ISSN: 2358-8829

POR UMA PEDAGOGIA EM (DE)COMPOSIÇÃO

Ana Carolina Frinhani [1]
Jonas Karlos de Souza Feitoza [2]

INTRODUÇÃO

Nos procedimentos de composição coreográfica mais contemporâneos, aqui tratamos mais especificamente de uma concepção de composição coreográfica que se dá *em relação*, o movimento não acontece isoladamente. Um corpo se relaciona com o chão, com outros corpos, com objetos, sons, ritmos e condições espaciais que interferem naquilo que pode ser criado. Uma proposta inicial pode sofrer alterações durante a experimentação: um desequilíbrio modifica a sequência, um contato desencadeia outro movimento, uma lembrança interfere na escolha de um gesto. A composição se constitui nesse processo, em que organizar movimentos também significa acompanhar as relações que os produzem.

É dessa experiência com a dança que emerge a questão que orienta este artigo: o que podemos pensar sobre a formação quando tomamos a composição coreográfica como campo de investigação? A pergunta desloca a atenção para os modos pelos quais os processos educativos são organizados, para os conhecimentos que recebem legitimidade e para as relações que constituem os sujeitos que ensinam e aprendem.

Propomos a noção de *pedagogia em (de)composição* para pensar essas questões. A expressão reúne movimentos que atravessam o fazer coreográfico e que podem contribuir para interrogar as formas educativas. Compor envolve estabelecer relações e produzir determinada organização; decompor implica examinar como essa organização

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra, Licenciada e Bacharela em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Produção de Mídias para a Educação Online (UFBA). Especialista em Educação Inclusiva. Professora, artista e pesquisadora em arte e educação. Email: carol.fri.bio@gmail.com;

[2] Docente Adjunto do Departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (USP). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Mestre em Dança pelo Programa de Pós-graduação em dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: jonaskarlos1@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

se constitui, quais escolhas a sustentam e que relações ela favorece ou restringe; recompor envolve trabalhar com os elementos e as experiências que permanecem, produzindo outras configurações. Esses movimentos se atravessam e podem participar dos processos de formação.

Essa proposição também exige uma posição diante da história da educação. A produção e a legitimação dos conhecimentos foram atravessadas por hierarquias que privilegiaram determinadas referências culturais, epistemológicas e corporais. No Brasil, a herança de um projeto de educação orientado por referências branco-europeias participa da desvalorização de saberes e experiências de populações historicamente subalternizadas. Essa questão não pode ser afastada da reflexão sobre o corpo, a dança e a formação, pois os modos de ensinar e aprender também participam da produção de valores, pertencimentos e hierarquias.

Nesse sentido, pensar uma pedagogia em (de)composição envolve perguntar quais corpos podem produzir conhecimento, quais memórias encontram lugar nos processos educativos e que histórias são ensinadas e transmitidas. A discussão não atribui à dança uma potência emancipatória automática. As práticas coreográficas também podem reproduzir padrões estéticos, hierarquias raciais e de gênero e formas de disciplinamento. Interessa-nos examinar as condições em que a composição pode abrir possibilidades de experimentação e, ao mesmo tempo, reconhecer as relações de poder que atravessam sua realização.

O objetivo deste artigo é discutir como a experiência da composição coreográfica pode contribuir para elaborar uma perspectiva de formação que considere as relações entre corpo, memória, diferença e produção do conhecimento. Para isso, examinamos a composição como campo de relações, discutimos a repetição e o tempo espiralar e, por fim, articulamos essas questões à crítica dos regimes de legitimação dos saberes e às condições institucionais da educação.

METODOLOGIA

ISSN: 2358-8829

Trata-se de um ensaio teórico-conceitual, elaborado a partir das experiências dos autores no campo da dança, especialmente da composição coreográfica com perspectiva relacional. Essas experiências constituem o plano de emergência das questões discutidas e são colocadas em diálogo com contribuições filosóficas e educacionais. Seu propósito é desenvolver uma reflexão conceitual sobre as relações entre composição, formação e produção do conhecimento.

O movimento de elaboração parte de questões experimentadas na dança: como um corpo se organiza em relação ao chão? O que acontece quando o contato com outro corpo modifica o movimento? Como a repetição altera um gesto? De que maneira a memória participa da criação? Essas perguntas são articuladas principalmente às discussões de André Lepecki (2010), Leda Maria Martins (2021), Donna Haraway (2023), Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012). Assim, a partir dessas interlocuções, o artigo desloca as questões do campo coreográfico para o educacional, considerando as diferenças entre os contextos. A escola possui finalidades, responsabilidades públicas e condições institucionais específicas. Por isso, a aproximação entre dança e educação é desenvolvida como exercício de elaboração conceitual, e não como transposição direta de procedimentos artísticos para o ensino.

O rigor da discussão está na explicitação do problema, na articulação entre as experiências e os conceitos mobilizados e na análise dos limites da proposta. A pedagogia em (de)composição é apresentada como uma perspectiva em elaboração, cuja contribuição depende da capacidade de produzir questões pertinentes para a reflexão sobre os processos formativos.

REFERENCIAL TEÓRICO

COMPOSIÇÃO: CORPO, MOVIMENTO E RELAÇÃO

Compor dança em relação, na perspectiva aqui abordada, implica trabalhar com elementos que participam da criação e interferem uns nos outros. Em *Planos de composição*, André Lepecki (2010) apresenta a composição como um campo no qual

elementos heterogêneos se distribuem, se atravessam e estabelecem relações. Na dança, chão, corpo, movimento, repetição, diferença, gravidade e conceito participam da produção de uma obra. A composição ganha consistência pelas relações entre esses elementos, inclusive quando entram em tensão.

Essa compreensão permite observar que o movimento depende das condições em que acontece. Ao dançar sobre um chão irregular, por exemplo, o corpo precisa responder às alterações da superfície. Os apoios, o equilíbrio e os deslocamentos são reorganizados conforme o contato com o terreno. A irregularidade do chão participa da composição, assim como o corpo interfere na maneira como essa superfície é experimentada. A dança se produz nessa relação, que modifica as condições iniciais do movimento.

O Contato Improvisação, nessa perspectiva, oferece outras possibilidades de examinar essa dimensão relacional. Na prática, o compartilhamento de peso, o toque, o desequilíbrio e a relação com a gravidade participam da construção do movimento. Uma ação desencadeia respostas no outro corpo, e a dança se desenvolve por meio de uma escuta que envolve contato e disponibilidade para acompanhar o que acontece. Insurge desta relação um acontecimento que pode ser lido a *terceira força*, assim formulada por Steve Paxton (1998), para quem esta emerge do encontro e que não pode ser atribuído exclusivamente à intenção individual de nenhum dos participantes.

Essa experiência permite aproximar a composição da noção de *simpoiese*, desenvolvida por Donna Haraway (2023). Ao discutir processos de produção conjunta e relações *multiespécies*, a autora chama atenção para as interdependências que constituem os seres e os mundos. A *simpoiese* contribui para pensar a criação como processo relacional, no qual diferentes elementos participam da produção de algo que não estava inteiramente determinado de antemão.

Aqui encontram-se também diálogos com Deleuze e Guattari (2012) pelos quais se ampliam essa reflexão por meio da noção de devir. Os devires envolvem processos de transformação que se constituem entre termos heterogêneos. Haraway (2023), por sua vez, trabalha com a ideia de *devir-com*, enfatizando a produção de relações e a constituição compartilhada dos seres. Embora essas formulações não sejam

equivalentes, ambas permitem interrogar concepções de sujeito fundadas na autonomia absoluta e na separação entre corpo e mundo.

Na composição coreográfica, essas relações podem ser percebidas quando o movimento se modifica pelo contato com outro corpo, com uma superfície ou com uma materialidade. A criação depende de uma atenção ao que acontece entre os elementos e às transformações que esse encontro produz. É nesse sentido que a composição interessa à reflexão pedagógica: ela oferece condições para pensar a formação como processo atravessado por relações, no qual sujeitos e conhecimentos se constituem em contato com outros sujeitos, experiências e contextos.

REPETIÇÃO, MEMÓRIA E TEMPO ESPIRALAR

A repetição ocupa lugar importante na composição coreográfica como aqui lida. Repetir um gesto pode contribuir para a aprendizagem de uma sequência, para o desenvolvimento de precisão e para a construção de um repertório corporal, mas também pode permitir que o movimento seja investigado em suas variações. A cada execução, o corpo encontra condições específicas de atenção, ritmo, esforço e relação com o espaço. Mesmo quando a sequência permanece reconhecível, sua realização pode produzir diferenças.

A obra de Pina Bausch (in: Silveira e Muniz, 2013) oferece elementos para pensar esse processo. Em *Café Müller*[3], a repetição de ações e situações, em relação com os corpos e os objetos que ocupam a cena, produz deslocamentos na percepção dos gestos. Os movimentos retornam atravessados pelas condições de cada ocorrência. Mesas, cadeiras, portas e corpos interferem nas trajetórias e modificam o modo como as ações se desenvolvem. A repetição participa, assim, da composição de uma cena que se transforma a cada retorno.

Essa experiência permite interrogar os usos da repetição nos processos educativos. Em determinadas práticas, repetir pode significar reproduzir um modelo e demonstrar

[3] Vídeo Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_c6Vrmm_CG4 Acesso: 28 de setembro de 2026

ISSN: 2358-8829

sua execução correta. Em outras, pode constituir um procedimento de investigação, no qual os estudantes observam as alterações do movimento, experimentam outras possibilidades e constroem relações com o que aprenderam. A diferença está nas condições da atividade, nos objetivos estabelecidos e nos modos pelos quais os participantes podem interferir em seu desenvolvimento.

A repetição também coloca em questão a memória, pois gestos carregam experiências anteriores e repertórios incorporados que participam da criação. Ao retornar, um movimento pode atualizar uma experiência, adquirir outro sentido ou produzir uma relação que ainda não havia sido percebida. A memória participa assim do presente e interfere nas possibilidades de criação. Pensamento que se aproxima de Leda Maria Martins (2021), especificamente da noção de *tempo espiralar* desenvolvida por ela, que nos oferece uma perspectiva importante para pensar essa relação.

O *tempo espiralar* envolve "movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento" (Martins, 2021, p. 15-16). As temporalidades se atravessam, e o corpo participa dessa experiência por meio do movimento. A memória, nessa perspectiva, pode ser compreendida como processo de atualização, no qual as experiências anteriores retornam atravessadas pelas relações do presente.

Essa compreensão tem implicações para a educação, uma vez que os sujeitos que chegam à escola trazem experiências, memórias, repertórios corporais e conhecimentos produzidos em diferentes contextos. Essas marcas participam dos modos de aprender e de se relacionar com os conteúdos. Quando a escola reconhece apenas determinados repertórios como legítimos, restringe as possibilidades de participação e contribui para a manutenção de hierarquias entre conhecimentos.

A memória, portanto, também constitui um campo de disputa. Quais histórias são ensinadas? Quais experiências são reconhecidas como parte do conhecimento? Que narrativas permanecem ausentes dos currículos? Essas perguntas aproximam a discussão sobre tempo e memória da crítica aos regimes de produção e legitimação do

ISSN: 2358-8829

conhecimento. A formação envolve relações com o passado e com as histórias que são transmitidas, retomadas ou silenciadas no presente.

PEDAGOGIA EM (DE)COMPOSIÇÃO: CORPO, CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO POLÍTICO

A *pedagogia em (de)composição* aqui proposta toma as relações como questão central da formação. Isso significa examinar como as práticas educativas organizam os encontros entre sujeitos, conhecimentos, corpos e materialidades, bem como os critérios que definem o que pode ser reconhecido como saber. A escola participa da produção dessas relações por meio de seus currículos, metodologias, avaliações e formas de organização do trabalho pedagógico.

Essa discussão exige considerar a história da educação brasileira e a permanência de referências branco-europeias que orientaram projetos de civilização e modelos de conhecimento. A constituição de uma educação marcada pelo ideal de embranquecimento, como discute Veiga (2002), participa de processos que hierarquizam corpos, culturas e saberes. A crítica a essa herança implica interrogar as narrativas que ocupam os currículos, os conhecimentos que recebem reconhecimento institucional e as experiências que são mantidas à margem.

O corpo ocupa lugar importante nessa discussão. Ele é atravessado por marcas sociais, históricas e culturais que participam de sua percepção e de seu reconhecimento. As experiências corporais não estão separadas das relações de poder que organizam a vida social. Na dança, essas relações aparecem nos padrões estéticos, nos critérios de seleção, nas oportunidades de trabalho e nas formas de valorização de determinados corpos. Na educação, também se manifestam nos modos de disciplinar, avaliar, classificar e reconhecer os sujeitos.

Desse modo, pensar a formação a partir da composição exige, portanto, examinar as relações que produzem essas hierarquias. A valorização da diversidade corporal e cultural precisa alcançar os conhecimentos que circulam na escola, as referências utilizadas nas aulas e as formas de participação oferecidas aos estudantes. Isso implica

ISSN: 2358-8829

rever práticas que naturalizam determinados padrões e construir condições para que experiências historicamente deslegitimadas possam participar da produção do conhecimento.

A noção de *simpoiese* (Haraway, 2023) contribui para essa reflexão ao destacar que os processos de constituição acontecem em relações de interdependência. A formação envolve encontros entre sujeitos, conhecimentos e ambientes que se transformam mutuamente. Essa perspectiva pode ser aproximada da *respons-habilidade* de (2023), entendida como capacidade de responder às relações das quais participamos e às consequências das ações que realizamos. No campo educativo, essa responsabilidade exige atenção aos efeitos das escolhas pedagógicas e aos modos como elas afetam as possibilidades de aprendizagem e participação.

A decomposição, nessa perspectiva, pode orientar a análise de práticas que se apresentam como naturais ou inevitáveis. Uma organização curricular, uma forma de avaliação ou uma metodologia de ensino carrega decisões históricas e políticas. Interrogá-las permite perceber quais concepções de conhecimento sustentam essas escolhas e quais sujeitos são favorecidos por elas. A recomposição envolve construir outras relações, considerando os saberes, as memórias e as experiências que participam da vida escolar.

Esse movimento, entretanto, depende também de condições institucionais. A intensificação do trabalho docente, a insuficiência de recursos, a pressão por resultados mensuráveis e a redução dos tempos destinados ao planejamento coletivo interferem nas possibilidades de transformação das práticas. A abertura à experimentação exige condições de trabalho que permitam estudar, planejar, avaliar e construir propostas coletivamente. Sem isso, a inovação corre o risco de ser convertida em mais uma exigência individual dirigida aos professores.

A *pedagogia em (de)composição* também precisa considerar a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem. A existência de objetivos e critérios é parte da responsabilidade educativa, mas os instrumentos utilizados precisam ser examinados quanto aos conhecimentos que valorizam e às experiências que deixam de reconhecer. Quando os resultados são tratados como medidas suficientes da aprendizagem, os

ISSN: 2358-8829

percursos dos estudantes e as condições em que aprendem podem desaparecer da análise.

Nesse sentido, a formação exige uma atenção permanente às relações entre intencionalidade pedagógica, condições institucionais e diferenças entre os sujeitos. A recomposição não corresponde à adoção de uma metodologia única. Ela envolve a possibilidade de rever escolhas, reconhecer seus efeitos e construir outras formas de organizar o trabalho educativo. Sua dimensão política está justamente na disposição de interrogar as hierarquias que atravessam a produção do conhecimento e de assumir responsabilidade pelas relações que a escola sustenta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração da pedagogia em (de)composição evidencia três contribuições da experiência coreográfica para pensar a formação: a aprendizagem como processo relacional, a memória como movimento de atualização e a educação como campo de disputas entre saberes e modos de existência.

A composição coreográfica em relação permite compreender que o movimento se transforma nas relações entre corpos, espaços, objetos e circunstâncias. Em diálogo com a *simpoiese,* de Haraway (2023), essa experiência amplia a compreensão da formação como processo de *fazer-com*, no qual diferentes elementos participam da produção do conhecimento. Assim, a aprendizagem passa a ser pensada em sua dimensão coletiva e *localizada* (Haraway, 1995), considerando as relações e condições que a constituem.

A repetição, por sua vez, evidencia que os gestos e as memórias se modificam a cada retomada. Em aproximação com o *tempo espiralar* de Martins (2021), essa compreensão permite pensar a formação como um processo atravessado por temporalidades e experiências que se atualizam. As memórias participam, desse modo, da produção dos conhecimentos e dos modos como os sujeitos se relacionam com o mundo.

Por fim, *a pedagogia em (de)composição* exige interrogar quais corpos e saberes são reconhecidos nos processos educativos. Essa questão coloca em evidência as hierarquias que atravessam a educação e a permanência de referências eurocentradas

nos currículos e nas práticas pedagógicas. Assim, a noção de *(de)composição* oferece uma perspectiva para problematizar essas relações e pensar outras possibilidades de produção compartilhada do conhecimento, comprometidas com a diferença e com transformações efetivas das práticas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo partiu de experiências no campo da dança para pensar a *pedagogia em (de)composição* como perspectiva de formação. A composição coreográfica em relação permitiu examinar como corpos, espaços, tempos e materialidades participam da produção de movimentos e formas provisórias. Enquanto, a repetição e a memória, por sua vez, ampliaram essa reflexão, evidenciando que as experiências anteriores são retomadas e transformadas nas relações que se estabelecem no presente.

A aproximação entre Haraway (2023), Deleuze e Guattari (2012) e Leda Maria Martins (2021) contribuiu para pensar a formação como processo relacional, atravessado por interdependências, devires e temporalidades que se entrelaçam. Essas interlocuções também permitem interrogar a produção do conhecimento e os modos pelos quais determinadas histórias, corpos e experiências recebem legitimidade nos processos educativos.

Com relação à dimensão política da *pedagogia em (de)composição,* esta se localiza na possibilidade de examinar as hierarquias que organizam a educação e de questionar a permanência de referências branco-europeias que desautorizam outros saberes e modos de existência. Essa crítica exige atenção aos currículos, às práticas pedagógicas, às formas de avaliação e às condições institucionais do trabalho docente.

A proposta permanece em elaboração e demanda novas investigações sobre suas possibilidades de análise em contextos educativos concretos. Interessa aprofundar como as relações entre corpo, memória, ancestralidade e produção de conhecimento podem contribuir para práticas comprometidas com a justiça cognitiva e com o reconhecimento de saberes historicamente subalternizados.

Assim, a pergunta que permanece é como produzir condições para que a educação acolha a pluralidade das experiências e interrogue as hierarquias que definem o que pode ser ensinado, aprendido e reconhecido como conhecimento. Pensar uma *pedagogia em (de)composição* implica manter essa questão em trabalho, acompanhando os efeitos das práticas e assumindo responsabilidade pelas relações que constituem os processos de formação.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o Problema:** Fazer parentes no Chthluceno. Trad. Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1, 2023.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados:** a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução de Mariza Corrêa. Cadernos Pagu, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

LEPECKI, André. Planos de composição. In: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sônia (org.). **Cartografia: Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010:** criações e conexões. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. p. 13-20.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar:** Poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco da; MUNIZ, Mariana Lima. **Pina Bausch e Tanztheater Wuppertal:** processos de criação e dispositivos de composição (1973 a 2009). João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 93–112, jul./dez. 2013. Revista Moringa.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. Tradução de Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002.

VEIGA, Cynthia. **A escolarização como projeto de civilização**. Revista Brasileira de Educação - Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

Paxton, S. (1998). *The origins and value of contact improvisation in the words of Steve Paxton*.
Entrevista a Maura Keefe. PillowVoices: Dance Through Time. https://pillowvoices.org/episodes/the-origins-and-value-of-contact-improvisation-in-the-words-of-steve-paxton/transcript