença gera o preconceito e leva finalmente ao terceiro elemento, “*o poder*”, entendido pela autora como pertencente aos indivíduos brancos, sempre em posição de se colocar como superiores. Os três elementos se acompanham de modo histórico, político, social e econômico (LIMA; SOTER, 2020, p.79).

Já o “antirracismo é um termo utilizado já há algumas décadas para marcar a ideologia e conduta que se posicionam contra o racismo.” (SESC FLORÊNCIO DE ABREU, 2021, p. 5). Junior (2008), a partir das ideias de Cavalleiro (2001) propõe que uma educação antirracista deve ser orientada por algumas atitudes:

Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; Buscar permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade; Não conceber qualquer manifestação de preconceito ou discriminação e cuidar para que as relações interpessoais sejam respeitadas; Considerar a diversidade presente no ambiente escolar e utilizá-la como forma integradora, encorajando a participação de todos; Fazer uma leitura crítica da História Brasileira, mediante a qual seja possível mostrar a contribuição de diferentes grupos na construção de nosso país; Buscar materiais que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, bem como aspectos da África que auxiliem a construção de um currículo menos etnocêntrico; Pensar meios e formas em que a educação contribua para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira; Elaborar ações que propiciem o fortalecimento da identidade e auto-estima de educandos pertencentes a grupos discriminados (JUNIOR, 2008, p.405).

A partir dessas pistas, observar o contexto de inserção da Escola Livre de Dança da Maré e suas práticas com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, nos leva ao entendimento de que ações de educação antirracistas são colocadas em prática no currículo da Escola. Os encontros e eventos ao redor da segurança pública na Maré, ao fomentarem a discussão e o pensamento crítico sobre o lugar do indivíduo negro e dos corpos negros, que estão constantemente sob a mira das forças armadas, reconhece o problema do racismo na sociedade e leva essa discussão para a escola (ainda que para uma escola de ensino não-formal). Sob este aspecto, vejo nessas ações uma iniciativa de “fortalecimento da identidade e autoestima de educandos pertencentes a grupos discriminados” (JUNIOR, 2008, p.405). Quando são criados espaços para a reflexão sobre práticas racistas, isso pode influenciar positivamente alunas/os vítimas de racismo, pois uma outra perspectiva sobre o seu estar no mundo tende a ser desenvolvida.

Assim, avaliando a instituição escolar como um todo, é possível pensar os fatores que geram segregação racial no ambiente escolar. Como coloca Cavalleiro (apud Vitorino, 2011, p. 139), os principais fatores geradores de segregação racial no ambiente escolar são: “a) o currículo escolar; b) a falta de formação docente para o trato da questão racial; c) o material didático-pedagógico; d) a minimização do problema racial; e) a distribuição desigual de estímulo e afeto; f) negação da diversidade racial.”

[...] entendemos que uma educação antirracista na ELDM deve se orientar para a desconstrução do estigma racial que afeta as/os alunas/os da escola em função do território da Maré, propondo uma reflexão crítica sobre o racismo e, no âmbito deste trabalho, especificamente em relação com as forças policiais do Estado. Deste modo, as ações da escola visam, como atividade inerente ao aprendizado de arte e da dança, a reflexão sobre o corpo que sofre os efeitos do racismo e que tem suas possibilidades educativas reduzidas em função de um recorte racial no que diz respeito à segurança pública. (LIMA; SOTER, 2020, p. 80)

Levando em conta esses apontamentos e pensando especificamente no currículo da ELDM, é possível também entender como iniciativa antirracista na Escola Livre de Dança da Maré o seu currículo em si: (i) as dinâmicas escolhidas, (ii) os conteúdos elencados e (iii) a forma de se ter as/os jovens engajadas/os nas atividades. Quando este currículo estimula discussões que trazem à tona o problema racial em relação à segurança pública, uma potente estratégia antirracista é colocada em prática. Ser antirracista, dialoga, diretamente, com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta por Libâneo (1985), uma vez que o autor coloca que essa pedagogia quer trabalhar a partir de “determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais

antagônicas” (LIBÂNEO, 1985, p.13). Organizar a sociedade em classes sociais antagônicas é exatamente o que o racismo faz.

Voltando a Kilomba (2019, p. 76), a autora nos diz que “é a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo.” Retorno aqui às questões de poder já colocadas neste texto, quando pensamos sobre currículo e sobre território. Mais uma vez, o poder é definidor de relações e, em termos de relações raciais, pessoas negras são parte do grupo desprovido de poder. Assim, entendo que as ações desenvolvidas pela ELDM vão de encontro às expectativas quanto a quem tem poder ou não. Desse modo, através dos conhecimentos desenvolvidos com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, fomentam-se ações para que as/os alunas/os que passam por esse grupo possam estar mais atentas/os e possuidoras/es de instrumentos capazes de auxiliá-las/os nos processos de transformação de suas realidades. Lopes e Macedo (2011), ao abordarem os princípios da pedagogia histórico-crítica, que fundamenta a pedagogia crítico-social dos conteúdos, afirmam que:

O conhecimento a ser trabalhado na escola deve levar em conta a problematização da prática social, mas os problemas de tal prática só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem de instrumentos que lhes permitam tal ação. Todo conhecimento parte, então, da prática social para a ela retornar, como aplicação e superação. Mas sem o conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica não há possibilidade dessa superação (LOPES; MACEDO, 2011, p.88)

Compreendo as ações desenvolvidas junto ao Eixo e Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré como um meio para que alunos e alunas acessem esses instrumentos de problematização da prática social sobre os quais falam as autoras. Os encontros periódicos para discussão de segurança pública, levando em conta seu recorte racial, indicam a adoção de práticas de educação antirracista, cujo objetivo vai ao encontro dos objetivos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos em termos de transformação das relações sociais. Isso tudo torna-se base do processo de “aprenderensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 61) dança na ELDM.

6 A VOZ DAS/OS ALUNAS/OS: ENTREVISTAS

Neste último capítulo, pensarei junto com as vozes de alunos/as do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, responsáveis pela gestão da ELDM, sobre como a Escola e o processo de “aprenderensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) é percebido por esses atores. Usarei como material depoimentos dados em entrevistas e em resultados de atividades didáticas cujos registros foram cedidos pela ELDM – tais entrevistas foram feitas com as/os alunas/os no período compreendido entre 2018-2020, as quais foram por mim conduzidas.

Para as entrevistas, foi usada a técnica da entrevista semiestruturada. Nessa técnica, parte-se de um protocolo incluindo os temas a serem discutidos na entrevista, todavia, tais temas não foram introduzidos da mesma maneira com todos os entrevistados, já que os entrevistadas/os foram deixadas/os livres para desenvolver as questões como elas/es quisessem (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 168). As entrevistas aconteceram durante o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 e foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2021. Para isso, foram convidadas as alunas e alunos que tinham disponibilidade e acesso a recursos digitais que permitissem uma conexão remota por vídeo ou ligação telefônica, de modo a proporcionar material suficiente para o uso nesta pesquisa. A princípio, as entrevistas ocorreriam dentro do Centro de Artes da Maré, presencialmente, com um número significativo de alunas/os. Porém, a vontade de conduzir a pesquisa de forma remota trouxe consigo a inviabilidade, a limitação dos encontros virtuais e ainda o processo de exaustão virtual de todas as pessoas após mais de um ano de pandemia da COVID-19. Como forma de preservar as/os alunas/os em um momento tão difícil nos mais diferentes aspectos, convidei um grupo mais enxuto para a participação nesta pesquisa. Com as perdas ocasionadas pela pandemia da COVID-19, o alargamento das diferenças sociais que impediram várias alunas e alunos de participarem de aulas remotas e o *stress* provocado por tantas horas em frente à tela, pareceu-me desrespeitoso com o contexto e situações que relatei nesta pesquisa: insistir em um pedaço dela que pode ser motivo de frustrações enormes para as/os alunas/os e para o pesquisador. Desse modo, entrevistei 03 (três) alunas/os, identificados nesta pesquisa como S.C., Y.M. e E.S. Foram entrevistadas ainda uma professora regular do Núcleo de Formação Intensiva em

Dança (C.S.), uma antiga coordenadora da ELDM (I.P.) e a coreógrafa e diretora artística da ELDM, Lia Rodrigues⁵⁷.

A partir das vozes desses atores que dão vida à ELDM, refleti, então, sobre desdobramentos possíveis a partir da bibliografia de referência. As lentes da pedagogia crítico-social dos conteúdos, das relações de poder e das dinâmicas territoriais entraram em diálogo com o material trazido por essas pessoas que fazem a ELDM acontecer diariamente, aproximando as hipóteses dessa pesquisa da realidade percebida por alunos e equipe. A observação participante (MOREIRA; CALEFFE, 2008) foi fundamental para ajudar a correlação das falas e depoimentos com as hipóteses desta pesquisa. Após passar alguns anos dentro do CAM e em estreito contato com o Núcleo 2, consegui pensar em algumas hipóteses de análise sobre as práticas deste grupo. Hipóteses essas que desenvolvi ao longo desta pesquisa, as quais as conversas com os alunos e com a equipe da ELDM ajudaram a ampliar.

6.1 OS CONTEÚDOS NA PERCEPÇÃO DOS ATORES DO NÚCLEO 2

Nesta pesquisa, partimos de um olhar que foca na centralidade dos conteúdos dentro de uma abordagem específica de ensino. Tivemos a pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985) como guia para o relato das práticas observadas dentro da ELDM junto ao Núcleo de Formação Intensiva em Dança. Trago aqui as vozes de alunas e alunos deste grupo, buscando identificar o que eles entendem como conteúdo estudado na Escola e também quem são os agentes articuladores desses conteúdos nas aulas – os professores e professoras. Libâneo (1985) entende que os conteúdos de ensino são:

os conteúdos culturais, universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados em face das realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana social (LIBÂNEO, 1985, p.41).

Perguntados sobre o que é estudado no Núcleo de Formação Intensiva em Dança, os alunos tiveram respostas distintas.

Eu entendo que o Núcleo 2 é um projeto de alcance biopsicossocial. Além de trabalhar o corpo, ele trabalha as relações sociais. E o que ajuda ou interfere de alguma forma do nosso psicológico. Ele é educativo de várias maneiras, porque eu acho que a gente

⁵⁷ Lia Rodrigues, diretora artística da ELDM, aparece identificada nas respostas por conta de sua posição fundamental no pensamento por trás da ELDM e por entendermos como de extrema relevância o registro de suas práticas artísticas em trabalhos acadêmicos no campo da dança, das artes e da educação.

aprende além da dança. A gente aprende muito nas relações, a gente aprende a se relacionar e como lidar com essas coisas. Além de algumas aulas específicas, como aquela em que aprendemos sobre o território da Maré, aprendendo na teoria e na prática, porque o professor levou a gente para aprender convivendo com as pessoas. Eu acho que há profundidade nas relações por entender que esse projeto acontece dentro da comunidade da Maré. Eu acho que a preocupação desde a base do projeto é entender, respeitar, educar, ensinar e interferir ajudando as pessoas. Não só pelo espaço, mas para compreender a importância das pessoas que estão ali, e entender o holístico delas, entender que cada um tem um mundo completo dentro de si, e respeitar todas as coisas que atravessam a vida de cada um.

(Y.M, aluna do Núcleo 2)⁵⁸

Como visto, a aluna fala sobre aprender para “além da dança”, indo ao encontro do que esta pesquisa procurou apontar. Libâneo (1985, p. 41) pensa que a maneira que a pedagogia crítico-social dos conteúdos concebe esses conteúdos a serem estudados não opõe cultura erudita à cultura popular ou espontânea, mas indica “uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.” Já outra aluna traz um outro olhar sobre os conhecimentos estudados:

A gente estuda balé clássico, danças contemporâneas e inglês. A gente tinha algumas aulas abertas que passavam por outros coreógrafos. A gente tinha vivências com outros estilos de dança, com criações de espetáculos, passávamos por leituras de livros e a partir desses livros criávamos espetáculos, nossas coreografias de dança a partir da pesquisa, a partir dessas leituras. A gente tinha atividades que eram para fora do palco, que eu acho importante destacar. Eram visitas que a gente fazia pelas estruturas que a Redes da Maré tem espalhadas pela comunidade. Então, a gente visitou o Espaço Normal, que é um espaço que acolhe pessoas em situação de vício, a gente foi na biblioteca da Redes, a gente visitou a Casa das Mulheres da Maré, que é um lugar que oferece cursos só para as mulheres da Maré. Inclusive eram as meninas que faziam o nosso lanche na Escola. Coisas para além dos palcos, mas que também agregavam muito na nossa formação como artista. Conhecer também esse espaço que formava a estrutura do Centro de Artes da Maré. A gente teve um encontro com uma companhia de dança estrangeira. A gente passou um tempinho com eles tendo aulas de balé e de outras modalidades. (S.C., aluna do Núcleo 2)⁵⁹

Para a aluna S.C., agregar outros conhecimentos aos conhecimentos de dança foram importantes para a sua formação artística. Ambas as alunas elencam pontos que esta pesquisa levantou quando pensou nas diferentes dimensões de conhecimentos para o Núcleo 2, isto é, os conhecimentos técnicos em dança, o foco nas relações e as conexões estabelecidas com o território da Maré. O fato de haver diferentes artistas indo para a ELDM; a possibilidade de estudar dança de modo amplo, estabelecendo conexões com diferentes linhas estéticas; e o contato com diferentes pessoas perpassam a fala das alunas. Ir “além da dança” faz-se presente

⁵⁸ Entrevista concedida pela aluna no dia 26 ago. 2021.

⁵⁹ Entrevista concedida pela aluna no dia 23 ago. 2021.

quando o Núcleo 2 é estimulado a pensar na Maré, nas questões que o território traz, nas visitas a diferentes equipamentos da Redes da Maré e no estabelecimento de conexões com diferentes pessoas e propósitos. Todos esses fatores são entendidos pelas alunas como formação e estão endereçados em suas falas.

Na direção do que fala S.C., o aluno E.S.⁶⁰ também refletiu sobre o que é aprendido no Núcleo 2.

No tempo em que eu estive lá, a gente aprendeu o balé, dança contemporânea, inglês, aula de música. Mas a gente aprendeu coisas em relação à convivência: a gente aprendeu a respeitar o próximo. Porque eram vários tipos de pessoas: negras, brancas, gente de vários lugares, que moravam dentro de favela, fora de favela, de escolhas sexuais diferentes, religiões diferentes. E a gente aprendeu a trabalhar um pouco isso. Segunda coisa: a gente aprendeu a ser um artista, a se posicionar, saber seus valores. Valores em relação a preço, a se posicionar em relação a “sim” ou “não”, não ficar em cima do muro. E também a não aceitar qualquer coisa. E o terceiro ponto, a gente também aprendeu como pessoa. Porque várias vezes ocorreram operações (policiais) e a gente teve que lidar com essa coisa de não ter aula ou às vezes dentro da aula ter que parar a aula. E também, como pessoa, em outras situações, como brigas. Você saber se posicionar. Rebeliões dos alunos. E eu, falando do meu caso, o único aluno que estava do lado de um professor quando todo mundo já estava se juntando. Então, aprendi sobre o meu posicionamento, que eu não tenho que ir pela cabeça das pessoas, mas sim pelo que eu acho certo. E até onde eu posso achar o meu certo sem atingir a opinião de outras pessoas.

Também na fala de E.S. é possível ver o foco percebido pelo aluno nas questões das relações sociais que aparecem junto com os conhecimentos técnicos em dança, isto é, fazer escolhas e se relacionar a partir dos conteúdos que caminham ao lado da formação técnica em dança que a ELDM oferece.

A partir dos depoimentos, é possível observar que os três alunos destacam como suas passagens pela ELDM, dentro do Núcleo 2, foram repletas dos diferentes elementos que esta pesquisa identificou: os conhecimentos técnicos em dança; os aprendizados com diferentes artistas; os encontros interpessoais; a vivência da Maré e suas questões; e o conhecimento dos projetos da Redes da Maré. Todas essas nuances do trabalho desenvolvido aparecem nas falas das/os jovens quando indagado sobre o que é estudado no Núcleo 2. Elas/es conseguem ver diferentes aspectos da formação, o que, para eles, é importante destacar.

Indo ao encontro do que falam alunos e alunas do grupo, a equipe que pensa a ELDM e que trabalha na execução prática de suas dinâmicas também respondeu à pergunta sobre o que

⁶⁰ Entrevista concedida pelo aluno no dia 16 out. 2021.

é estudado no Núcleo de Formação Intensiva em Dança. I.P.⁶¹, que já coordenou a ELDM, coloca que

Se eu for responder com o que está escrito lá no que a gente diz que é, a gente diz que a gente fala sobre teoria e prática da dança. Mas a gente nunca escreveu um currículo formal para esse Núcleo. Não fui eu quem pensei a Escola de Dança. Na verdade, quem pensou a escola de dança, foi a Silvinha (Soter), eu acho, muito mais, em termos do Núcleo 2, pedagogicamente, e Lia (Rodrigues). Mas eu, enquanto educadora ou arte educadora, o que eu penso do Núcleo, especialmente, primeiro que não é uma educação formal. Quando a gente fala que é uma escola livre de dança, já é uma primeira coisa a ser pensada. É uma educação não formal, digamos assim. Ela tem uma pegada com a não formalidade. E eu sempre pensei que o mais importante era enlaçar o que eles estavam fazendo ali com questões de cultura em geral. Para mim sempre foi muito importante ter saídas culturais – que eu sempre fiz questão de chamar de saída cultural e não passeio. Eu sempre entendi que esse enlace, essa coisa de misturar com cultura era fundamental. Para ser entendido para além daquilo ali. Eu sempre achei que era para além das aulas de dança. Nesse sentido, acho que era o que eu mais pensava. E a Redes traz, necessariamente, ainda que pareça que o CAM e a ELDM são outras coisas, que não são a Redes da Maré, eu acho que o que a Redes nos traz é essa coisa do questionamento, dessa coisa crítica dos acontecimentos do social. Para não ficar falando que a gente fica só falando de segurança pública. Não é isso. Eu acho que a Redes apresenta questionamentos do social. Poder levar os meninos num encontro no Espaço Normal, por exemplo, para pensar sobre questões do enfrentamento da política de drogas, o que se faz com ela, isso eu acho importantíssimo. Eu acho que não tem escola nenhuma que apresenta isso num programa, num currículo. Então, sim, a gente tem a questão da dança, que a gente sempre quer deixar muito amarrado. A gente tem essa questão que a gente sempre pensa, que é ter um professor ou dois que façam esse fio condutor do que esses meninos estão fazendo lá dentro. Às vezes parecia não fazer sentido, por exemplo, convidar os meninos para ir a um seminário de um assunto ou outro, completamente diferentes. Mas é porque eu acho que também faz parte desse currículo do Núcleo 2 ter esse estímulo ao questionamento, a uma questão de desenvolvimento de autonomia. Não sei se a gente consegue. Às vezes eu me questiono. Se esse formato que a gente está tendo agora (durante o isolamento social por conta da pandemia de COVID-19), que a gente foi abrigado a ter, talvez seja o melhor formato.

I.P. destaca como os diferentes encontros e as possibilidades dentro da formação oferecida pelo Núcleo 2 são importantes. Sua fala traz elementos destacados nesta pesquisa, como as conexões que se estabelecem com a Redes da Maré e que propiciam diferentes momentos de troca dentro do Núcleo 2. A entrevistada fala também de como via como necessária a articulação da dança produzida na ELDM com a “cultura em geral”. Sua visão do que é um currículo para o Núcleo 2 dialoga com as análises desta pesquisa, quando pensamos as dimensões do conhecimento para o Núcleo 2, em que diferentes atores/instituições/acontecimentos mostram-se fundamentais para a ocorrência do processo de “aprendizagemensino” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) dentro deste grupo. Assim como os jovens entrevistados, I.P. coloca em sua fala não só a dança, mas os diferentes elementos que

⁶¹ Entrevista concedida pela profissional no dia 19 out. 2021.

fazem parte do que pode ser visto como um currículo para o Núcleo 2 – também dando sinais de que tudo isso é importante e formativo dentro do contexto da Escola Livre de Dança da Maré.

Desse modo, I.P. continua falando sobre como as conexões com a Lia Rodrigues Companhia de Danças afetam o desenvolvimento do currículo para o Núcleo 2:

O currículo do Núcleo 2, o modo de aprender é esse. É muito feito das oportunidades, das oportunidades que a Companhia da Lia nos traz. Muitas vezes a gente não sabe o que a Lia planejou lá para o final do ano. Às vezes ela só te conta 15 dias antes. Há coisas ali amarradas, certamente há. Então, esse enlace com a cultura, com uma companhia profissional, que é o que traz essa solidez para o projeto. E também há uma coisa que eu não sei como ela é construída, talvez ela não seja visível, que é o poder conviver com uma companhia profissional, ter uma companhia profissional ensaiando do lado. Isso não está escrito em nenhum currículo. A gente não diz a eles que haverá uma convivência com uma companhia profissional. E o que é conviver com uma companhia profissional? É ver os ensaios, é poder conversar com bailarinos profissionais, é entender em que lugar daquela profissão você está. Porque isso também acontecia no Núcleo 2. E deve ser muito difícil se entender como bailarino. Quando você virou bailarino? Quando alguém te diz que você é bailarino? Eu falo no bom sentido, que você possa olhar para a companhia da Lia e ver: “ah, então ser bailarino tem isso... tem que chegar aqui de manhã, trabalhar X horas por dia...”. Isso não está escrito no currículo no Núcleo 2, não tem um programa Núcleo 2. A gente diz que vai oferecer aulas teóricas e práticas. Em resumo, é um pouco isso. Essa coisa da arte. Sempre pensei muito nisso, nesse enlace com a arte, com a cultura, que a gente sempre pudesse estimular isso. Essa questão da autonomia, da criticidade, que eu acho que a gente pega muita carona com a Redes. E que, sinceramente, cada vez eu me convenço mais disso, são as discussões mais avançadas que a sociedade pode ter. Porque em poucos lugares são discutidas as coisas que a Redes está trazendo para a discussão, essas coisas tão sérias, e a gente tem essa possibilidade. Esse último trabalho mesmo, junto ao eixo de segurança pública, para pensar segurança pública. Em que escola ou em que formação há jovens fazendo isso? É uma educação não formal, ela tem uma didática, uma didática que a gente mesmo vai construindo. E ela tem bases sólidas.

A conexão com uma companhia profissional de dança como a LRCD é algo bastante particular num contexto de ensino de dança. A Companhia traz distintas possibilidades as quais podem ser diretas ou indiretas – as diretas estão relacionadas às conexões com artistas e perspectivas profissionais variáveis e as indiretas dizem respeito ao que é ser dançarino. I.P. destaca isso, assim como destacado nesta pesquisa – isso é algo importante e significativo dentro do Núcleo 2.

Nesse sentido, pensando nos conhecimentos que chegam através da dança, a professora C.S.⁶² diz:

Eu acho que o ponto principal do que é estudado no Núcleo 2, é como que através da dança, talvez não seja através, talvez seja junto com a dança, há uma potência de formação cidadã. Porque, na real, esse diálogo de me sentir professora também aprendendo ali dentro, recoloca o que é uma formação cidadã. Tem uma questão de acessos, na sua própria definição de cidade, Gabriel, como esse diálogo entre

⁶² Entrevista concedida pela professora no dia 05 out. 2021.

territórios. Então eu acho que isso é uma coisa muito prioritária ali dentro. Eu penso numa ideia de dignidade, penso que o que quer que eu faça é porque eu concordo com uma coisa e não porque eu obedeço a essa coisa. Então essa aquisição de habilidades, e que muitas vezes são habilidades muito específicas de dança, e às vezes são muito metafóricas, porque é a capacidade de conviver em grupo, é a capacidade de ter voz, é a capacidade de ser acolhido e ser ouvido, é a capacidade de discordar e gerar um conflito saudável, um debate saudável. Isso tudo acontece em dança, mas isso tudo é metáfora da vida. Então tem um lugar de uma formação cidadã que não é só acessar coisas, mas é o que você constrói e que ninguém tira de você. Para mim, o que é estudado no Núcleo 2 é o que é que você constrói que não tem poder de fora que arranque de você. E quando eu vejo a S.C., eu vejo que ela construiu exatamente isso ali dentro do Núcleo 2. Não sozinha, em diálogo, não apenas no Núcleo 2, mas tem o CAM, a ELDM, a Redes, tem toda a Maré. Mas eu vejo muito ela aproveitando cada aula.

Além do mais, a esses pensamentos sobre ter o encontro como um grande promotor de conteúdos no Núcleo 2, a coreógrafa Lia Rodrigues também comentou:

O que a Silvia (Soter) e eu tentamos sempre fazer é abrir o maior número possível de encontros para eles. Eu tenho a impressão de que – não sei se é “estudar” o verbo – eu usaria o verbo “conviver”. Mas eu acho que uma das coisas que foram muito importantes para a primeira formação do Núcleo 2, a segunda formação do Núcleo 2, quando eu estava mais presente e próxima, foi a convivência diária deles, com todos os problemas, as complexidades que isso envolve e ter esse compromisso com o tempo... É uma coisa muito mais ampla. A gente não estuda dança. Eu nem sei se eu consigo falar isso. Então a gente estuda “ficar junto”, entender o que é ter um comprometimento com alguma coisa, estar nesse espaço, pensar em horário, pensar em disciplina, que eu acho que é importante, é uma prática. Eu não vejo a disciplina como uma coisa ruim. Ela organiza a vida. E a gente quis colocá-los com formas de pensar diferentes e que estavam ao nosso alcance.

Sendo assim, Lia Rodrigues destaca aqui o que esta pesquisa identificou como sendo a Dimensão Relacional do Trabalho dentro do Núcleo 2: o encontro e o quanto se aprende com ele, além da sua importância para a dança e para a formação. O encontro, para Lia, é o que se estuda na ELDM, no Núcleo 2, e a partir dele, há outras possibilidades. Vejo na sua fala uma grande costura de tudo o que as outras pessoas entrevistadas trazem – cada uma falando um pouco sobre essa grande composição de dimensões que pode ser o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM.

Com as falas da professora C.S. e da coreógrafa Lia Rodrigues, penso na situação que relatei no início deste texto: do aluno que queria “só” os saberes técnicos que a formação oferecia, sem dar grande importância para “fazer amigos”, por exemplo. Ao ouvir a equipe e os/as discentes, é iminente o pensar de que as relações de “aprendizagemensino” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) na ELDM são dadas no encontro. Além disso, uma experiência completa do que vai sendo pensado para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, ao longo do tempo, depende do encontro, do contato e do convívio. Portanto, o que é aprendido dentro

de uma formação em dança, extrapola, tanto na visão de alunos/as, quanto de gestores da escola, os limites óbvios da dança para dar cabo ao processo educativo que a ELDM propõe.

6.2 OS PROFESSORES DO NÚCLEO 2 NA VISÃO DE DISCENTES E EQUIPE DA ELDM

As respostas também trouxeram os professores que passaram pelo grupo. Relacionando conteúdos e professores, Libâneo (1985, p 41) nos diz que “não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a elaboração superior, conseguida pelo aluno, com a intervenção do professor”. Visto isso, trago as falas das alunas para pensar junto com Libâneo sobre a identificação das/dos professoras/es do Núcleo 2.

Professor já formado, que estudou um estilo específico de dança, se especializou naquela modalidade, e fez essa especialização como alguém que aprende algo para transmitir conhecimento. A Sylvia Barreto (balé clássico), a Clarice (Silva, dança contemporânea), a Cristina (Moura, coreógrafa), você, Gabriel, que deu aulas de dança afro-brasileira. Tivemos um professor de música e tivemos alguns encontros com a Lia Rodrigues, algumas conversas com a Lia Rodrigues. Participamos de alguns ensaios dos espetáculos que ela estava montando. Participamos dos ensaios de FÚRIA, que foi um dos espetáculos que ela estava montando. (S.C., aluna do Núcleo 2)⁶³

A aluna S.C., ao ser questionada sobre quem foram seus professores no Núcleo 2, vai no sentido do que Libâneo (1985, p. 41) entende como “cultura erudita”, que é referente a conhecimentos mais reconhecíveis dentro do ensino de dança. Esses conhecimentos, de balé clássico, dança contemporânea, dança afro-brasileira ou apreciação coreográfica, estariam contidos no que denominamos nesta pesquisa como a Dimensão Artístico-Profissional do trabalho no Núcleo 2. Complementarmente ao entendimento da aluna S.C., a aluna Y.M. pensou sobre seus professores no Núcleo 2 de forma mais abrangente:

Clarice (Silva), Sylvia (Barreto), Gabriel (Lima). Esses são os professores que eu lembro como fixos. Mas passaram muitas pessoas que ensinaram também. Muitas palestras que foram de grande ensinamento. A gente tinha acesso a ensinamentos que não eram de professores. Como a Lia (Rodrigues), que estava por ali, nós tínhamos a psicóloga, que de certa forma ensinava também.⁶⁴

Ao analisar seu depoimento, é possível compreender que Y.M. pensa também nos lugares técnicos do ensino de dança, elencando os mesmos professores que S.C. Ela fala também da importância do contato com a coreógrafa Lia Rodrigues, que não é professora do grupo, mas exerce importante função pedagógica dentro dele. Função essa que identifiquei como

⁶³ Entrevista concedida pela aluna no dia 23 ago. 2021

⁶⁴ Entrevista concedida pela aluna no dia 26 ago. 2021

intervindo num lugar assemelhado ao do/a professor/a, ajudando o grupo a alcançar a “elaboração superior conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor” (LIBÂNEO, 1985, p. 41) – seja pela sua constante presença, seja pelos encontros com ela e com sua companhia, como S.C. coloca. Ainda, é ressaltada a presença dos encontros com a professora doutora Rosana Rapizo, do curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e do seu grupo de pesquisa, que configuram um momento de terapia em grupo. Esses encontros foram vistos por Y.M. também como um momento de aprendizado. Conforme Libâneo (1985):

A postura da pedagogia “dos conteúdos” – Ao admitir um conhecimento relativamente autônomo – assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica diante desse conteúdo. Como sintetiza Snyders, ao mencionar o papel do professor, trata-se de um lado de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele – a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante – é a ruptura. (LIBÂNEO, 1985, p. 41-2)

Entendo as falas das alunas a partir do que pontua Libâneo (1985, p. 41-2), que afirma que o conhecimento e os conteúdos são vistos de modo crítico. Dessa maneira, outros jeitos de entender o conceito de *conteúdos* são colocados em prática e as vivências são postas em jogo, ao ser compreendido como está se dando a formação em dança da qual se está fazendo parte. Quando perguntado sobre os professores do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, E.S. respondeu⁶⁵:

Clarice (Silva), Sylvia (Barreto), Gabriel (Lima) e o professor Alexandre (Seabra). E sempre tinham os convidados. A gente estava num processo com a Cristina Moura, coreógrafa. A Lia sempre supervisionava a gente, dava dicas. Teve um tempo que foi com um pessoal que saiu do Núcleo 2 e que estava num processo de formação fora, o Marllon (Araújo), o Luyd (Carvalho). Tinha o eixo de segurança pública e tinha a psicóloga com a gente.

Através da sua fala, é possível ver a presença de Lia Rodrigues como professora do grupo e da professora doutora Rosana Rapizo, que junto com seu grupo de pesquisa de acadêmicas/os de Psicologia, acompanha o grupo desde 2017. O aluno destaca ainda os encontros com o eixo de Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça da Redes da Maré.

Os três jovens elencam professores que estão ligados ao ensino técnico de dança, logo no início de suas falas. Porém, não deixam de alargar a ideia de quem é professor/a do grupo,

⁶⁵ Entrevista concedida pelo aluno no dia 16 out. 2021.

isto é, de quem mobiliza conhecimentos junto ao grupo. Aqui também eles veem a ELDM e o Núcleo 2 para além de um ensino de dança técnico. Dessa forma, estar na escola, para os jovens, configura-se como algo que passa por diferentes experiências que se complementam com o dançar, as quais também são parte do dançar.

A professora C.S.⁶⁶ vê a ideia de professores do grupo de modo mais alargado:

Eu, professora Sylvia (Barreto), Rosana (Rapiso), Gabriel (Lima), Lia (Rodrigues), Marquinhos, Maurício, Lekita. Todo mundo é professor do Núcleo 2. Sendo uma presença constante naquele lugar, em que as pessoas botam o pé e precisam exercitar espalhar a vista, olhar para o balcão e dar “boa tarde” para aquela pessoa que tá ali no balcão, aquilo ali já é um diálogo, aquilo ali já é um processo de ensino e aprendizagem. Para mim, todas essas pessoas são professores do Núcleo 2.

Em sua fala, a coreógrafa Lia Rodrigues também ponderou sobre os professores do Núcleo de Formação em Dança:

Eu acho que não tem o professor, tem um montão de professores. E dentro das coisas que eu acredito, eu acho que eles, alunos, também são professores nossos. Essa relação aluno-professor, ela se alterna. Tem horas, muitas horas, que a gente tem que aprender com os alunos. E outras horas eles aprendem com a gente. A gente faz trocas. Eu me lembro que uma vez a gente fez uma atividade com o Núcleo 2 e que era de listar todos os professores. E havia mais de 70 pessoas que passaram. Então é muita gente e que não é só de dança. Eles têm muito contato com outras pessoas de outras áreas. Então cada contato é uma aula. Viajar é uma aula. A viagem é professora às vezes. As conversas são professoras. Estar no espaço. As questões são professoras nossas, nos ensinam coisas diferentes. Esse significado de professor é muito amplo.

A visão de quem mobiliza conhecimentos no Núcleo 2, de acordo com as pessoas entrevistadas, em maior ou menor escala, parece sempre extrapolar a ideia de professor apenas como alguém que mobiliza um conteúdo específico de dança. Na direção desta pesquisa, a ideia de professores do Núcleo de Formação Intensiva em Dança perpassa as diferentes dimensões dos conhecimentos oferecidos a este grupo, que são articulados por diferentes agentes, previamente denominados professores ou não. Isso é perceptível na fala de quem está posição de estudante e de quem está do lado de quem faz a gestão da ELDM.

6.3 A MARÉ E OS CONHECIMENTOS NO NÚCLEO DE FORMAÇÃO INTENSIVA EM DANÇA

Pensando sobre a Maré, a coreógrafa Lia Rodrigues acredita que esse território é também um professor na Escola Livre de Dança da Maré. Segundo ela:

O território é um professor. Eu sinto isso também no meu trabalho. O território nos ensina. Quando você pensa nessa teoria do *corpomídia*⁶⁷, da Helena Katz e da

⁶⁶ Entrevista concedida pela professora no dia 05 out. 2021.

⁶⁷ Mais sobre a teoria do *corpomídia*, de Helena Katz e Christine Greiner pode ser encontrado em <https://www.helenakatz.pro.br/interna.php?id=13>. Acesso em: 06 jan. 2021.

Christine Greiner, o ambiente e o corpo estão trocando o tempo inteiro. Eles são professores um do outro.⁶⁸

Ainda pensando *como* e *se* os conhecimentos no Núcleo 2 são influenciados pelo território da Maré, a coreógrafa diz que:

Eu tenho a impressão de que quando a gente criou essa escola, a ideia do Núcleo 2, é claro que é dentro da Maré, dentro do Centro de Artes da Maré, isso está no nosso cotidiano. Mas nesse sentido, o território ensina porque é a vivência do cotidiano nesse território. Mas eu sinto que a escola foi aos poucos pedindo, demandando, outras trocas. A gente tentou aproximar territórios que eram distantes do território da Maré – que é o que eu faço também com a Companhia. Então trazer pessoas de fora, que iriam normalmente para a Zona Sul do Rio, elas iam para a Maré. A gente tentou trazer o que não acontecia na Maré, para dentro da Maré. A gente desejava isso: dar um ensino de qualidade e trazer pessoas de vários lugares para se encontrarem ali. Eu tenho essa questão de falar que o Centro de Artes da Maré é para a cidade do Rio de Janeiro. A Maré é um bairro da cidade do Rio de Janeiro. Como é que a gente faz esse lugar ser também um reflexo das coisas que a gente pensa? É muito difícil. Nossos alunos são todos mareenses. Muito raramente no Núcleo 2 nós tivemos alunos de fora.⁶⁹

Quando perguntado se via influências específicas do território da Maré em dinâmicas do Núcleo 2, a ex-coordenadora da ELDM, I.P., também acredita nas conexões do território da Maré com as práticas formativas do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM:

Eu acredito que sim. Acho que a primeira questão, que foi a que a gente mais discutiu, é a questão da violência. E eu acho que foi uma questão que foi discutida pelos jovens. E há algo que também não está no currículo, que também não está escrito nas atividades – e a gente pode pensar que isso acontece em todos os lugares – e que é a questão de diversificar o público que faz parte do Núcleo. E a gente poder ter experiências como agora, durante a pandemia e o ensino remoto, onde a maior parte do grupo não é da Maré. E ainda que o Centro de Artes da Maré seja na boca da Avenida Brasil e que a pessoa não conheça a Maré, mas eu sei que antes da Pandemia, eu sei que havia a busca de que o Núcleo 2 conhecesse a realidade da favela. E eu acho que são temas que são fortes para esse lugar. E talvez, eu não sei, eu não sou aluna, nunca fui aluna, mas talvez dizer que um aluno do Núcleo que não seja morador de favela, vai ter uma experiência, uma vivência significativa na sua formação. Então ser na Maré, acho que essas duas coisas: a questão da violência, porque, se tinha tiroteio não tinha aula e a questão da mobilidade, da cidade poder estar lá dentro. E acho importante notar que estava nas nossas exigências, ainda que a gente não tivesse um currículo, acho que é a obrigatoriedade dos jovens estarem estudando. Eu fiquei muito emocionada da aluna S.C. ter voltado a estudar. Na turma dos primeiros meninos que foram para a P.A.R.T.S. isso também aconteceu.

Visto isso, tanto Lia Rodrigues, quanto I.P., destacam a importância dos diferentes encontros com diferentes pessoas propiciados pela ELDM dentro do Núcleo de Formação

⁶⁸ Entrevista concedida pela coreógrafa no dia 22 out. 2021.

⁶⁹ Lia Rodrigues comenta sobre a ELDM sempre ter um maior número de alunas/os vindos da própria Maré. Este número mudou muito, principalmente no Núcleo 2, durante o isolamento social durante a pandemia de COVID-19. A maior parte das/os alunas/os, durante a pandemia e enquanto o ensino se deu de modo remoto, foram de áreas distantes da Maré.

Intensiva em Dança, fato para o qual olharemos mais à frente ao pensarmos sobre currículo e multiterritorialidade. I.P. destaca uma questão que, na perspectiva das/os discentes, foi bastante pontuada: a segurança pública.

Nas falas das/os discentes é possível ver que conhecimento em dança é visto para além dos aspectos formais das técnicas de dança. Nesse sentido, quando indagado *se* e *como* viam influência do território da Maré no que é aprendido no Núcleo de Formação em Dança, a aluna Y.M. respondeu:

100%. Acho que quando a gente descobre que uma pessoa não consegue sair de casa porque está tendo tiroteio, isso influencia diretamente. A gente não sabia se ia ou se não ia (para o CAM), se essa pessoa estava bem. Hoje, no (ensino) remoto, a gente precisa saber se ela está em segurança e, se ela desligar a câmera, (saber) o que está acontecendo. As coisas influenciam diretamente na presença dessas pessoas, na nossa permanência na aula. Se a aula vai durar o tempo que está marcado. Ou menos ou mais. Se vai ter pessoas ou não. Outra coisa é sobre transporte, sobre chuva. O quanto essas coisas afetam, o quanto o tempo de deslocamento demora. E porque se acontecer alguma coisa na Avenida Brasil, isso afeta diretamente a chegada dos alunos, por a escola estar dentro da Maré. E saber que esse é o caminho de ida e vinda.⁷⁰

Na fala da aluna, é destacada a questão da segurança pública na Maré e o quanto ela influencia as dinâmicas de ocorrência das aulas, como relatamos e analisamos anteriormente. Para além disso, é pensado também sobre como a localização geográfica da ELDM é influenciada pelos fluxos na Avenida Brasil, que, como vimos, é uma importante via de circulação que liga pontos muito estratégicos da cidade do Rio de Janeiro. Percebo o enfoque dado por Y.M. como entendimento de diferentes formas de aprender na ELDM e de quais tipos de experiência marcam a sua passagem pela Maré.

Ademais, quando investigada a influência do território da Maré no que é aprendido no Núcleo 2, a resposta da aluna S.C vai no mesmo sentido:

A questão da própria comunidade, de como as coisas acontecem nela. E essa questão, especificamente, da tranquilidade de transitar de um espaço para o outro. Isso tem muito impacto nas nossas dinâmicas. Porque as atividades influenciavam nos dias que a gente tinha ou não de aula ou se a gente conseguiria chegar no espaço para ter acesso às aulas. Então como a comunidade se organiza e como as coisas acontecem, isso tem grande impacto na vida de cada morador e nas dinâmicas dos comércios, das escolas, das unidades de saúde, de como as coisas acontecem. Porque é preciso que esse espaço seja acessível para que a gente transite de um espaço para o outro. Pensando em questões de conflito, tanto entre os civis armados e os policiais, quanto entre as próprias facções dentro da comunidade.

Novamente, a violência aparece como elemento de conexão entre a Maré e os ensinamentos do Núcleo 2. Essa parece ser uma das questões mais óbvias dentro desse recorte,

⁷⁰ Entrevista concedida pela aluna no dia 26 ago. 2021.

a qual esta pesquisa buscou abordar, trazendo diferentes perspectivas e relatando o que é feito dentro da ELDM em relação ao tema. As falas das alunas endossam as práticas que a ELDM desenvolve, não deixando que a realidade social do território da Maré passe despercebida em suas práticas educativas, mas contextualizando-as e tentando transformá-las (como nas conversas e cursos sobre segurança pública).

Nesse mesmo contexto, o aluno E.S.⁷¹ também destaca a segurança pública em sua fala quando trata das conexões da Maré correlacionadas com as atividades da ELDM. Ele diz:

Por exemplo, quando a gente foi conhecer a Maré. Quando a gente foi lá no Pinheiro (Vila dos Pinheiros), mas aí no caminho a gente passou pelo Parque União, outros lugares, e a gente viu traficantes. E aí a gente teve que tomar cuidado com fotos, com vídeos, até mesmo com nossos celulares. A gente tinha a questão da segurança pública. Sobre como a gente poderia falar.

Assim, é possível pensar que a ELDM, em consonância com as questões do território e com a percepção do seu corpo discente, cujas vozes aparecem nesta pesquisa, cria formas de ter a Maré e suas nuances contempladas/presentes/incorporadas no que é entendido como dança, como corpo e como formação artística dentro da escola. A segurança pública e a circulação pelos territórios aparecem como pontos comuns destacados pelas alunas, pelos alunos e pela equipe em diferentes falas. Os modos pelos quais a ELDM identifica a potência da Maré, especialmente em relação à segurança pública e à circulação pela cidade (pela Maré), parecem ser bem distintos do modo como o corpo discente entende este enfoque. Para a equipe da ELDM, tanto o território da Maré, quanto as questões da segurança pública, parecem ser vistos como potencial lugar de aprendizado e de reflexão.

Assim, para as/os alunas/os, pelo menos num primeiro momento, a ausência de segurança pública e as dificuldades de circulação são vistas como limitações. Porém, ainda que limitantes, as questões da segurança pública na Maré e as questões sobre a circulação no território são vistas como fomentadoras de aprendizado por parte das/os discentes.

6.4 CURRÍCULO E MULTITERRITORIALIDADE

Dentre as atividades da ELDM, é perceptível o estímulo, ao longo dos anos, à circulação pela cidade. Nas palavras da coreógrafa Lia Rodrigues: “o Centro de Artes da Maré é para a cidade do Rio de Janeiro”⁷². A região conta com apenas um único espaço público de cultura (a Lona Cultural da Maré). Sendo assim, a existência de espaços como o Centro de Artes da Maré e o Galpão Bela Maré (equipamento do Observatório de Favelas), por exemplo, bem como os

⁷¹ Entrevista concedida pelo aluno no dia 16 out. 2021.

⁷² Declaração dada durante entrevista no dia 22 out. 2021.

projetos que lá se desenvolvem, mostram como as populações da Maré seguem preocupadas com a falta de interesse do Estado em investir em arte e em cultura nos espaços periféricos. Esse fato fica mais evidente quando pensamos em bairros de proporções municipais, como é o caso da Maré. A aluna J.M. comenta que:

Você não vê uma escola de dança, que proporciona isso que o CAM proporciona, dentro de uma periferia. Você vê em proximidades, mas, mesmo assim, é sempre aquele mesmo “formatinho”, aquela mesma regra. E a Escola Livre de Dança da Maré ser uma escola livre, carregar o nome “livre”, e estar dentro da periferia é uma coisa completamente pensada diferente e aí é isso que também diferencia, além de todas essas questões das vivências e de tudo o que ela nos proporciona como indivíduos.⁷³

A partir do seu depoimento, a aluna destaca o quanto a existência de lugares como o CAM e projetos como a ELDM são acontecimentos pouco comuns dentro da cidade do Rio de Janeiro, fato que chama a sua atenção. Ela também dá ênfase às vivências proporcionadas pelo CAM e pela ELDM.

Dessa maneira, é possível pensar em como o retorno ao território, isto é, o foco em ações que venham dele e cujos resultados dialoguem com ele, é um ato político. Assim, ele atua nas estruturas de poder, em especial pensando em territórios onde a ausência é uma característica marcante, como nos territórios favelados e periféricos. Para os autores Silva, Barbosa e Faustini (2012):

O retorno ao território é o fundamento da prática política, uma vez que o cotidiano de todos os sujeitos, de todas as ações e todas as intenções humanas possui a sua integralidade em espaços/tempos demarcados. No território, é possível reconhecer o sentido dos interesses coletivos, promover pertencimentos e mobilizar forças plurais de mudança. É no território que nos fazemos sujeitos da política e portadores de projetos de sociedade. O território significa, portanto, uma marca e uma matriz daquilo que verdadeiramente somos e do que queremos para as novas gerações de cidadãos. Sendo assim, há uma dimensão fundamental entre a prática cidadã e o uso do território como condição da democracia, pois estamos diante da exterioridade/proximidade dos nossos atos societários. (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.71)

Faustini destaca aqui a importância do território enquanto pertencimento, o qual se coloca como condição para a democracia. Assim, é possível entender a ELDM como agente de democracia, quando ela acontece no território com o qual dialoga. Sobre esse diálogo da ELDM com o território, a aluna Y. M. coloca que a ELDM

É uma escola que dá muitas oportunidades, que, em outros lugares, sendo Zona Sul ou lugares privilegiados, não teriam essas oportunidades de assistir coisas que vocês buscam e prezam muito por isso. A Coordenação, a Lia, trabalham para que tenha visibilidade, para que a gente consiga oportunidades que outros lugares não teriam. E por ser na Maré, é um lugar que mesmo eu, que sou de fora, e que não esteja inclusa,

⁷³ Depoimento da aluna J. M., durante atividade pedagógica realizada em 14 fev. 2020.

aprendo, vivo e tento me “infiltrar” para ajudar numa resistência. A gente aprende a vida real porque não é aquela coisa de conto de fadas. Porque, cara, a nossa aula hoje foi cancelada por conta de operação policial. E as pessoas falam “Nossa, por que na Maré?” Porque lá é incrível! Lá a gente aprende coisas sobre humanidade, sobre pessoas, sobre a sua vida, sobre individualidade.⁷⁴

A mesma aluna destaca algo que se relaciona com o potencial da ELDM em transportar para suas práticas pedagógicas as questões da Maré e como isso afeta o “aprenderensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) na escola. Ainda na entrevista, a estudante salienta ser “de fora” da Maré e o quanto o seu envolvimento com a ELDM a motiva a estar cada vez mais envolvida com as questões da instituição e do território da Maré. Ser de fora inclui trafegar pela cidade, fazer parte de vários territórios e ver na Maré um lugar para se estar e para aprender. Esta, entre outras tantas já mencionadas, é uma situação possível de aproximação com a ideia de multiterritorialidade, proposta por Haesbaert (2014).

(...) a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2014, p. 76)

A partir de Haesbaert (2014), é possível pensar nessa ideia de multiterritorialidade como algo implícito a viver em sociedade. Nós, necessariamente, somos indivíduos que estamos sempre em conexão uns com os outros e com os territórios onde agimos e interagimos. Todavia, estar em contato com indivíduos e áreas faveladas ou periféricas não é algo que acontece com tanta facilidade para pessoas que vivem afastadas de favelas, em bairros ricos. A favela não é o primeiro lugar onde se pensa quando se quer estudar dança, por exemplo.

Esse tipo de raciocínio baseia-se no que Silva, Barbosa e Simão (2020, p. 20) chamam de *Paradigma da Hostilidade*. Os autores chamam a atenção sobre o quanto pode haver mais experiência de cidade em bairros/locais como a Maré do que em bairros mais abastados da cidade, confirmando a percepção da aluna Y.M. das riquezas das experiências que acontecem na Maré. Sobre a relação entre bairros ricos e espaços populares, Silva, Barbosa e Simão (2020) afirmam que:

Os moradores e moradoras dos bairros mais ricos, em geral, vivem experiências individualizadas de cidade. Suas relações sociais são funcionais, definidas a partir das regulações dos órgãos do Estado e do mercado, sendo mediadas pelo consumo de objetos e sensações mediadas principalmente por seus recursos econômicos. Assim, as experiências afetivas desses grupos sociais são comumente restritas aos espaços

⁷⁴ Depoimento da aluna Y. M., durante atividade pedagógica realizada em 14 fev. 2020.

domésticos, havendo uma relação formal e distante com o espaço público, o espaço da rua.

Essa redução da experiência de cidade na perspectiva apenas da *Urbe*⁷⁵ faz com que muitas pessoas residentes nos bairros mais privilegiados economicamente tenham uma representação do mundo citadino como hostil e perigoso, no qual as pessoas se sentem inseguras e temerosas em relação ao *outro*, ao diferente, especialmente aos empobrecidos. Não há sentimento de pertencimento, desejo de convivência na diversidade, de forma abrangente, mas uma vivência marcada pela particularização da experiência corpórea afetiva. Integramos e definimos esse conjunto de práticas sociais a partir do termo “Paradigma da hostilidade” (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p.20)

Assim, pode-se pensar que o Paradigma da Hostilidade dificulta que a ocorrência de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2014) aconteça englobando indivíduos que venham de fora para dentro da Maré. Porém, depoimentos como os da aluna Y.M. mostram o quanto a ELDM promove práticas que vão no sentido contrário, potencializando a Maré e a dança naquele território e trazendo novos corpos e novas questões para as práticas artísticas que lá surgem. Com isso, é possível ver a Maré e a ELDM a partir do “paradigma da potência” (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p. 14). Essa é uma forma que os autores sugerem para que os territórios periféricos sejam conceituados e apropriados a partir de uma nova perspectiva. Pelo paradigma da potência “as dimensões de invenção, criação, formas coletivas de resolver problemas e uma relação singular com o espaço público são valorizadas e não apenas os desafios e demandas que se apresentam nos territórios onde residem populações subalternizadas” (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p.14).

Por conseguinte, considerar a Maré como potência criativa parece ser algo presente na ELDM e isso é percebido pelas/os alunas/os. No depoimento do aluno A.R. é possível vislumbrar um pouco dessa posição:

A favela tem muito potencial, tem muito talento aqui dentro, só que essas pessoas não têm as mesmas oportunidades da galera lá de fora. E aí, quando essa galera recebe essas oportunidades que a galera lá de fora tem, seja vindo pela Escola, por exemplo, a galera vai pra fora, a galera vai dançar fora, vai tocar pra fora. Coisas que, às vezes, se não tivesse oportunidade, não faria. Então, essa questão de mostrar que oportunidade importa muito na vida de todo mundo e principalmente de quem mora na favela, porque não tem essas oportunidades. Tanto que a gente não vê outra escola de dança na Maré, por exemplo, de graça, e ganhando bolsa. Em nenhum lugar do Rio. E a bolsa é uma forma da gente estar aqui, porque normalmente as pessoas não correm atrás dos sonhos delas porque tem que trabalhar, porque tem que ajudar dentro de casa. Então, como a gente recebe uma bolsa para fazer o que a gente gosta de fazer, isso ajuda a gente com outras questões. E muitas vezes, a gente ainda tem que continuar correndo atrás de outras coisas.⁷⁶

⁷⁵ Os autores definem a *Urbe* como a materialidade da cidade e a *Polis* como “a experiência de uma comunidade de sentido, de reconhecimento dos sujeitos como pertencentes a espaços de convivências plurais” (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p. 20).

⁷⁶ Depoimento do aluno A. R., durante atividade pedagógica realizada em 14 fev. 2020.

A fala de A.R. destaca alguns pontos importantes sobre o ensino de dança na ELDM. O primeiro é a própria ocorrência da ELDM na Maré, marcada pela sua singularidade enquanto instituição formativa e que vê na Maré (no território) questões a serem respondidas (como a ausência de centros gratuitos de formação artística). Atuando a partir do território, fica também evidente, na fala de A.R., a dimensão social do trabalho da ELDM, expressa pela oferta de bolsa para as/os estudantes do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, como um meio de estimular sua permanência no grupo. Ainda em sua fala, podemos perceber que A.R. vê que a ELDM estimula o fluxo de alunas/os (multiterritorialidade) para fora dos limites da Maré (“...E aí, quando essa galera recebe essas oportunidades que a galera lá de fora tem, seja vindo pela Escola, por exemplo, a galera vai pra fora, a galera vai dançar fora...”).

Na fala do mesmo aluno, podemos continuar a refletir sobre os fluxos da multiterritorialidade que a escola suscita, agregando camadas de cidade para quem passa pela ELDM. Isso acontece de várias formas, mas sempre por meio do corpo e da dança. Confirma-se que o “aprenderensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) dança na ELDM extrapola os limites do corpo e da Maré, ainda que esteja sempre em diálogo com ela.

O aluno E.S.⁷⁷ também reconhece que o território da Maré influencia os aprendizados no Núcleo 2 e destacou a questão da circulação dos alunos e alunas pela cidade em seu depoimento:

Além das aulas que a gente tinha de dança, nós conhecíamos a Maré, porque, às vezes, a gente mora aqui e não conhece muita coisa. A gente conheceu o Espaço Normal, conhecemos a Vila dos Pinheiros, aquele morro lá em cima, conhecemos vários lugares. Espetáculos de dança que a gente ia, e a gente ia conhecendo outros lugares também. Teve o pessoal que foi para a Globo, que também foi uma atividade.

Assim, é possível reconhecer a experiência de multiterritorialidade sendo estimulada a todo momento pelas ações da ELDM, seja na vinda de pessoas de fora para dentro da Maré, contrariando o Paradigma da Hostilidade (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p. 20) ou seja na ida de alunos/as da ELDM para fora da Maré, contrariando o paradigma da ausência, que seria “um modo reducionista de apreender as formas e práticas vivenciadas pelos moradores das favelas e periferias, em geral” (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p. 22). A ELDM parece ser, dessa forma, um ótimo exemplo para se pensar na ocorrência do Paradigma da Potência (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020), pois investe em formas de criar novas narrativas para territórios e sujeitos favelados, ao contrário da narrativa que geralmente está posta socialmente,

⁷⁷ Entrevista concedida pelo aluno no dia 16 out. 2021.

muito mais próxima dos Paradigmas da Ausência e da Hostilidade (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020).

O estímulo à circulação de pessoas de outros bairros, na Maré, aparece nas falas da coreógrafa Lia Rodrigues e da ex-coordenadora da ELDM, I.P., já citadas. Ambas reiteraram a importância da circulação de pessoas de fora da Maré para dentro deste bairro – esse é um fato que dialoga diretamente com o conceito de multiterritorialidade e que parece estar sempre em evidência dentro do pensamento pedagógico da ELDM.

Nesse sentido, há vários elementos no que diz respeito à circulação e multiterritorialidade estimuladas pela ELDM. Esses elementos ocorrem desde a ida de alunas/os para fora da Maré a fim de conhecerem a cidade, até a entrada dos alunos da ELDM para diversas partes da Maré, de modo a conhecerem aquele território e terem mais essa informação de cidade e de circulação em suas construções de corpo.

Identifico que o fluxo de moradores de outras áreas da cidade para a Maré, para dentro da Escola Livre de Dança da Maré especificamente, acontece, em grande parte, por dois meios: (i) alunas/os que não moram no território e que vão estudar na ELDM por entenderem que lá encontrarão ensino de qualidade e boas oportunidades em sua formação ou (ii) profissionais que vão para a ELDM trabalhar com os jovens do Núcleo de Formação ou em outras aulas da Escola.⁷⁸ Em ambos os casos, são agregados novos territórios para esses públicos (de dentro e de fora da Maré) e que, ao quebrarem o paradigma da hostilidade (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p. 20), passam a se deparar com uma outra possibilidade de cidade e de formação em dança. Essas possibilidades distintas de cidade e de formação ainda são vistas por parte da população com preconceito, pensando nas favelas como lugares caracterizados pela ausência (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p. 46) e não pela potência e pelas possibilidades.

O estímulo da ELDM à multiterritorialidade, por meio de intercâmbios e de saídas culturais para as zonas mais abastadas da cidade onde é encontrada boa parte dos equipamentos culturais do município, contraria uma lógica imposta pelas relações de poder, a qual é transformadora. Alargam-se as possibilidades e criam-se oportunidades para que alunas e alunos possam vivenciar possibilidades de cidade e de território que talvez antes não tivessem acesso, como os grupos mais abastados. Nessa lógica, os grupos mais abastados são aqueles que teriam mais condições de viver a multiterritorialidade mais plenamente, ainda que seja real

⁷⁸ Importante destacar que a ida de pessoas para a Maré, a partir de estímulos da ELDM e da Lia Rodrigues Companhia de Danças, acontece também quando o público vai ao CAM para assistir a trabalhos da LRCD ou participar de atividades artísticas diversas no espaço do CAM.

a tendência de se “viver em bolhas”, que acontece por conta do preconceito contra zonas populares por conta destes grupos mais abastados. Segundo Haesbaert (2014):

A multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa – pela maior diversidade de territórios que se colocam a nosso dispor (ou pelo menos das classes e grupos mais privilegiados) –, mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção, e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios e/ou territorialidades. (HAESBAERT, 2014, p. 79)

Aos estimular e dar os meios para que os alunos e alunas se desloquem pela cidade e pelo mundo (conseguindo ingressos gratuitos para espetáculos, enviando grupos para estudar no exterior e auxiliando o recebimento de bolsas de estudos para alunos dentro e fora do país), a ELDM alarga os territórios por onde seus alunos se deslocam, os quais passam a incorporá-los em suas danças.

Assim, identifico esses dois grandes fluxos de corpo pelos espaços: para dentro e para fora da Maré, ambos integrando os processos de “aprendizagem ensino” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) dentro do Núcleo de Formação Intensiva em Dança. A análise das práticas da ELDM e os depoimentos dos atores envolvidos neste processo confirmam que eles são significativos, percebidos e pensados para compor a gama de possibilidades oferecidas dentro dessa formação.

A partir dessas questões, são agredados novos territórios e possibilidades à vida dos estudantes e à formação artística oferecida pela ELDM. Dessa maneira, são formados corpos, que são educados em dança através dos lugares por onde passam e habitam, democratizando a multiterritorialidade e suas possibilidades.

Sobre esse processo de transformação que a multiterritorialidade provoca, na seção 6.5, trago a reflexão sobre os “novos cariocas”, proposta por Silva, Barbosa e Faustini (2012).

6.5 A ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ E OS “NOVOS CARIOCAS”

Para pensar nesse fluxo que se estabelece para fora dos limites da Maré, com a ida de alunas/os para o restante da cidade, trago o exemplo de Silva, Barbosa e Faustini (2012) como ponto de partida:

João tem 22 anos, nasceu na favela da Maré, mora no Flamengo e estuda na Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Sua grande característica, como morador da cidade, é a mobilidade: a capacidade de percorrer tanto física quanto simbolicamente diferentes lugares da cidade. Para ele, a cidade não é segregada, não é fragmentada, não é cercada por muros visíveis e invisíveis: é uma cidade de encontros, de vivências múltiplas nos seus territórios plurais. Assim, ele pode fazer percursos inéditos, e os faz, nos ricos bairros da Zona Sul e nas favelas, na Barra e nas cidades da Baixada. Não há interdito territorial para esse “novo carioca” (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.15)

À luz da fala dos autores sobre esse “novo carioca”, trago na íntegra a fala de Karolline Silva, referenciada na seção 3.2 desta pesquisa. Karolline é ex-aluna do Núcleo de Formação Intensiva em Dança:

Pela Escola, eu pude ir para dois lugares: para a França e para a Suíça. E esses lugares, de alguma forma, eles ajudaram a ampliar a minha visão de mundo. Me fizeram me entender como mulher de uma forma diferente, como brasileira, como alguém que trabalha e vive de arte, como favelada e como negra. Isso tudo, para mim, caminha junto com a dança (REDES DA MARÉ, 2018).

Karolline dá pistas sobre questões territoriais importantes, sendo a multiterritorialidade uma delas. Ao ter a oportunidade de ir para diferentes cidades a partir das atividades da ELDM, a ex-aluna quebra muitas barreiras socialmente impostas aos jovens de favelas e periferias. Silva, Barbosa e Simão (2020) relatam a dificuldade da juventude favelada em acessar a cidade:

Jovens de favelas são sistematicamente objetos de uma estetização perversa e discriminatória. Suas práticas sociais e culturais são associadas ao vulgar, ao violento e ao imoral. Basta observarmos o olhar crítico e severo sobre sua música, suas roupas, as marcas identitárias corporais. A experiência de ser jovem negro, pobre, morador de favela, de circular em espaços periféricos da cidade, impõe a este sujeito uma condição subalternizada e, no limite, desumana. Não é difícil recolher relatos do receio de um simples trabalho de campo da escola. Afinal, entrar num museu ou qualquer outro espaço cultural vestindo o uniforme da escola pública pode ser uma experiência constrangedora. As duas “peles” – a negra sobreposta pela de estudante da rede pública –, enfrentam as estereotípias que mencionamos. Alguns estudantes relatam a postura dos seguranças destes espaços quando visitam tais equipamentos e este quadro pode ser estendido a outros que relatam situações de racismo institucionalizado. (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020 p.55-56)

Acessar a cidade em sua totalidade é algo que é limitado para os jovens de favelas e de áreas periféricas, seja pelos motivos explicitados pelos autores, seja por condições econômicas. Dentro da Dimensão Social do trabalho desenvolvido com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, conforme identificado, é possível verificar que a ELDM estimula que as/os alunas/os acessem a cidade em suas mais distintas possibilidades, tendo foco no acesso dos jovens a equipamentos culturais e atividades ligadas às artes. Tais equipamentos e possibilidades localizam-se, no caso da cidade do Rio de Janeiro, nas áreas centrais e da Zona Sul da cidade, “por mais que tenhamos favelas na cidade bem maiores, em termos de população, que 90% dos municípios brasileiros” (SILVA; BARBOSA; SIMÃO, 2020, p. 139). Assim como Karolline, dezenas de jovens já tiveram a oportunidade de passar pelo Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, tendo experiências que os transformaram como pessoas e artistas em formação. Posto isso, é possível concluir que a ELDM fomenta a formação de novos cariocas, como definem Silva, Barbosa e Faustini (2012):

O novo carioca assume o compromisso de construir no presente real e cotidiano a igualdade da dignidade humana, sabendo que essa condição de dignidade é histórica e suas demandas mudam como movimento do mundo. Assim, o acesso a equipamentos e serviços culturais, em todos os níveis de uso, incluindo redes comunicacionais virtuais, é um elemento fundamental da afirmação de dignidade no contemporâneo (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.16)

A partir da perspectiva dos autores, fica claro que o novo carioca desafia as estruturas de poder socialmente impostas e que segregam as juventudes negra e periférica, que são impedidas de acessar a cidade em sua totalidade. A ELDM busca romper com isso, pela aposta de que estar na cidade é parte importante de uma formação em dança.

Ao estimular (e efetivamente levar) os jovens de diferentes áreas da cidade para acessarem equipamentos culturais, para que conheçam outras possibilidades de corpo e de cidade que vêm sendo negadas a eles por gerações, a ELDM parece fomentar o surgimento de novos cariocas. Com esse surgimento, forma-se simultaneamente uma nova geração de artistas, que vêm de territórios onde nem sempre é possível almejar uma carreira no mundo das artes. Artistas que levam para suas práticas profissionais um deslocamento de discurso, caracterizado pela mudança sobre a qual fala Libâneo (1985, p. 40) ao se referir à pedagogia crítico social dos conteúdos: “A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torna-la democrática.”

Assim, investir na multiterritorialidade, formando novos cariocas, parece ser um dos meios de tornar a seletividade social, sobre a qual fala Libâneo (1985), mais democrática através do ensino de dança na ELDM. Ainda sobre os novos cariocas, Silva, Barbosa e Faustini (2012) apontam:

O “novo carioca” vive numa cidade em construção de significados generosos, em processo de eliminação das fronteiras territoriais e simbólicas construídas pelas gerações passadas e que tantas dores e sofrimentos ainda provocam. Ele é um ser sem teologia, que não projeta em um futuro indeterminado sua esperança de ser pleno, mas busca viver no cotidiano, a cada dia, a possibilidade da realização de sua humanidade e de sua existência (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.17).

Aqui, é possível ver o quanto a ideia do novo carioca (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012) dialoga com a multiterritorialidade (HAESBAERT, 2014), fazendo com que as fronteiras reais e simbólicas e a seletividade social (LIBÂNEO, 1985) sejam superadas a partir da educação – em específico, por meio de uma educação em dança num ambiente de ensino não-formal dentro de uma favela carioca.

Volto aqui à história de Karolline. Desde sua passagem pelo Núcleo de Formação em Dança, entre 2014 e 2018, a dançarina viu o curso de sua vida ser totalmente influenciado pela ELDM. Karolline foi moradora da Maré, ingressou na ELDM em 2014 e trabalhou como secretária da Redes da Maré. Como aluna da escola, como ela mesmo enfatiza, pôde ir para a França e para a Suíça. Antes disso, havia circulado pelo Rio de Janeiro e pela Maré em atividades da ELDM. Em 2018, passou a integrar a Lia Rodrigues Companhia de Danças, podendo conhecer mais uma diversidade de lugares dentro e fora do país, na condição de artista profissional a partir daquele momento. Ainda estimulada pelos seus estudos de dança e pelas possibilidades que se apresentaram, Karolline iniciou a graduação em Dança na UFRJ. Após sair da LRCD, em 2020, a própria Lia Rodrigues convidou Karolline para voltar à ELDM, em meados de 2021, para assumir o cargo de coordenadora da ELDM, substituindo-me.

Reconheço, na trajetória de Karolline e de vários outros alunos e alunas, esse perfil de “novo carioca”, suas possibilidades e o seu ganho no mundo, provocados pela circulação. Segundo os autores aqui discutidos,

O “novo carioca”, então, é um ser utópico/concreto que reconhece a importância do outro na constituição de sua autonomia e sua individualização na cidade. Nele, ao contrário do ser individualista e egoísta – em que o sujeito **em si mesmo** é o ponto de partida e de chegada na relação com o mundo –, há uma mediação sensível e prática com o outro, com o mundo, com o planeta. Logo, esse novo ser, carioca, se afirma nas quatro dimensões: a condição subjetiva, autêntica, singular; o pertencimento social, suas inserções e vínculos com o s **próximos**; a condição humano-genérica, em que o mesmo se torna a humanidade e dela se sente pertencente, transformando o **outro** em companheiro de caminhada no processo de significação e comunhão na vida; e, por fim, a condição universal-ecológica, em que a relação com o planeta, com a mãe-terra, se dá a partir do seu reconhecimento como fonte de vida e que não se reduz a mera plataforma de recursos. Assim, cabe-nos cuidar dela, proteger e saborear. [...] Esse novo ser é você, sou eu, somos nós, os próximos, os distantes, todos os que já aprenderam a ter mobilidade na cidade, a chamar todo o Rio de Janeiro de seu, e sentir-se, então, constituinte de novos atos e percursos de sua condição de cidadão pleno (SILVA; BARBOSA; FAUSTINI, 2012, p.17).

Dessa forma, é possível constatar que um artista é formado também pela quantidade de exposição ao mundo que ele tem. Estimular essa exposição, entendendo que somos constituídos pelas nossas experiências, pelos lugares e pelas pessoas com quem cruzamos, amplia nossos vocabulários e as possibilidades na formação de artistas – o que também acontece em nossa formação enquanto pessoas. O projeto da ELDM tem características muito peculiares em sua concepção, no seu desenvolvimento e nas transformações desde sua criação. Conversar com as/os atores envolvidos nessas dinâmicas me deu a clareza de que, sim, a dança que acontece nesta escola é constituída para além do ensino técnico que geralmente esperamos encontrar quando um processo educativo em dança é abordado. Há diferentes objetivos que se agregam

ao fazer técnico de dança promovido por essa escola e isso é percebido pelos indivíduos que por ali passam, confirmando a hipótese desta pesquisa. O foco do ensino é a dança, mas também é o corpo no mundo, as relações e a contestação de estruturas já dadas por serem racistas, economicamente injustas ou preconceituosas. Ouvir quem faz a ELDM acontecer na forma do Núcleo 2 me faz entender, enquanto pesquisador, que há uma relação concreta entre a dança e a transformação social; entre o corpo e o mundo; e entre o currículo e o território.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, debruçei-me sobre os meios pelos quais se dá a formação em dança dentro da Escola Livre de Dança da Maré e seu Núcleo de Formação Intensiva em Dança, num recorte de tempo entre 2018 e 2020. Assim propus alguns modos específicos para relatar as práticas da escola e de seus desdobramentos, bem como o modo como as pessoas envolvidas nos processos da ELDM percebem as dinâmicas às quais estão expostas.

Sendo assim, esta pesquisa buscou identificar mecanismos internos à formação em dança que a ELDM oferece e seus desdobramentos práticos, a partir de algumas lentes e também da hipótese de *se e como* o currículo praticado para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM articula-se com o território da Maré. Verificamos que o entendimento do “aprenderensinar” (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 62) dança na ELDM extrapola os limites do corpo e da Maré, mas sempre em diálogo com ela e sempre pensando em dança. Questões sociais que vêm a partir do estímulo do território transformam-se em conteúdos de dança e de corpo. Isso foi percebido não só pela pesquisa e pelo relato das atividades da ELDM, mas também pelos atores que fazem a escola acontecer. A formação para a cidadania também mostrou-se presente dentro das práticas observadas e reatadas pelas/os entrevistadas/os. A pesquisa mostrou que a ELDM se preocupa com o estímulo a suas/seus estudantes para que se tornem cidadãos ativos, responsáveis e críticos.

Nesta dissertação, ao relatar as práticas do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, elenquei quatro dimensões em que a formação se realiza: (i) dimensão artístico-profissional, (ii) dimensão social, (iii) dimensão territorial e (iv) a dimensão relacional. Entendi essas dimensões enquanto complementares e formadoras de um currículo para a ELDM e que vai ao encontro dos pensamentos de Lopes e Macedo (2011) e Moreira e Tadeu (2013). O currículo, como eu o identifiquei na ELDM, dialoga com as proposições elencadas por Libâneo (1985), no que diz respeito a uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, pensando num modo de pensar currículo que foca nos conteúdos e na formação cidadã. Dentro dessa formação cidadã, esta pesquisa entendeu que o território da Maré é um importante aliado no pensamento curricular da ELDM. Assim, os apontamentos de Haesbaert (2014) sobre território e seu entendimento enquanto material e simbólico ressoaram com as práticas de currículo observadas e relatadas.

Por fim, através desta pesquisa, almejei trazer aspectos sobre o trabalho da ELDM que se mostraram significativos e relevantes, os quais pesquisas anteriores ainda não haviam

abordado. Pensar currículo na formação em dança dentro de um programa de pós-graduação, a partir de uma iniciativa de educação não-formal, parece-me ressoar em conjunto com as necessidades atuais de formação de dançarinas/os e de outras pessoas por meio da dança. Num mundo em constante mudança, onde questões sociais parecem estar cada vez menos apartadas não só da produção artística, mas também da formação de artistas, entendo que esta pesquisa e as práticas da ELDM são muito significativas no campo da Dança. A partir da discussão aqui fomentada, busquei refletir sobre pontos que não se restringem à ELDM, mas que considero importantes para o campo da pesquisa em dança como um todo. Acredito que a experiência da ELDM pode contribuir para se pensar em outras iniciativas de ensino de arte que se queiram plurais e críticas em seus fazeres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda [Orgs]. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ASSIS, T. S. de; ROCHA, L. V. **Referências conceituais para uma pedagogia da dança**. Salvador, UFBA: 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26163/1/eBook_Referencias_Conceituais_para_um_a_Pedagogia_da_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ – EDIÇÃO ESPECIAL: Dados sobre as dinâmicas de violência no território no primeiro semestre 2019. Rio de Janeiro: **Redes de Desenvolvimento da Maré**, 2019a. Disponível em http://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_EdicaoEspeci.pdf >. Acesso em: 21 mai. 2020.

BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ 2018. Rio de Janeiro: **Redes de Desenvolvimento da Maré**, 2019b. Disponível em <http://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica2018.final.pdf> Acesso em: 13 jul. 2019.

BOLETIM DIREITO À SEGURANÇA PÚBLICA NA MARÉ. 2019. Rio de Janeiro: **Redes de Desenvolvimento da Maré**. 2020. Disponível em: http://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_2019.pdf > Acesso em 08 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 Dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 21 mai. 2020.

_____. **Arguição de Preceitos Fundamentais**, de 5 de junho de 2020. Supremo Tribunal Federal, Brasília, 5 Jun, 2020a. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343352680&ext=.pdf> > . Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-epf/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 31 mai. 2020

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. [Orgs.]. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, 250p.

CARDOZO, G.L. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**. São Gonçalo, n.4, p.118-134, 2014.]

CARVALHO, L.M. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008, 144p.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº**

10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 65-104.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21ª. Edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ. **Progress Report:** October 2020. Rio de Janeiro, 2020;

_____. **Short Progress Report:** April 2019. Rio de Janeiro, 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, 193p.

GIROS CURRICULARES. **Teoria do Currículo: 10 anos depois.** Youtube, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FXZF23dQEc4>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29, 1995.

GOHN, M. da G.. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, N.L.; SILVA, P.B.G. [Orgs.] **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HAESBAERT, R. **Viver no Limite:** território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, 436p.

HISTÓRIA DA DISPUTA. **Glossário Antirracista.** `São Paulo: Sesc Florêncio de Abreu, 2021, 58p. Disponível em: <https://www.historiadadisputa.com/portfolio/glossario-antirracista/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

IPEA. **Atlas da Violência 2019.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. ISBN 978-85-67450-14-8. Disponível em <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. **Atlas da Violência 2017.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 2 Out. 2019.

JÚNIOR, E. D. N.; BELFORT, M. C. e S.; RIBEIRO, P. **Memória e identidade dos moradores de Nova Holanda.** Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2012. Disponível em: <<http://redesdamare.org.br/media/livros/memoria-identidade-moradores-nova-holanda.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

JUNIOR, W. E. F. **Educação anti-racista:** reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300003>. Acesso em: 2 out. 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** – episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 126p.

LAGNADO, L. [Org.]. **O que é uma escola livre?** 1ªed, Rio de Janeiro: Cobogó, 2015. 178p.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ªed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: XI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), 2002, **Anais**, Goiânia. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0079.html> . Acesso em 09 maio 2020.

_____. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. [Orgs.]. **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, 552p.

NEDER, G. Cidade, Identidade e Exclusão Social. **Tempo:** Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1997, pp. 106-134. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-5.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

NOGUEIRA DAVID, N.A. Entrevista com José Carlos Libâneo. **Pensar a Prática.** n.1, p.1–22. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v1i0.8>, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/8> Acesso em: 22 ago 2021.

LIMA, G.; SOTER, S. Construção de sujeitos corporais e práticas antirracistas na Escola Livre de Dança da Maré. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v.6, n.1, pp.72-91, 2020. Doi: 10.12957/riae.2020.45780

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011, 279p.

MALUGUTI, V. **O medo na cidade do Rio de Janeiro:** Dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2003, 272p.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. [Orgs.]. **Currículo, cultura e sociedade.** 12ªed, São Paulo: Cortez. 2013, 176p.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, 245p.

PAVLOVA, A. **Dança e Política:** Movimentos da LRCD na Maré. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

SOTER, S. **Cidadãos Dançantes:** A experiência de Ivaldo Bertazzo com o Corpo de Dança da Maré. 2005. 161f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

REDES DA MARÉ. **Escola Livre de Dança da Maré 2018.** Youtube, 14 de Mar de 2018. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=A7Q40PDscjI & list=PLQ9i9YZP0O6KjW3K4XH0X6Pa29TwMt91B & index= 3 & t=27s](https://www.youtube.com/watch?v=A7Q40PDscjI&list=PLQ9i9YZP0O6KjW3K4XH0X6Pa29TwMt91B&index=3&t=27s). Acesso em 08 mar. 2020.

_____[Org.]. **Censo Populacional da Maré**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2018.

_____[Org.]. **Censo de Empreendimentos Maré**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

RIBEIRO, I.P. **O lugar do encontro: o Centro de Artes da Maré e a trajetória de jovens na Nova Holanda**. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2014.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 136p.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994. Cria o bairro da Maré na XXX região administrativa e dá outras providências. **Câmara Municipal**. Rio de Janeiro, RJ, 19 Dez 1994.

_____. Lei nº 5.553, de 15 de janeiro de 2013. Institui no âmbito do Município do Rio de Janeiro o incentivo fiscal de ISS em benefício da produção de projetos culturais e dá outras providências. **Câmara Municipal**. Rio de Janeiro, RJ, 15 Jan 2013.

SILVA, J. de S. e; BARBOSA, J. L.; FAUSTINI, M. V.. **O Novo Carioca**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2012, 200p.

SILVA, J. de S. e; BARBOSA, J. L.; SIMÃO, M. P. **A favela reinventa a cidade**. Rio de Janeiro: Mórula: EdUniperiferias, 2020, 388p.

SOTER, S. C. S.; PAVLOVA, A. Escola Livre de Dança da Maré: a ground to share. In: BUTTERWORTH, J.; WILDSCHUT, L, [Orgs.]. **Contemporary Choreography**. 2ªed. Londres: Routledge, 2017, v.1, 480p.

TERRA, A. Evolução histórica da categoria geográfica território e a sua atual multiplicidade interpretativa. **Caderno Prudentino de Geografia**, n.31, v.1, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7438/5498>. Acesso em: 16 fev. 2022.

TERRITÓRIO. In: Michaelis. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/territ%C3%B3rio>>. Acesso: 24 Mar, 2020.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. [Org.]. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

XAVIER, L. P. **O ensino da arte no programa de formação do jovem artesão na unidade piedade do movimento pró-criança**. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores associados, 1998. 99 p.