

corpos, culturas e danças:
dancando na escola por uma escola que dance
ricardo marinelli



RICARDO MARINELLI MARTINS

**CORPOS, CULTURAS E DANÇAS: DANÇANDO NA ESCOLA POR
UMA ESCOLA QUE DANCE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Chiesa xxg

**CURITIBA
2005**

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Martins, Ricardo Marinelli

Corpos, culturas e danças: dançando na escola por uma escola que dance. / Ricardo Marinelli Martins. – Curitiba, 2005.
129 f.

Orientador: Profº Drº Paulo Chiesa
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – dança – dança na educação.
2. Escola – arte e dança – educação do movimento. 3. Dança – estudo e ensino – escola. I. Título.

CDD 793.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **RICARDO MARINELLI MARTINS** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. PAULO CHIESA; DR^a FABIANA DULTRA BRITTO E DR^a CARMEN LÚCIA FORNARI DIEZ argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“CORPOS, CULTURAS E DANÇAS: DANÇANDO NA ESCOLA POR UMA ESCOLA QUE DANÇE”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. PAULO CHIESA		APROVADO
DR ^a FABIANA DULTRA BRITTO		APROVADO
DR ^a CARMEN LÚCIA FORNARI DIEZ		APROVADO



Curitiba, 11 de março de 2005

Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para a memória da Dé, o anjo que — travestido de professora, amiga, companheira — me tirou para dançar e mudou tudo. Realmente as melhores lembranças são as que deixamos no dia a dia, minha querida.

agradecimentos mais que fundamentais.

Ao amor incondicional e a presença sempre tão estimulante do pai e da mãe em minha vida.

Aos barulhos e bobagens das maninhas, que cada vez mais me seduzem e alegram.

À CAPES, que me possibilitou dois anos de dedicação ao texto.

Ao Paulo, orientador da jornada, que entendeu meu jeito "excêntrico" de resolver as coisas e sem o qual o processo todo teria muito menos adrenalina...

Aos extraordinários cafés com a Carmen, que além de ser companheira nas madrugadas de trabalho em frente à telinha, contribuiu diretamente com palavras e ações na confecção do texto.

À Tânia e à Fabiana, que com suas respectivas generosidades fizeram do dia da qualificação um dia de mudanças para a vida.

À acolhida carinhosa de toda a equipe do Colégio Estadual Mathias Jacomel, solo fértil para a pesquisa.

À Katita, que tantas vezes me deixa sem palavras. Te amo querida.

Aos que têm tido a coragem de literalmente dançar ao meu lado, compartilhando comigo a loucura que é parir arte — especialmente, mas não exclusivamente, as de todo dia Glá e Mi.

**Para avançar eu me volto sobre mim
mesmo**

Ciclone pelo imóvel habitado.

Mas, no interior, mais fronteiras!

Jean Tardieu

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
RESUMO	X
ABSTRACT	XI
INTRODUÇÃO.....	1
1. ESCOLA: ESPAÇO DE REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO DE CULTURA.....	14
1.1 CULTURA, CORPO E DANÇA.....	15
1.2 CULTURA E ESCOLA	19
2. E O CORPO NA ESCOLA, DANÇA?.....	24
2.1 O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA.....	26
2.2 A DANÇA É NECESSÁRIA PARA A ESCOLA?	36
2.3 POR UMA ESCOLA QUE DANCE!.....	44
3. UMA DANÇA, UMA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO DANCEDUCA?	51
3.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA (POIS CRIAÇÃO PEDE PRESSUPOSTOS) ...	54
3.2 COLÉGIO ESTADUAL MATHIAS JACOMEL: NOSSO PALCO NESSA TEMPORADA	61
3.3 A GESTAÇÃO DO DANCEDUCA?.....	63
3.4 E A DANÇA SE FEZ DANÇA?.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA QUE A DANÇA CONTINUE	99
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	110
<i>Anexo I: Sobre uma trajetória de aproximação</i>	<i>111</i>

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - GRÁFICO DA ESPIRAL DOS CONCEITOS	6
FIGURA 2 - MARIA CLARA E SUA ELASTICIDADE	73
FIGURA 3 - FAUSTO FRANCO E SEU PALHAÇO DANÇANTE.....	74
FIGURA 4 - MICHELLE MOURA E SEU PAPEL MISTERIOSO.....	75
FIGURA 5 - ESPECTADORES QUE SE MISTURAM COM PALCO	76
FIGURA 6 - O LANÇAMENTO DO CHINELO	77
FIGURA 7 - TUMULTO DA INTENSIDADE.....	78
FIGURA 8 - O OBJETO CHINELO JÁ APRECIADO	79
FIGURA 9 - IMPROVISACÃO MARCADA PELA OBSERVAÇÃO: MINHA "ÉGUINHA POCOTÓ"	80
FIGURA 10 - O SILÊNCIO NOTURNO E O TEXTO DE MICHELLE.....	81
FIGURA 11 - A APOTEOSE: O FIM VEM COM O SINAL.....	82
FIGURA 12 - A DANÇA NA FESTA (MANHÃ E NOITE) 1	86
FIGURA 13 - A DANÇA NA FESTA (MANHÃ E NOITE) 2.....	86
FIGURA 14 - AS TRIBOS QUE DANÇAM (MANHÃ E NOITE)	87
FIGURA 15 - A DEPENDÊNCIA DA MÚSICA (MANHÃ E NOITE) 1.....	88
FIGURA 16 - A DEPENDÊNCIA DA MÚSICA (MANHÃ E NOITE) 2	89
FIGURA 17 - DANÇANDO SOZINHO (MANHÃ E NOITE) 1.....	90
FIGURA 18 - DANÇANDO SOZINHO (MANHÃ E NOITE) 2.....	90
FIGURA 19 - ADULTOS QUE DESENHAM CRIANÇAS (MANHÃ E NOITE) 1.....	91
FIGURA 20 - ADULTOS QUE DESENHAM CRIANÇAS (MANHÃ E NOITE) 2.....	91
FIGURA 21 - A DANÇA COLOCADA EM CENA (MANHÃ E NOITE)	92
FIGURA 22 - O 'ESPAÇO' DA GEOGRAFIA (TARDE) 1	93
FIGURA 23 - O 'ESPAÇO' DA GEOGRAFIA (TARDE) 2.....	94
FIGURA 24 - OS AMORES E A DANÇA (TARDE) 1.....	95
FIGURA 25 - OS AMORES E A DANÇA (TARDE) 2.....	95
FIGURA 26 - A FESTA JUNINA (TARDE) 1.....	96
FIGURA 27 - A FESTA JUNINA (TARDE) 2	96
FIGURA 28 - DANÇA QUE SE DANÇA NO SHOW	97

RESUMO

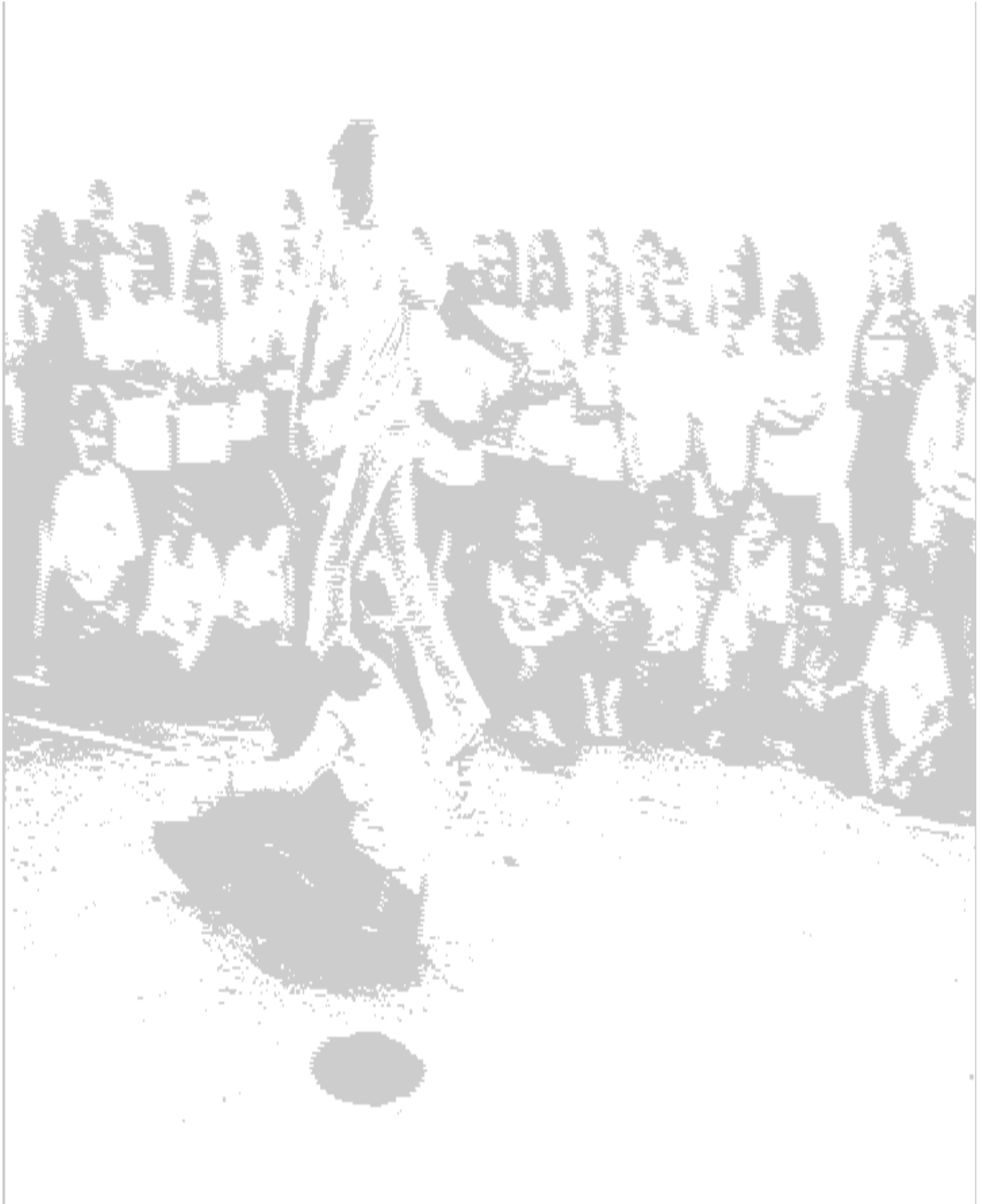
A presente investigação tem como norte tratar das possibilidades de inserção da arte de dançar na educação formal a partir da fruição artística. Neste sentido, o objeto do estudo se constrói a partir das relações entre algumas acepções de Dança contemporânea, ensino de Dança na Escola, Culturas — da escola, na escola e escolar —, arte e experiência estética, bem como de material empírico produzido a partir da observação de mostras de dança desenvolvidas em colégio da rede pública do estado do Paraná (BR). Se apresentam, então, como questões norteadoras para esta pesquisa as seguintes formulações: Quais são as principais representações do conceito de dança que podem ser percebidas no cotidiano escolar? Quais as principais alterações nessas representações a partir da presença da dança contemporânea no interior da escola? No que tange a conceituação da própria dança, de que natureza é a comunicação que se estabelece entre bailarinos — dançando — e espectadores da dança no espaço da escola? Em que medida tal comunicação contribui para a discussão do tratamento dado à pluralidade de culturas na educação formal? Entendendo, arte como expressão de sentimentos — e não transmissora de significados conceituais —, dança como poesia e pensamento e experiência estética como aquela em que nos distanciamos dos conceitos forjados pela linguagem, fundamenta-se uma educação que se dê a partir de fundamentos estéticos. Aponta-se a dança como conhecimento corporal que atravessa as práticas escolares. O material empírico — produzido a partir de questionamentos direcionados por escrito ao corpo docente, de desenhos recolhidos do corpo discente e de observação semi-estruturada do momento do evento — denota que poucas são as resistências da comunidade escolar com relação à dança. Finalmente, identificou-se o apreciar artístico como significativa válvula em que a comunidade escolar tem a possibilidade de entrar em contato com a beleza que existe naquilo que é plural, naquilo que não está obrigatoriamente cedendo aos modelos encarados como ideais.

Palavras-chave: Experiência Estética e Educação; Dança na escola; Culturas e Escola.

ABSTRACT

This investigation aims to discuss means for inserting dance art in formal education, by using art fruition. The relationship between contemporary dance, dance teaching in schools, culture (of the school, inside the school, scholar), art, esthetic experience, as well as the empiric records produced after watching dance shows in a public school located in the State of Paraná, Brazil, are the object of this study. The guiding questions are: what are the main representations of the concept of dance inside daily school life? What are the main changes contemporary dance caused to such representations? What kind of communication happens between dancers and audience inside schools, concerning the concept of dance? Does such communication contribute in discussing the diversity of cultures inside schools? An education based on esthetic is constructed by understanding art as the expression of feelings (and not a way to spread conceptual meanings), dance as poetry and thinking, and esthetic experience as a way to stand aside from language-based concepts. This paper points out dance as a corporeal knowledge that exists throughout school practice. Questions answered by the teachers, drawings made by the students, and the observation of the event made it possible to conclude the school community showed up few resistances to dance. Finally, the artistic appreciation showed up to be a way to get in touch with the beauty of diversity, and not necessarily of idealistic models.

Key-words: Esthetic experience and Education; Dance in schools; Cultures and School.



INTRODUÇÃO

*“um bom poema leva anos
cinco jogando bola,
mais cinco estudando sânscrito,
seis carregando pedra,
nove namorando a vizinha,
sete levando porrada, quatro andando sozinho,
três mudando de cidade,
dez trocando de assunto,
uma eternidade, eu e você, caminhando junto”*
Paulo Leminski

É apoiado nas palavras desse gigante da literatura paranaense que inicio meus dizeres nessa pesquisa. É deixando clara a concepção de que o texto que segue é fruto de toda minha história como bailarino, acadêmico, amante, filho, amigo, agente. Mais que unicamente fruto de construções acadêmicas sempre em processo, as questões e os desenvolvimentos dados a elas dependem diretamente do artista que tento ser, de minhas atitudes enquanto agente político, de minhas participações em fóruns de discussão da arte e da dança.

Assim sendo, pretendo que a construção textual que apresento esteja sempre fundada em perguntas.

Um possível começo: Quais as essenciais premissas para que alguém possa afirmar ser pesquisador ou pesquisadora? O que caracteriza o ato de pesquisar? Como fazer de um texto que sintetiza uma pesquisa um texto probo? Enfim, o que é pesquisar?

Muitas são as questões que incessantemente rondam os pensamentos daqueles que pretendem se aventurar pelas trilhas da investigação científica. Na tentativa de fazer do ato de produzir conhecimento um ato de franqueza, muitas são as dúvidas, angústias, incertezas.

Talvez o grande segredo more na capacidade de se manter em posição de estranhar, de desconfiar do 'natural'. Temos sido muito bem educados e

disciplinados para não mais estranhar, para não mais ter a possibilidade de nos espantar diante do mundo e diante de nós mesmos.

O espanto filosófico diante das pequenas coisas é cada vez mais raro na humanidade adulta. Falo em humanidade adulta exatamente por identificar claramente que as crianças trazem consigo uma profunda capacidade de elaborar perguntas para o mundo.

Joana, a menina-mulher protagonista do primeiro romance de Clarice Lispector, — *Perto do Coração Selvagem* — me ajuda a perceber a criança como aquele ser que realmente pergunta.

Depois de uma tarde brincando, Joana, inquieta e ainda criança, puxa conversa com o pai:

— Papai, que é que eu faço?

— Eu já lhe disse: vá brincar e me deixe!

— Mas eu já brinquei, juro.

Papai riu:

— Mas brincar não termina...

— Termina sim.

— Invente outro brinquedo.

— Não quero brincar nem estudar.

— Quer fazer o quê então?

Joana meditou:

— Nada do que sei...

— Quer voar? Pergunta papai distraído.

— Não, responde Joana. — Pausa — Que é que eu faço?

Papai troveja dessa vez:

— Bata com a cabeça na parede!

Ela se afastava fazendo uma trancinha nos cabelos escorridos. Nunca nunca nunca sim sim, canta baixinho. Aprendeu a trançar um dia desses. "Nunca" é homem ou mulher? Por que "nunca" não é filho nem filha? Por exemplo: quem disse pela primeira vez assim: nunca? (Clarice LISPECTOR, 1998: 16)

Ao afirmar que quer fazer nada do que já sabe, Joana afirma para o mundo sua postura investigadora. Arrumar brincadeiras novas não é igual a 'nada do que se sabe'. Nada do que se sabe, é nada do que se sabe, e Joana não fica satisfeita com menos que nada do que se sabe. O pai — banhado de suas convenções de naturalidade — nem acessa, no momento da conversa, o quão profundo e verdadeiro é o questionamento da filha. Ao perguntar a si mesma se nunca é homem ou mulher, Joana processa uma série de elementos concretos que dão à ela a chance de elaborar esse questionamento. Um complexo e importante programa de relações é acionado e com liberdade funciona nas ações e nos pensamentos da menina.

Existe algo mais natural que querer ser feliz? Quem colocaria a veracidade da importância de ser feliz em questão? A criança espantada, aqui representada por Joana, coloca. Em meio à série de acontecimentos que constituem sua vida escolar, Joana é surpreendida com uma tarefa dada por sua professora:

— E daí em diante ele e toda a família foram felizes. — Pausa — as árvores mexeram no quintal, era um dia de verão. — Escrevam em resumo essa história para a próxima aula.

Ainda mergulhadas no conto as crianças moviam-se lentamente, os olhos leves, as bocas satisfeitas.

— o que é que se consegue quando se fica feliz? Sua voz era uma seta clara e fina. A professora olhou para Joana.

— Repita a pergunta...?

Silêncio. A professora sorriu arrumando os livros.

— Pergunte de novo, Joana, eu é que não ouvi.

— Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? — repetiu a menina com obstinação.

A mulher encarava-a surpresa.

— Que idéia! Acho que não sei o que você quer dizer, que idéia! Faça a mesma pergunta com outras palavras...

— Ser feliz é para conseguir o quê? (Clarice LISPECTOR, 1998: 29)

Mais uma vez um adulto rendido pela incontestável capacidade de questionar. A professora entendeu o questionamento de Joana desde a primeira vez que ouviu. O que não entendeu tão prontamente foi como alguém é capaz de desconfiar da plenitude da felicidade! Joana não quer ser feliz, questiona a felicidade com a intensidade, mais uma vez, daquele que investiga.

Quero agora, aproximar Joana de meu texto. Pensemos nas nuvens que estão lá, no céu. O que são, a partir das ciências da meteorologia, nuvens? "Apesar de terem uma aparência sólida, as nuvens são coleções de gotículas de água, cristais de gelo ou uma mistura dos dois. Todas as nuvens são produtos de temperatura, elevação e seu resfriamento adiabaticamente. A forma da nuvem depende de como o ar move-se verticalmente e da altura na qual o ar resfria-se até seu ponto de condensação" (Rachel ALBRECHT, 2004)

Sem precisar ter claro este conceito, o que faz uma criança diante de um conjunto de nuvens? Ela se espanta e cria, a partir da forma que enxerga em movimento, uma infinidade de formas. Rostos, animais, comidas, flores. A cada vento que sopra a mesma nuvem, a mesma criança enxerga novas possibilidades. Este é o entendimento que tenho construído para o ato de pesquisar. Manter-me vivo o suficiente para estranhar o familiar e questioná-lo. Ter liberdade para perceber e assumir os movimentos que fazem de qualquer objeto de investigação, um objeto flexível e volátil. Quero olhar o mundo de meu trabalho com olhos de criança observando as nuvens multiformes, quero ser capaz de deixar que as nuvens que compõem minhas investigações passem de elefante a escova de dentes em questão de segundos.

Finalmente, peço licença para a poetisa Helena Kolody para parafraseá-la. Em um de seus tantos Hai-Kais, Helena diz "Pintou estrelas no muro e teve o céu ao alcance das mãos". Eu, como pesquisador cheio de dúvidas e querendo

encontrar no texto um significativo para continuar pesquisando, digo: "Encheu de nuvens seu texto e teve o céu ao alcance das mãos".

Partindo desses pressupostos, posso aqui adentrar a apresentação específica da investigação a que me propus realizar. Este trabalho de pesquisa procura, então, investigar as potencialidades de contribuição da dança em cena na escola para a discussão do tratamento às diversas culturas e corpos na educação formal.

Como poderei clarificar com mais detalhes em momento posterior, minha trajetória enquanto envolvido com a dança nas suas mais variadas dimensões — criação artística, educação, apreciação — esteve, e ainda está, marcada por angústias consoantes do ato acreditar nos potenciais da dança e não vê-los com abertura na maioria das instâncias em que se manifesta, inclusive e não somente, a escola. Essas angústias têm movido grande parte de minhas investigações, incluindo a presente. Assim, os objetivos centrais da pesquisa aqui proposta estiveram compondo um continuum espiralado, conforme pode ser observado na figura 1.



Figura 1 - Gráfico da espiral dos conceitos

Um continuum espiralado composto entre alguns conceitos e suas possíveis aplicações: Dança contemporânea, Escola, Cultura na escola e Cultura da escola, Diversidade Cultural, fruição artística. Conceitos que se entrecruzaram durante o percurso de construção da pesquisa, constituindo em suas relações, meu objeto de estudo.

Tendo em vista as afirmações acima elencadas, apresento como questões norteadoras para esta pesquisa as seguintes formulações: Quais as principais representações sobre a dança que podem ser percebidas no cotidiano escolar? Que alterações se verificam nessas representações a partir da presença da dança contemporânea no interior da escola? No que tange à conceituação da própria dança, de que natureza é a comunicação que se estabelece entre bailarinos — dançando — e espectadores da dança no espaço da escola? Em que medida tal comunicação contribui para a discussão da diversidade na educação formal?

Em acordo com a concepção de Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN (1990: 107), citando ERICKSON (1986: 95), indico que minha investigação se constrói no contexto da descoberta, no qual "o investigador foca a formulação de teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação."

Assim, considero que levantamento de hipóteses a priori para a constituição da pesquisa pressupõe um tipo de investigação que não dá conta dos objetivos aqui propostos, bem como revela uma opção epistemológica com a qual a investigação intentada não corroboraria.

Entretanto não quero aqui que esta proposta se renda ao equívoco de afirmar que se pode desenvolver uma pesquisa com neutralidade de escolha. É importante clarificar, que na concepção em que se pautará a pesquisa proposta, a

elaboração cuidadosa das questões norteadoras instrumentaliza a obtenção de um direcionamento claro para os estudos.

Na tentativa de abarcar com qualidade os questionamentos propostos a pesquisa contou com uma série de procedimentos, que aqui serão apresentados e justificados mais tarde, no interior do texto.

A revisão conceitual, que traz para o texto as aproximações de alguns dos possíveis conceitos elencados na figura 1, tem a liberdade de visitar autores de diferentes pensamentos, já que trata de diferentes conceitos, com diferentes origens.

Além da revisão, contei com a curadoria de eventos de apreciação em dança em uma escola, bem como as devidas análises processadas através de procedimentos e técnicas de observação dos eventos, de questionários distribuídos aos professores e professoras e desenhos recolhidos dos alunos e alunas.

Antes de adentrar às especificidades da construção a que me propus, algumas considerações ainda se fazem necessárias.

Uma preocupação que se fez presente desde o início do trabalho esteve relacionada com as escolhas para a elaboração do texto. Sempre com o intuito de garantir um conjunto textual coerente, algumas opções pouco típicas no meio acadêmico foram feitas. Em se tratando de uma investigação que tem como escopo a diversidade, faz-se necessário pensar com mais clareza e objetividade com relação à linguagem em que o texto está constituído.

O percurso da presente pesquisa denota um processo de investigação e aproximação que exige determinadas características específicas de linguagem. Trata-se de uma construção prontamente orientada pelo olhar de um observador sobre realidades de tempo, espaço e sujeitos.

Essa constatação torna importante que o texto seja organizado com a presença da voz de quem descreve, na tentativa de persistentemente confrontar a busca pela neutralidade da investigação. Estar presente no texto, assim como estive presente na investigação. Assim, minha elaboração segue clara, reinventando com viva voz o lugar e o momento vivido. (Clifford GEERTZ, 1978: 29-32)

No entendimento de Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN (1990: 107), citando ERICKSON (1986: 149),

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

Coadunando com este pensamento, Helena KATZ (2003b: 265) afirma que "a cada vez que se conta uma história, se monta uma história. O acontecido não permanece congelado, intacto, à espera de que alguém venha retirá-lo do passado. (...) Contar histórias, então, significa recriá-las. Uma história é a aventura da montagem."

Tento, com essa escolha, fazer de minha análise uma proposição menos pretensiosa, no sentido de não buscar uma verdade para as experiências vividas, mas sim propor uma leitura que vem de minhas construções enquanto pesquisador, artista, educador, sujeito.

A linguagem escrita, principalmente quando ligada à construção de textos acadêmicos, reserva ainda outras importantes escolhas que escondem conceitos.

Uma dessas sutis armadilhas diz respeito às relações de Gênero. Para Guacira LOURO (1997: 65), "... dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a

linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito natural."

Exemplos de manifestação dessa situação não faltam. Muitos são os melindres e sutilezas expressas na linguagem. Neste sentido,

É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu, como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam, isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia — pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino. (Guacira LOURO, 1997: 66)

Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso de expressões consagradas, supõe-se que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e presta auxílio à fixação de diferenças.

Essas constituições não se manifestam apenas pelo ocultamento do feminino. Diferenças de adjetivações, uso ou não do diminutivo, escolha dos verbos, associações e analogias feitas a determinadas qualidades. Artimanhas sutis de controle.

Pensando nas questões levantadas, as referências feitas no corpo do texto serão sempre compostas por nome e sobrenome dos/as autores/as — mesmo que infringindo a norma padrão para referenciação —, na tentativa de permitir o respeito à diversidade de gênero na autoria das idéias aqui trabalhadas. Afinal, homens e mulheres constroem continuamente a história das idéias e da cultura, e merecem ser identificados e identificadas como tal.

Outra significativa escolha que precisa ser pontuada, diz respeito à utilização de imagens e fotos no corpo do texto. Mais que adereços desnecessários elas representam uma forma muito peculiar e importante de

comunicação, visto que nas imagens se resolvem uma série de questões, bem como elas têm a potencial capacidade — muitas vezes maior que a da escrita — de incitar ao questionamento, à reflexão filosófica.

É importante lembrar que a escrita nasceu das imagens figurativas. Segundo a análise de Carmen DIEZ e Ricardo MARTINS (2004: 96), as superfícies de pigmentos e cores, espacialidades bidimensionais foram se reduzindo paulatinamente à unidimensionalidade da linha. Mas a palavra ‘linha’ vem do latim *línea*, que significava ‘fio de linha’ ‘corda ou cordel de linho’. Aqui temos o entroncamento, de onde nasceram, por um lado, o tecido, a roupa, as vestimentas, enfim, a moda e, por outro lado, a escrita, ambos veículos da chamada mídia secundária. O desenvolvimento de cada um foi exatamente na direção oposta do outro. Enquanto a escrita nasce dos desenhos e das superfícies pintadas, transformando-se em linha, o fio de linha se ordena em trama e urdidura com outros fios para transformar-se em superfícies de tecidos. As direções de movimentos são, em princípio, invertidas: a imagem vira linha para criar a escrita e a linha vira trama para dar origem às superfícies, para fazer os tecidos, para constituir as redes. Acontece que o século XX, projeta a imagem, fazendo renascer a escrita imagética. Com o movimento Futurista, Cubista, sobretudo com Dadá e as artes aplicadas, o design e a propaganda passaram a iconizar a escrita e as letras voltaram a sua condição de imagem, como no princípio, permitindo que também a escrita e a letra recuperassem sua natureza bidimensional de origem. As imagens, superfícies bidimensionais, oferecem espaço para que o leitor ingresse em seu mundo ímpar de significados rapidamente.

Os autores afirmam ainda que

Ao contrário da escrita que exige tempo de leitura e decifração, permitindo a escolha entre entrar ou não em seu mundo, a imagem convida a entrarmos imediatamente e não cobra o preço da decifração. A imagem não exige uma senha de entrada, pois o seu tributo é a sedução e o envolvimento. A imagem nos absorve, nos chama permanentemente a sermos devorados por ela, oferecendo o abismo do pós-imagem, pois após ela sempre há uma perspectiva em abismo, um vazio do igual (ou,

como diria Walter Benjamin, uma “catástrofe” do sempre igual”), um vácuo de informações, um buraco negro de imagens que suga e faz desaparecer tudo o que não é imagem. (Carmen DIEZ e Ricardo MARTINS, 2004: 100)

Imagens foram escolhidas, ou pela minúcia de seus detalhes ou por sua beleza, trazendo informações da representação gráfica para dialogar com a linguagem textual. Destarte, o produto final também conta com uma programação visual peculiar, conferindo ao próprio texto marcas da proposta dessa investigação.

O desejo, de que dos conteúdos fossem projetadas visibilidades e das imagens, outros textos, foi ampliado em busca da representação do movimento. Daí a presença de um DVD também anexo ao texto (anexo 3). Ele conta com algumas seqüências de imagens editadas do transcorrer da experiência, sempre em busca de conectar o texto com a experiência, aproximando esse resultado, de um resultado de esforços coletivos — meu, de meu orientador, da escola em questão, dos artistas que participaram do projeto.

O texto encontra-se organizado em quatro capítulos que, não obstante a divisão estrutural, buscam confluências.

No **capítulo um** trato de elementos para a compreensão de liames entre conceitos de cultura, corpo e escola, tecendo considerações em relação às possíveis manifestações da cultura na escola.

As formas com as quais a dança se tem feito presente no cotidiano escolar foram os alvos das construções do **capítulo dois**. Para tanto, elenquei elementos para o entendimento da construção dos corpos em escolarização, entrando então nas condições objetivas oficiais para a presença do ensino de dança na escola, trazendo reflexões a respeito da normatização do ensino da dança na atualidade, bem como a respeito da formação de licenciados em educação física, educação artística e dança. O capítulo é finalizado com a apresentação de elementos que considero importantes para a formação de educadores, bem como com a discussão de direitos trabalhistas que têm envolvido

todos aqueles e todas aquelas que lecionam dança na atualidade. Ainda no capítulo, edifico argumentos para o entendimento de que a dança pode ser uma manifestação representante da diversidade cultural, bem como defendo minha escolha pela dança contemporânea para a consolidação da investigação. Finalmente, a discussão das possíveis relações entre a dança em cena e a escola. Começo com notas que dizem respeito à necessidade da arte e de suas funções enquanto possibilidade na educação, passando pela elaboração de relações entre bailarinos-artistas e seus espectadores. Depois disso apresento as justificativas de minha defesa por uma escola que se faz palco, bem como indico quem são os educadores e educadoras necessários à sua edificação.

No **capítulo três** reconstruo as experiências vividas na escola, por ocasião da curadoria do evento que batizei de DANCeduca?. Para tanto, apresento as principais escolhas metodológicas que nortearam toda a investigação — e não somente a construção de dados no campo —, localizando e contextualizando a escola em que a experiência se deu e justificando a escolha. Nesse capítulo indico ainda elementos que orientam a curadoria do evento, terminando com as análises provenientes de cada um dos instrumentos de coleta de informações utilizados.

O texto termina com algumas das possíveis considerações finais da investigação, postulações que tem, sobretudo, a função de incitar novas investigações dançantes.

Assim, dancemos juntos essa dança que proponho com este produto 'quase final'. 'Quase final' pois, como Joana, não acredito na plenitude derradeira. Assim, espero que dele, no mínimo, saíamos querendo dançar.



1. ESCOLA: ESPAÇO DE REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO DE CULTURA

1.1 CULTURA, CORPO E DANÇA

O corpo que dança organiza o movimento em padrões espaço-temporais, com determinantes naturais e determinantes culturais e é, nestas últimas, que a inovação surge pelo erro ou pelo ruído. (...) A dança é um artefato produzido pelo homem que, a depender do ambiente cultural, tem uma determinada função.

(Dulce AQUINO, 2003: 254)

A aproximação entre os atos de produzir e apreciar dança e as questões do desenvolvimento cultural humano tem, gradativamente, encontrado espaço fértil em variadas rodas de elaboração científica. Antropologia, comunicação, história, psicologia. Áreas que depois de tempos de relutância têm se aproximado da arte de dançar, passando a enxergar, nela, válvulas de acesso importantes.

No entendimento de Dulce AQUINO (2003: 256), "Na interação do corpo com o ambiente, o processo de hominização pode ser acompanhado pelo uso dos utensílios encontrados nos sítios arqueológicos. A fabricação de utensílios é determinada por uma técnica, e esta técnica é determinada pela coordenação das atividades musculares."

Técnica, movimento, corpo: dança.

Assim, torna-se imprescindível apontar algumas das possíveis acepções conceituais dança, cultura e corpo, afim de com elas edificar o objeto do estudo aqui tratado.

Na leitura do Antropólogo mineiro José Márcio BARROS (2003: 5), uma forma usual — no entanto restrita— de entender o conceito de cultura se traduz em enxergá-la a partir da discussão relacionada ao binômio inclusão/exclusão. Para ele, uma visão exclusiva toma a cultura como sinônimo de sofisticação e de educação, de inteligência e hábitos de consumo. Neste sentido, mais discrimina que explica.

Caminhando neste mesmo sentido está a acepção Perspectiva ou tradicional — proposta por Jean-Claude FORQUIN (1993) — em que a cultura é individualista, normativa, promocional, considerada como o conjunto das disposições e das qualidades do espírito cultivado.

Não é dessa cultura que trato aqui. O entendimento de que homens e mulheres têm mais ou menos cultura — arma para muitas relações preconceituosas e discriminatórias nas mais diversas esferas da sociedade — propõe uma série de hierarquias entre os conhecimentos humanos.

Já numa visão inclusiva, não existe ser humano sem cultura. É a cultura que humaniza o homem e permite a vida coletiva.

Segundo João Francisco DUARTE JÚNIOR (1995: 50), o surgimento da cultura é o surgimento do homem na terra. Ou melhor: quando o homem passa a denominar os elementos do mundo através dos sons vocais — quando passa, então, a simbolizá-los —, e ainda quando imprime nestes elementos o sentido de instrumentos, ele se torna humano. Torna-se humano ao tornar-se cultural.

Assim, "... torna-se inútil buscar um suposto grau zero das civilizações para encontrar um corpo impermeável às marcas da cultura". (Denise SANT'ANNA, 1995: 12)

Esta constatação tem suas bases principalmente na forma que o homem se relaciona com o meio: “Enquanto o animal procura adaptar-se, ajustar-se às condições que lhe são impostas pelo meio ambiente, o ser humano busca transformá-lo adaptá-lo às suas necessidades. O animal reage às mudanças do meio; o homem age, mudando o meio.” (DUARTE JÚNIOR, 1995: 25)

É dessa relação que o homem se estabelece e aprende. Ele só aprende através de símbolos, da significação do que lhe é importante e a experiência vivida é armazenada por meio da linguagem, assim o homem pode realizar a transferência destes significados de uma situação para outra. Assim estar aberto à

experiência é condição fundamental na aquisição e criação de novos significados, que por sua vez têm a chance de proporcionar a produção de outros. Símbolos e conceitos que não possam ser referidos à experiência são vazios de significação e portanto não são apreendidos.

Neste sentido, o corpo aparece, por excelência, como lugar da experiência. É nele que a experiência humana se dá e nele que fica registrada.

Denise SANT'ANNA (1995: 12), afirma que "... memória mutante das leis e códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser (re)fabricado ao longo do tempo".

Este entendimento traz à tona a questão, levantada pela própria autora, de que " o corpo é, ele próprio, processo. Resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que a história." (Denise SANT'ANNA, 1995: 12)

O corpo, agora entendido como passagem, constrói a história e é por ela construído. Um vai e vem que produz, em cada tempo, necessidades, dentre as quais a de ser magro, de ser heterossexual ou de dançar, por exemplo. Relações que podem ser compreendidas sob o seguinte olhar:

O corpo é resultado de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural. Adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica. Um poder que não emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais da vida cotidiana." (Alex FRAGA, 2000: 98-99)

É neste corpo que se faz dança, é este corpo que vê dança. Assim, é preciso falar mais sobre este corpo hoje.

Dentre as muitas manifestações do controle exercido pelo corpo e sobre o corpo, é possível facilmente identificar o controle sobre o peso dele. Em

tempos de velocidade a toda prova e de produtos de emagrecimento, ser gordo representa ameaça. Sobre isso, Denise SANT'ANNA (2001: 21) diria que "em sociedades nas quais o espaço ainda não foi totalmente transformado em mercadoria, ocupá-lo com um pouco mais de corpo não é interpretado como uma invasão. Além disso, em sociedades para quem o tempo não é somente dinheiro, o gordo não representa perda de velocidade e, portanto, de riqueza e poder." A essa análise, pode-se ainda acrescentar que em sociedades que desconhecem a paixão pela democracia, o gordo não é visto como um indivíduo que come além da parte dos alimentos que lhe é de direito.

Metamorfoses e radicalismos corporais, representados em modelos que mudam rapidamente poderiam nos ajudar a descrever na importância de ser magro:

Pernas juntas, vestidos compridos, cabelos seguros por grampos e laque, seios dentro do sutiã de bojo, ventre comprimido por 'cinturita': até meados da década de 1950, é comum encontrar esse tipo de corpo feminino nas revistas brasileiras. Não demorará muito contudo para que nele seja apontado um excesso de rigidez, uma artificialidade intolerável para os emergentes brotinhos, novas candidatas à aquisição de liberdade corporal e autenticidade dos sentimentos. Numa época de substituição do lânguido glamour pelo picante sex-appeal, as aparências bronzeadas, lépidas e risonhas terão pressa em anunciar o quanto a descontração, a intimidade e a sedução devem, doravante, ser os integrantes básicos de felicidade. As novas sereias de Hollywood vão amar o sol, o mar e as piscinas e em breve descobrirão a minissaia e o biquíni. Por conseguinte, será preciso tornar sensual e belo até mesmo o dedão do pé ou uma careta, será necessário descobrir as singularidades do umbigo e expor partes do corpo até então pouco captadas pela câmera fotográfica. (Denise SANT'ANNA, 2001: 65)

Porém não é somente na construção de medidas que a constituição dos corpos se dá. Ainda na tentativa de perceber alguns co-fatores que ajudam a perceber o corpo em que se constituem cultura — e por conseguinte, dança —, parece importante apresentar outra situação.. Um elemento que, sem receio de atentar contra a cientificidade aqui necessária, encaro como denúncia. Trata-se de um Projeto de Lei que tramita no Congresso Nacional. O PL 2.177/03 pretende criar no Brasil um programa de assistência à reorientação sexual, visando apoiar as pessoas que quiserem deixar de ser homossexuais. Dentre as funções eleitas para

o possível programa, está previsto "O auxílio, assistência e orientação especializada dos órgãos de saúde à pessoa homossexual que optar pelo retorno à heterossexualidade". (PL 2.177/03, Art. 1º, § I) A barbárie fica ainda mais absurda — se é que isso é possível — no texto de justificativa que acompanha o PL, recheado de 'achismos', deturpações e preconceitos. Tendo como pano de fundo a veemente negação da diversidade, o que a proposição do Deputado — não coincidentemente integrante da bancada do Partido Liberal — está afirmando, é que somente retornando aos padrões aceitos como normais, o corpo em questão pode ser feliz.

Escolhas de tratamento que configuram uma forma de relacionamento entre corpo e cultura que ao mesmo tempo apresentam a diversidade e tentam pasteurizá-la. Relações que podem ganhar espaço fértil ou não nas teias produzidas no interior da escola a partir da produção/reprodução de elementos de cultura que nela se dão.

1.2 CULTURA E ESCOLA

Então, como se relacionam cultura e escola? De que maneira a escola dialoga com o que chamamos de cultura? De ante mão, de variadas formas. Inicialmente é importante afirmar que as nuances que serão aqui propostas não dizem respeito à culturas diferentes, excludentes. Tratam-se sim, de configurações que se misturam se completam e se constituem, inclusive, a partir das relações que estabelecem entre sí. Partindo do argumento que tais aferições ajudam a construir meu objeto de estudo, aponto aqui três análises destas relações.

Num primeiro momento a *Cultura Escolar*, entendida por Jean-Claude FORQUIN (1993), como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, selecionados, organizados e rotinizados sob efeitos dos imperativos da

didatização. Para o autor, existem três eixos de análise da história da cultura escolar: normas e finalidades que regem a escola; avaliação do papel da profissionalização do trabalho do educador ao longo da história; a análise histórica dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Também em número de três são os elementos essenciais da cultura escolar apontados por Leila MAFRA (2002): espaço escolar, cursos graduados em níveis, artefatos e corpo profissional. Para ela, na pesquisa relacionada a cultura escolar, os questionamentos giram em torno da trama de relações, interações sociais, experiências profissionais em cenários — relação entre a história dos sujeitos e das escolas, dos sistemas de ensino e das idéias pedagógicas.

Assim, a cultura escolar está intimamente relacionada com a cultura que constrói e constitui a normatização da escola. Em relação à dança, o entendimento de cultura escolar representa a determinação da presença ou ausência da dança — na forma de disciplina ou de conteúdo em outras disciplinas — nos currículos, nas normatizações oficiais e diretrizes básicas. Sobre esse panorama tratarei em momento oportuno do texto.

Em relação à *Cultura da Escola*, Jean-Claude FORQUIN (1993: 167) afirma que "a escola é um mundo social, que tem suas características próprias — seus ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos".

Neste sentido, a cultura da escola diz respeito à capacidade da escola produzir cultura própria, através das relações que se estabelecem no cotidiano educativo. Pensando dessa maneira, a escola não se reduz a um espaço de reprodução social, mas também de produção. A escola, através de mecanismos próprios, produz necessidades, elege alguns aspectos da cultura e ignora outros.

As pesquisas no âmbito da cultura da escola buscam dar visibilidade ao ethos cultural da escola, sua marca ou identidade cultural que é constituída por

traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida no cotidiano escolar. (Leila MAFRA, 2002: 130)

É a cultura da escola, por exemplo, que abre portas para que a arte de dançar e de apreciar a dança possam se tornar presentes nos currículos e no ambiente escolar. Admitindo que a escola, com melindres e relações próprias, produz cultura e a externaliza, admite-se também que a importância da dança pode ser construída de dentro da escola para fora dela.

Esse processo se dá num mecanismo de jogo, em que "mais que uma contradição, existe uma tensão permanente entre os mecanismos de invenção e os de conservação que acontecem a partir do interesse do agente no jogo". (Cristina MEDEIROS, 2003: 12)

Finalmente, pode-se referir à existência da *Cultura na Escola*, entendimento que diz respeito às culturas e sub-culturas coexistentes na escola através da presença dos indivíduos. Fala-se então de como a escola é ressignificada por conta da presença de diferentes grupos culturais. É este entendimento que nos permite olhar para as formas pelas quais a cultura de um grupo hegemônico é apreendida por outros grupos culturais e para a edificação de contra-culturas.

A pesquisa sobre a cultura na escola, procura investigar as características ou manifestações sócio-culturais específicas, a diversidade e as diferenças étnico-culturais presentes na escola. Interessa então, descrever as diversas manifestações culturais no interior da escola e analisar suas relações com a cultura escolar hegemônica.

Tendo em vista a discussão acima proposta, é importante atentar para as relações que se estabelecem entre cultura escolar, cultura da escola e cultura na escola. Estas manifestações são parte de um conjunto de interdependências que compõe a escola e, como não dizer, as constituições sociais e culturais de fora da escola.

É com vistas a este pensamento, de relações, que é possível então apontar, com mais especificidade, a discussão que propõe a escola como espaço de produção e reprodução de cultura.

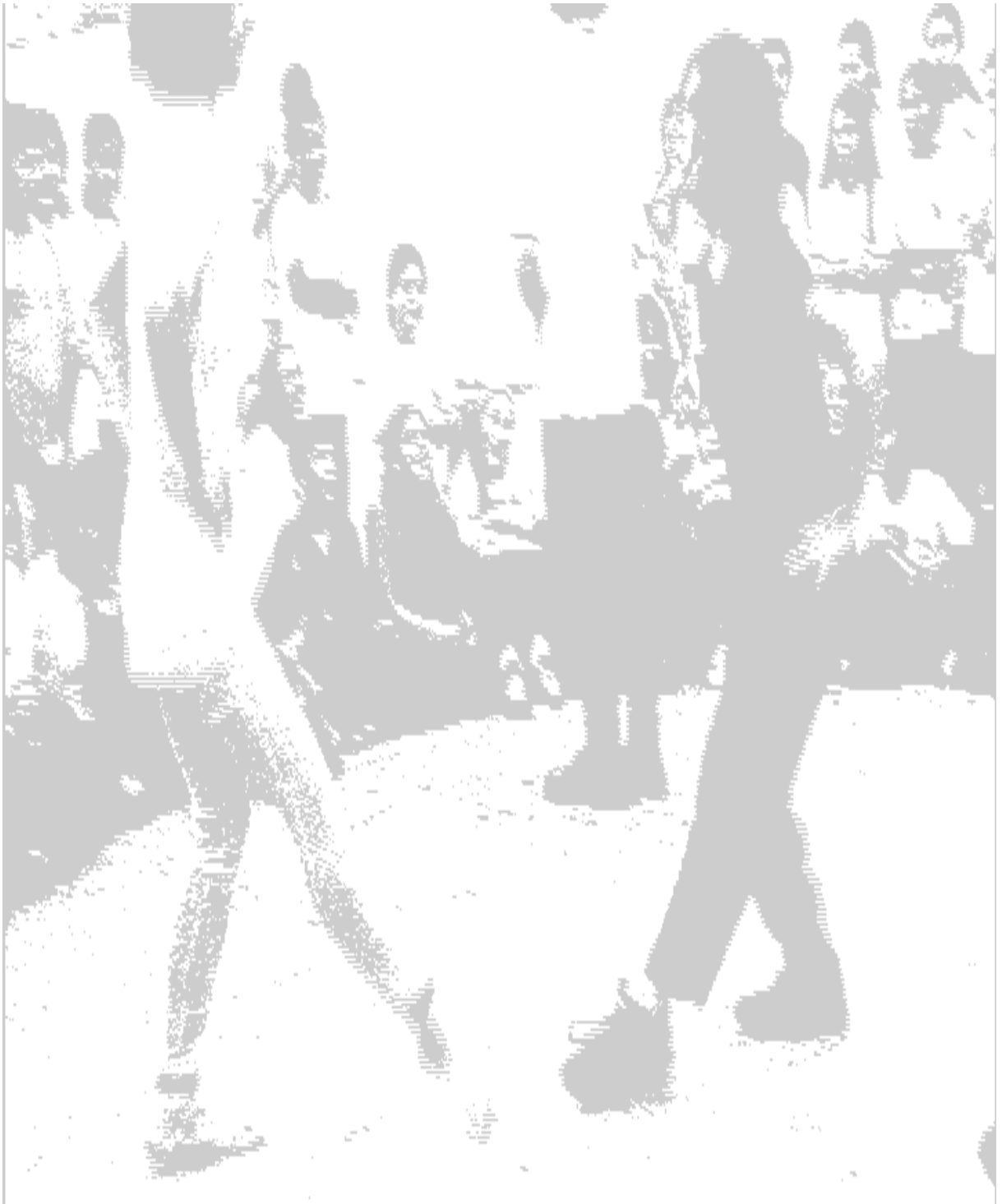
Pierre BOURDIEU (1998) discute algumas das relações entre educação formal e transmissão cultural. Para o autor a estrutura familiar, esteja inserida em qual for a classe social, transmite para suas futuras gerações, de maneira direta ou indireta, seu capital cultural — entendido aqui como a posse de bens, títulos e capacidades culturais —, podendo ser dividido em forma objetivada (posse de obras de arte), institucionalizada (diplomas, títulos) ou incorporada (capacidades culturais) — e um certo ethos — entendido como um sistema de valores implícitos. Esta herança cultural é responsável por consideráveis e aparentes diferenças no êxito escolar de alunos oriundos de classes sociais diferentes, já que o capital social e o ethos presente nas classes dominantes representam também discrepantes diferenças quando comparados com as classes populares. Segundo ele "em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social." (BOURDIEU, 1998: 45)

Assim sendo, ainda para o pensamento do autor, as chances de uma criança obter êxito em sua formação escolar, em geral, é proporcional ao capital cultural de sua classe social. A educação formal, através da exaltação à uma ideologia de dons — onde o sucesso de poucos que escapam ao funil do capital cultural dão crédito ao que na ausência de uma palavra mais precisa se designa por Dom — legitima as desigualdades já presentes entre os alunos em seu interior. Para isso é suficiente ignorar — ao pensar os elementos educacionais, como métodos de avaliação, escolha de conteúdos e objetivos — as desigualdades culturais constantes do processo. Assim a tradição pedagógica tem se dirigido preferencialmente aos educandos que detém a herança cultural da elite,

configurando uma manifestação do que o autor chama de violência simbólica (ato pelo qual os grupos dominantes impõem sua cultura).

Em resposta ao determinismo apontado na passagem da obra do autor — postura que não representa toda a obra de BOURDIEU —, é importante lembrar do conceito de cultura da escola, que permite afirmar que a escola pode criar e/ou desenvolver aspiração aos bens culturais e portanto — neste cenário de possibilidades e oportunidades — inclusive à dança.

Torna-se importante então, apontar algumas das nuances que tem tornado possível que a escola ainda dance e que a dança ainda se faça na escola.



2. E O CORPO NA ESCOLA, DANÇA?

A vista diz muitas coisas de uma só vez. O ser não se vê. Talvez se escute. O ser não se desenha. Não está cercado pelo nada. Nunca estamos certos de encontrá-lo ou de reencontrá-lo sólido ao aproximarmo-nos de um certo ser. E, se o que queremos determinar é o ser do homem, nunca estamos certos de estar mais perto de nós ao 'recolhermo-nos' em nós mesmos, ao caminharmos para o centro do que inevitavelmente é uma espiral.

(Gaston BACHELARD, 1993: 218)

Uma série de questões conjunturais se entrelaçam propondo dificuldades para a consolidação da dança — bem como da arte de maneira geral — nos espaços da educação formal no Brasil. Na maior parte das iniciativas, sua presença está condicionada ao entretenimento. A arte de dançar não tem sido considerada como necessidade freqüente dentro dos processos educacionais.

Relações significativas podem ser estabelecidas através desses questionamentos, já que "movimentar, dançar, educar: cada um desses verbos representa uma parte fundamental, estrutural e processual da possibilidade de desenvolvimento do ser humano. Cada um deles aponta para uma direção que, em princípio, parece se distanciar do outro, mas, ao serem percebidos dentro de um espectro um pouco mais abrangente, formam um leque, uma teia que envolve o organismo como um todo." (Fauzi MANSUR, 2003: 209)

O ensino de dança é a manifestação que de maneira mais intensa tem consolidado as relações diretas entre escola e dança. E como tratar da inserção da dança em cena na escola sem perceber quais têm sido as formas de manifestação da dança com relação à escola e da escola com relação à dança?

O que pretendo então, nos próximos momentos do texto, é discutir três fatores que identifiquei como fundamentais dentre os vários que condicionam a presença ou não da dança na escola: a) o espaço reservado para a dança em

documentos oficiais que normatizam os saberes a serem ensinados — representados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e bases para a educação nacional —; b) o papel da formação de professores na disseminação da dança — representados pelos Licenciados em educação física, educação artística e dança; c) e questões trabalhistas que configuram o cenário da licenciatura da dança.

2.1 O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 26 § 2º estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, garantindo a permanência e obrigatoriedade da Arte no currículo escolar. Porém devem ser observadas questões importantes no que tange à responsabilidade do Estado em consolidar o previsto na LDB.

A partir da Lei 9.394/96, foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados oficialmente em 97. Neles a arte ganha um volume próprio. Não é objetivo desse trabalho discutir amplamente o texto, mas apontar questões que tangem diretamente à dança. A presença da dança é, pela primeira vez contemplada em um documento nacional enquanto linguagem artística específica, porém não fica garantida uma indicação mais aprofundada da discussão — de conteúdos, metodologias, entre outras coisas —, o que encaminha o foco desta elaboração diretamente à formação e atuação dos professores que vem tendo que lidar com os parâmetros.

No entendimento de Débora BARRETO¹ (1998: 35), a dança na escola tem, certamente, o potencial de promover os fenômenos de dançar, ensinar esta dança e apreciá-la. Sem considerar estes momentos como singulares a ponto de separá-los, a autora ainda indica:

Creio que as experiências estéticas, como a dança por exemplo, continuam sendo mantidas à margem do espaço escolar. Assim, será mesmo possível compreender o que é dançar e o que é ensinar dança na escola, a partir das experiências no universo escolar? Acredito que sim, se buscarmos a origem do fenômeno ensino de dança na escola. Na minha interpretação, a origem deste fenômeno pode ser a formação de licenciados em dança, educação artística e educação física, e ele pode ser desvelado a partir da descrição das experiências dos alunos formandos destes cursos de licenciatura. (Débora BARRETO, 1998: 36)

A ressalva que faço com relação ao pensamento da autora diz apenas respeito à consideração de que a formação dos profissionais encarregados do ensino da arte de dançar compõe a "origem do fenômeno ensino de dança na escola", já que entendo que ela é um dos vários fatores que compõe a forma de presença de tal ensino. Essa ressalva, entretanto, não diminui a importância de focar sobre a formação dos professores e analisar como isso ocorre. De fato é fundamental, tratar daqueles que são formados para lecionar as artes, e a dança, na escola.

Neste sentido, pode-se apontar a composição curricular dos cursos de formação de professores como temática obrigatória na discussão das instituições educacionais da atualidade. Escolher quais serão as diretrizes da formação, os conteúdos que serão privilegiados e a distribuição deles na grade curricular. Assunto que, quase sempre gera grandes discussões. Controvérsias epistemológicas e metodológicas que no presente momento têm ganho cada vez

¹ Tendo como ponto de partida a produção artística, muitas questões são esmiuçadas pela autora em sua dissertação de mestrado, apresentada em 1998 à Escola de Educação Física da UNICAMP. A dimensão artística da dança é tratada como grande pilar da necessidade da presença do ensino da dança na educação formal, o que faz da pesquisa desenvolvida por Débora uma investigação ímpar, até então, nas elaborações que tratam do binômio dança-escola. O trabalho desenvolvido por Débora, não somente em sua obra científica, mas também em suas iniciativas artísticas, é referência contundente para minhas construções neste texto.

mais importância, visto os freqüentes debates, textos e artigos dedicados ao tema.

É importante não esquecer que a formação básica de professores — representada pela formação nos cursos de Licenciatura — é responsável por grande parte das possibilidades de atuação docente, representando a matriz sobre a qual são feitas as escolhas do professor no cotidiano escolar. Isto porque, as escolhas que o professor assume têm relação direta com as condições objetivas que tem para fazê-lo, ou seja, dependem — assim como de outros fatores — do cabedal e do tipo de informação a que tem ou teve acesso.

A pergunta que deve ser então formulada é, então, qual o espaço que a dança ocupa na formação básica de professores? E quem são os professores que podem e/ou devem ser responsabilizados pelo trabalho com esta manifestação artística no interior da escola?

No entendimento construído por Isabel MARQUES² (2003: 35),

... historicamente a área da dança tem sido marcada pela falta de profissionais qualificados para ensiná-la em nosso país. Freqüentemente deixada a cargo de professores com formação em Educação Física ou Educação Artística que, na maioria dos casos, não têm experiência e/ou reflexão pedagógica com a dança, ela constantemente vem sendo 'escolarizada' e descaracterizada enquanto arte.

Conclui-se que, a formação dos professores é, no mínimo, precária para apreciar e ensinar arte.

O texto que segue busca apontar alguns horizontes para tais questões, reconhecendo que a tímida presença da dança na escola — em relação ao currículo oficial — tem sido feita graças, principalmente, aos professores de Educação Física e de Educação Artística. O que não impede de por em questão a preparação adequada desses profissionais para esse exercício.

² Nesse momento é necessário citar a importância da autora Isabel Marques para a discussão da inserção do ensino de dança na escola. Seus dois livros publicados, "Ensino de dança hoje: textos e contextos" (Cortez, 2001) e "Dançando na Escola" (Cortez, 2003) são referência nos estudos da área, sendo representativamente reconhecidos como marcos de aprofundamento na questão.

Analisando os cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil, pode-se identificar uma série de características comuns em suas grades curriculares, na estruturação de seus currículos e mesmo na forma de divulgação destes cursos para os possíveis candidatos a eles. Tais características configuram, de maneira geral, um perfil bastante específico para egressos desses cursos de formação. Especialmente nos últimos dez anos, a discussão em torno das diretrizes curriculares para a Educação Física tem sido aprofundada, ainda que haja muito a ser melhorado. E quando se fala em diretrizes para a utilização da arte — e mais especialmente a dança — em ambientes educacionais, entendo que a discussão apresenta-se ainda mais nos seus estágios preliminares.

Um dos aspectos a mencionar, e que diz respeito diretamente a essa pesquisa, refere-se à desvalorização da dança na composição curricular dos cursos de graduação. E, a quase total incompreensão da dança enquanto manifestação artística. Distanciamento que não se justifica, visto que a arte da dança deve ser considerada por uma série de aspectos positivos. Dentre os quais deve ser destacado o papel educativo que ela pode assumir.

Apesar de ter por desígnio formal a preparação de professores, na grande maioria das Universidades Brasileiras a Licenciatura em Educação Física aloja-se, lado a lado, dos cursos das Ciências Biológicas. E, muitas vezes — no caso do não oferecimento da opção de bacharelado —, congrega muitos estudantes interessados em formação profissional para treinamento esportivo, condicionamento físico, entre outras das atividades profissionais que envolvem o universo das atividades físicas.

Neste sentido, talvez seja elucidativo observar os princípios que delineam o perfil do egresso dos cursos de graduação em Educação Física, segundo Parecer CNE/CES nº 138, aprovado em 03 de abril de 2002 (Homologado em 25/4/2002 e publicado no DOU em 26/4/02):

O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento Humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas, do desporto e similares. Deverão, outrossim, ser consideradas as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

Trata-se então de um verdadeiro super-herói, um profissional que precisa dominar uma gama de conhecimentos e especificidades que cabem em muitos anos de formação, quiçá em muitas passagens pela terra. Exatamente por se tratar de uma área de atuação profissional muito ampla — já que o licenciado tem a possibilidade de exercer sua atividade profissional em muitos ambientes além da escola — as grades curriculares dos cursos de Educação Física, em sua grande maioria, são compostos de uma série de áreas distintas do conhecimento, e, no cotidiano, não conseguem se aproximar. Ou seja, o aluno sai da graduação com inúmeros retalhos de tecidos completamente distintos e uma agulha com linha. Cabe a ele costurar todos os retalhos para intervir profissionalmente.

Em se tratando da formação de professores de Educação Artística, o panorama descrito não traduz menos problemas. A formação de professores de Educação Artística passa por diversas situações, que muito tem a ver com a frágil e ambígua legislação que lhe fornece as diretrizes para formatar tais cursos.

A formação destes professores ainda não tem parecer aprovado na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, — SESU/MEC — visto que as licenciaturas, entendidas sob forma ampla, encontram-se em processo de debate de suas diretrizes gerais e específicas no que toca a formação de professores.

No entanto, pode-se dizer que a formação desses educadores, na maioria dos casos, dirige-se para o ensino das artes visuais, manifestações artísticas que tomam vulto maior na escola. A esse respeito, Isabel MARQUES (2001: 32) afirma que "somente no final da década de 90, entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluir as outras linguagens artísticas nas discussões, debates e documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados nos anos 1997-98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC)".

A dança aparece, nesses casos, como adendo na formação, causando reflexos diretos na constituição da disciplina no ambiente escolar. Trabalhos manuais acabam por tonificar e encrustar a realidade do ensino de arte nas escolas, ajudando a conferir à dança espaços longínquos e de menor frequência e importância.

E a formação de profissionais habilitados especificamente para o ensino da dança? Aqui é necessário recorrer mais uma vez à legislação em vigor. O Parecer CNE/CES nº 146, aprovado em 3 de abril de 2002 (Homologado em 09/5/2002 e publicado no DOU em 13/5/2002) — que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design — aponta os seguintes princípios como os integrantes do perfil do egresso dos cursos de graduação em dança:

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional.

Para a bailarina e pesquisadora Andréa BERGALLO (2003), a questão central dos problemas de consolidação da legitimidade da formação universitária em dança tem relação com o que chama de um hiato existente entre profissionais 'teóricos' e profissionais 'práticos', gerador de disputas internas no campo da dança. Para ela, "ainda jovem neste campo, a formação profissional universitária em dança, comparada às outras formações profissionais em arte, necessita de reconhecimento e melhores condições de fundamentação teórica, prática e pedagógica."

A reflexão proposta por Andréa BERGALLO remete objetivamente à questão da construção das preferências no currículo de quem se gradua em dança, já que a própria dança encontra-se nesse processo, de consolidação e construção de autonomia, tanto no que diz respeito à área de conhecimento quanto à constituição dela como disciplina na escola.

O licenciado em dança, então, aparece como fruto de um momento histórico de incertezas e desenvolvimento, e mais que isso, como um educador que ainda não encontra espaço no currículo da educação básica, visto que a grade curricular oficial conta com as disciplinas educação física e educação artística, onde em potencial a dança pode acontecer.

Resta, então, uma questão a ser problematizada: quem são os professores que podem e/ou devem ser responsabilizados pelo trabalho com a dança no interior de uma escola que se faça palco? Não pretendo, com este texto, fornecer respostas definitivas a essa pergunta, mas lançar elementos que ajudem a discutir tão importante tema.

Em virtude da atual conjuntura de estruturação legal das atividades profissionais que envolvem a atividade física, profissionais que têm seu foco de atuação na dança — principalmente no que tange ao ato de licenciar esta arte — têm-se percebido em território de reais disputas.

O advento da Lei 9696/98, que regulamentou a atividade do profissional de Educação Física, é estopim para um confronto político entre dança e educação física que trouxe novas configurações para ambos os campos, inclusive no que diz respeito ao cotidiano pedagógico em dança.³

Muitas são as inquietações que permeiam o processo de regulamentação da profissão de Educação Física. A discussão do tema é marcada por discordâncias de cunho epistemológico que renderam — e rendem até hoje — fonte inesgotável para debates acadêmicos. E muito desta discussão acumulada já foi documentada nas rodas científicas da Educação Física. Neste sentido pretendo aqui apenas desvelar acontecimentos e posicionamentos que de alguma maneira têm influído nas relações trabalhistas entre aqueles que se propõem a licenciar a dança.

A tese dos que defendem a regulamentação baseia-se principalmente no princípio da reserva de mercado. Sob o discurso de ocupar o espaço que deveria estar reservado apenas para egressos dos cursos de graduação em Educação Física, os formuladores da proposta de regulamentação da profissão afirmam que os leigos — profissionais sem a formação específica da educação física — devem ser expurgados do mercado. Neste sentido leia-se a clássica mas nunca antiquada fala de Jorge STEINHILBER (1996), um dos protagonistas do movimento pela regulamentação e atual presidente do CONFEF⁴:

Normalmente me indagam por que os leigos podem atuar no nosso mercado de trabalho. Ficam boquiabertos quando percebem que para atuar nestes seguimentos não há a necessidade de formação específica. Ficam estarecidos ao enxergar que este mercado não é nosso. Que este mercado pertence a qualquer um. Qualquer pessoa, com qualquer formação e, mesmo sem nenhuma formação pode atuar em

³ Antes de levantar os principais pontos de reflexão a que me proponho, faz-se necessária uma importante lembrança. Não pretendo — como já citei — iludir o leitor com o discurso da imparcialidade científica. Tratam-se de postulações com uma orientação política clara, que compartilham com alguns setores e movimentos de trabalhadores — tanto da educação física quanto da dança — a angústia de acompanhar um tendencioso, coercitivo e falacioso processo de regulamentação profissional.

⁴ Conselho Federal de Educação Física

academias, clubes, condomínios, etc. (...) No meu entendimento devemos reverter esta questão.

Estas afirmações revelam claramente o caráter corporativista que move a regulamentação, imprimindo na profissão alguns dos valores do sistema social hegemônico. Instaura concretamente a lógica do salve-se quem puder tão propagada pelo sistema neoliberal, já que pretende salvar do caos apenas os eleitos – graduados em educação física – em detrimento de demais trabalhadores. (Hajime NOZAKI, 1999: 163)

Questões importantes ficam sem resposta no conjunto das atuações dos Conselhos. Lembro que o principal fator de justificativa para a regulamentação é a reserva de mercado, com a promessa de banir da área não formal os então chamados de leigos. É este pensamento que tem justificado a ingerência do CONFEF junto a professores e escolas de dança. Um processo caracterizado pela coerção de profissionais e donos de academias de dança em todo o país. O espaço do profissional da dança, até então regulado unicamente pela lei que respalda a atividade do artista profissional, percebe a presença de um alienígena ameaçador, que logo é transformado em inimigo.

Depois de tentativas concretas de ingerência por parte do CONFEF nas escolas e academias onde se leciona a dança, esta passa a discutir a questão e organizar-se em contraposição a intervenção da educação física. Esta organização culminou com a criação do FÓRUM NACIONAL DA DANÇA, que em seu manifesto de origem, afirma que só a dança pode controlar a dança, já que dança é arte.

Deflagrado em janeiro do ano de dois mil e um — durante um evento chamado de I Encontro das novas dramaturgias do corpo em Curitiba — o referido Fórum vem aglutinando forças no sentido de contrapor a fiscalização do CONFEF sobre a dança, inclusive através de pareceres oficiais e liminares da justiça em diferentes situações.

No entanto, ainda que objetivando de manter viva a arte de dançar, as iniciativas do Fórum têm sido justificadas por pensamentos que coadunam com o surgimento do CONFEF. Isto pode ser observado nas palavras colhidas de um manifesto veiculado após a reunião realizada em julho de dois mil e dois:

O CONFEF e os CREFs (Conselhos Regionais) consideram-se responsáveis pela fiscalização de todas e qualquer [sic] 'atividade física'. Partindo de uma interpretação equivocada da Lei, desconsiderando aspectos legais e invadindo declaradamente o terreno de competência dos profissionais da dança, colocam-se no direito de fiscalizar as escolas, academias, estúdios de dança, exigindo a presença de profissionais de Educação Física nesses estabelecimentos, a filiação de professores de dança no Conselho e disseminando a informação errônea de que o professor de dança dever ser formado em cursos superiores de Educação Física. (FÓRUM NACIONAL DA DANÇA, 2002)

A semelhança do discurso de justificação do Fórum com o que serviu de base para a regulamentação da Educação Física é mais que aparente. Deixa clara a intenção de garantir um espaço que está sendo invadido, criando novamente uma esfera de disputa de trabalhador contra trabalhador.

Os focos de ação desta iniciativa tem se realizado em torno da legalização da área específica da dança, na tentativa de garantir interesses ainda mais específicos. Se presencia o mesmo discurso corporativista que se percebe no discurso do CONFEF.

Este processo, tem gerado fendas cada vez maiores entre bailarinos/professores licenciados em dança e professores de Educação Física, conforme pode ser observado em outro trecho do manifesto:

Fazendo a distinção entre as áreas, a CAPES/Ministério da Educação, nas 'Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação', 1999, define a Dança no campo das Artes Cênicas, logo, na área das Ciências Humanas e Sociais, enquanto que a Educação Física está claramente enquadrada no campo das ciências Biológicas. (FÓRUM NACIONAL DA DANÇA, 2002)

Esta constatação indica uma perigosa desconsideração do acúmulo de discussão da Educação Física. Como já afirmado, o currículo do professor de Educação Física não dá conta de formar o professor de dança. Porém, não seria

precipitado afirmar que todo egresso da referida formação não deve estar habilitado a lecionar dança? Neste sentido o Fórum corre o risco de sofrer do mesmo mal que o aflige.

A discussão aqui proposta não pretende deslegitimar as iniciativas contra a arbitrariedade do CONFEF. Ao contrário, o pensamento defendido é o de somar esforços. Assim, esta reflexão conclui com a perspectiva de contribuir para a discussão, reiterando o pensamento de que a luta e a busca da classe trabalhadora deve ser norteadas pela regulamentação do trabalho, e que este fim não passa pelos tradicionais caminhos corporativistas de reserva de mercado.

E no que essa discussão toca a investigação aqui proposta? A construção do texto leva sempre em conta que muitos fatores determinam a forma de existir de um conhecimento, inclusive na escola. Assim, as configurações de legalidade e legitimidade da atuação daqueles que lecionam dança têm relação direta com as possibilidades que ela tem de existir na escola como manifestação educativa e artística.

2.2 A DANÇA É NECESSÁRIA PARA A ESCOLA?

Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é,
do mesmo modo necessário

Fayga Ostrower

Em que medida podemos afirmar o quão necessária é a arte para a existência humana? O que justifica a presença da arte entre as manifestações humanas? Qual a necessidade da arte?

Questionamentos que ecoam através da história e que encontram as mais variadas respostas em diferentes pensamentos filosóficos, científicos e artísticos. Neste sentido, a tarefa que desempenharei a seguir é a de relacionar algumas acepções de arte a fim de construir um conceito que possa ajudar a cercar e entender o objeto desta investigação. Para tanto, irei recorrer a autores e autoras também de diferentes origens mas que, em minha leitura, apresentam similaridades ou complementam-se.

Para tanto, é preciso dizer que quando falo de necessidade, não estou falando de espartilhos utilitaristas que compõem as necessidades construídas no campo do capital. Trato de uma necessidade que não tem resultados quantitativos balizáveis, e que portanto, no sentido que apresento aqui, escapa da lógica de produção. Estarei eu então negando as relações entre economia e arte e o próprio mercado de trabalho e renda representado pelos ambientes artísticos? Definitivamente não. A diferença é o foco que minha observação se presta, um olhar sobre o que faz da arte uma manifestação inerente ao humano.⁵

Vamos então à arte. Na concepção de DUARTE JÚNIOR (1995: 82), a obra de arte “é sempre a expressão de sentimentos, porém uma expressão diferente de um grito ou um gesto. (...) Ao criar uma forma para ser percebida, o artista constrói com ela como que uma visão direta dos sentimentos.”

Dando continuidade a construção de seus conceitos sobre arte, DUARTE JÚNIOR (1995: 82) afirma que “... não se pode considerar a arte como um símbolo idêntico aos lingüísticos, que transmitem significados”. Para ele, “A arte nunca significa nada fora de si mesma”.

Assumir este pensamento significa afirmar que não é possível traduzir uma obra de arte, seja em palavras, seja em outra obra. Cada obra exprime apenas o que nela existe e — como mais adiante tratarei — coexiste com o apreciador-

fruidor. É possível circunscrever temáticas, assuntos e fatos, porém nunca traduzir o que a obra mostra ou exprime. "Portanto, a arte não é uma linguagem que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É a tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos." (DUARTE JÚNIOR, 1995: 88)

A arte assume então, a função de articular conhecimentos que não podem ser expressos discursivamente, pois se refere a experiências que não são formalmente acessíveis à projeção discursiva.

Mas em que medida, então, 'essa arte' cabe nas constituições que compõe a escola e a educação formal de maneira geral? Coaduno, para dar resposta à esta questão, com aqueles que acreditam em uma educação que se construa artisticamente e não em uma educação que inclui a educação artística. Entendido dessa forma, o tratamento das artes — e portanto da experiência estética — no ambiente escolar ultrapassa a disciplina, fazendo-se presente e atravessando as práticas pedagógicas de maneira mais ampla.⁶

Neste sentido, uma das principais formas pela qual a arte pode ser apropriada nas relações educacionais é manifestada pela experiência estética.

E de que tipo de experiência trato por estética? DUARTE JÚNIOR (1995: 90), elabora que existem duas formas de o homem⁷ se relacionar com o mundo. A primeira delas, que pode ser chamada de experiência prática, é a que traduz uma relação de subordinação das coisas em relação a si — entendendo por coisas tanto sujeito como objeto. Já na relação que podemos chamar de experiência estética, a

5 Para mais sobre as relações entre obra de arte e mercado ver Ferreira GULLAR (1999), em *Argumentação contra a morte da arte* e Ernst FISCHER (1966) em *A necessidade da Arte*.

6 As duas principais obras publicadas do psicólogo educacional João Francisco DUARTE JÚNIOR — *Por que Arte-Educação?* (Papyrus, 1991) e *Fundamentos Estéticos da Educação* (Papyrus, 1995) — tratam, partindo de questões da comunicação e da linguagem, dos elementares fundamentos de uma educação que parte da estesia em suas composições.

7 Nesse caso, refiro-me a homem enquanto representante humano, não enquanto gênero masculino.

relação já não se dá sob forma de subordinação, mas sim de igualdade. Nela não se fala de um sujeito que investiga e um objeto que é observado, fala-se disso tudo ao mesmo tempo.

Assim, "na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um". (DUARTE JÚNIOR, 1995: 93)

Diante da obra de arte o espectador deixa seus sentimentos vibrarem, em consonância com as harmonias e ritmos nela expostos. O espectador encontra, nas formas artísticas, elementos que concretizam — que tornam objetivos, perceptíveis — os seus sentimentos. Importante, aqui, frisar que falo dos sentimentos do espectador e não mais do artista que produziu a obra. Essa idéia se fundamenta no entendimento de que a obra de arte não tem a função de transmitir significados conceituais determinados. O sentido dela brota, existe, da maneira como os espectadores a vivenciam.

Também refletindo sobre as relações entre espectador e obra de arte, Umberto ECO afirma que toda obra artística que tem por característica ser uma obra aberta, entendendo abertura como as ambigüidades possíveis em relação à diversidade de interpretações. Assim,

... no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria. (Umberto ECO, 1976: 40)

Finalmente, "esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se

dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação." (DUARTE JÚNIOR, 1995: 91)

Entendendo, então, arte como expressão de sentimentos — e não transmissora de significados conceituais — e experiência estética como aquela em que nos distanciamos dos conceitos forjados pela linguagem é que fundamento e defendo uma educação que dê a partir de fundamentos estéticos.

Tendo estes pensamentos em vista e para que minha proposta ganhe vida, é necessário discutir elementos que permitam afirmar que a dança, dentre as múltiplas linguagens da arte, se configura como espaço privilegiado de convivência das culturas no corpo. Afinal, que motivos me levam a então escolher a dança como porta de entrada para a experiência estética na escola?

Muitas têm sido as transformações — ocorridas tanto de dentro para fora quanto de fora para dentro da dança — nessa manifestação que podemos chamar de dança. Neste momento é importante defender que considero "dançar como um momento efêmero e expressivo da existência humana, como possibilidade de construir imagens, no espaço infinito. Dançar é deixar que se corporifiquem imagens plenas de significado e ato". (Débora BARRETO, 1998: 174)

Em minhas investigações — tanto artísticas quanto acadêmicas — tenho aprendido que conceituar o ato de dançar e produzir dança para ser vista exige assumir uma série de elementos que constituem a complexa e diversa estrutura social e humana. Assim, acredito em "um conceito de dança que abarque o universo das imagens do movimento no pulsar que acelera, reduz e as vezes, cessa. O ato de dançar como o que revela a essência dos medos, mistérios e riscos, transformando e representando o que não pode ser senão expressividade humana, dinâmica. Um conceito de dança que seja como poesia, que não pode ser explicada, mas apenas sentida e interpretada." (Débora BARRETO, 1998: 175)

Quando afirmo, através das palavras de Débora BARRETO, que dança não pode ser explicada, falo novamente da arte que não comunica conceitos prontos. É possível sim falar sobre dança, construir pensamentos a respeito do que seja o ato de dançar ou assistir dança, escrever ou falar sobre formas diferentes de relacionar tempo, espaço e corpo. Isso tudo não quer dizer que é possível explicar dança.

É com estas prerrogativas que convido Helena KATZ para dialogar com o pensamento de Barreto, com a afirmação que

No corpo que aprende a dança existe um salto entre a repetição de movimentos e a sua transformação em dança. Entre uma seqüência de aminoácidos e a molécula de RNA que dela se forma, iniciando a vida, também. A dança surge naquele instante fugaz e fulgurante semelhante ao do hiato entre o vivo e o não-vivo. E pode ser tomada como modelo de entendimento da natureza." (Helena KATZ, 2003a: 261)

Nas construções realizadas pela autora, "a dança é apresentada como o pensamento do corpo, e esse corpo, a mídia básica, exemplar dos processos de comunicação da natureza." (Helena KATZ, 2003a: 262)⁸

Simone GOMES (2003: 109) afirma que "a dança permite materializar o movimento da vida, e, por isso, adquire diferentes formas, ritmos e intensidades conforme a época, as influências da cultura e as tendências pessoais."

Neste sentido, "... as danças, como organização de movimentos corporais, têm sua morfologia interna definida por padrões rítmicos e representam ações do corpo humano onde a inteligência corporal cinestésica interage com as determinantes culturais" (Dulce AQUINO, 2003: 256)

As acepções acima apontadas apontam, no corpo que dança, a possibilidade de percepção e experiência das culturas partilhadas por aquele corpo que dança. Neste sentido,

⁸ A tese de Doutorado de Helena KATZ — Um, dois, três: a Dança é o Pensamento do Corpo (Doutorado em Comunicação e Semiótica - PUCSP, 1995 — tem fornecido para a área de conhecimento Dança — em franco desenvolvimento — importantes subsídios no que tange o entendimento das relações entre corpo, comunicação e dança.

A linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade. (...) O corpo em si já é expressão da pluralidade. Tanto os diferentes biótipos encontrados no Brasil hoje quanto a maneira com que esses corpos se movimenta, tornam evidentes aspectos culturais nos processos de criação em dança. (Isabel MARQUES, 2003: 37, grifos meus)

Poesia, pensamento, problematização, pluralidade. Instâncias que convivem, nem sempre harmoniosamente, no que entendo por dança. Nos discursos que apresento anteriormente para cercar o que pode ser chamado de dança, podem ser apontadas uma série de diferentes origens e referências, porém não enxergo nessas diferenças divergências que não possam ser resolvidas. Não seriam concepções contraditórias entre si? Meu olhar sobre elas me conduz a edificar um pensamento sobre a dança que é assim, borrado, camaleão. Uma dança que se manifesta em movimento, inclusive conceitualmente. Dança como lugar em que as culturas se manifestam no corpo. Neste sentido,

A dança, que só se oferece como ação, resulta e produz uma pluralidade de fenômenos em pura imediatidade. A dança se dá numa orquestração de eventos que obedecem a uma única instância prévia e básica: a existência de um corpo. Corpo vivo com esta vida que nasceu da estabilização cósmica, vivo como nós, estas emergências de estrelas que somos, ou vivo como uma vida doada por equações matemáticas." (Helena KATZ, 2003a: 268)

Finalmente, vale afirmar que "a dança pode ser tratada como uma das formas que a natureza encontra para realizar as suas operações" e ainda, que "no corpo a dança acontece como um fenômeno peninsular, não insular, que jamais prescinde da ligação com o continente ao qual pertence." (Helena KATZ, 2003a: 272)

Porém, o universo da dança — especialmente quando entendida nas acepções acima apresentadas — abarca uma série de formas de manifestação. Danças Folclóricas, de salão, religiosas, postas em cena. Muitas são as possíveis classificações que têm tentado organizar o que chamamos de dançar.

Afim de realizar as escolhas necessárias na gestão do trabalho de campo que minha investigação propõe, o guarda-chuva da dança precisou ser

depurado. Para efetuar tal depuração, recorri, mais uma vez, às relações entre cultura e corpo.

Falo, desde o início do texto, de comunicação. Para que o processo inicial da comunicação aconteça, é fundamental que se tenha "a capacidade de estabelecer diferenças, aptidão que se exercita através do contato com o que não se conhece e que não prescinde de uma prática continuada". (Helena KATZ, 2001: 45)

Assim, o desenvolvimento da capacidade de comunicação se coloca lado a lado com a experiência do diferente. No caso da dança que tem sido percebida na escola, pensando na história do ensino da dança e da própria dança, pode-se apontar a dança contemporânea como elemento que a escola pouco conhece. Os processos que tem presentificado o ato de dançar no cotidiano escolar denotam o privilégio de formas de dança ou relacionadas com as danças promovidas pela mídia televisiva ou com as danças folclóricas que servem de acessório nas festas temáticas — como as festas juninas, festas da primavera e tantas outras — realizadas pela escola ao longo do ano letivo.

A dança contemporânea aparece então, como forma de exercitar a diferença e, por conseguinte, a capacidade de comunicação daqueles que partilham o ambiente da escola. Vale, para tanto, ressaltar que

Sabemos que a manutenção da diversidade representa um compromisso necessário para a nossa sobrevivência, mas nem sempre lembramos que o alcance dessa prescrição nos inclui. Diversidade se alimenta dos fluxos plurais que circulam por uma variedade de canais. E variedade e plural, nesse caso, não devem ser entendidos como multiplicação do conhecido, mas exatamente o contrário, ou seja, a inclusão do outro, daquilo que não tem referência. (Helena KATZ, 2001: 45)

Deste panorama surgem questionamentos que têm se configurado como constantes para artistas e gestores da dança contemporânea.

Flávia MEIRELES e Alice EIZIRIK (2003: 87), ao apontar alguns dos elementos que podem circunscrever a dança contemporânea, afirmam que ela

... parece ser menos um estilo e mais um apanhado de princípios que incluem: a individualização de um corpo e gesto sem modelo que exprimam uma identidade ou projeto insubstituível; a produção e não-reprodução de um gesto a partir da própria esfera sensível de cada bailarino ou de uma adesão profunda ao ponto de partida de alguém; a pesquisa e o trabalho sobre a matéria do corpo; a afirmação da gravidade como mola propulsora de movimento e a não-antecipação da forma. (Flávia MEIRELES e Alice EIZIRIK, 2003: 87)

A polêmica e a contradição também fazem parte do universo contemporâneo. Assim, "a dança contemporânea atual vive esse desafio de transitar no limiar entre o estabelecido e o provisório, entre a institucionalização e a liberdade criativa, entre a repetição e a diferença." (Simone GOMES, 2003: 118) A autora afirma ainda que "a dança contemporânea tem se mostrado fundamental no sentido da revalorização do homem e de sua humanidade, bem como de sua autoria e de sua liberdade de expressão."

Arte como expressão de sentimentos, dança como poesia e pensamento e dança contemporânea como representante da pluralidade em potencial. É assim que me aproximo de poder propor dança como um conhecimento que tem possibilidade de atravessar as práticas escolares.

2.3 POR UMA ESCOLA QUE DANCE!

"Eu tenho uma espécie de dever,
dever de sonhar
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
um espectador de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
Em salas supostas, invento palco,
Cenário para viver meu sonho
Entre luzes brandas e músicas invisíveis."

Fernando Pessoa

Assumindo um conceito de dança que manifesta a diversidade, já que admite o efêmero e manifesta na singularidade do corpo suas culturas, muito tem-se a discutir.

Pensemos, juntos, na imagem da dança em cena. Muito provavelmente ela continue sendo apresentada no palco italiano, com a platéia em posição de inferioridade com relação a bailarinos e bailarinas. Vamos dar continuidade a desconstrução desta hegemônica imagem, já que

Atualmente, sabemos que mostras de dança acontecem em toda parte, pelas ruas, praças, estações de metrô e trem, em salões de dança, teatros, centros culturais, enfim, o palco, ou seja, o espaço cênico da dança tem se ampliado na contemporaneidade. No entanto, a escola nos padrões atuais ainda rejeita a possibilidades de ser palco para que a dança entre em cena e ocupe também este espaço, enquanto uma forma de conhecimento estético ou sensível, a ser compartilhado, junto aos outros conhecimentos lógico-formais. (Débora BARRETO, 1998: 50, grifos meus)

Muitas são, então, as relações que se estabelecem entre artistas-bailarinos e espectadores na tenda educativa constituída pelo momento da fruição artística. Relações que se estabelecem por variantes diversas, que se encontram e que divergem na constituição do cotidiano escolar e dos corpos em escolarização. Assim,

Do movimento para a dança, da dança pela educação do movimento, levando ao desenvolvimento e ao crescimento pessoal que desembocam numa espiral de movimento, de modificação, que levará a novos movimentos, que inspirarão novas danças, que trarão um novo entendimento do corpo no espaço, que produzirá novas maneiras de se perceber e de se entender. (Fauzi MANSUR, 2003: 214)

Para entender as possibilidades desta integração, entre a percepção da arte da dança e a educação, Débora BARRETO (1998: 58), propõe uma categoria que chama de Escola Palco, um espaço que surge como alternativa no processo educativo de corpos mais sensíveis e criativos:

A idéia de uma escola palco inaugura como objetivos desta a construção e a socialização de conhecimentos a partir da liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades de cada um destes conhecimentos, fornecendo estímulos à expressão e à comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo. Se fecharmos os olhos

tentando imaginar um grande e belo teatro, com um palco circular ao centro, ocupando o mesmo nível espacial da platéia que se espalha ao redor deste palco, talvez a imagem da Escola Palco se torne mais nítida para nós.

Aqui me distancio frontalmente da perspectiva hierárquica estabelecida pelo palco italiano. Na escola que se torna Escola Palco, educando(a), educador(a), bailarino(a) convivem dentro de todos os sujeitos que compõem o cotidiano escolar. Os espaços na atuação de cena e na platéia estão sempre à disposição daqueles que queiram, possam ou precisem ocupá-los.

Admito a partir deste ponto, a construção de uma escola que se permite à novas fronteiras, novas atitudes diante da dança, novas atitudes diante da diversidade. Uma escola que se constrói dançando e que para isso precisa ver, fazer e ser dança.

Débora BARRETO aponta ainda em sua obra algumas das atitudes que considera fundamentais para a constituição da Escola Palco, atitudes que chama de atitudes dançantes. Para tanto utiliza expressões oriundas da dança, mas que na construção dos conceitos das atitudes dançantes ganham nova roupagem, a roupagem das relações que são estabelecidas na escola. Educação que se dá na e com poesia? Sim, educação que se dá a partir de poesia.

Na análise que realizo da obra da autora, divido as quatro atitudes por ela relacionadas em duas categorias: as atitudes dançantes relacionadas com o ato de ensinar dança — improvisar e compor — e as atitudes dançantes relacionadas com o ato de ver dança — apreciar e fruir.

Improvisar consiste na ação em que o sujeito tem a chance de projetar imagens do exterior o que chama de seu interior e o contrário; o jogo elástico de sensações, pensamentos e ações coloca o sujeito que improvisa em contato com importantes condições de existência dele. **Compor** é o instrumento pelo qual o sujeito tem a chance de processar escolhas mais claras e objetivas, onde ele seleciona elementos significativos da experiência de improvisação; no ato de

compor o sujeito se coloca prontamente na situação de agente no mundo. (Débora BARRETO, 1998: 62)

Apreciar é o próprio compartilhar de uma dança; apreciar conhecimentos nas relações educativas significaria então encontrar momentos em que a comunidade escolar estima, admira, preza, avalia e até julga elementos do processo de ensino aprendizagem. **Fruir** é, de maneira especial, uma atitude dançante que não encontra nenhuma expressão similar no cotidiano educativo; usufruir, gozar, desfrutar do prazer de criar, aprender e compartilhar conhecimentos; é na atitude de fruir que a escola se torna palco. (Débora BARRETO, 1998: 65)

É desse conjunto de elaborações que aponto a necessidade da presença da dança em cena no ambiente educativo. A presença da dança estimulando que a escola dance e que a educação se faça dançante. Assumindo que existe um diálogo entre bailarinos e público uma nova responsabilidade é lançada a bailarinos e educadores em dança. Do desafio lançado à dança para um desafio que se lança da dança para escola, que da escola é lançado mais uma vez — e muitas outras vezes — para a dança.

Por uma escola que se constitui dançante. Um palco que se constrói repleto por um 'elenco' de educadores(as) e educandos(as) que tem a chance de desenvolver seus canais de sensibilidade e de humanidade. Um 'elenco' que atua e que é público de si mesmo, num contínuo processo de fruição, apreciação, improvisação e composição.

Vale aqui apontar, então, algumas questões com relação à formação de educadores, seja na pedagogia, seja nas licenciaturas específicas. Como exigir de um professor que nunca experimentou, fruiu ou vivenciou a dança, que perceba o movimento dançante como possibilidade em sua prática pedagógica? Como exigir de um professor, que nunca teve a possibilidade de assistir a um espetáculo de

dança ou de fruir uma aula de dança, que ele estimule, apoie e considere a dança em seu processo educativo?

Mais que localizar a dança em um enquadramento disciplinar, faz-se necessário perceber o quanto ela pode ser parte integrante de qualquer uma das disciplinas, ao se tratar de um conhecimento que fala de como o corpo pensa.

Além disso, professores e professoras, antes de terem uma profissão, são seres humanos. Seres que como seus alunos encontram-se o tempo todo em condição de aprendizes e que portanto precisam também de dança em suas vidas. A aspiração por dança e as aspirações geradas pela apreciação da dança precisam ser cultivadas, e esse cultivo pode começar na formação universitária de educadores.

Que papel deve então desempenhar o educador em uma escola que se faz palco? Quem é esse educador e, onde e como, ele é bailarino, espectador e agente de dança? Ao assumir uma Escola que se constrói Palco, é preciso fornecer elementos que indiquem caminhos para um educador que dança, frui, e se torna público.

Rubem Alves, ao tratar de maneira tão poética suas tantas conversas com aqueles que gostam de ensinar, postula que “O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças, e horizontes utópicos” (Rubem ALVES, 1987: 14)

Ao tratar de um educador que habita o mundo das sensações, Rubem Alves indica primeiros e importantes apontamentos para a constituição do que estarei chamando — apoiado e em acordo com Débora Barreto e Isabel Marques — de educador-artista.

Isabel Marques toca, com sua obra, especialmente o professor que ensina dança, de onde se pode buscar indicações que ultrapassem a dança,

invadindo outras esferas. Ao focar seus olhos sobre a atuação do professor, afirma que seu questionamento central é, "se o professor não poderia também atuar como artista e o artista não poderia atuar como professor *numa mesma atividade*, seja ela artística ou docente." (Isabel MARQUES, 2001: 60, itálicos da autora)

Compartilho deste questionamento e a ele complemento a seguinte provocação: somente o professor de dança, pode/deve dançar enquanto atua? Numa escola que se faz palco, o tão temido professor de matemática também dança!

Ao tratar do ensino, o que pretendo é me aproximar de questões educacionais mais amplas. Assim, reafirmo: este diálogo — entre o artista e o educador — não deve fazer parte apenas do educador em dança. Ao ampliar a angústia, o que tento é também ampliar o leque de abrangência do que é ser artista misturado com o que é ser educador.

Ainda na concepção de Isabel Marques, "o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo." (2001: 112)

Uma escola que se faz palco precisa de um educador-artista que saiba a hora de subir ao palco e que com a mesma certeza e prontidão saiba se colocar na posição de espectador. É aquele "que permita aos educandos artistas serem eles mesmos, pessoas livres e críticas, expressando suas angústias, desejos e sonhos" (Débora BARRETO, 1998: 67)

É preciso que este educador sinta-se — antes de qualquer outra coisa — criador, intérprete e espectador. É na conjugação desses elementos que ele constrói a possibilidade de devolver situações culturais de dentro para fora da escola. Um educador que se faz educador-artista tem a chance de superar os ditames da reprodução, passando à auxiliar a comunidade escolar na produção e na elaboração de culturas. Partilhando desse entendimento, educador e artista

tem a chance de viver em harmonia e de serem sempre presentificados nas ações e pensamentos do sujeito que se constrói e é construído na escola que se faz palco.



3. UMA DANÇA, UMA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO DANCeduca?

Como a presença desse elemento alienígena — a dança em cena — tem suas determinações no espaço de construção dos conhecimentos da escola? Que tipo de desdobramentos podem ser observados nos sujeitos que constituem a escola? Questões que — como já pude externar anteriormente — são alicerce para a elaboração do experimento que serve de base para grande parte das aferições construídas ao longo deste texto.

Para que a inserção da cena de dança pudesse ser observada e analisada na escola, minha investigação precisou se comprometer com tal inserção. Era preciso misturar as vozes, os olhares, as danças. Somente ao colocar essas estruturas — dança em cena e escola — em contato direto é que se tornou possível apontar elementos que indicassem o que a escola tem dançado e o que ela pode dançar. Nasce então, a proposta de intervenção que batizei de **DANCeduca?**

O jogo com as palavras e a pergunta definitivamente são propositivas. A fusão das palavras dança e educação são mais que uma palavra colocada depois da outra. Assim como falei do educador que não é mais educador e artista — e sim educador-artista — falo agora de uma dança que se faz educativa e de uma educação que se faz dançante. E a pergunta refere-se à vontade de descobrir em que medida essas relações realmente podem ser estabelecidas.

A dança colocada em cena no cotidiano da escola, eis a proposta do DANCeduca?.

Os eventos aconteceram dentro dos horários das grades horárias da escola, mobilizando a comunidade escolar como um todo para partilhar de um momento de fruição. A proposta foi envolver todos os personagens que compõe a escola, fazendo de todos espectadores-organizadores-gestores-fruidores do evento.

Para tornar isso possível, o evento contou com a presença de artistas de diversas origens — todos com seus trabalhos centrados no movimento —, que foram convidados a simplesmente apresentar seus trabalhos em uma hora de espetáculo organizado no pátio da escola em horário de aula.

Toda a comunidade escolar foi convidada a participar do espetáculo, que aconteceu duas vezes no turno da manhã e tarde e uma no turno da noite. Esta estrutura organizacional foi pensada na tentativa de adequar o evento às possibilidades concretas de espaço físico, o que me situou, já num primeiro momento, diante de outro importante fator: que possibilidades concretas para que a dança aconteça na escola?

Pensando em contemplar os propósitos de minha investigação, dois eventos foram agendados, cada um com uma programação individual. Apenas o primeiro deles aconteceu, no dia 30 de abril de 2004, trazendo informações, pensamentos, ações, danças e tantas outras prazerosas surpresas para o corpo de minha investigação.

Cabe aqui levantar os principais motivos que justificaram a escolha pela não realização do segundo evento. O DANCeduca? do dia 30 de abril manifestou uma infinidade de belezas e particularidades. Minúcias que merecem ser comentadas e analisadas com carinho e profundidade. Sendo assim, me questionei sobre a necessidade de realizar o segundo evento, tendo em vista a quantidade e qualidade das informações coletadas no primeiro. Desse questionamento veio a preocupação com a real possibilidade de que o segundo evento trouxesse outra quantidade de manifestações e que essa avalanche acabasse levando embora alguns daqueles já tão precisos detalhes. Dessa preocupação, veio a decisão de não realizar o segundo evento, a fim de possibilitar um tratamento mais intenso e de maior qualidade às informações existentes.

Depois de apresentar em linhas gerais o evento, o esforço a que me dedicarei agora é o de (re)construir o percurso de aproximações e escolhas que constituíram a experiência, bem como construir a elaboração dos elementos que puderam ser observados e vividos nas danças que se manifestaram.

3.1 A ESCOLHA DA METODOLOGIA (POIS CRIAÇÃO PEDE PRESSUPOSTOS)

Como uma pesquisa é, potencialmente, feita de escolhas, as minhas não pararam de aparecer em todos os momentos do trabalho. A isto equivale afirmar que as abordagens a seguir descritas não tem relação somente com a construção dos dados no campo em questão, mas sim com todas as elaborações desta pesquisa.

Neste momento, preciso então, lembrar de algumas considerações que motivam a realização desta investigação, bem como a construção do DANCeduca?.

Foram quatro os grandes questionamentos — como já pude explicitar na introdução do texto — os quais propus como alicerce da pesquisa:

- a) Quais as principais representações sobre a dança que podem ser percebidas no cotidiano escolar?
- b) Que alterações se verificam nessas representações a partir da presença da dança contemporânea no interior da escola?
- c) No que tange à conceituação da própria dança, de que natureza é a comunicação que se estabelece entre bailarinos — dançando — e espectadores da dança no espaço da escola?
- d) Em que medida tal comunicação contribui para a discussão da diversidade na educação formal?

Entretanto, somente essas questões dirigidas ao evento não seriam suficientes para processar as análises. Precisei definir metodologias e estratégias de abordagem ao experimento, afim de poder apreendê-lo a partir de meus questionamentos.

As pesquisas realizadas dentro das Ciências Humanas têm presenciado, nos últimos anos, um interesse cada vez maior em estudos qualitativos. De maneira frontal tem sido colocado em questão o modelo tradicional de pesquisa, que tem visado, essencialmente, a quantificação dos fenômenos sociais.

A esse respeito, Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE e Gérard BOUTIN (1990: 7) afirmam que

Diversas questões tornaram-se-nos familiares e sublinham, à sua maneira, um certo mal-estar que contrasta com a 'bela certeza' dos anos anteriores: perante a complexidade dos fenômenos estudados, poder-nos-emos contentar com uma única abordagem? Não se revelará o procedimento científico 'clássico', quando aplicado aos 'assuntos humanos', excessivamente redutor?

Neste sentido, muitos têm sido os esforços para consolidar as metodologias qualitativas como possibilidade de investigação. A tentativa é conferir à essas formas de abordagem critérios claros, bem como instrumentos que possibilitem a realização das investigações com determinado rigor.

Vale ressaltar que não considero minha escolha por uma investigação baseada nos parâmetros das metodologias qualitativas em dicotomia com relação às metodologias quantitativas. Justifico-me na idéia de que " a expressão 'metodologias qualitativas' abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações" (Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN, 1990: 33) Eles ainda defendem o que chamam de *continuum* entre metodologias qualitativas e quantitativas, como uma das possíveis formas de abordagem da pesquisa qualitativa.

Em se tratando dos possíveis modos de investigação, pode-se afirmar que "... as metodologias qualitativas privilegiam dois modos: o estudo de casos e a comparação ou estudo multicase" (Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN, 1990: 167)

A opção aqui tratada recai pelo estudo de caso, que corresponde ao modo de investigação que se constitui como menos construído, portanto mais real; como menos limitado, portanto mais aberto ao campo; o menos manipulável, portanto menos controlado. (Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN, 1990: 169)

Ainda para estes autores, existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados na pesquisa dentro das ciências Humanas: O **Inquérito**, que pode ter duas formas principais: oral (entrevista) ou escrita (questionário); a **Observação**, composta de observação direta/sistemática ou a observação participante. (registros descritivos e analíticos) e a **Análise Documental**, que trata da observação de 'artefatos escritos', sobre um determinado local ou situação. (atas, processos, reportagens, diários, entre outros).

Resta ainda importante afirmar que "o estudo de casos caracteriza-se igualmente pelo facto que reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual ele se recorre de técnicas variadas de recolha de informação" (Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN, 1990: 170)

Sendo assim, três instrumentos principais foram utilizados na tentativa de que as relações estabelecidas nos eventos pudessem ser transpostas com o máximo de vida para o texto-produto da pesquisa: observação do momento do evento, questionários aplicados a professores antes e depois do evento e desenhos solicitados aos alunos, também, antes e depois do evento.

Lembrando mais uma vez das palavras de Helena KATZ, dança, para ser dança, precisa *estar* sendo dançada. Neste sentido, o momento presente de realização do DANCeduca? mereceu, durante todo o processo de trabalho de campo, muita atenção e consideração. Neste contexto, a utilização de abordagens de observação pareceu inevitável.

A escolha pela **observação**, então, pode ser justificada por variadas questões. Para Heraldo VIANNA (2003: 12), "... a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência."

Processei, então, minhas observações de duas diferentes maneiras. Observação feita no momento em que o evento acontece, ao vivo e sem cortes — a partir de minhas anotações no momento em que o evento acontece — e a partir do registro de imagens em vídeo — processado pela presença de duas câmeras, uma parada sobre um tripé de apoio e outra em movimento e muito próxima ao público.

Neste sentido, utilizo dois diferentes sistemas de observação, categorizados na classificação de Michelle LESSARD-HÉBERT; Gabriel GOYETTE; Gérard BOUTIN (1990: 152-153): O **sistema narrativo**, que admite categorias de análise predeterminadas, deixando-as, entretanto abertas. A figura do pesquisador se torna mais presente, enquanto mediador dos registros, uma vez que sua fonte principal é o registro escrito, que se dá tanto no momento da observação quanto a posteriori. E também o **sistema tecnológico**, onde a filtragem ou mediação intencional durante a construção dos dados é diminuída através da utilização de filme, áudio ou vídeo. Sua principal vantagem é garantir grandes níveis de aproximação entre a informação como ela foi recolhida no trabalho de campo e o resultado de análise.

Nos dois casos o tratamento das informações foi realizado com base na opção pela observação semi-estruturada, já que esta "... consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o 'mundo' por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível, porém se utilizando de algumas categorias observacionais." (Heraldo VIANNA, 2003: 26) O autor aponta ainda que este tipo de abordagem "é uma técnica bastante flexível que possibilita ao pesquisador fixar-se em fatores que julgue importantes para o objetivo do seu trabalho" (p. 36)

Vale ainda, neste momento, ressaltar uma importante questão: a presença do observador e de seus instrumentos de observação no campo de investigação, bem como as conseqüências dessa presença.

Para Heraldo VIANNA (2003: 42), "... o fato de que alguém perceba que está sendo observado por outra pessoa ou por instrumentos (câmeras ou gravadores, por exemplo) afeta a maneira como habitualmente se comporta em determinada situação. Ocorre, assim, o chamado efeito do observador (ou reatividade)."

Pensando nisso, a presença das câmeras e a minha própria presença no evento — com a devida prancheta de anotações — foi tratada pela equipe de trabalho (artistas e eu) — com o máximo de naturalidade possível. Além disso, é importante dizer que as duas câmeras foram manuseadas por profissionais convidados para tal ofício. Os dois foram detalhadamente apresentados à proposta e receberam de mim diretrizes básicas para a captação de suas imagens. Essas diretrizes estiveram centradas na importância de que a *relação* entre artistas e público fosse registrada.

Ao tecer minhas considerações sobre como a dança tem se feito presente no ambiente escolar muito falei dos educadores e educadoras que

dançam e ensinam. Então, a aproximação entre a investigação e os educadores em questão no calor do evento e de suas conseqüências também se deu como imprescindível. Neste sentido, estratégias também precisaram ser selecionadas para lançar olhos sobre os professores da escola, dos quais me aproximei. Tendo em vista a dificuldade de aproximação e o quão delicada pode se tornar a temática que escolhi tratar — pelas dimensões que a dança pode envolver ao tratar tão diretamente do corpo — a opção recaiu pela elaboração de perguntas que foram encaminhadas por escrito para todos os professores presentes na escola nos momentos do evento.

Os questionamentos direcionados a professores e professoras estiveram relacionados com as acepções de dança — na tentativa de perceber o quanto e como eles sentem a presença ou necessidade da dança em seu cotidiano de trabalho — e nos possíveis resíduos que o DANCeduca? pôde deixar para as relações educativas propostas por eles em sua sala de aula.

Assim sendo, professores e professoras foram solicitados a prestar seus relatos em duas ocasiões, uma antes e outra depois da experiência com o evento. A aferição anterior ao evento se deu três dias antes do mesmo, já que precisava traduzir o pensamento elaborado por eles sem maiores influências da presença do evento. Já o retorno, após o evento, se deu com três semanas de diferença a posteriori, na tentativa de possibilitar que as informações tivessem tempo de ressoar nos pensamentos e nas ações educativas dos educadores e educadoras.

Na intervenção anterior ao evento, professores e professoras foram convidados a responder por escrito as seguintes questões: **O que é dança? Quem dança? Onde e quando dançam?**

Na ocasião do retorno à escola, a abordagem se processou com outras diretrizes. Na tentativa de perceber alguns dos ecos da experiência, solicitei que os professores elaborassem questionamentos para meu projeto de pesquisa. Tiveram

eles e elas então, a chance de sintetizar, na forma de seus questionamentos, algumas das reverberações do DANCeduca? em suas salas de aula e em seus pensamentos.

A referida solicitação foi consolidada com o seguinte enunciado: **Tendo em vista as atividades que você pôde acompanhar — ou teve notícias — no dia 30 de abril, por ocasião do evento de dança que a escola abrigou, elabore questionamentos que gostaria de fazer para mim e para meu projeto.**

E na escola que se faz palco nenhuma voz tem maior ou mais respeitável eco. Educandos e educandas precisam de seu espaço para falar.

A voz desses sujeitos que contribuem — tanto quanto educadores — na construção das necessidades escolares precisava se fazer presente nas análises, e muitas foram as possibilidades analisadas para tal acontecimento até que a escolha recaísse sobre o recolhimento de desenhos dos alunos envolvidos.

Nesse sentido, vale dizer que "a arte contemporânea manifesta-se com a mesma força contida nas pinturas das cavernas e nos desenhos infantis, ou seja, ela se caracteriza pelo lúdico e pela expressão". (Paulo SANS, 1994: 73)

O pensamento que fundou tal solicitação foi perceber nos desenhos algumas similaridades de representações de conceitos de dança, bem como também identificar o quanto a presença do DANCeduca? interfere nessas representações.

Foram então, alunos e alunas de doze turmas — quatro de cada turno, escolhidas aleatoriamente — solicitados a desenhar, também em dois momentos, antes e depois da realização do evento, nas mesmas datas em que professores foram interpelados.

Tanto na primeira quanto na segunda solicitação as seguintes diretrizes deram base à construção dos desenhos: **Imagine duas pessoas dançando num**

espaço. (por volta de 2 minutos) Agora, desenhe esta cena. (por volta de 15 minutos).

Os alunos recebiam uma folha de papel sulfite tamanho A4 e a utilização de qualquer material ou técnica de desenho pôde ser utilizada. É importante justificar as escolhas representadas pelas diretrizes aos alunos fornecidas.

Qual o motivo de duas pessoas? A presença de duas pessoas, como a análise vai poder contemplar, permitiu elencar relações entre as pessoas que dançam, conferindo aos desenhos a possibilidade e emergência de questões de interação, ou, em alguns casos, de negação à interação, o que pode revelar concepções sobre o ato de dançar.

Que importância tem o pedido de que o espaço também seja desenhado? A relação entre o bailarino e o espaço é interesse de minha investigação exatamente na medida em que falo da cena de dança. Ao solicitar que os desenhos representassem um espaço para que os bailarinos dancessem, buscava-se similaridade de escolhas que determinassem também concepções do que seja estar dançando e do que seja ver dança, já que no momento que desenho a perspectiva cênica, de observação, fica presente.

Munido destas escolhas é que me aproximei da escola e do *DANCeduca?*.

3.2 COLÉGIO ESTADUAL MATHIAS JACOMEL: NOSSO PALCO NESSA TEMPORADA

Muitos são os possíveis palcos para que a dança aconteça. Torna-se agora fundamental, delimitar de que palco — em nosso caso que escola — estou falando ao tratar de meu experimento. O diagnóstico a seguir relatado é fruto de

consultas feitas à direção da instituição, bem como à documentos que constituem a estrutura da escola.

Trata-se do Colégio Estadual Mathias Jacomel, com endereço na Rua Clóvis Beviláqua 457, no distrito de Vargem Grande em Pinhais, região metropolitana da cidade de Curitiba, num bairro composto por diferentes extratos sócio-econômicoe e culturais.

O colégio atende, durante os turnos da manhã e tarde, alunos dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e do ensino médio regulares, bem como, durante o turno da noite, alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A equipe administrativa é formada por: diretor, vice-diretora e mais sete funcionários, divididos em funções na secretaria da escola, na inspeção de alunos e no atendimento à visitantes da biblioteca. A equipe pedagógica é, oficialmente, composta por três pedagogas. Falo oficialmente pois na constituição cotidiana a equipe ganha o apoio de mais uma funcionária, professora afastada de sala de aula por questões de saúde e que deveria ocupar um cargo administrativo. A própria equipe da escola prefere a presença da professora na equipe pedagógica.

O quadro docente atual é composto por um grupo de cinquenta professores — além dos afastados por variados motivos. Os alunos atendidos pela instituição somam, totalizando os três turnos, mais de novecentos e cinquenta crianças, adolescentes e adultos.

Um importante marco para história da escola foi a constituição do conselho escolar, formado em 1994. Depois de uma série de iniciativas, o conselho tem buscado ampliar seu leque de atuação, já que sua principal função ainda se encontra restrita ao diálogo com o aluno indisciplinado e ajudar no controle das questões financeiras. Outra importante instância que merece destaque é a Associação de Pais e Mestres do colégio. A APM existe para ajudar no controle

financeiro da escola, organizar bingos, festas e rifas, realizando importante papel na ligação da escola com a comunidade exterior.

Outro apontamento significativo é que até ao ano de 1998, o prédio era partilhado por duas instituições: o colégio estadual e uma escola municipal, que atendia alunos do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Em muitos momentos, contando com equipes pedagógicas e administrativas diferentes, os direcionamentos de uma e de outra escola divergiam, criando situações complicadas para as propostas pedagógicas. Tal situação foi resolvida com o deslocamento da escola municipal para outras instalações.

Vale afirmar ainda que a aproximação entre pesquisador e escola se deu em diferentes danças. Uma trajetória que revela uma relação com o campo que ultrapassa a esfera do laboratório de ciências para assumir um lugar de trocas. Trocas que se confirmam, inclusive, num termo de parceria entre pesquisador e escola — representada por conselho escolar e APM. (anexos 1 e 2)⁹

É nesse contexto que o DANCeduca? encontrou seu lugar.

3.3 A GESTAÇÃO DO DancEduca?

Voltando os olhos ao DANCeduca?, é preciso tocar outra questão, que diz respeito a como me coloco diante da posição de quem gesta o evento.

Trata-se — como já citei — de um evento de dança, que conta com a apresentação de trabalhos de artistas. Para que isso possa acontecer, artistas precisaram ser escolhidos, convidados e uma ordem de apresentação precisou ser

⁹ Para a edificação dos resultados de minha investigação, considero fundamental descrever algumas das passagens que construíram a escolha pela referida escola, no entanto tais informações — na grande maioria auto-referentes — poderiam dar a meu texto um caráter

proposta. É preciso criar algum tipo de estrutura de apresentação, horários, espaços, duração. Uma infinidade de escolhas que não podem passar em branco. Mais que simplesmente organizar uma atividade, processar todas essas escolhas caracteriza o estabelecimento de uma curadoria.

Já desenvolvido há algum tempo nas artes visuais, o pensamento de curadoria tem encontrado na dança terreno fértil nos últimos anos. Ainda em processo de desenvolvimento, — principalmente no sentido de ação — a curadoria em dança tem sido alvo de não muito numerosas, porém importantes iniciativas.¹⁰ Fabiana BRITTO (2002 e 2004) propõe seu pensamento de curadoria em dança a partir da perspectiva que chama de perspectiva evolutiva:

Na perspectiva evolutiva, as qualidades artísticas particulares de uma certa obra de dança só adquirem sentido histórico se estabelecerem com seu ambiente conexões de eficiência na programação dos efeitos deste relacionamento, de modo a configurar nexos de coerência global (correlações de longo alcance), capazes de garantir a continuidade dos processos de interação contaminatória entre tudo que está envolvido pelo mesmo ambiente. (Fabiana BRITTO, 2004: 58, *itálicos da autora*)

Em acordo com esse pensamento, posso ainda citar Helena KATZ (2003a: 266), que vai afirmar que "de maneira muito abreviada, podemos lembrar que tudo o que surge no mundo luta para permanecer, e que a chave para tal se encontra na capacidade de produzir continuidade".

Ainda tratando da permanência como desejo de tudo que surge no mundo, pode-se afirmar que "o desejo de permanecer, que leva à necessidade de fazer outro a partir de si mesmo, pode se realizar porque no mundo onde vivemos as informações tendem a operar dentro de um processo permanente de comunicação e, nesse movimento de trocas constantes, enquanto se modificam, as informações vão também transformando o meio". (Helena KATZ, 2003a: 267)

demasiadamente pessoal, ultrapassando o que descrevo como invasão pessoal na pesquisa. Sendo assim, tais descrições encontram-se em anexo.

¹⁰ Neste sentido podem-se destacar os trabalhos acadêmicos de Fabiana Dultra Britto e algumas iniciativas organizacionais, como o programa Itaú Rumos Dança e o Panorama Rio Arte de Dança.

Este entendimento traz para a organização de eventos, novas responsabilidades e referenciais. Assumindo que as possibilidades de permanência da informação proposta depende de uma articulação entre a informação e o ambiente, é preciso que o organizador tenha claro que "a função articuladora entre obras e ambiente está contida, por definição, nas atividades profissionais de caráter mediador junto aos processos relacionais que promovem a dinâmica cultural" (Fabiana BRITTO, 2004: 58)

Assim, considero que as escolhas devem ser processadas com vistas à estrutura de pensamento que fundamenta a existência do evento, entendendo que

... diferentemente da atividade de programação, cuja natureza selecionadora promove as obras programadas enfatizando a durabilidade do evento, a atividade curatorial atua como fator de permanência da dança — para além da durabilidade estrita das obras. A curadoria tem por função articular informações coexistentes — obras e contextos — e torno de um dado eixo referencial capaz de conjugá-las sob um enquadramento favorável à geração de outros e diferentes nexos de sentido entre elas, que possibilitem a continuidade da ressonância de seus efeitos. (Fabiana BRITTO, 2004: 59, *itálicos da autora*)

Com base nessas elaborações é que estabeleci minhas escolhas para que o DANCeduca? pudesse acontecer.

O primeiro grande questionamento foi: que dança é essa que quero levar para o interior da escola? Naturalmente não falo de qualquer dança. Então, foi substancial processar cuidadosamente a escolha pela Dança Contemporânea e por algumas de suas especificidades. Em decorrência da importância e primazia deste questionamento, a questão ganha sub título isolado no texto, como já pôde ser observado em trechos anteriores de minhas postulações e argumentações.

Mas a escolha pela dança contemporânea foi apenas uma dentre as várias necessidades que demandariam a consolidação de um evento com significâncias e que fosse capaz de produzir permanência.

Mesmo sob o amparo da decisão pela dança contemporânea, artistas precisavam ser selecionados. Na busca, percebi que a escolha precisava estar pautada sobre as posturas dos artistas diante de sua arte. Meu projeto trata especificamente da dança como possibilidade de construção de um novo tratamento à diversidade na escola, então essa foi o primeiro grande crivo: os artistas convidados precisavam ter referências diversas.

Cabe nesse momento ressaltar que quando falo de referências diversas, não estou, de maneira alguma, reforçando o discurso do 'qualquer coisa vale'. Pelo contrário, falo da importância de que os artistas que DANCeduca? tenham origens diferentes, garantindo — ou pelo menos se aproximando da garantia — da manifestação da diversidade.

Outra escolha importante diz respeito ao sexo dos artistas.

Durante as escolhas, esteve sempre presente a preocupação com o ainda culturalmente forte reconhecimento de que a profissão dança é uma profissão muito mais relacionada com o sexo feminino que com o masculino. Neste sentido, é importante ressaltar que

... com a cautela que deve cercar todas as manifestações pretensamente gerais, é possível dizer que a masculinidade forjada almeja um homem controlado, capaz de evitar 'explosões' ou manifestações impulsivas e arrebatadas. O homem 'de verdade', deve ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos. Consequentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas. (Guacira LOURO, 1997: 22)

Assim entendido, o ato de dançar pode facilmente ser enquadrado como representante de características femininas, e, portanto pouco próximas do universo masculino. Pensando nisso e no tratamento à diversidade almejado, manter a presença de homens e mulheres atuando foi prerrogativa curatorial.

Dando continuidade à construção dos alicerces do DANCeduca?, foi necessário também escolher o lugar em que o evento aconteceria. A escolha pelo interior do espaço físico da escola esteve o tempo todo muito clara, dada a importância de que a proximidade entre a comunidade escolar e a dança fosse a maior possível.

Duas eram as possibilidades concretas de realização: o saguão de entrada, na frente da cantina e a quadra externa. O saguão oferecia o conforto da cobertura, a possibilidade de um tratamento acústico e até admitia a presença de iluminação própria para os trabalhos, caso fosse necessário, porém a estrutura de visibilidade que proporcionava — frontal, chapada e com a necessidade de cadeiras — aproximava o espaço da hierarquia do palco italiano.

Sendo assim, a escolha recaiu sobre a quadra externa, assumindo os riscos do chão duro, do som que vaza por todos os lados, da luz dos refletores da própria quadra e — mais significativo que tudo isso — da possibilidade de que chovesse no dia do evento. Vale lembrar, que no cotidiano de trabalho daqueles sujeitos todos esses riscos estão presentes. Desde a aula de Educação Física que não acontece até a frustração de um recreio sem pátio, a escola está sujeita a todas as intempéries que suas limitações estruturais lhe impõe. Seria, então, pouco franco suprimir um importante elemento — a proximidade — para garantir uma fantasiosa situação de segurança.

A escolha por correr os riscos se deve, mais uma vez, pela necessidade de garantir a proximidade entre dança e comunidade escolar. Uma lona circular posta no piso formou a arena que serviu de espaço para que a dança acontecesse, não só ao alcance dos olhos, mas ao alcance das mãos de todos.

Para que o evento alcançasse realmente a comunidade escolar de forma ampla, era imprescindível que ele acontecesse dentro da grade de horários das atividades escolares. Esta foi a solução que encontrei para que a margem de

exclusão fosse reduzida ao mínimo. Em virtude da quantidade de alunos e professores, os turnos da manhã e tarde receberam o evento em duas edições, a primeira para metade dos alunos e a segunda para a outra metade.

A duração do evento foi também definida pelas condições objetivas. Para que o DANCeduca? pudesse realmente ser enxertado nas atividades escolares teve que se adequar ao tempo de duração de uma aula da escola, ou seja, 50 (cinquenta) minutos. Sendo assim, as segundas e quartas aulas de cada turno — no noturno somente a segunda — se transformaram em DANCeduca?

Tendo em vista os elementos acima expostos pude então refletir a respeito da estrutura de presença e apresentação dos artistas. Já existiam: uma arena formada por uma lona numa quadra de cimento aberta, existiam cinco repetições de um 'mesmo' evento no mesmo dia, existiam cinquenta minutos de limitação temporal, existia um perfil de artistas que balizaria minhas escolhas.

Escolhi então a seguinte estrutura de evento: três artistas (ou grupos de de artistas) seriam convidados a apresentar trabalhos seus que tivessem por volta de dez minutos de duração cada. Depois disso, todos comungarim o espaço do palco para mais dez minutos de atuação em uma estrutura de improvisação por mim lançada.

Antes de avançar, um adendo ao que estou chamando de 'estrutura de improvisação'. Muito têm se falado, em rodas de artistas da dança, sobre o que vem a ser improvisação em dança cênica? Quando e o quanto uma improvisação é realmente improvisação? Que tipo de estruturação uma improvisação admite para continuar sendo improvisação? Tendo em vista que as escolhas com relação à este conceito são escolhas estéticas, faço a minha pela improvisação que não só admite como precisa de elementos estruturais. Não como regras para engessar as ações, mas como um esqueleto de sustentação que permita a criação. Assim, chamo de

estrutura de improvisação uma lista de regras flexíveis que encaminham a ação artística num determinado espaço e tempo.

Retomando, cada edição de evento contou com uma estrutura de improvisação comungada por todos os artistas. Ocorre que, além dessas escolhas, determinei que cada uma das edições contaria com uma estrutura diferente, na tentativa de garantir que cada uma das cinco edições do evento mantivessem uma surpresa para os artistas, dando chance de emergir o inusitado, chance para que as particularidades de cada grupo tivessem espaço de manifestação.

Como já explicitado, a presente investigação contou com as cinco edições de um evento. Nesse caso, as escolhas de estruturas de improvisação foram as seguintes:

Edição 1 - A duração é determinada pela música que toca; Cada artista deve trocar uma peça de roupa com os outros dois; as trocas devem acontecer sem pausa na movimentação; a regra principal para a movimentação é que sempre somente um dos três deve estar no nível baixo.

Edição 2 - A duração é determinada por uma das artistas (Maria Clara Bordini), que decide quando termina a ação; Cada artista escolhe um objeto cênico qualquer (que não tenha usado em seu trabalho individual); o objeto fica o tempo todo segurado pela mão direita; a regra principal para a movimentação é que sempre somente um dos três deve estar no meio do público.

Edição 3 - A duração é determinada por uma das artistas (Michelle Moura), que decide quando termina a ação; Todos devem estar emitindo sons e se movendo o tempo todo; Olhos sempre mirando um dos outros dois artistas; a voz do outro é o que me faz mover.

Edição 4 - A duração é determinada por um dos artistas (Fausto Franco), que decide quando termina a ação; Sempre temos um artista falando um texto

qualquer; quem fala, fica 'parado' olhando para o público, os dois que não falam, 'dançam o que ouvem'.

Edição 5 - A duração é determinada pela própria ação; todos devem cantar, em voz audível, o hino nacional; o hino serve de fundo musical, paisagem, tema, estímulo rítmico para a composição cênica da movimentação.

Mais adiante poderei tratar dos desdobramentos observáveis em decorrência de tais escolhas.

Mas quem foram então os artistas convidados a compartilhar estes momentos com a comunidade escolar? Pensando que eles foram os principais catalisadores da experiência que o DANCeduca? promoveu, é preciso que sejam apresentados.

Michelle Moura é Bailarina e coreógrafa, pós-graduanda em “Estudos contemporâneos da dança”, na UFBA – Salvador (2003). Graduada em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (2002). Bolsista da Casa Hoffmann (Fundação Cultural de Curitiba) – Centro de Estudos do Movimento (2003). Curadora do evento “DA CASA”, do Ciclo de Ações Performáticas, Casa Hoffmann (2003). Suas investigações artísticas tem contado com a consideração da fusão de linguagens artísticas como consequência de ser artista na contemporaneidade. O contato próximo com as artes visuais confere ao trabalho de Michelle uma preocupação minuciosa com a composição da cena. No trabalho que decidiu levar para o DANCeduca? a artista investiga alguns dos vários elementos presentes na época de descoberta da sexualidade na adolescência.

Fausto Franco é ator, bailarino e circense. Licenciado em Educação Artística (Habilitação em Artes Cênicas) pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP (2001). Foi Bailarino do Grupo de Dança da FAP e atuou no elenco do Circo da Ciência, Projeto educativo do governo do Estado do Paraná. Dentre as várias iniciativas artísticas das que tem participado destacam-se aquelas em que a

linguagem do circo — palhaços, tecido acrobático, lira acrobática, malabares — é utilizada como mote de entrada para discutir questões de investigação corporal. Fausto levou para o DANCeduca? um trabalho que lida com técnicas de palhaço e com informações fornecidas pelo grupo de espectadores.

Maria Clara Bordini é bailarina. Graduanda em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná. Dança no Grupo de Dança da FAP e tem participado de iniciativas como pesquisadora independente, além de ser bolsista do Centro de Estudos do Movimento da Casa Hoffmann no primeiro semestre de 2004. Sempre partindo da questão do movimento, Maria Clara explora em seus trabalhos as possíveis expressões dos limites de intensidade e flexibilidade de movimento, espaço e tempo. Compartilha com o DANCeduca? uma pesquisa que é resultado de questões de sedução e de comportamento feminino.

Foram eles, então, que colocaram seus trabalhos na roda educativa proposta.

E assim, depois de tantas escolhas, o evento aconteceu. O dia esteve lindo, clima agradável e sem maiores surpresas meteorológicas. O conjunto de elementos estruturais também não apresentou grandes surpresas. Todas as elaborações e decisões puderam ser executadas sem problemas. A dança pôde ser fazer cena. A cena pôde se fazer escola. A escola pôde se fazer dança.

3.4 E A DANÇA SE FEZ DANÇA?

Munido de teorizações — que foram, evidentemente, mexidas — e de todas as minhas escolhas, presenciei, então, o DANCeduca?. Uma equipe de artistas, educadores e educadoras, educandos e educandas. Misturando-se.

Entro então, no momento de elaborar algumas das questões observadas. Cabe ressaltar que, "especialmente em se tratando de escola ou sala de aula, os registros, sobretudo os que se destinam à análise qualitativa, devem ser imediatamente tratados e analisados, isso pela complexidade do campo objeto em estudo" (Heraldo VIANNA, 2003: 97)

Sendo assim, as aferições foram sistematizadas, em primeiro momento, no calor do acontecimento.

Tendo como base as questões que compus para o evento, meus olhos e minhas anotações, no momento em que o mesmo aconteceu, estiveram atentos para as manifestações de reação dos alunos com relação aos trabalhos apresentados.

Assim, as principais categorias que pretendo lembrar e analisar são as advindas das diferentes atenções dispensadas. De início, posso aferir que a falta de familiaridade com os trabalhos apresentados teve conseqüências tão diversas quanto os próprios trabalhos. O que quero dizer com isso? Bem, a comunidade escolar, de maneira geral, sabia que se tratava de um evento de dança, porém não sabia que dança seria essa. Como já pude indicar em outros momentos, a construção dos comportamentos diante da dança considerada 'oficial' tem se dado pelo palco italiano, pela televisão, pela aura do artista e da arte. Ocorre que numa arena em que o artista se confunde com o espectador, sem maquiagem, sem figurino, sem grandes elementos de cena, a hierarquia diminui e altera a postura de relação.

Os alunos, de maneira geral, não tinham parâmetros convencionais para assistir à apresentações daquele tipo, o que em minha análise, forneceu uma margem de liberdade bastante grande para a participação de todos. Essa liberdade se manifestou de maneiras diferenciadas.

No turno da manhã — composto por alunos do quarto ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, portanto pré-adolescentes e adolescentes — estivemos acompanhados pelos — na ocasião irritantes — raios de sol e por um microfone que não funcionou devido a problemas com um dos cabos. Condições adversas que precisaram ser administradas e que assim foram, sem causar maiores problemas para a efetivação da proposta.



Figura 2 - Maria Clara e sua elasticidade

As reações do público estiveram centradas em duas principais frentes: um grupo que trata os trabalhos com determinado 'descaso', e outro que se mantém muito atento, porém rindo muito de tudo que acontece.

O que estou apelidando de 'descaso', diz respeito à atitudes de desvio de atenção, e não necessariamente a posturas de ignorar o que acontecia. Uma

postura olhar de canto de olho, de 'fazer de conta' que não está nem aí. Posturas que se manifestam em meninas que atendem várias vezes seus celulares e outras que saem da roda para retocar a maquiagem e em meninos que desviam a atenção para trocar suas figurinhas. Em minha análise, tais formas de presença denotam, sim, formas de relação com as obras, mesmo que com distanciamentos físicos.

Mas esse primeiro grupo compôs a minoria do grande. A maioria das(os) presentes estiveram com a atenção voltada para o trabalho dos artistas, mesmo que a risada fosse uma constante. Realmente algumas das passagens propostas pelos(as) artistas tinham o estímulo ao riso como fundamento, porém na grande maioria dos casos, o riso parece uma manifestação de um determinado desconforto.



Figura 3 - Fausto Franco e seu palhaço dançante

Outro importante dado, diz respeito à reação de alguns dos professores e professoras presentes. O desconforto esteve presente na forma com que presenciaram os eventos, seja em relação trabalhos dos artistas, seja na preocupação com a postura de observação adotada pelos alunos.

Uma professora, muito provavelmente preocupada com os risos incessantes, ateve-se a — durante todo o tempo dos eventos da manhã — repreender os alunos em voz alta, pedindo que ficassem em silêncio e que tivessem 'mais educação'. Outra me interpelou preocupada com o trabalho que tratava do ponto 'G' — de autoria de Michelle Moura. Queria ela saber 'o que a artista quer dizer com isso? Depois eu é que vou ter que explicar em sala de aula!'



Figura 4 - Michelle Moura e seu papel misterioso

Nas aferições da primeira professora, é possível perceber importantes questões, que dizem respeito a seu conceito de arte e da própria educação. A partir de suas manifestações, posso aferir que para ela a arte é um espaço 'sagrado', que merece o silêncio como fruição. Além disso, estar em silêncio, é demonstrar 'mais educação'. Passividade como sinônimo de educação. A segunda, assustada com a possibilidade de ter que discutir a polêmica proposta por Michelle, está sedenta por uma objetiva explicação do trabalho, o que pode estar apontando o quanto ela também se sente indefesa diante de uma dança que não faz parte de seu universo cotidiano.

Nas edições ocorridas no turno da tarde — com um público composto por alunos e alunas do terceiro ciclo do ensino fundamental, portanto os mais jovens da comunidade escolar — ainda mais surpresas. Se no período da manhã a excitação apresentada pelo público foi notável, no período da tarde foi quase incontrolável. Atentos e participativos com uma intensidade surpreendente, chegam a extremos de interação com as obras apresentadas.



Figura 5 - Espectadores que se misturam com palco

Em uma das edições isso fica mais evidente, principalmente no trabalho — mais uma vez — da Michelle. Dois momentos merecem destaque.

Já no início de sua apresentação, Michelle joga para longe os chinelos que usa. Eles se perdem em meio à platéia, que passa a disputá-lo como prêmio, até que — literalmente— o partem ao meio.



Figura 6 - O lançamento do chinelo

Mais tarde, a própria artista é que invade o suposto espaço do público, saindo da arena. Ela não é partida ao meio, mas é profundamente assediada, com toques, gritos, aproximações.

Em contribuição à análise a que me proponho aqui, afirmo que essas manifestações — tão profundamente intensas e presentes — tem relação direta à falta de convenções para a situação, o que se intensifica em crianças. Muito provavelmente a professora que pedia 'mais educação' pela manhã, se presente nos eventos da tarde, teria sucumbido à situação. Professores e professoras presentes mantiveram-se distantes, provavelmente amedrontados.



Figura 7 - Tumulto da intensidade

E eu também tive um tanto de medo. De maneira significativa estive apreensivo com relação ao quão segura a artista estava na situação, tendo inclusive, me aproximado ao tumulto que a cercava para pedir que voltasse à arena. Uma *relação* que não escapou aos olhos das câmeras. Ora, como indivíduo adulto, artista, ocidental, de classe média que sou, tenho marcas das convenções

em minha constituição. O assédio foi a mim também diverso, e na qualidade de responsável pelo momento do evento, tive medo.

Um receio que rapidamente se esvaiu, no sentido de que percebi o quão ricas foram as relações que aquelas crianças tiveram com aquele momento. Elas sabiam que se tratava de arte. Não só tocaram, como destruíram parte do cenário e tocaram na artista. No que diz respeito às conseqüências daquele momento específico para quem participou dele, pouco pode ser aferido. Pode-se dizer, porém, que se tratou de uma intensa relação artista-espectador, da qual já pude tratar anteriormente.



Figura 8 - O objeto chinelo já apreciado

Mas o período da noite guardava uma nova configuração. Com o público composto por alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos — portanto com mais de 17 anos —, uma relação diferente pôde ser observada: a passividade.



Figura 9 - Improvisação marcada pela observação: minha "éguinha pocotó"

Se à tarde a participação veio fácil, intensa e muito barulhenta, na edição da noite o silêncio, recato e a distância foram marcas. Barulhos de moeda podiam ser ouvidos e quando ouvidos, eram fonte de constrangimento daquele que a havia derrubado.

E isso fica marcado, inclusive, pela construção de espaço promovida pela presença do público em relação à arena. Mesmo recebendo o estímulo para se posicionar ao redor de todo o espaço demarcado, o público forma um semicírculo, frontalizando a apreciação. Além disso, muitos se posicionam nas extremidades do espaço, distantes da arena.



Figura 10 - O silêncio noturno e o texto de Michelle

Nesse momento pude perceber que todo esse conjunto de atitudes não é sinônimo de falta de interesse ou atenção. Ao contrário, a atenção é muito presente e, inclusive, parece crescer durante as apresentações. Se dá, simplesmente, com características diferentes.

Uma colocação tão diversa das presenciadas anteriormente, que notadamente o trabalho dos artistas ganha outra roupagem. Dentre as diferenças observadas, aponto a presença de começo, meio e fim muito claramente definidos e a busca pela frontalidade.

Assim, afirmo — coadunando anteriores afirmações — que tudo que vi e que as câmeras puderam captar é uma pequena parte da quantidade de relações que se estabeleceram e continuam se estabelecendo entre todos que comungaram daqueles momento, inclusive eu.



Figura 11 - A apoteose: o fim vem com o sinal

A presença de educadores dançantes no espaço de uma escola que se faz palco é fundamental. Tratei também de algumas das constituições que não tem fornecido condições objetivas para a aproximação entre dança e educadores na escola.

Para efeito de análise e apresentação dos dados, separei as respostas dadas pelos professores em dois grandes grupos: aquelas em que identifico relações diretas entre dança e expressão de sentimentos e aquelas que procuram categorizar conceitos e enquadrar claramente as respostas.

O primeiro grupo representa a maior parte das respostas, que trazem a tona uma acepção de dança que a relaciona com a expressão da emoção. Uma das professoras afirma que "Dança é a emoção expressa nos movimentos do corpo. Dança é relaxamento, sensualidade, felicidade, alegria." Por este caminho vão uma

série de outros discursos. Falas bastante adjetivadas, que de maneira clara indicam determinada crença na importância da dança.

O discurso que anteriormente parecia tender para generalizações, ganha fatores condicionantes. Expressões como "todos que conseguem expressar seus sentimentos através do corpo, dançam", "eu imagino que a maioria das pessoas dançam", denotam a compreensão de que a dança exige determinado domínio, e que portanto não é qualquer pessoa que pode fazê-lo. Além disso, apenas uma das respostas não é redigida no modo impessoal — "qualquer pessoa pode dançar. Dessa forma, nós dançamos em casa, numa festa, na balada...". Os dois elementos parecem remeter a uma questão: o quanto esses professores se sentem próximos à dança? Eles dançam? Acham que podem fazê-lo?

O segundo grupo é composto por respostas com a intenção de categorizar mais objetivamente o ato de dançar, contando com expressões como "Dança é um movimento harmonioso", "Dançar é movimentar o corpo e a cabeça" e "Composição de movimentos em determinado tempo com determinada qualidade". Nessas respostas aparece uma significativa presença da preocupação com a atuação dançante, bem como o tratamento mais objetivo da dança como atividade física.

A tentativa de categorização continua nas respostas às outras questões: "O seres humanos e os animais. Os seres humanos dançam em casa, festas e lugares próprios para dança. Os animais dançam quando querem se acasalar", "os seres humanos dançam em rituais, festas, baladas, ou shows artísticos".

Para além dessas questões, vale ressaltar que a dança enquanto obra de arte foi citada em apenas uma das respostas, o que pode nos indicar elementos da discussão que fizemos anteriormente sobre a formação de professores. Onde eles e elas vêem dança?

Ao retornar com novos questionamentos, novos elementos apontados. Um fato que chama a atenção é o de alguns professores e professoras — que haviam respondido a meus questionamentos na primeira visita — se recusaram a questionar.

Tratarei aqui de algumas questões recorrentes e de algumas que considere significativas para o contexto da pesquisa.

A preocupação com a 'imagem deixada pelos alunos' juntamente à equipe esteve presente em vários discursos: "O que você achou das atitudes comportamentais de nosso educando? Qual foi sua visão com relação aos procedimentos dos educadores? Vocês se sentiram bem acolhidos?", "A reação dos alunos à apresentação estava de acordo com as expectativas?" Muito provavelmente a preocupação ainda reside na responsabilização deles e delas — educadores e educadoras — pela 'falta de educação' dos alunos para assistir aos trabalhos.

Outra reincidência foi a preocupação com a avaliação do trabalho realizado, denotando interesses pela estrutura e metodologia de minha investigação: "Como foi avaliado o trabalho realizado?", "Qual a finalidade do evento?", "Como o projeto está sendo avaliado?" Pode existir aí um indício de preocupação com a integridade da escola, visto que ao questionar como o projeto está sendo avaliado, pode se querer saber se a escola está ou não à contento.

Muitas foram as formulações em que fui questionado sobre a continuidade da proposta: "O grupo voltará a escola para apresentar novas atividades?", "Existe uma possibilidade de trazermos mais vezes para o espaço da escola este tipo de evento?" Fica presente o desejo e a curiosidade pelas estratégias de continuidade do projeto, o que indica claros resíduos da experiência vivida.

Além desses questionamentos presentes em vários discursos, vale a pena citar alguns que indicam interessantes reflexões: "Qual era o objetivo do grupo que se apresentou?", "O que você diria a um adolescente ou a um professor que questiona um evento de dança sem música?", "O seu maior enfoque é na relação do ser humano com seu próprio corpo?", "Pode ser inserido em outras disciplinas, além da educação física?", "Como a dança vai se inserir no contexto pedagógico e interdisciplinar sem que ganhe a aparência de momento festivo e de descontração, que possa de alguma forma interferir positiva ou negativamente no processo pedagógico e interdisciplinar?"

Questões que, com certeza, não poderia eu responder agora e que indicam um processo de aproximação com a proposta e de reflexão sobre o assunto bastante intrigantes.

Toda essa caminhada pelas falas dos educadores e das educadoras nos indica questões relacionadas ao que já afirmamos antes: é preciso dar condições objetivas para que a dança chegue à sala de aula. Ela não fica distante por descaso. Fica longe por que está longe dos professores, longe da estrutura, longe dos olhos.

Para processar a análise e apresentação dos dados referentes aos desenhos dos alunos e alunas, realizei duas formas de divisão.

Primeiro agrupei os desenhos das turmas da manhã e os das da noite, já que eles apresentavam características muito próximas, o que muito provavelmente possa ser explicado pelo nível de ensino em questão, muito próximo nos dois casos, o que não acontece nos desenhos da tarde, com uma série de características bem específicas.

Depois dessa divisão, criei, juntamente com meu orientador, algumas categorias de agrupamento para os desenhos, de acordo com algumas das representações recorrentes que pude neles identificar. Destas, as mais

representativas — ou em número ou em correlação com a investigação — estarão citadas a seguir.

Começo pelos desenhos da manhã e da noite.

A primeira manifestação que salta aos olhos na análise dos desenhos diz respeito à construção do ambiente **festa** para a dança acontecer. Muitos foram os desenhos que representavam em seus detalhes as paredes e os implementos de danceterias e salões de festas, relacionando então o ato de dançar ao ato de festejar.



Figura 12 - A dança na festa (manhã e noite) 1

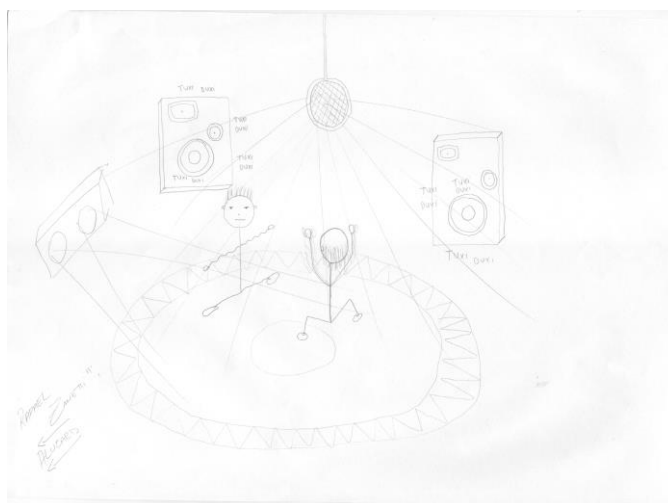


Figura 13 - A dança na festa (manhã e noite) 2

Agrupamentos específicos também são constantes. A demarcação de características de uma 'Tribo' aparece, predominantemente, na figura do dançarino do movimento *hip-hop*, com suas tão específicas roupas e peculiares movimentações, além — em alguns — da identificação do traços específicos da linguagem do grafite, também integrante do movimento.



Figura 14 - As tribos que dançam (manhã e noite)

Os desenhos em que a **música** aparece como diretamente ligada ao ato de dançar também tem grande representação. Em alguns deles, inclusive, a música

surge em primeiro plano, fazendo dela acessório para a cena que o desenho constrói.



Figura 15 - A dependência da Música (manhã e noite) 1



Figura 16 - A dependência da Música (manhã e noite) 2

Uma curiosa e numerosa categoria elencada diz respeito a desenhos em que o pedido pela presença de duas pessoas dançando não é respeitado, aparecendo um dançarino **sozinho**. Uma escolha no mínimo intrigante e representada das mais variadas formas.



Figura 17 - Dançando sozinho (manhã e noite) 1



Figura 18 - Dançando sozinho (manhã e noite) 2

Uma categoria que mereceu destaque somente no turno da noite diz respeito a um grupo de desenhos em que **adultos** — autores dos desenhos — ao serem solicitados a imaginar duas pessoas dançando, imaginam e **desenham duas**

crianças. Mais uma vez, parece que a dança não pertence ao meu universo de alcance de atuação. Ficaria então a dança no universo do outro, nesse caso, a criança?

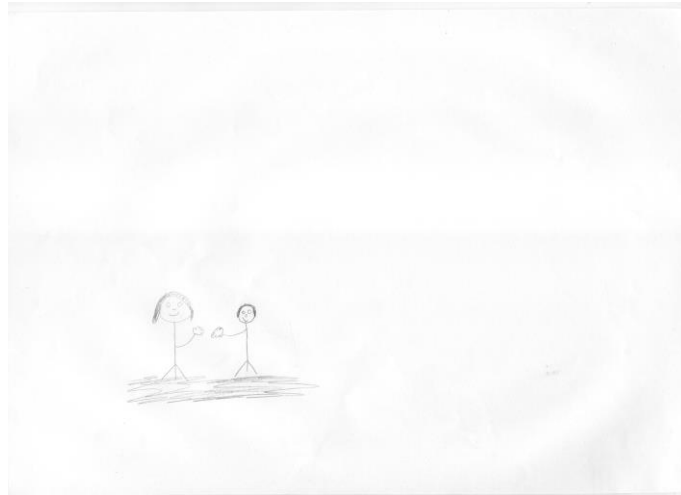


Figura 19 - Adultos que desenhavam crianças (manhã e noite) 1



Figura 20 - Adultos que desenhavam crianças (manhã e noite) 2

A **dança colocada em cena** ganha pouco destaque dentre os desenhos deste grupo. De um universo de oito turmas, apenas cinco desenhos parecem estabelecer em seus detalhes, a cena.

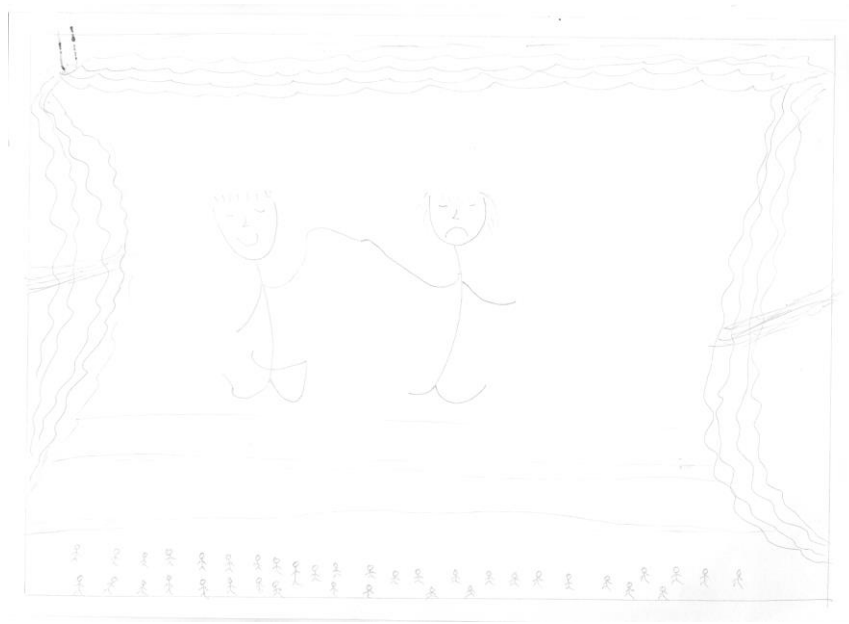


Figura 21 - A dança colocada em cena (manhã e noite)

Nos desenhos do turno da tarde, específicas características marcam as categorias que pudemos elencar. Algumas coincidências em grupos de reincidência acontecem — representados pelos grupos da **festa** e da **dança colocada em cena** — porém saltam aos olhos três novas informações.

A primeira diz, inclusive, respeito ao tratamento metodológico das variantes de pesquisa.

Na ocasião em que estive na escola, entreguei o enunciado com a orientação para a composição dos desenhos aos professores que estariam com as turmas naquele dia, portanto eles é que deram as orientações para seus alunos e alunas. Ocorre que uma das professoras que disponibilizou sua turma para os desenhos, é professora de **geografia** . Ao chegar em sua sala de aula e pedir que as crianças imaginassem duas pessoas dançando 'num espaço' a associação foi diretamente feita: espaço sideral. Assim, quase uma turma inteira desenhou duas pessoas em meio à estrelas, espaçonaves e cometas.

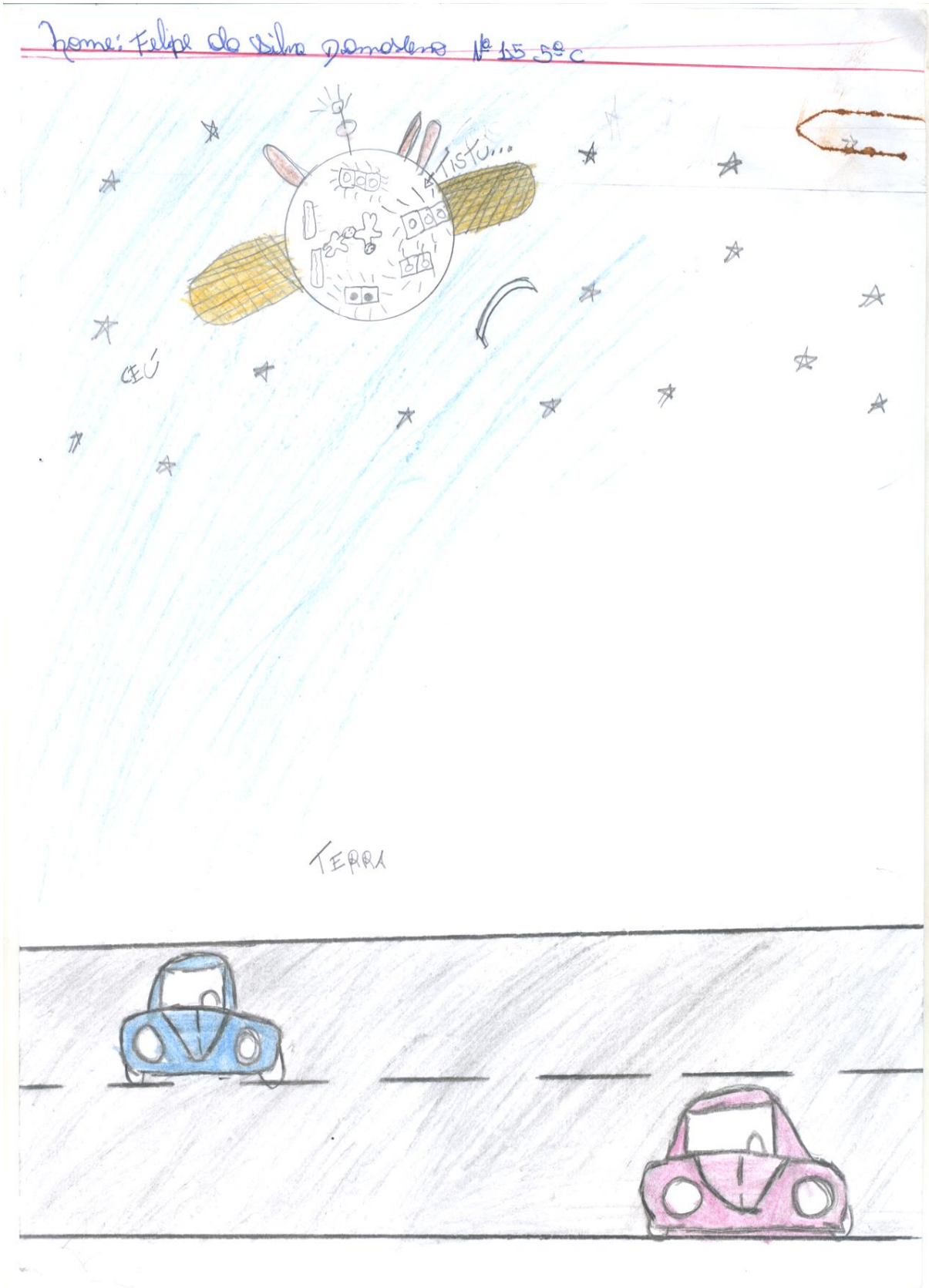


Figura 22 - O 'espaço' da geografia (tarde) 1



Figura 23 - O 'espaço' da geografia (tarde) 2

Outro interessante grupo que aparece com toda a força nos desenhos da tarde, é o composto por aqueles em que a dança é representada como uma possível válvula para **relações amorosas**. No entendimento de Alex FRAGA (1998: 136)

A sexualidade em nosso tempo assumiu o caráter da verdade mais profunda a respeito de nós mesmo. Ela se tornou o segredo mais bem guardado por qualquer sujeito, um mistério encarcerado no próprio corpo e do qual não se pode escapar. Este 'signo indecifrável', longe de ser algo herdado de forma natural, é uma invenção social muito bem distribuída em uma série de discursos que constroem a normatização de um modo de ser universal para os sujeitos masculinos e femininos em suas diferentes fases da vida

Assim, os desenhos — que em sua maioria trazem um casal de apaixonados flertando enquanto dançam — parecem representar um canal de

fuga para se falar de algo que normalmente não encontra muito espaço de conversa.

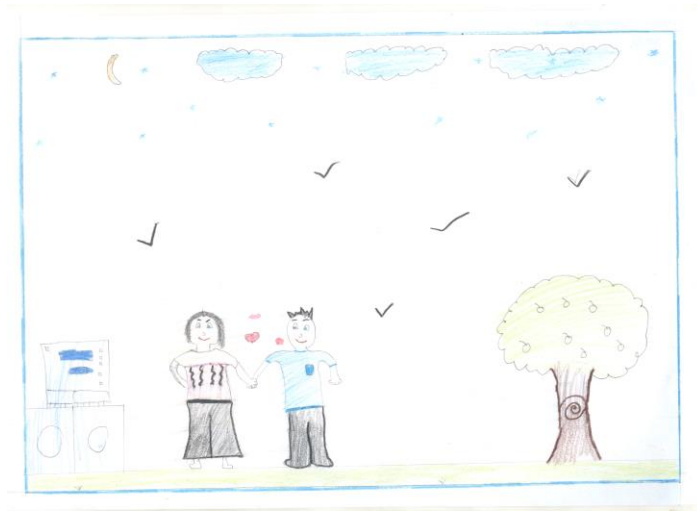


Figura 24 - Os amores e a dança (tarde) 1



Figura 25 - Os amores e a dança (tarde) 2

O último grupo especialmente presente nos desenhos da tarde, faz alusão a uma das mais significativas presenças da dança no cotidiano escolar: a **festa junina**. Afinal, é na festa junina e por causa dela que se dança na escola.



Figura 26 - A festa Junina (tarde) 1



Figura 27 - A festa Junina (tarde) 2

E é com o gancho da festa junina, carregada de vida e cor, que uma característica que unifica os desenhos da tarde precisa ser tratada: a presença de **COR** na grande maioria dos desenhos. Uma presença que traduz uma outra relação, que traz para o desenho outro tipo de vivacidade, uma capacidade de importar-se e alegrar-se que é estimulada a desaparecer.

Por ocasião do retorno à solicitação do desenho, alguns novos elementos podem ser elencados.

O primeiro diz respeito aos possíveis resíduos observáveis nos desenhos da segunda visita, que — como já afirmado —, foi realizada três semanas depois do DANCeduca?. Diferentemente do ocorrido com os professores, poucos foram os resíduos que puderam ser objetivamente observados nos desenhos.

A esse respeito, um apontamento que parece possível é um pequeno crescimento no número de desenhos em que a **dança é colocada em cena**.

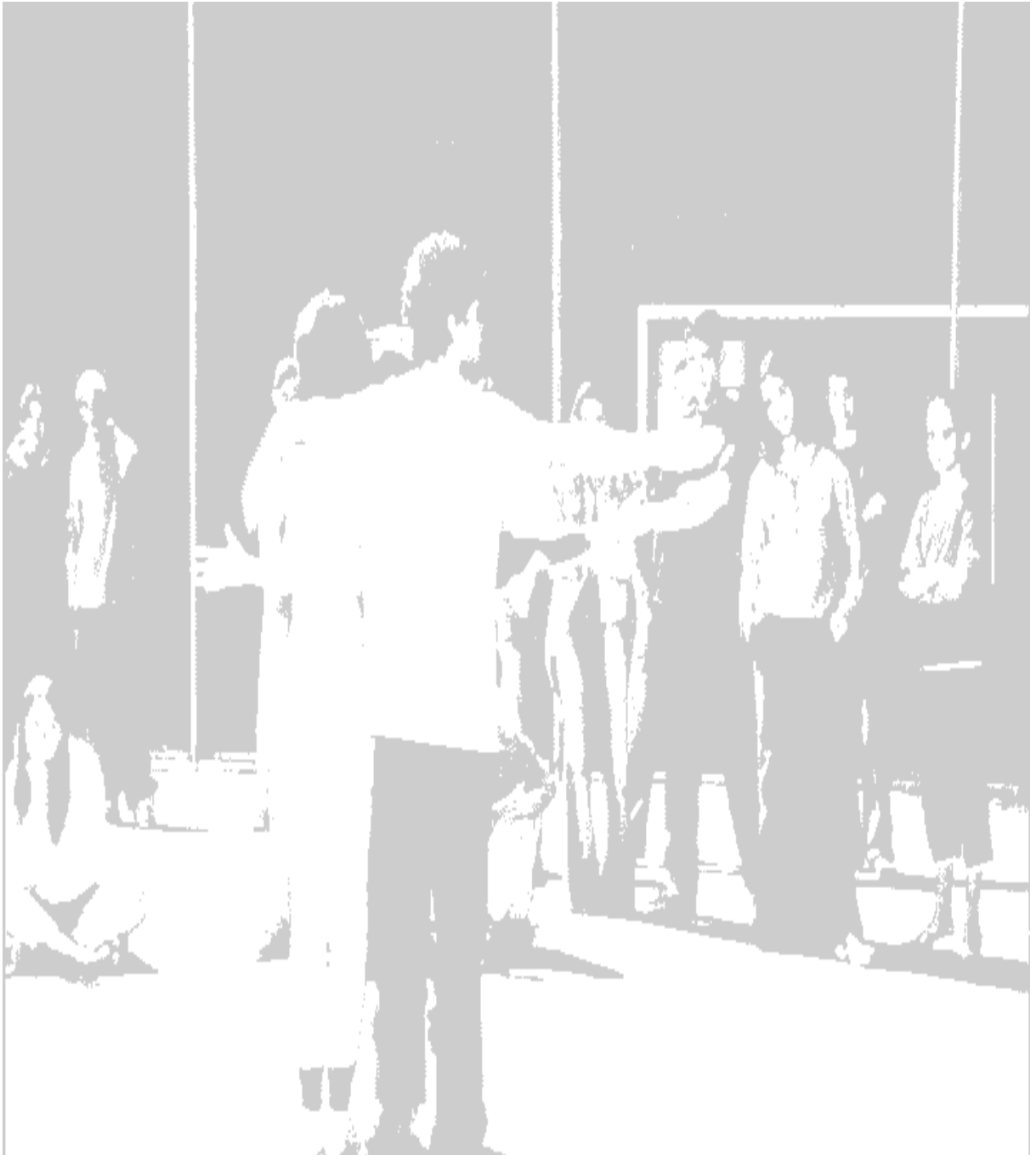
As categorias anteriormente elencadas parecem ser reincidentes, sendo que a **feira junina** — talvez pela época, final do mês de maio — ganha uma representatividade numérica bastante maior, inclusive nas turmas da noite e manhã. Surge porém, na turma da tarde, um novo grupo de desenhos, em que são representados **shows** de grandes ídolos da atualidade — como Sandy e Júnior e Vanessa Camargo —, indicando um lugar diferenciado para a dança acontecer.



Figura 28 - Dança que se dança no show

Os desenhos parecem propor algumas interessantes reflexões. A diversidade das representações do ato de dançar está, sob certos aspectos, presente nos desenhos. Porém, como isso tem sido tratado? O que a presença de grande número de desenhos da quadrilha indica? O binômio dança-amor aparece como fuga?

Muitos e diversos lugares podem ser visitados a partir dos desenhos. Os aqui apontados foram os que saltaram aos olhos de um pesquisador em uma pesquisa que busca ser bastante específica e que no entanto tem função de construir, sim, um texto visual, com possibilidade de ganhar significações próprias, que provoque o leitor a descobrir coisas sobre si mesmo e sobre a dança.



**CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA QUE A DANÇA
CONTINUE**

"Tudo o que brota, brota como forma que, mais adiante, por associação de semelhança, ganhará vividez. Forma: atrator de similitudes e parecenças. No corpo, um contínuo representar como que inaugura a cada vez um novo universo. Química num útero gasoso. Sem placas, sem nome, sem esquinas. O movimento é um inventor do futuro."

(Helena KATZ, 2003a: 268)

Depois das construções que dão existência a este texto, falar em 'considerações finais' seria um tanto perigoso e contraditório. Seria como fechar cortinas vermelhas enormes e pesadas de um palco italiano, com toda sua polidez e seu distanciamento. Prefiro, então, encarar essas últimas palavras como um indicativo de que o intervalo do espetáculo está próximo, ou ainda que trata-se de uma obra que não termina, que vai com o espectador para sua vida.

Relações foram tecidas, dando margem para que se possa olhar para o quanto a arte de dançar pode ser catalisadora de novos entendimentos para o trato de culturas e de corpos no ambiente escolar.

O fazer e o apreciar artísticos surgem como significativas válvulas em que a comunidade escolar tem a possibilidade de entrar em contato com a beleza que existe naquilo que é diverso, naquilo que não está obrigatoriamente cedendo aos modelos encarados como ideais.

Retornando ao que postulei na introdução, vale citar Clarice Lispector, que em um de seus contos, intitulado de "A menor mulher do mundo", — constante do livro *Laços de Família* — narra variadas reações diante de uma foto da menor mulher do mundo, com 45 centímetros de estatura, publicada em tamanho original em jornal corrente. Dentre os vários casos de espanto, destaco a limpidez da descoberta processada por uma pequena menina frente à imagem: vendo a mulher, a menina descobre que não é mais a menor mulher do mundo. Mais que

isso, descobrir que não era a menor criatura do mundo faz com que ela reflita sobre se realmente existe problema em ser pequena.

Diversidade precisa ser tratada com diversidade, e não com vistas grossas. Como enfrentar os desafios que o multiculturalismo tem proposto para a escola com cabrestos ou viseiras? Superar o padrão da cegueira pode significar simplesmente reconhecer as múltiplas culturas presentes na escola, e a dança pode ser grande aliada nesse processo.

Apresentei, no corpo do texto, o pensamento de que a escola não só reproduz situações e jogos da cultura, mas também os produz. Assim, penso que a escola — representando a educação formal — tem papel fundamental na construção da necessidade de apreciar dança e de dançar, bem como na construção da aceitação da diversidade cultural.

Essa construção passa por vários caminhos, dentre os quais se pode apontar a aspiração a obras artísticas.

Faz-se necessário então, que as constituições escolares assumam um conceito inclusivo de cultura, entendendo que a humanidade só é humana ao ser cultural e mais que isso, assumindo que ninguém tem mais ou menos cultura.

Enquanto a presença da dança na escola estiver materializada na episódica quadrilha da festa junina, pouco ela poderá contribuir efetivamente para o todo constituinte da escola.

Os processos que envolvem a vida da dança num contexto mais amplo — de políticas públicas, de profissionalização, de garantias, de discussões da necessidade da arte — merecem espaço para emergir na escola.

Pelo que pude perceber em todo o material empírico que constituí, poucas são as resistências da comunidade escolar com relação à dança. Alunos e alunas pareceram o tempo todo muito curiosos, professores e professoras

ansiosos pelos resultados do projeto, equipe administrativa absolutamente disponível para contribuir.

Desde o acolhimento do projeto até as peripécias estruturais necessárias para que ele fosse efetivado, o somatório de esforços é característica marcante. Mesmo com todas as condições adversas presentes — salário baixo, horário lotado, turmas lotadas, materiais escassos e tantas outras —, ninguém se esquivou de um braço de ajuda para que a dança se fizesse dança! E mais, não importava que a dança em questão fosse uma dança sem música, sem cenário, sem palco, sem mundo das fadas ou sem apelos sensuais.

A escola quer dançar e quer ver dança. Ela quer, sim, ver a diversidade colocada na roda. Falta-lhe condições objetivas para fazê-lo.

E muitos questionamentos permanecem em suspenso, bem como novos podem ser elencados a partir do que se pôde investigar. As surpresas constantes das reações de alunos e alunas diante do DANCeduca? demonstram um pouco de quão complexa é a constituição dos ambientes escolares, e, mais especificamente, denotam algumas das tantas fragilidades que compõe a inserção da dança nesse complexo contexto.

Salta ainda aos olhos a necessidade de que se discuta com mais profundidade as conexões entre políticas de ação cultural e de ação educacional, assumindo as inter-relações espiraladas que as compõem. Isso se justifica no pensamento de que ao mesmo tempo que a escola constrói necessidades, as iniciativas de políticas culturais e educacionais — principalmente mas não exclusivamente na escola pública — é que substancialmente devem subsidiar e sustentar essas necessidades.

Formação continuada de professores, melhoria das condições de trabalho docente, subsídios para o trato da cultura na escola. Postulações e

reivindicações que tem sido tratadas com banalidade por terem se tratado lugar comum, e que no entanto merecem ser sempre lembradas.

Assim, toco o sinal para dar início ao intervalo. Para recompor energias, reconstituir questões e criar novas danças que continuam, na verdade, as que já foram iniciadas. Como obras de arte inacabadas, como artistas sempre em processo.



REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Rachel. **Nuvens**. In: <http://meteorologia.tripod.com/nuvens.html>, consultado em 03/12/2003.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

AQUINO, Dulce. Dança - artefato do corpo natural e cultural. In: GOMES, Simone (org) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. (tradução de Antonio de Pádua Danesi com revisão de Rosemary Costhek Abílio). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Dissertação de Mestrado, FEF-Unicamp, Campinas, SP: 1998.

_____. **Projeto dançARTEando...** . Curitiba: UFPR, 1999. (Mimeografado)

BARROS, José Márcio. **Cultura, cidadania e desenvolvimento**. Curso ministrado no 13º Festival de Inverno da UFPR. Antonina, 2003. (mimeografado)

BERGALLO, Andréa. Graduação em dança - contradições e reflexões sobre legitimidade e hegemonia. In: GOMES, Simone (org) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; BOURDIEU, P. em A economia das Trocas simbólicas. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64

BRASIL, Congresso Nacional. **Projeto de Lei 2.177/03**, de autoria do deputado Neucimar Fraga.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CES nº 138, aprovado em 03 de abril de 2002**, Homologado em 25/4/2002 e publicado no DOU em 26/4/02, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CES nº 146, aprovado em 3 de abril de 2002**, Homologado em 09/5/2002 e publicado no DOU em 13/5/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, número 9394, de 1996.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

BRITTO, Fabiana Dultra. **Duração e permanência da dança**. In: ANDREAZZA, Marila Velloso; STEIN, Flávio (Org.) Pollen Mondo Paper - Programa ampliado do espetáculo Ditados no escuro. Curitiba: Edição Independente, 2004.

CHAUI, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CONFEF. **Resolução n. 013/99**, Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no CONFEF. Rio de Janeiro: 1999.

_____. **Resolução n. 030/00**, Dispõe sobre os cursos para práticos. Rio de Janeiro: 2000a.

_____. **Resolução n. 036/00**, Dispõe sobre a data limite para o registro de não-graduados no CONFEF. Rio de Janeiro: 2000b.

_____. **Resolução n. 039A/01**, Dispõe sobre a data limite para o registro de não-graduados no CONFEF. Rio de Janeiro: 2001.

_____. **Resolução n. 045/02**, Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no CONFEF. Rio de Janeiro: 2002.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari e MARTINS, Ricardo Marinelli. **Memória & Gênero: relações interculturais na interdisciplinaridade**. Curitiba: Editora IBPEX, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FÓRUM NACIONAL DA DANÇA. **Manifesto Dança é Arte!** Publicação do Fórum, veiculada por ocasião do Festival de Joinville, em Julho de 2002.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Do corpo que se distingue: a constituição do bom moço e da boa moça nas práticas escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. (Dissertação de mestrado em educação)

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p 13-41.

GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: GOMES, Simone (org) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da Arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1999. (7ª Edição)

KATZ, Helena. A dança, o pensamento do corpo. In: NOVAES, Adauto (org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003a.

_____. *Past Foward* — arquiteturas e armadilhas de Anne Teresa de Keersmaecker. In: GOMES, Simone (org) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. Quem não é inferno no inferno. In: PAVLOVA, Adriana e PEREIRA, Roberto. **Coreografia de uma década: a história do Panorama Rio Arte de Dança**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérard. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Artes Gráficas Ltda, 1990.

LISPECTOR, Clarice. A menor mulher do mundo. In: **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998

_____. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFRA, Lela Alvarenga. **A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção**. In: Itinerários de Pesquisa - pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação ed. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 2002, p.109-136.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: GOMES, Simone (org) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **O corpo em escolarização: elementos para análise da construção do corpo social**. Curitiba: UFPR, 2003 (Dissertação de mestrado em Educação).

MEIRELES, Flávia e EIZIRIK, Alice. O corpo do dançarino contemporâneo atravessado pelas terapias corporais. In: GOMES, Simone (org) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, Regis de. **Cultura Brasileira e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989

NOZAKI, H. T. **Conselho Federal de educação física: perguntas de um trabalhador que lê...** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Santa Catarina: v.20, n.2 e 3, p.162-167, 1999.

PENIN, Sonia. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana em la escuela.** In: ROCKWELL, Elsie. (coord.) *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas.** Campinas: Papyrus, 1994.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Apresentação. In: _____ (org.). **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 11-18.

_____. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

STEINHILBER, J. **Profissional de Educação Física... existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.



ANEXOS

Anexo I: Sobre uma trajetória de aproximação

Como já afirmei em outros momentos, minha trajetória enquanto educador, pesquisador e artista estão imbricadas quase compondo uma simbiose. Neste sentido considero vital que um pouco dessa trajetória seja compartilhada nesse texto. A construção do pensamento que faz o DANCeduca? existir é fruto de escolhas que processei durante alguns anos de investigações artísticas, educacionais e científicas. Além disso, a trajetória não fica na esfera de descompromisso de um simples relato de experiências. Assumindo a indissociabilidade entre artista-educador-pesquisador, a elaboração que realizo ao rememorar significantes escolhas de minha trajetória é, sem dúvida, acúmulo de conhecimento que merece — tanto quanto minhas análises — ser compartilhado.

É de algumas destas escolhas, que considero as mais significativas para a investigação, que estarei tratando a seguir. Ainda antes delas, vale destacar que a elaboração não obedece ordens cronológicas. As estruturas serão relatadas de acordo com o que significam, e não de acordo com uma ordem de acontecimento.

Desde os primeiros momentos na Licenciatura em Educação Física, minha preocupação com as questões referentes ao binômio Dança e Educação fez-se fortemente presente. Atribuo esta constatação, principalmente, à minha participação no projeto de Licenciatura *dançARTEando...*, do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.

Fruto da ânsia de professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da já referida Universidade, o projeto surgiu no ano letivo de 1999. Iniciativa pioneira no espaço acadêmico, tinha por objetivo primordial iniciar pessoas em dança e sensibilizá-las para suas especificidades artísticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e criativos, a começar pelos próprios acadêmicos participantes do projeto.

Concebido, idealizado, coordenado e orientado pela professora Débora Barreto, este projeto concretizou-se metodologicamente através de três eixos, que além de instrumentalizar de maneira prática o projeto, foram fundamentais para o alcance dos objetivos supracitados. Dentre estes eixos não se estabelecia nenhum tipo de hierarquia de importância, porém, por questões de encaminhamento metodológico, eles surgiram na composição do projeto em tempos diferentes.

O primeiro eixo a surgir, na ordem cronológica, foi o Grupo ALENDALUA de Dança-Educação-Pesquisa, que consistia de grupo de alunos e professores do curso de Licenciatura em Educação Física atuando na perspectiva de oportunizar a seus participantes a experiência de dançar e criar artisticamente em dança. Realizando três reuniões semanais o grupo centrava suas atividades nas possibilidades da experimentação e da improvisação em dança, pensando na formação do professor de educação física e de dança na perspectiva do professor/bailarino. Assim os encontros do ALENDALUA foram respostas às ansias do educador em dança que compreendia as possibilidades educativas dessa arte. Deste cotidiano de experimentações o grupo desenvolveu composições coreográficas, sempre decorrentes de exercícios e intenções claras.

O segundo eixo emergiu no grupo a partir da necessidade e dever de estender as vivências do ALENDALUA à comunidade em geral. Surgiu então o projeto DANÇAR: escolinhas de iniciação em dança. Esta iniciativa consistiu na abertura de turmas de alunos nos mais variados espaços da comunidade externa à universidade. Estas turmas foram formadas pelos próprios alunos que participavam do projeto, sempre com o acompanhamento assíduo de um professor orientador na universidade; cada um dos componentes do ALENDALUA saiu em busca de um espaço em que pudesse realizar seu trabalho. O único parâmetro para escolher o espaço de atuação era definido pelo critério de ser um

espaço público, gratuito, cuja clientela fosse exatamente aquela que não teria acesso à dança em outros espaços: a camada menos favorecida socialmente da população. Assim sendo, em pouco tempo os “ALENDALUNÁTICOS” — chamados dessa maneira inclusive em relatórios oficiais — estavam espalhados pela cidade, invadindo desde creches a Centros de Amparo a Idosos, difundindo a experiência com as possibilidades educativas da dança.

Mas os integrantes do projeto não se deram por satisfeitos. De alguma forma, sentia-se ainda a necessidade de algo que completasse a tenda artística à que se propunha. E, finalmente surgiu, compondo o terceiro eixo, a idéia de construir momentos em que toda a mágica dançante desencadeada em tantas ações pudesse chegar até outros espaços.

Para solucionar este prazeroso problema, propô-se a criação dos “Espaços de Apreciação-Dança Universidade! Você tem fome de quê?”, que acabaram tomando o formato de eventos, mostras de trabalho em diferentes espaços públicos. Ou seja, o projeto antes restrito ao ambiente acadêmico, tão sedento de momentos em que pudesse libertar-se das amarras a ele impostas, acabou por extrapolar estes limites.

Por uma série de questões ligadas principalmente às possibilidades concretas de existência — representadas inclusive pelo falecimento da professora que concebeu o projeto — o *dançARTEando...* existiu no DEF durante apenas os anos de 1999, 2000 e 2001. Tempo suficiente para que muitos questionamentos brotassem em minhas experiências dançarteantes. Durante os três anos fui participante ativo e assíduo do ALENDALUA, espaço no qual pude desenvolver verdadeira paixão pelo fazer artístico.

É, então, na vivência dançarteante, que o interesse pela cena da dança começa. Princípio este que foi alimentado por uma série de outras iniciativas.

E em dado momento me torno professor de dança. Foi em meu primeiro contato com a docência em dança que grande parte das angústias e certezas surgiram. Nos anos de 1999 e 2000 minha intervenção como professor de dança foi realizada junto a um público bastante especial: indivíduos na terceira Idade e portadores de necessidades especiais, todos pertencentes a um mesmo lugar social: a margem.

Meus alunos e minhas alunas dançavam comigo no salão de convivência do Centro de Amparo aos Idosos Jesus Maria José, uma instituição filantrópica prestadora de cuidados a uma população bastante específica, proveniente de variadas situações de abandono. O Centro de Amparo está localizado na região metropolitana da cidade de Curitiba, no município de São José dos Pinhais, em uma região marcada pelas mazelas da exclusão em grandes cidades.

Tratavam-se então de senhores e senhoras literalmente à margem do convívio social. Por motivos variados, todos excluídos. O tempo que pude conviver com eles na roda educativa que propus foi de vital importância para amadurecer questões relacionadas ao poder da dança. Com eles aprendi que dançar pode estar em ações muito menores que as que desenham grandes imagens no espaço. Aprendi que dançar pode estar nos olhos que descobrem um novo ângulo de visão, na perna que mesmo paralisada pela falta de ação cerebral tem movimento, no pescoço que é o único articulado que oferece movimento a um corpo fadado à tetraplegia. As criações por eles desenvolvidas nos dois anos de trabalho, sempre singelas e significativamente generosas, puseram em cheque toda a conformação corporal — rígida, disciplinada, forte, virtuosa — que lutava arduamente para construir em meu corpo. Vale ressaltar que não estou, ao afirmar tais coisas, relegando pouca importância à preparação corporal de bailarinos. Simplesmente atento para a importância de que essa preparação seja sempre questionada, refletida e refletora.

Sendo assim, a eles e elas, meus alunos-artistas e alunas-artistas, devo a força da certeza de acreditar nos potenciais da dança e a angústia de fazer da dança um projeto de educação.

Vivenciar o *dançARTEando...* durante os três anos em que ele existiu significou estabelecer um diálogo direto e sincero entre três fundamentos do trabalho como dança-educador: a vivência, a docência e a proposição estética em dança. No entanto, como já foi afirmado, o ano de dezembro de 2001 marca o fim do *dançARTEando...*

Continuando a espiral da existência, em 2002 me debrucei sobre a construção de minha monografia de conclusão de curso, que tratou — como não poderia deixar de ser — de algumas das experiências no *dançARTEando...* Graças a esta iniciativa, conheci a Professora Carmen Lúcia Fornari Diez, com quem estruturei a partir de então uma nova iniciativa dançante para o DEF. Trata-se agora do DANSOFIA, projeto de licenciatura, cujo objetivo principal foi o de gerar alternativas metodológicas para as Práticas de Ensino de Filosofia e de Educação Física. Com o propósito de realizar suas funções pedagógicas, este projeto baseou-se na convergência entre a dança e a filosofia, enfatizando as questões teóricas, estéticas e perceptivas que perpassam estas áreas do conhecimento.

Participando de vivências de dança que me remetiam a reflexões filosóficas e de reflexões filosóficas que me remetiam a criações artísticas em dança, pude experimentar no DANSOFIA algumas das possibilidades de tratamento à esses conhecimentos produzidos culturalmente.

A aproximação mais direta com a filosofia — inclusive na posição de monitor da disciplina de Introdução à Filosofia da Educação Física — trouxe para minhas investigações a importante presença das inquietação do filósofo, irrequieto e sempre perguntante.

Esse conjunto de experiências desembocou na necessidade de esmiuçar com maior profundidade a potencialidade da dança em cena para a discussão do tratamento à diversidade dentro da escola regular. Tema que elegi para desenvolver este projeto de investigação, iniciado em 2003.

A aproximação ao campo empírico que trato aqui foi construída, também, desde o início de minha formação na graduação. Uma vez que o primeiro trabalho de campo que realizei, dentro das atividades de uma das disciplinas acadêmicas aconteceu no colégio Mathias Jacomel. Tratava-se naquele momento de realizar um diagnóstico da estrutura de funcionamento de uma escola da rede pública.

Desde então, foram diversas as iniciativas que confluíram para a escolha deste colégio e não por outro espaço. Depois do primeiro contato para a construção do diagnóstico citado, produzi sobre ele também um estudo de caso para a disciplina de didática, momento em que acompanhei o trabalho de duas professoras de Educação Física na tentativa de perceber as dificuldades de concretização do planejamento de ensino no dia-a-dia das aulas.

No ano de 2001 o contato com a instituição se tornou mais evidente e assíduo, já que naquele ano passei a ensinar dança neste espaço escolar. Tratava-se, como já foi dito, de uma das facções do projeto dançARTEando... do qual participava. Desenvolvi durante o ano letivo de 2001 um trabalho de iniciação à dança com duas turmas de alunos do colégio, atendidos em horário alternativo ao de suas aulas regulares.

O desafio estava lançado, no mês de março de 2001 dei início à programação das aulas, iniciadas em abril. Já no planejamento das aulas encontrei aflições que não faziam parte de meu trabalho até então. Como dar conta de questões, tais como: gênero, sexualidade, influências da mídia na constituição dos sujeitos e da dança deles, e outras questões tão polêmicas e simultaneamente tão

presentes na vida dos alunos. Nenhum destes pontos ficou de fora de meus planos, (mesmo que em muitos momentos o plano não abarcasse toda essa realidade) e em nenhum momento abri mão da dança e seus conteúdos, enquanto instrumento para meu trabalho.

A cada aula ministrada uma nova resposta dos alunos me incentivava a descartar ou valorizar determinadas atividades e formas de abordar conteúdos. Com o desenvolvimento do trabalho percebi que estimular o desenvolvimento da sensibilidade das pessoas através da dança não era um sonho. Percebi na prática que as pessoas são e/ou estão afundadas em sua individualidade e insensibilidade, sofrendo a falta de espaços em que valores diferentes destes sejam cultivados.

Partindo desse movimento e refletindo sobre o corpo e suas partes, o corpo e o espaço, os corpos em interação com outros, surgiram novas significações para as relações das pessoas.

A cada novo encontro, a dança dançada por aqueles garotos e garotas se transformava e com ela novas formas de entender sua própria vida apareciam. E como não podia deixar de ser, as experiências vivenciadas nas aulas, começaram a naturalmente delinear um trabalho coreográfico em cada uma das turmas. Um destes trabalhos, da turma de alunos de 11 a 13 anos, tinha como temática principal a guerra e seus reflexos. O outro, da turma de alunos de 13 a 15 anos, falava das causas e conseqüências da fome. A construção deles se deu muito rapidamente, já que todos os elementos utilizados foram extraídos de momentos vivenciados em aulas anteriores.

Além da experiência acima descrita, minha presença no Colégio em 2001 se deu também por outra via. No início do mês de setembro fui convidado pela direção da escola para organizar uma gincana com todos os alunos, a qual aceitei. Tratava-se da gincana comemorativa do dia do estudante. Foram dois dias inteiros em que toda a comunidade escolar — alunos, professores, pais, funcionários —

estiveram de alguma forma mobilizados em prol de transformar o ambiente do colégio num novo espaço. Todas as provas da gincana estiveram relacionadas com questões ligadas à cultura e ao desenvolvimento cultural, a partir do que emergiram interessantes questionamentos para o cotidiano escolar.

É importante ressaltar que desde o primeiro contato realizado com a direção do colégio Mathias Jacomel para propor a realização da presente investigação naquele espaço, a receptividade foi positiva. Nesse sentido, vale lembrar que o projeto de pesquisa foi apresentado em duas importantes instâncias de estruturação do Colégio: a reunião pedagógica com professores e equipe; a reunião da Associação de Pais e Mestres. Nesta última ficou oficializada a parceria entre pesquisador e Colégio, revelando a aceitação da escola ao projeto.

Dessa maneira, posso afirmar que existe não apenas receptividade por parte da escola como também antecedentes que contribuem substancialmente para configurar os interesses principais desta proposta, justificando a escolha do local em que ela se realizou.