

# A CALUNGA PERDIDA: DANÇA POPULAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

## *THE LOST CALUNGA: POPULAR DANCE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION*

Denilson Francisco das Neves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo refere-se à história do desaparecimento da Calunga D. Júlia do Maracatu Nação Porto Rico, Recife PE (2014), para ilustrar metaforicamente assuntos relacionados à inclusão/exclusão das danças da cultura popular, no ensino superior em Dança. Analisa o memorial da Escola de Dança da UFBA (Universidade Federal da Bahia) para, sob um olhar crítico, revelar pistas de como foram tratados, ao longo dos quase 60 anos da sua fundação, assuntos referentes à inclusão dos estudos dos elementos das manifestações populares relacionados à construção e a reformas curriculares propostas pela academia. Num segundo momento, apresenta vestígios da história da Dança no Brasil, com ênfase nas discussões sobre os termos folclore e cultura popular, a partir da constituição da Comissão Nacional do Folclore (1947), do Plano Nacional de Cultura (1971) e da Carta Nacional do Folclore (1995), rela-

cionados à construção de currículos etnoimplicados e multirreferenciais (MACÊDO, 2004). E, num terceiro momento, descreve o processo de criação da coreografia “Boi Gira Bumbá”, pela companhia Infanto-juvenil de Dança da FUNCEB – Fundação Cultural do Estado da Bahia, relacionando-a ao contexto acima explicitado. Essa coreografia, de 2010, revela as escolhas estéticas e poéticas, a partir dos estudos das corporalidades presentes nas Calungas do Maracatu de Nação, na Catirina do Bumba-meu-boi e nas Giras das rodas de caboclo, presentes no Candomblé. Revela processos de construção de métodos para o ensino das danças populares, associados aos estudos das danças da cultura popular, da dança afro e suas possíveis reconfigurações na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Calungas do Maracatu. Dança Popular. Currículo.

<sup>1</sup> Licenciado em Dança (2007), pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-graduado em nível de especialização (2010) em Arte, Educação, Cultura Brasileira e Novas Tecnologias, pela Escola de Belas Artes da UFBA. Atualmente, é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança, pela UFBA. Atua como professor, coreógrafo e dançarino.

**Abstract:** This article refers to the story of the disappearance of the dance called Calunga D. Julia Maracatu of the Puerto Rico Nation, Recife-PE (2014) to metaphorically illustrate issues related to the inclusion/exclusion of popular cultural forms in programs of higher education in dance. It also critically analyzes UFBA's Dance School (Federal University of Bahia) to reveal clues of



how these dances were treated, over the almost 60 years of the school's existence, in matters relating to the inclusion of studies of popular forms and issues related to the curriculum reforms proposed by the academy. Secondly, it traces the history of dance in Brazil with emphasis on discussions of the terms folklore and popular culture from the establishment of the National Folklore Commission (1947), National Culture Plan (1971) and National Folklore Charter (1995) related to the construction of ethnically implied and multi-referencial curricula (Macedo, 2004). And, as a third focus, it describes the process of creating the choreography "Bumba Boi Turns" (2010) for the Children and Youth Dance Company of FUNCEB (Cultural Foundation of the State of Bahia), as it relates to the above explained context. This choreography (2010) reveals the aesthetic and poetic choices from studies of corporeality present in the Calungas of the Maracatu Nation in Catirina, and of the Bumba-meu-boi, and the Giras das rodas de Caboclo present in Candomblé. The points covered emphasize compositional methods for teaching folk dances associated with studies of popular culture, African dance and possible contemporary reconfigurations.

**Keywords:** Calungas, Maracatu, Popular Dance, Curriculum.



DORA - UM MARACATU PARA CAYMMI - CIA. INFANTO JUVENIL DA FUNCEB - COREOGRAFIA-DENNY NEVES - FOTO DIVULGAÇÃO - MARIA ESPERANÇA GADÊLHA. LOCAL - RIO VERMELHO 2013.

### Calungas – Bonecas-Fetiche do Maracatu...

Calunga, na estrutura do Maracatu de Nação, refere-se à boneca-fetiche que desfila no cortejo, guiada pela figura da Dama do Paço. Damas do

Paço são as dançarinas que desenvolvem evoluções, apresentando a Calunga à comunidade do maracatu, abrindo ritualisticamente “os caminhos” para o maracatu desfilár. As Calungas são bonecas-fetiche, originais da cultura africana, presentes na região do Congo, em cultos dedicados aos ancestrais e vuduns. Nas celebrações dos Reis do Congo, transplantadas para Portugal, entre os séculos XI e XVI, a Dama do Paço representava a dama do palácio ou do paaço. Nos maracatus brasileiros, as Damas do Paço são, geralmente, filhas de santo dos terreiros de Candomblé ao quais está afiliado o maracatu. A expressão “calunga” tanto pode referir-se à boneca – como o objeto – bem como à sua portadora – a pessoa que a carrega. É comum, entre os praticantes, a referência às damas do paço, chamando-as carinhosamente de “calunga”, e estas, para receberem o direito de guiar a boneca, têm o mesmo tratamento dado à boneca. Antes de desfilár nos cortejos, as damas do paço são recolhidas e tratadas com banhos, quebrantos e incensos, para serem adornadas ricamente com indumentárias que representam o Orixá regente da nação do maracatu. Em algumas nações, valores mágicos são atribuídos às duas figuras, por representarem um cargo de responsabilidade, tanto para a Dama do Paço, que conduz a Calunga, quanto para a própria Calunga, que tem a missão da “abrir caminhos” para o maracatu desfilár. Sem calunga, não tem maracatu. As calungas, no Brasil, também são representações de antigas rainhas dos maracatus, que, desencarnadas, foram homenageadas por seus seguidores, prestando-lhes reverência, confeccionando uma boneca que recebia o seu nome. Outro sentido apresenta-se neste contexto, estabelecendo uma relação tripartite: a calunga tanto pode ser a pessoa que a carrega, a própria boneca ou a rainha homenageada, sendo figura e imagem, e, ao mesmo tempo, movimento. Tem-se uma transgressão de tempo e de espaço, já que se reverencia uma rainha passada, no presente, o que se pode entender como um traço de ancestralidade no Maracatu de Nação.

Mas, afinal, o que tem a Calunga a ver com o ensino das danças da cultura popular no ensino superior? Em 2014, a Calunga Dona Júlia do Maracatu Nação Porto Rico do Recife/PE reapareceu, misteriosamente, após estar ausente da sede do maracatu por 30 anos. Guardada num museu

de Pernambuco, após a morte do babalorixá que a mandou confeccionar, a boneca sumiu e, anos depois, foi deixada num terreiro de Candomblé, por um estudante que havia guardado a boneca em sua casa. Esta andava “assombrando” o indevido guardião até que ele resolveu se livrar do martírio e entregar a boneca num terreiro, sem saber a que nação pertencia, o que representava ou mesmo a quem era dedicada a boneca. A notícia chegou à imprensa e o povo de santo do Maracatu Nação Porto Rico reconheceu de imediato a boneca. A primeira frase da mãe de santo D. Elda, que também é a rainha do maracatu, ao recebê-la nos braços foi – “Ela sempre esteve presente nas loas da nação, mas ausente de nossa sede”.

Metaforicamente, a história da Calunga D. Júlia poderá, aqui, ilustrar a relação que envolve currículo, ensino superior e dança popular, para refletirmos sobre o lugar que essas danças ocupam na Universidade Federal da Bahia. Como uma “calunga perdida”, historicamente, têm sido tratados os assuntos que dizem respeito à inclusão dos saberes oriundos das danças da cultura popular, no ensino superior. Como uma calunga que esteve ausente, mas fertilizando inúmeras “loas” (experiências artísticas) na academia. Mesmo ausente dos currículos oficiais, os elementos da cultura popular estiveram presentes na academia, alimentando um jogo de inclusão e exclusão aliado às escolhas estéticas e políticas que especificamente a UFBA procurou implementar entre as diferentes décadas, desde a sua fundação, em 1956.

### **Entre o baião e o rock’nroll, todos queriam ser modernos...**

*“Mamy, não quero seguir definhando sol a sol  
Me leva daqui, eu quero partir requebrando rock’nroll  
Nem quero saber como se dança o Baião  
Eu quero ligar, eu quero um lugar  
Ao sol de Ipanema, cinema e televisão”.*  
(Baioque – Chico Buarque de Holanda)

A dança popular esteve presente desde o primeiro formato de curso proposto pela polonesa Yanka Rudzka, quando fundou o setor de Dança Moderna e, teoricamente, o de Dança Folclórica, na Escola de Dança da UFBA, em 1956, em Salva-

dor/BA, influenciando posteriormente instituições que inauguraram cursos superiores em dança, nas décadas decorrentes, como a UNICAMP (1987) e mais recentemente a UFPE (2007), dentre outras instituições. Esteve presente muitas vezes teoricamente, pois o pensamento que afirmou a inauguração de escolas de Arte em nível superior na UFBA voltou o olhar, naquela década, para os conceitos e práticas oriundos da arte moderna. Apesar do interesse de Yanka Rudzka por elementos da cultura local baiana, a dança moderna foi a prática que prevaleceu, sendo implementada mesmo após a sua saída da instituição. A Universidade, não reconhecendo escolas, grupos de dança ou propostas de formação profissional em dança que fossem anteriores à sua fundação, foi então reconhecida como a primeira escola de dança, em nível superior, da América Latina, responsável por colocar a arte da dança brasileira em diálogo com o pensamento de vanguarda, influenciando diversas outras instituições a trilhar os mesmos princípios e conceitos sobre questões que envolvem currículo e a formação em dança. Segundo a dissertação de mestrado de Lauana Vilaronga (2012), baseada na análise do memorial da escola da Dança da UFBA, destacando especificamente as práticas desenvolvidas pelo GED – Grupo Experimental de Dança da UFBA (1968), em sua pesquisa: – Lia Robatto e o Grupo Experimental de Dança – estratégias poéticas em tempos de ditadura, a autora cita que:

A sensibilidade de Yanka Rudzka em captar as ideias e paradigmas estéticos que estavam em voga na Europa e Estados Unidos colaboraram para a originalidade do seu trabalho criativo. Em Salvador, essa influência cultural se refletiu nas suas criações modernas, baseadas nas observações e reverberações do seu diálogo com a cultura baiana. Sua primeira coreografia para o Conjunto de Dança Contemporânea intitulava-se Candomblé. (VILARONGA, 2012, p.74)

Yanka Rudzka afastou-se da direção da escola, em 1959, após fundar o setor de Dança Moderna e Dança Folclórica. Apresentou interesse pelo estudo dos elementos presentes nas danças da cultura popular, sinalizando que estas poderiam contribuir significativamente para a implementação de novas técnicas e estudos em dança, incluindo-se experi-



ências oriundas dos elementos da cultura local, não sem sentido, a sua primeira criação coreográfica na Bahia intitulou-se *candomblé*, inaugurando um novo pensamento sobre a dança moderna brasileira, que incluía os estudos dos elementos da cultura popular. “Entretanto, a ausência de uma equipe de professores que auxiliasse a direção da escola impossibilitou sua implantação” (VILARONGA, 2012, p. 78). A escola ficou entregue à supremacia do balé clássico. A professora Margarida Pereira Horta, após três meses do afastamento de Yanka Rudzka, foi a responsável pela implantação das aulas de balé clássico: “As aulas de balé clássico provocaram insatisfação nas alunas que, iniciadas da dança moderna, não aceitaram a imposição daquela técnica” (VILARONGA, 2012, p.77).

Apesar do interesse da coreógrafa estrangeira que, naquela época, já voltava o olhar para questões e elementos presentes nas danças da cultura popular, essas danças foram tratadas a partir do pensamento, estética e técnicas oriundas das práticas da dança moderna ou contemporânea. Justificada pela ausência de profissionais especialistas para atender as propostas de formação da academia, optou-se pela importação de professores estrangeiros, ou de outras áreas de conhecimento (música, arquitetura, teatro, artes plásticas). Lia Robatto, dançarina solista que participou de diversas coreografias de Yanka Rudzka e também coordenadora da escola de dança da UFBA, após a renúncia de Yanka Rudzka, em 1959, em sua obra – *Passos da Dança* (2002), em parceria com a pesquisadora Lúcia Mascarenhas, cita que, em relação à contratação de professores, a Escola de Dança foi prejudicada:

Foi prejudicial à Escola de Dança a falta de um quadro docente de peso nas decisões iniciais na área universitária (ensino, pesquisa e extensão) que contribuísse com o seu conhecimento específico e com seu prestígio na política acadêmica. Os professores das disciplinas complementares de dança pouco se envolviam com a Escola, pois tinham maior compromisso com suas próprias áreas (Música, Teatro, Belas Artes e Arquitetura). A consequência é que, dentro do âmbito da Reitoria, a Escola de Dança perdeu prestígio, recursos e privilégios em relação às demais escolas de arte da instituição. (ROBATTO; MASCARENHAS, 2002, p. 87)

Ao importar professores de outras áreas de conhecimento, não reconheceu que, em relação à formação em dança, artistas e mestres da cultura popular, por exemplo, poderiam ter colaborado significativamente para a sistematização de técnicas. Esta prática acabou resultando em um processo histórico de exclusões e invisibilidades dos potenciais formativos das danças oriundas da cultura popular. Tratadas como uma “arte menor”, talvez pela ausência de produções científicas e de sistematização, naquela época, essas danças foram colocadas no lugar do “folclore”, não servindo para alimentar e reforçar o pensamento e o conceito de “modernidade”, que a escola de Dança da UFBA pretendia respaldar para o mundo, naquele período.

O que se perdeu ou se ganhou neste processo?

Ao analisarmos o processo de construção das matrizes curriculares para a dança, em nível superior, as tentativas de construção de saberes, que alimentaram os currículos da UFBA, muitas vezes, se estabeleceram a partir de processos de experimentações pessoais dos seus proponentes (diretores, professores, coreógrafos), o que se pode considerar, naquele contexto, como experiências “empíricas”. Os diretores convidados, replicando um processo de imposição de técnicas, encontraram na escola de dança da UFBA um campo fértil para realizar a sistematização de seus próprios métodos, constituídos a partir da relação, quando lhes interessava, com a cultura local. Artistas, coreógrafos e dançarinos que conseguiram, em projetos de extensão e grupos de pesquisa, desenvolver experiências relevantes, a partir do estudo dos elementos das danças da cultura popular, não conseguiram espaços para dialogar de fato com a academia, no que diz respeito às reformas curriculares que ocorreram ao longo dos quase 60 anos da Escola de Dança da UFBA.

### Uma prática curricular autocentrada (???)

*Pavão misterioso*  
*Pássaro formoso*  
*Um conde raivoso*  
*Não tarda a chegar*  
*Não temas minha donzela*  
*Nossa sorte nessa guerra*  
*Eles são muitos*  
*Mas não podem voar...*  
*(Pavão Misterioso –Ednardo)*



A década de 1960 foi profundamente marcada pelo golpe militar no Brasil. A Escola de Dança da UFBA buscava afirmar-se no âmbito acadêmico, como uma universidade conceituada, e seguiu na busca dessa afirmação, a partir de “alianças” com o pensamento político em vigência na década. O segundo diretor da escola de Dança da UFBA, também estrangeiro, Rolf Gelewiski (1960), vinha da Alemanha e teve formação na Escola de Dança Expressionista de Mary Wigman. Gelewiski destacava-se pelo trabalho realizado e pelo empenho de sua gestão em estruturar e consolidar a escola de dança, como unidade acadêmica. Introduziu também os princípios estéticos a partir da sua metodologia individual, colocando a academia a serviço da afirmação de suas experiências pessoais, visando à sistematização de suas técnicas, sendo ele mesmo o diretor, figurinista, coreógrafo e solista dos grupos de dança oficiais da academia. Segundo a fala de diversos profissionais que vivenciaram estas experiências, há indícios de que a sua gestão tenha sido autocentrada. Vilaronga revela trechos da entrevista da bailarina Laís Morgan, que ilustra a prática de Gelewiski, durante a sua gestão:

Apesar do fascínio e concentração exigidos pelas aulas de Gelewiski, elas findavam na experiência pessoal dele. Seus estudos com as alunas ficavam exclusivamente restritos à sua descoberta pessoal. Seu foco de estudo coreográfico era o próprio corpo. Desta forma, ela julga limitado o que ele tinha a oferecer. Em pouco tempo, suas aulas tornavam-se cansativas, pois as alunas não encontravam espaço para dialogar e expor suas especificidades. (VILARONGA, 2012, p. 86)

Gelewiski exercia expressividade cênica pessoal, tinha pouco contato com artistas brasileiros, tinha certa dificuldade de dividir sua função como coreógrafo e distanciava-se do meio cultural local, o que provocava o isolamento com relação aos artistas, eventos e outras escolas de dança. É justamente a partir dessa experiência autocentrada que surge o primeiro Currículo Básico Nacional para o ensino da Dança no Brasil, feito por Gelewiski e finalizado por Dulce Aquino, em 1970. Obviamente, as danças oriundas da cultura popular foram desconsideradas, e anos depois tornaram-se parte de uma disciplina optativa, vista como estudos das danças folclóricas.

Segundo Vilaronga, muitos profissionais de prestígio deram aulas na Escola de Dança, e, em 1962, após as mediações das bailarinas Dulce Aquino e Laís Morgan, entre Gelewiski e as relações dele com a cultura brasileira, foram convidados para ministrar aulas na academia os artistas Klauss e Angel Vianna. Em princípio, pela identificação estética das coreografias deles como gosto estético de Gelewiski. O casal Vianna desenvolvia, já naquela época, pesquisas e projetos em arte voltados para o reconhecimento e a valorização da cultura brasileira, mas as práticas docente do casal, na UFBA, foram suplantadas pela vaidade de Gelewiski:

Diversos fatores concorreram para que não fossem alcançados os objetivos e anseios daquele encontro. Na rotina da escola, Klauss Vianna sofreu a limitação de sua atuação ao ensino do balé clássico, além da ausência de espaço, por parte de Gelewiski, para que ele coreografasse para o grupo de dança. [...] Meu trabalho seria criar o setor de dança clássica na Universidade, mas isso não me bastava. Eu já dava aulas descalço e conheci trabalhos maravilhosos da capoeira[...]. (ROBATO; MASCARENHAS, 2002, p. 130)

Vilaronga esclarece:

A essas questões internas, somaram-se problemas políticos e econômicos da Universidade, então ligados à crise política nacional no ano do Golpe Militar. Cerceados nas suas possibilidades criativas e expostos às adversidades políticas e econômicas, naquele momento, Klauss e Angel Vianna apostaram numa reestruturação profissional no Rio de Janeiro. (VILARONGA, 2012, p. 87)

### **Incluir para excluir...**

Por que as experiências individuais ou coletivas dos praticantes interessados nos elementos da cultura popular não conseguiram estabelecer relações dialógicas e dialéticas entre os saberes oficializados pela academia? A quem interessava um currículo que permanecia replicando modelos formativos institucionalizados a partir de experiências pessoais hegemônicas e monorreferenciais? Que críticas, contextos e políticas, a inclusão dos elementos das danças da cultura popular, detonariam o proces-



so de construção de saberes na formação do professor-pesquisador? Que revisões epistemológicas surgiriam na bacia semântica que fundamenta a história oficial da Dança no Brasil. As danças “folclóricas” estão no currículo da instituição, há mais de trinta anos, como disciplina optativa. Capoeira e dança afro estão diluídas em projetos de extensão e pesquisa. Alimentam proposições artísticas, mas são tornadas incapazes de reconhecimento, como produtoras de saberes e fazeres que sejam oriundos do estudo dos seus elementos, oficialmente, nos currículos.

Experiências significativas envolvendo o estudo das danças da cultura popular e da dança afro estiveram presentes na academia, após a saída de Gelewski. A bailarina Marly Sarmento destaca as experiências que vivenciou durante a fase que dançou com o coreógrafo afro-americano Clyde Morgan, considerando, naquele momento, “o resgate de proposições como o envolvimento com a cultura local”(VILARONGA, 2012, p.88).

Foi justamente fora do âmbito acadêmico, menos de dois anos após a chegada de Gelewski na UFBA, que se deram as experiências mais significativas de estudos formativos voltados para os elementos das danças da cultura popular. Com uma proposta inovadora de ensino da música, a etnomusicóloga Emília Biancardi (1962), recebendo consultoria da folclorista Hildegardes Viana, no Grupo Folclórico do ICEIA, Biancardi passou a trabalhar no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), em grupo, a partir do método de folclore aplicado, incluindo, em suas pesquisas, diversas manifestações da cultura tradicional. Este movimento, às margens do âmbito acadêmico, consolidou a criação do Grupo Viva Bahia (1962 até 1981), estimulando o surgimento de diversos outros grupos “parafolclóricos” – assim foram denominados os grupos oriundo das danças da cultura popular, sendo, dentre eles, os mais representativos: o Afonjá(1967), o Olodumaré (1969), o Capoeira da Bahia(1974), o Grupo Balú do Sesc-Senac (1974) e, dentro da academia, o Odundê (1981), dirigido por Conceição Castro, que chegou a apresentar uma proposta curricular para a inclusão das danças populares na academia, mas que não chegou a ser aprovada pela reforma curricular de 1995,e, como mais uma “calunga perdida”, su-

miu misteriosamente dos arquivos da instituição. A estas experiências, aqui sinalizadas, apresento uma série de questionamentos. A UFBA, ao desconsiderar, durante 30 anos consecutivos, as experiências realizadas por estes grupos parafolclóricos, não estaria desconsiderando também a produção de saberes, métodos e técnicas produzidos por esses artistas/professores/pesquisadores? Se estas experiências tivessem sido acolhidas pela Universidade, não teriam também deflagrado a proponência de estudos e sistematizações de métodos, a partir do estudo das danças da cultura popular realizadas por seus praticantes?



DORA - UM MARACATU PARA CAYMMI - CIA. INFANTO JUVENIL DA FUNCEB - COREOGRAFIA-DENNY NEVES - FOTO DIVULGAÇÃO - MARIA ESPERANÇA GADÊLHA. LOCAL TEATRO IRDEB 2013. (3)

É fora do âmbito acadêmico que surgem novas escolas de dança em Salvador, e estas incluem o estudo das danças da Cultura Popular e da Dança Afro, em seus procedimentos curriculares. Em 1965, surgiu a escola Forma e Movimento, uma iniciativa de Lígia Azevedo, Ângela Dantas e Carmem Paternostro. A segunda escola, também criada em 1965 por Lia Robatto e a pianista Margarida Mascarenhas, constituiu um espaço que, segundo a pesquisadora Lúcia Mascarenhas(2012), foi o começo do GED – Grupo Experimental de Dança, dirigido e coreografado por Lia Robatto, na Escola de Dança da UFBA. Talvez a “liberdade” fora das “grades curriculares”, que Robatto experienciou fora do âmbito acadêmico, a tenha influenciado a realizar pesquisas no campo da cultura popular. Diversos espetáculos realizados pelo GED, na Escola de Dança, tiveram como “inspiração” elementos ou contextos oriundos da cultura popular, em di-

álogo com a dança moderna, que se buscava sistematizar naquela época, na Bahia. Em 1968, a crise política detonada pelo regime militar tentou reduzir as atuações das escolas de Artes (teatro, música, dança) e, por decreto, a Universidade da Bahia passou a ser denominada Universidade Federal da Bahia. Vilaronga (2012) explica que “as atividades da Escola de Dança passaram a ser regidas pelo Departamento de Integração e Educação Artística e teve início a organização das disciplinas por semestre”. Desconfio que esta reforma universitária poderia ter sido um dos indicadores do acordo do Ministério da Educação, com o programa de desenvolvimento econômico americano no Brasil, que gerou o acordo MEC-USAID, deflagrado no mesmo período.

### Outras Re-Formas...

Em 2005, um projeto de reconstrução curricular foi aprovado, coordenado pela professora Beth Rangel, junto a uma equipe multidisciplinar, apontando uma nova luz sobre questões que envolviam a inclusão das danças de manifestações populares e afro-brasileiras. Ao substituir o modelo curricular, apresentado por disciplinas, para um currículo proposto em módulos interdisciplinares e eixos formativos, a proposta do projeto de reconstrução curricular, iniciada em 2001, deixou “frestas entre-abertas” para a inclusão dos estudos dessas danças, no projeto que foi aprovado em 2005. O novo currículo constitui-se em uma estrutura orgânica, aberta que integra componentes disciplinares organizados em módulos interdisciplinares. Como proposta interdisciplinar prevê ao segundo ano do curso, estudos relacionados à identidade(s), diversidade, e multiculturalismo, apontando um perfil de egresso que busca formar profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e diversificados, como o atual momento da dança, demandando um perfil que segundo a professora Beth Rangel, sinalizar que:

Os cursos de Dança da UFBA buscam formar profissionais capazes de participar criticamente como cidadãos e atuarem como profissionais de forma reflexiva, criativa e produtiva nos contextos atuais contemporâneos, para tanto é neces-

sário que apresentem uma disponibilidade e um compromisso com: (...) A reflexão e a produção inovadora sem contudo desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira. (RANGEL, 2004 - Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Dança – UFBA, 2004, p.4)

Desde a aprovação desse novo projeto curricular, a Escola da Dança da UFBA vem buscando fazer valer essa proponentia, porém pouco se garantiu, de fato, no que diz respeito à permanência e à continuidade, a inclusão de estudos oriundos das danças da cultura popular e da dança afro-brasileira na academia. A “negativa” de inclusão das danças da cultura popular, nos currículos oficiais da UFBA, talvez tenha alimentado um processo de invisibilidades e exclusões dessas danças, na academia, reforçando uma prática docente moderna, salvo pela prática de professores afins que, como “contrabandistas”, dedicam-se a incluir, em seus procedimentos curriculares, estudos e elementos das danças da cultura popular, diluídos entre os estudos dos processos criativos e os estudos do corpo. A que se deve a presença desta lacuna, atualmente? À ausência de professores concursados com formação e conhecimento compatível? À ausência de pesquisadores nos programas de pós-graduação? À ausência de produção científica, em dissertações e teses sobre dança popular e dança afro?

O currículo modular interdisciplinar deixou a critério dos professores regentes a inclusão e a continuidade das práticas dessas danças. Essa prática encontra ressonância, do meu ponto de vista, com o que sinaliza Boaventura de Sousa Santos(2007) sobre as “linhas abissais”:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou com-



preensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2007, p. 3)

As danças da cultura popular estiveram presentes, por exemplo, também em companhias oficiais de Ballet Clássico, ainda na década de 1950, quando a bailarina Mercedes Baptista funda, dentro do Ballet Municipal do Rio de Janeiro, a disciplina dança afro-brasileira, com a inclusão dos estudos das danças afrodescendentes, de cunho mítico-religioso, inspiradas nas práticas do Candomblé, para fins espetaculares. A questão aqui não é apenas a “ausência/presença” das danças brasileiras nessas instituições de ensino, produtoras de saberes e fazeres artístico e/ou conhecimento científico no campo das Artes. A questão faz-se presente, em instituições acadêmicas que insistem em apresentar práticas que, parafraseando o professor Roberto Sidinei Macedo, “revelam uma falsa democracia”, sendo instituídas pela dicotomia entre “incluir para excluir”, posto que, desse ponto de vista, tornadas invisíveis, as danças da culturas populares, muitas vezes, foram tratadas como uma arte menor, uma “Calunga Perdida”.

### **Currículo para dança tem carne e alma...**

O professor Roberto Sidinei Macedo (2004), em sua obra “A etnopesquisa crítica multirreferencial: nas ciências humanas e na educação”, considera que, do ponto de vista da etnopesquisa, o estudo do currículo acadêmico, atualmente, está em crise, apontando a necessidade de desconstrução de antigos cânones, para ceder lugar a novas concepções, que não transformem os currículos apenas por pressões externas, provocadas pela necessidade de se adequar. Apresenta ainda uma concepção de sujeito como coprodutor de componentes curriculares, incluindo *‘sujeitos que trazem, com suas ações e interpretações, um ethos de classe, de gênero, de etnia, de religiosidade, e do que é a própria vida e o próprio homem’* (MACEDO 2004), criticando os procedimentos curriculares que se querem monorreferenciais sinaliza que:

Da nossa perspectiva, o currículo deve instituir, incessantemente, um dispositivo para a transformação, uma disponibilidade fundamentada e crítica para acolher os sinais e as demandas que apontam para a mudança participada. [...] Falo aqui, obviamente, de uma participação co-gestada, para descartar, de início, a noção parasitária de participação, onde atores sociais desprovidos de poderes são utilizados apenas como informantes, protagonistas sem voz e vez transformadoras, instrumentos para legitimar estudos que desejam ornamentar-se com a aparência da ação democrática. Aliás, esta tem sido a tradição dos estudos de campo em ciências da educação entre nós, assim como de algumas pesquisas que almejam a intervenção transformadora. [...] Nesse sentido, a academia travestida de boas intenções acaba, em geral, fazendo apenas uso, para depois adornar o seu discurso pseudo-democrático. [...] Podemos dizer que o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza-se mediado por estas instâncias [...] arquitetado por grupos de fato, o currículo é um processo-produto interessado, movido por um pattern significado, que nem sempre sai do mundo das opacidades institucionais, nem sempre por acaso, é bom que se diga. (MACÉDO, 2004 p. 258)

Em sua maioria, as danças da cultura popular estiveram, e ainda estão presentes como loas fertilizadoras dos estudos e dos processos criativos, para fins espetaculares. No que se refere aos estudos do corpo, prevaleceram as sobreposições dos estudos das técnicas reconhecidas pela academia que, ao negarem ou não aprofundarem os estudos sobre os elementos oriundos da cultura popular, justificaram esses processos criativos como um suporte ou, no máximo, “inspiração”, para enfeitar os resultados apresentados em suas criações coreográficas. Basta visitar alguns programas de espetáculo ou ementas de cursos superiores em Dança da UFBA, para encontrar, em algumas descrições de programas de espetáculos, os termos relacionados à dança popular. Geralmente, foram descritos como: “Espectáculo de Dança Moderna com inspiração em danças folclóricas”, “Dança contemporânea com investigação em elementos presentes na cultura popular viva”, e no que se refere às disciplinas ou experiên-



cias formativas: “Dança Popular – como disciplina optativa”, “Danças Brasileiras em interfaces com dança contemporânea”. Quase nunca, diálogos de fato. Quase sempre, sobreposições.

Em alguns programas de espetáculos produzidos pelo Grupo Experimental de Dança (GED) da UFBA, dirigido por Lia Robatto(1960), encontramos pistas que podem revelar o pensamento acadêmico, na década de 1960/70, sobre as danças da cultura popular. Afirmo aqui o reconhecimento da pesquisa coreográfica deste grupo, onde encontramos descrições em programas de espetáculos como: “[...] a pesquisa coreográfica visa colaborar para formação de uma dança brasileira; manutenção e estrutura básica do texto no espetáculo (a saga nordestina), mescla de caráter popular e estrutura erudita na concepção geral” (O Boi Espaço, 1968, direção e coreografia de Lia Robatto). “[...] grupo de dança moderna que propõe uma dança brasileira no sentido universal, superando as importações culturais e o regionalismo estéril” (O Barroco, 1968, direção e coreografia de Lia Robatto). Após uma década das práticas do GED, o pensamento, ou pelo menos a nomenclatura referida à cultura popular estava mudando e já se reconhecia um interesse pelo estudo dinâmico dos elementos das danças oriundas da cultura popular. No programa do espetáculo “Ao Pé do Caboclo II”, Robatto revela “[...] o interesse no caráter dinâmico e atual das manifestações vivas da cultura” (Ao Pé do Caboclo II, 1978, direção e coreografia de Lia Robatto). As experiências desenvolvidas por Lia Robatto, junto ao GED, não chegaram a ser consideradas como componentes curriculares do ensino superior na UFBA.

### **Folclore, Parafolclore, Popular...**

Por que se excluíram desses processos experiências que permitiriam conexões entre diferentes conceitos/linguagens/experiências, envolvendo as danças populares a outras técnicas eruditas? Em estudos críticos, no que se refere à história da dança no Brasil, as danças populares foram tratadas superficialmente e muitas vezes consideradas ou equivalentes aos estudos do folclore nacional. Vale lembrar aqui que, nas décadas de 1960/70, interesses governamentais nacionais, com o intuito de

criar uma identidade cultural brasileira, a partir dos elementos da cultura popular, estiveram também vinculados a um pensamento cultural hegemônico, proposto pelo Plano Nacional de Cultura (PNC). O governo Médici(1971) determinava os termos vigentes para colocar as danças da cultura popular no mesmo “caldeirão” do que se reconhecia por elementos do “folclore”.

Em 1947, intelectuais brasileiros fundaram a Comissão Nacional de Folclore, e, anos depois, a Carta do Folclore Brasileiro(1995) assimilou a cultura popular a um equivalente do termo folclore:

Renato Almeida (1895-1981) – estimulado por todos aqueles que se posicionaram em favor do fortalecimento da Cultura Brasileira mediante a valorização das diversas vertentes populares – resolveu criar, em 1947 – na então Capital Federal – a Comissão Nacional de Folclore, no seio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC Comissão Nacional da UNESCO) e bem amparado pela hospedagem junto ao Ministério das Relações Exteriores - ou, mais precisamente - acolhido no âmbito do Palácio Itamaraty, jamais poderia imaginar que estivesse lançando as bases de um verdadeiro movimento- capilar e ininterrupto - em favor do folclore e da Folclorística, pedras angulares importantes na configuração da Cultura Brasileira.(ATICO VILLAS BOAS - Livro em comemoração aos 50 anos da Comissão Nacional de Folclore, Sergipe: s/e, 1998).

A concepção de cultura popular relacionada ao folclore serviu para o governo brasileiro implementar o Plano Nacional de Cultura (PNC), aliado ao regime militar, em vigência nas décadas de 1960/70. Nesse processo, excluíram-se as características das danças da cultura popular, que vão além do pensamento hegemônico sobre a cultura popular brasileira institucionalizada, numa tentativa de afirmar uma identidade cultural nacional. A cultura popular, considerada como “folclore nacional”, facilitou a exclusão dos seus contextos, suas características particulares e suas dinâmicas, favorecendo processos de ausência e exclusão de seus elementos singulares, minimizando-se a sua capacidade reflexiva para elaborar críticas às políticas sociais estabelecidas durante a ditadura militar. O outro



lado da moeda do folclore nacional estava sob a batuta de uma corporação nacional, que pretendia o controle da mídia, deflagrando a censura, instalada durante o governo do Presidente Médici (1971), visando também o controle cultural, e concentrando-se especialmente em difundir para as massas, através dos novos dispositivos de controle de comunicação (TV e Rádio), a imagem de um “Brasil Maravilha”, a partir de um “Milagre Econômico”. Essa mesma mídia apresentou para o povo brasileiro, nos programas de TV da época, caricaturas apelativas, retratando o povo nordestino como o retrato do subdesenvolvimento sociopolítico do país. É neste mesmo contexto que o MEC faz aliança com os Estados Unidos da América e lança o programa MEC-USAID, que determinaria as bases para a educação, em nível superior, no Brasil, criando, nesse processo, o ensino posto a partir do que conhecemos por “grade curricular”, na história da educação nacional. O historiador José Oliveira Arapiraca (1979) sinaliza que:

Os acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a ‘ajuda externa’ para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente,

conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/1971. (ARAPIRACA, 1979, p. 32)

A historiadora Maria Thereza Didier (2000) sinaliza acontecimentos sobre esse assunto, no início da década de 1970, que nos dão pistas sobre as dimensões estratégicas escolhidas pelas políticas econômicas, educacionais e culturais, da época. Cita:

Em setembro de 1971, Médici entregou ao Congresso Nacional o seu primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, em que estavam traçadas as bases da integração nacional, incluindo a ‘conquista da Amazônia e o Desenvolvimento do Nordeste’ [...]. Médici aceleraria o projeto da Transamazônica, no intuito de receber os flagelados nordestinos. (DIDIER 2000, p. 28)

E complementa:

Em pleno regime militar, em relação à cultura, o Ministro Jarbas Passarinho declarou: ‘nós damos total liberdade de criação’, acrescentando ‘só não queremos que ataquem as nossas crenças’ [...]. O futebol, o Samba e o folclore foram chamados para compor um cenário de leveza e otimismo. Inventando um futuro, as bases governamentais utilizavam um passado rico de símbolos, evocativo de uma nacionalidade isenta do que nomeavam de ideologias. (DIDIER, 2000, p. 32)

Danças como o xaxado, que esteve largamente divulgado pelos “baiões” do cantor Luís Gonzaga, nas décadas de 1940/50, deixaram de ser atrativo para as TV e rádios locais, a partir da década de 1960. O declínio do baião/xaxado certamente esteve vinculado à negação da crítica que esta manifestação abarcava. É no contexto do xaxado, entre as décadas de 1930/40, que se colocaram em cena os “contrabandistas” da cultura nacional. Em seus contextos, o xaxado revelava aspectos da história que estavam relacionados ao latifúndio, à luta pela posse de terras, que envolviam o Estado, a Igreja e os coronéis brasileiros. Naturalmente, o xaxado foi

vinculado pelas políticas vigentes da época da ditadura militar ao “banditismo” nacional. Exemplos das manobras e políticas a favor do mascaramento da cultura nacional, na construção de uma suposta identidade cultural, genuinamente brasileira, estão presentes também nos contextos das danças realizadas pelos praticantes do Bumba-meu-boi. Originalmente uma dança de cunho social de classes, presente fortemente como brinquedo popular, nos Estados de Pernambuco e Maranhão, apresentava originalmente, como característica, em suas dramaturgias e autos, conteúdos essencialmente críticos às políticas colonizadoras e hegemônicas, estabelecidas entre os séculos XVIII e início do século XX, no Brasil. Os elementos do Bumba-meu-boi foram se transformando, ao longo da história, em “folclore nacional”, especialmente a partir da década de 1960, quando transplantados da região nordeste para Parintins/AM, onde atualmente acontece o maior festival folclórico do Brasil.

A criação do festival folclórico de Parintins, a partir de 1965, colabora significativamente para divulgar o pensamento que o governo brasileiro visava difundir sobre a criação de uma “cultura nacional unificada”, nas décadas de 1960/70. Apesar do Boi de Parintins, historicamente constituir-se pelo encontro de diferentes povos e culturas que migraram para a região amazônica, incluindo-se aí a cultura dos povos da região nordeste do Brasil, que para ali migraram durante o ciclo da borracha, essa visão folclórica nacionalista sobre o Bumba-meu-boi colaborou para se colocar em evidência a figura do “caboclo”, como um dos símbolos máximos da cultura regional amazônica, dando ênfase ao que conhecemos na história por mestiçagem. O conceito de mestiçagem GRUZINSK (2001) tentou minimizar os entrecosques culturais que ocorreram durante a colonização da região amazônica, polemizando diversas questões sobre o assunto, dentre elas a imagem de uma identidade nacional, romanceada a partir da figura do caboclo brasileiro, eliminando-se historicamente todo o processo de dizimação e extermínio dos povos indígenas, e selecionando-se, ali, o que, no contexto dos Bois de Parintins, interessava ao pensamento folclorizado sobre a cultura nacional. Destacam-se, nos festivais competitivos, a imagem sensualizada das índias brasileiras e o heroísmo exercido por caboclos

desbravadores a favor da unidade nacional brasileira. A historiadora Blenda Cunha Moura(2005), em sua obra “Amazônia cabocla de alma indígena: o festival de Parintins contemporâneo e as imagens da identidade amazônica no século XX”, nos fornece pistas de como foram tratadas as questões relacionadas às intenções de criação de uma cultura nacional, a partir da criação simbólica da figura do caboclo brasileiro, especialmente difundida pelos patrocinadores oficiais do Festival de Bois de Parintins, a partir da década de 1970:

É essa natureza que se revela nas colocações do Festival de Parintins, uma natureza árida, que não se deixa domar facilmente. Por essa razão, um único ‘homem’ foi e é capaz de fazê-lo, o ‘homem amazônico’, ou o ‘caboclo’. [...] ‘Nossa língua é o dialeto popular alegre do caboclo, que fala com a natureza com os filhos do sol o ensinaram’. É a natureza que conversa com o caboclo, como se o entendesse justamente pelo fato de este compreendê-lo. O caboclo teria aprendido com os ‘filhos do sol’ a falar a língua da natureza, de certa maneira ele também se tornou parte do imaginário mitológico. Além disso, ‘Seu olhar profundo reflete sabedoria e humildade, marcas de um povo que vive na simplicidade da floresta onde repousa seu respeito pelo equilíbrio auto-sustentável’ [...]. Para José Veríssimo, o único meio de ‘civilizar’ a Amazônia seria pela produção do caboclo, Tocantins e Reis também concordam, ainda que dando ênfases diferenciadas a esse aspecto. Nesse sentido o Festival de Parintins continua a reproduzir seus discursos. A mestiçagem acaba sendo característica que se atrela à natureza na elaboração da ‘identidade regional’ da Amazônia. [...] De tudo o que se viu até então, pode-se inferir que a ‘identidade amazônica’ está respaldada basicamente sob três pilares: o caboclo (ou a mestiçagem), a ‘cultura indígena’ e a natureza, bem como suas respectivas características que convergem para um cenário de adaptação. (MOURA, 2005, p. 160-163)

Levou-se o Boi, como brinquedo da memória do povo nordestino, que foi construir a Transamazônica proposta pelo governo Médici. Perderam-se, nos caminhos, a historicidade, a crítica e a memória. Lantejoulas, plumas e paetês certamente enfeitam atualmente os “buracos” deixados pela censura e



pela ausência de senso crítico sobre os processos de exploração de mão de obra escrava, mais uma vez propostos por um governo que pretendia colocar o Brasil na baía do desenvolvimento econômico, às custas da exclusão dos acontecimentos e dos fatos históricos. O escritor pernambucano, Hermilo Borba Filho (1917), em sua obra “O Bumba-meu-Boi”(1982), contrapõe-se a este pensamento, dizendo sobre os bois de Parintins:

Os saudosistas lamentam que o Bumba-meu-boi tenha sido adulterado com o passar dos tempos, [...] isto é uma bobagem, todo espetáculo popular vai recebendo, dia a dia, influências da hora e ele é feito por artistas populares e não eruditos [...]Por isso é que vive o Bumba-meu-boi, por ser um espetáculo popular, feito pelo popular, o artista puro e ingênuo que continua cantando: O meu boi morreu, o que será de mim? Mande buscar outro maninha, lá no Piauí?. (BORBA FILHO, 1982, p. 13)

Mas quando mandamos “buscar outro boi no Piauí”, a que gado pertence esse boi? Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcante (2004), em seu artigo “Cultura popular e sensibilidade romântica: as danças dramáticas de Mário de Andrade”, ao referir-se à Cultura Popular como “moeda corrente” nos circuitos intelectuais, revela também as angústias já sinalizadas por Mário de Andrade, na década de 1930, sobre as fragilidades apresentadas pelas transposições culturais na “busca ideológica e estética da brasilidade e o esforço de conhecimento existencial e intelectual da cultura popular”, e cita:

No universo da própria cultura popular, o arcaísmo assumiria feições de mito, na acepção estruturalista desse conceito. Contudo, quando tornado moeda corrente nas visões sobre a cultura popular nos circuitos intelectuais e eruditos, o arcaísmo assumiria a forma de ilusão. Essa ilusão é a base do efeito neblina que identifico nas formulações andradianas sobre o Bumba-meu-boi, as quais tornaram o folguedo o envolvente símbolo de ancestralidade, universalidade e originalidade [...] Porém, no plano do próprio pensamento de Mário de Andrade, o Boi assume também um caráter sintomático, opera conexões de sentido entre a expressão de sua subjetividade, a busca ideológica e estética da brasilidade e o esforço de

conhecimento existencial e intelectual da cultura popular. O Boi traz à cena de seu pensamento, a um só tempo, a diferença, a ancestralidade e uma insinuante desordem que desfaz continuamente esforços de ordenação e de satisfação. Atiça e exaure a curiosidade intelectual, provocando simultaneamente, como as lembranças de infância, os sintomas neuróticos e os sonhos mencionados por Belmonte ‘estranheza, incompreensão, desconforto e sedução’ (1986, p. 266). Exemplar: o mais estranho e original entre todas as danças. (CAVALCANTE, 2004, p. 18)

As danças da cultura popular, desse ponto de vista, poderiam representar uma memória da crítica, para reestabelecer dialéticas e minimizar os abismos construídos entre saberes tradicionais e contemporâneos, apresentados por pesquisadores acadêmicos e praticantes das danças da cultura popular sobre a construção da História da Dança, no Brasil. A ausência de estudos críticos analíticos, nos processos de ensino que envolvem o estudo das danças da cultura popular, busca reduzir seu legado histórico, geralmente, ao estudo do passo ou às dinâmicas possíveis entre o passo e a pesquisa de movimento, visando resultados artísticos. Excluem-se desses processos, na maioria das vezes, a crítica, a historicidade e a memória, para ceder lugar ao virtuosismo da “dança popular” ou “folclórica”, característica essa de herança do pensamento ocidental sobre a Dança, nas instituições de nível superior. Boaventura de Sousa Santos, ainda sobre o pensamento moderno, sinaliza que:

O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções. Contudo, por mais radicais que sejam estas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar de um ou do outro dos lados destas distinções, elas têm em comum o facto de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha. (SANTOS, 2007, p. 4)

## **BOI GIRA BUMBÁ – Uma Calunga Encarnada na Escola de Dança da FUNCEB**

A escola de Dança da FUNCEB é uma escola pública, de formação profissional, em nível médio, que atende especialmente populações afrodescendentes, oriundas de comunidades populares, em Salvador, há trinta anos. Nos últimos anos, tem realizado diálogos artísticos e pedagógicos com a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA, ambas vêm colaborando com a inserção e formação de jovens profissionais que atuam na área da Dança, no Brasil e no mundo.

Foi uma das primeiras escolas, na Bahia, a incluir, em seus procedimentos curriculares e módulos formativos, os estudos da Capoeira, estudos das danças da Cultura Popular e o estudos das danças Afro multirreferenciais. Visando, como estratégia de inclusão, a formação continuada, atende crianças e jovens, entre 5 e 17 anos, no Curso Preparatório, e realiza formação para jovens e adultos, no Curso de Formação Profissional, em nível médio.

Professor-pesquisador das danças da cultura popular, a minha prática docente realiza-se em dois eixos formativos: no Curso Preparatório, para crianças e adolescentes, onde desenvolvemos metodologias para o ensino da dança, a partir dos elementos das danças populares brasileiras, com ênfase nas danças regionais do Estado da Bahia. E, no Curso de Formação Profissional, em nível médio, para jovens e adultos, onde realizamos procedimentos de ensino-aprendizagem, nos eixos formativos que envolvem as Danças de Matrizes Populares, Capoeira e Dança Afro.

Em 2010, durante o ano formativo do Curso Preparatório de dança, para crianças e adolescentes, foi sugerido que os professores trabalhassem, em processos criativos, temas relacionados à cultura popular brasileira, para a produção de um espetáculo de fim de ano. Neste ano, estava desenvolvendo, como estudos do corpo, para a turma do nível III, os princípios de movimento para o ensino das danças populares, visando a organização de partituras coreográficas, a partir do coletivo de ações de movimentos oriundos das danças populares. Os dois anos anteriores foram dedicados aos estudos dos passos e repertórios de movimentos presentes na Dança dos Caboclinhos, no Maracatu e no

Bumba-meu-boi. Algumas alunas já frequentavam a escola, desde o período da *Iniciação Brincante para Dança Educação*– conjunto de módulos formativos que antecedem o ensino das danças, realizado em níveis. Somados a estes módulos, estas alunas já estavam frequentando a escola, por um período que envolvia, pelo menos, cinco anos consecutivos de estudos multidisciplinares, a partir dos estudos da capoeira, do balé clássico, da dança moderna e das danças populares. Apresentavam, no nível III, possibilidades de desenvolvermos processos criativos experimentais e a minha escolha foi pela ampliação dos repertórios de movimentos, que partissem de estudos corporais, jogos e improvisações, onde pudéssemos criar conexões entre as diferentes técnicas vivenciadas por elas.

Estabeleci um processo de “revisão” de passos e sequências das danças populares, como condição para ampliar a pesquisa de movimento. Dos elementos presentes na dança do Bumba-meu-boi, potencializei os jogos corporais, sobre o estudo dos fatores e da qualidade de movimentos, a partir da observação de bonecas, de diferentes materiais, presentes na cultura popular. Bonecas de pano, mamulengos e marionetes de madeira, foram as imagens apresentadas para experimentarmos os jogos e exercícios corporais associados aos princípios de movimentos que partissem dos estudos que receberam a nomenclatura: “Estudos compostos entre molas, dobradiças, espirais, alavancas e esferas, para o ensino das danças populares”. Durante o processo, foram aparecendo assuntos e temas referenciais, para se desenvolver a pesquisa de movimentos, a partir de imagens presentes na cultura popular, com as Calungas, bonecas-fetiches presentes no Maracatu de Nação, utilizadas como imagens para identificar, na pesquisa de movimento, a contextualização dos elementos presentes nas danças populares, para os estudos do corpo. Esses jogos desencadearam uma série de estudos, percorrendo outras vias, interessando-me, como ponto de partida, pelos ritos de passagem pessoais das meninas, como metáfora para discutir questões relacionadas a processos de amadurecimento, entre elas. A maioria das alunas presentes naquela turma apresentava idades entre os 12 e 14 anos e pude perceber que os assuntos em torno das rodas de conversa, nos corredores, na lanchonete e em in-



tervalos, giravam em torno de temas como a menstruação, namoro e gravidez, dentre outros, comuns às curiosidades da pré-adolescência. Em conversa com a coordenadora pedagógica da época, a pesquisadora de dança afro e cantora Clécia Queiroz, resolvemos oficializar uma série de discussões sobre os temas apresentados por diversas alunas da escola, naquele período.

Buscando aproximar desses estudos os temas que pudessem criar conexões com a qualidade de movimento e temas relacionados à educação, investi nos estudos das características da personagem *Catirina*, figura feminina presente na manifestação do Bumba-meu-boi. Nesse processo, já se apresentavam dois arquétipos femininos dentro dos estudos: a Calunga, uma boneca-fetichê que representava poderes mágicos de proteção para a comunidade do Maracatu, e a Catirina, uma figura feminina que, no contexto dramático do Bumba-meu-boi, está grávida, reivindicando ao Senhor do Engenho, o direito de realizar o seu “desejo de grávida”, de comer a língua do boi. Precisava identificar uma outra figura que estivesse mais aproximada do universo e do contexto cultural das meninas. Numa das aulas, observando uma discussão por causa de um batom que havia sumido, entre duas alunas, uma se dirigiu a outra perguntando: – “*Cadê meu batom sua pomba gira da ‘disgraça’?*”. E a outra respondeu, de imediato: – “*Deus é mais! Tá amarrado em nome de Jesus!*”. Quase se “*estapeando*” entre elas, interrompi a discussão, e sentamos para uma conversa coletiva. Falamos sobre a intolerância religiosa, arquétipos da cultura afro, preconceito, discriminação, liberdade e direito ao “nosso” corpo, como lugar de expressão. Ali se apresentou a outra figura que me faltava, como motivo, para desenvolver outros aspectos sobre os estudos dos movimentos das bonecas: a Pomba Gira!

Os três meses seguintes foram dedicados à exploração dos elementos, identificando e propondo conexões entre os diferentes significados que poderiam se apresentar, numa possível construção coreográfica. As aulas eram realizadas com música ao vivo. Uma investigação musical foi proposta aos músicos, que partissem da experimentação dos toques percussivos presentes no Maracatu, no Bumba-meu-boi e nas rodas de Gira do Candomblé. Outro contexto apresentou-se no processo, ao es-

tudarmos os arquétipos das pombas giras. Identificamos singularidades entre a cultura das giras, com o povo cigano e eu, professor de dança flamenca, experiente em sapateado, não hesitei em incluir, nos estudos de movimentos, elementos da cultura moura, somados aos estudos das danças locais, em jogos de improvisações. Tinha agora uma tripartite de elementos culturais bastante significativos. Elementos do Maracatu, elementos do Bumba-meu-boi e elementos das danças das Giras. Tinha agora um “vermelho guia” na concepção.

Vermelho cordão umbilical, vermelho marcas de feridas de infância, vermelho batom na boca, vermelho menstruação, vermelho coragem, vermelho transmutação, vermelho vida, vermelho boi, vermelho gira! Os ensaios? Passaram a ser uma celebração à dança/movimento, como um rito de passagem entre a infância e os desafios que desabrocham, quando meninas passam a se reconhecer, adolescentes, para se transformarem em belas mulheres.

Nesse processo, convidamos o músico Ori Sacramento, para compor a música, em conjunto com os músicos da escola, Ricardo Costa, Bira Santos, Léo de Jesus, Alex França e Paulo Sérgio, que acompanham as aulas de dança popular e dança afro. Música que se desenhou como metamorfose, conectando diferentes imagens e contextos. Música que aproximou a cantora e intérprete Ludmilla Anjos, para participar dos ensaios, cantando juntamente com a cantora Clécia Queiroz. E que belas vozes foram “reveladas”, como diria meu saudoso mestre Sérgio Souto. Música que fez a roda girar entre as melodias das cigarras, ciganas e giras. Santa Clara clareando os caminhos possíveis para se colocar na roda o canto das giras, originais dos terreiros de Candomblé, com a devida “bença” e permissão do ogan Ori Sacramento. A música/coreografia apresentou, como metáfora, o canto das cigarras, explodindo aos sons das palmas ciganas, para dar passagens às giras. Calungas, Catirinas e Giras revelaram-se em cada corpo na dança/rito individual e coletivamente. Assim foram compostas música e dança para a coreografia que intitulei “BOI GIRA BUMBÁ” (Esta coreografia é dedicada a Ori Sacramento, *in memoriam*).

## Considerações Finais

Brincar para encarnar-se revela-se como jogo que surge entre as relações corpórea e corpo-ambiente, conectadas ao espaço-tempo. A dinâmica estabelecida entre corpórea e corpoambiente produz o que reconhecemos, nas danças oriundas da cultura popular, como estado de *corpo brincante*. O jogo/dança/brincadeira determinam conexões entre manifestações coletivas dançantes, para estabelecer *performances* individuais que carregam consigo a historicidade e a memória cultural que o indivíduo experimentou no núcleo cultural de proveniência das suas referências vivenciadas na dança. Nas rodas de samba, por exemplo, há uma forma circular, que envolve os dançadores numa determinada ordem harmônica que, pela força coletiva da Motriz Cultural (O conceito de “Motrizes Culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras, LIGIÉRO, 2011), contamina individualmente o indivíduo, levando-o, em algum momento, a encarnar-se assumindo o centro da roda e apresentando um desenrolar de movimentos que, frequentemente, se reconhece como estado de *corpo brincante*.

Em linguagem coloquial, expressões como: “fulano se manifestou na roda de samba”; “sicrano pegou um barravento” ou “beltrana estava com a bexiga no couro lá no maracatu”, podem se referir ao instante em que, em determinado momento, o dançador assume o lugar do improvisador, impregnando-se pelas texturas, pelas imagens e pelas impressões que se fazem presentes no local onde ocorre a ação. É, também, um jogo de recuperação do esquecido, onde o improvisador faz uma incursão no repertório de movimentos, presentes na sua memória/corpo que, frequentemente, se encontra em estado de quietude e se encarna pelo jogo/dança/brinquedo na roda. Sobre imagens vistas como acontecimento, a pesquisadora Adriana Bittencourt(2012) cita:

Imagens, conectadas ao tempo e ao espaço, uma vez que se organizam desse jeito, indicam estados do corpo, sejam eles conscientes ou não. Imagens de dentro ‘brincam’ com imagens que vêm de fora e viram de dentro quando lá implementadas. Suas organizações representam pensamentos, ações cognitivas [...] Quando uma ima-

gem emerge do corpo, traz em si contaminações das redes de informações que, por sua vez, já se encontram contaminadas. Então, a imagem que surge apresenta-se como um acordo mediado no corpo. Sua aparência já é informação encarnada, que modifica o corpo ao mesmo tempo em que é modificada. Logo, o ambiente e seus signos, de alguma maneira, já estão internalizados. O ambiente mapeia o corpo: relações fronteiriças que coevoluem. (BITTENCOURT, 2012, p. 58-59)

“Essa tal de Gerlúcia, a que faz a Catirina do bumba-meu-boi Estrela de Iगतu, é uma figura!” Essa expressão revela, coloquialmente, o que se entende por “figura”, nas danças da cultura popular. A imagem pode ser também a figura. A figura, além da personagem que interpreta, apresenta-se também como uma qualidade de quem a interpreta. Nas sambadas de Cavalo Marinho, em Pernambuco, as exposições imagéticas podem revelar que, na ação jogo/dança/drama, se apresentam como “figuras” em movimento. Uma figura, no brinquedo popular, pode ser a representação simbólica de uma determinada personagem brincante, como pode ser a imagem encarnada pela pessoa que a representa. Percebida como imagem em movimento, metaforicamente, encarna tanto a “figura” que a corporifica, quanto a imagem que se manifesta, a partir das características peculiares que ajudam o espectador a reconhecê-las (imagem e figura), a partir de suas experiências e valores culturais. “A Vêia do bambu”, “Seu Ambrósio”, “O Cão”, o “Cospe-Fogo”, dentre tantas outras figuras, nesse contexto, podem ser imagens em movimento, que partem do imaginário popular (mente) e se corporificam nas figuras presentes nesse tipo de brinquedo. Estão presentes como características particulares dos brincadores, mesmo após a realização do brinquedo, e fixam no espectador a imagem como representação ou imaginação da realidade. Mesmo após o brincador terminar de dançar, geralmente, este fica conhecido na comunidade pela figura que ele encarna no brinquedo. Para os autores Lakoff e Johnson:

A metáfora une razão e imaginação, isso é, é uma racionalidade imaginativa, essencial tanto para a ciência quanto para a literatura [...] Em oposição à teoria cartesiana, corpo e mente não são mais vistos separados, segundo Lakoff e Johnson,



compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Nossa corporeidade e nossa mente interagem para dar sentido ao mundo. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 22)

Utilizamos, aqui, uma leitura considerando como base experiencial o conceito de metáfora, defendido por Lakoff e Johnson, sobre as metáforas ontológicas, onde se permite a transposição dos significados das palavras. Proponho a leitura de um fragmento da matéria de jornal, publicada em Pernambuco (2014), sobre Dona Júlia – A Calunga perdida.

Vamos considerar a palavra “ela”, que se refere à Calunga, como “A Dança Popular”, a palavra “Nação”, como “escola”, e a palavra “sede”, como Universidade de Ensino Superior em Dança:

Trecho da matéria “Dona Júlia – a Calunga perdida”:

*“Ela sempre esteve presente nas loas da Nação, mas ausente de nossa sede”.*

Utilizando a proposta citada, acima, o texto ficaria:

*“A Dança popular esteve presente nas loas da escola, mas ausente da Universidade de Ensino Superior em Dança”.*



*“Dona Júlia é dona Santa  
Mulher tão divina,  
foi Deus quem criou  
Salve, salve, minha rainha  
Nação Elefante,  
tocando tambor”*

(Loa do Maracatu Nação Porto Rico, em homenagem à Calunga Dona Santa).

\*Link com a matéria completa sobre a calunga Dona Júlia. Disponível em: <<http://nacaoportorico.maracatu.org.br/2014/carnaval-2014-i/>> e <<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2014/01/boneca-perdida-ha-mais-de-30-anos-volta-para-maracatu-do-recife.html>>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.

### Palavras finais

Os que conhecem a história da grande Nação Porto Rico sempre sentiram falta de dona Júlia, a segunda Calunga que Eudes Chagas mandou confeccionar, em homenagem à dona Santa, sua madrinha, a grande líder do antigo Maracatu Elefante. Artistas e praticantes das danças da cultura popular, que conhecem a história da Escola de Dança da UFBA, sempre sentiram a falta desta na academia. Não pretendemos ser “indevidos guardiões de Calungas Perdidas”.

Calungas são entidades mágicas. Podem passear por diferentes mundos, correr estradas, manifestar-se em encruzilhadas, passear entre brinquedos. Calungas podem encarnar-se em diferentes *corpomentes*. Calungas podem voltar para a sua casa. A nós, meros guardiões dos templos/terreiros da dança, cabe-nos deixar sempre as portas abertas e a nossa casa arrumada para recebê-las de volta!

### REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Coleções: IESAE - Dissertações, Mestrado em Educação - USP, 1979.
- BITTENCOURT, Adriana. *Imagens como acontecimentos – dispositivos do corpo, dispositivos da dança*. Salvador:EDUFBA, 2012.
- BORBA FILHO, Hermilo. *O bumba-meu-boi*. São Paulo: Ática/ UNESCO, 1982;
- CAVALCANTE, Maia Laura Viveiros de Castro. Cultura popular e sensibilidade romântica– as danças dramáticas e Mário de Andrade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 54, p. 03-50)
- COUCEIRO, Sylvia. *Maracatus-nação*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 13 mai. 2015.



- CRUZ, Raimundo Lázaro. A trajetória da figura do Rei do Congo. Revista *Paralellus*, Recife, ano 3, n. 5, p. 41-57, jan./jun. 2012. ISSN: 2178-8162.
- DIDIER, Maria Thereza. *Emblemas da sagração Armorial: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial (1970-76)*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 398 pp.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução de Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Educ, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica multirreferencial: nas Ciências Humanas e na Educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MOURA, Blenda Cunha. *Amazônia cabocla de alma indígena: o festival de Parintins contemporâneo e as imagens da identidade amazônica no século XX*. Trabalho monográfico apresentado a UFPR - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, 2005.
- RANGEL, Beth - *Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Dança* – UFBA, 2004.
- ROBATTO, Lia; MASCARENHAS, Lúcia. *Passos da Dança – Bahia*. Salvador: Fundação casa de Jorge Amado, 2002. 368 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes\* - *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78. 2007, 3-46 p.
- VILLAS BOAS, Atico - Comissão Nacional de Folclore – IBICC – UNESCO \_ Cinquentenário 1947-1997. *Livro em comemoração aos 50 anos da Comissão Nacional de Folclore*, Sergipe: s/e, 1998.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. O Corpo na Dança – Rudolf Laban e as modernas idéias da complexidade, *Cadernos do GIPE-CIT*, n. 2, p. 7-60, 1999.
- VILARONGA, Lauana. *Lia Robatto e o Grupo Experimental de Dança – estratégias poéticas em tempos de ditadura*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- TRECHO DE CANÇÕES**
- HOLANDA, CHICO BUARQUE – *Baioque* – Album: Quando o carnaval chegar, 1972.
- EDNARDO, José Soares Costa Sousa, - *Pavão Misterioso* – Album: O Romance do Pavão Misterioso, 1974.

