



revista
brasileira
de estudos
em dança

Corpos, culturas e danças: dançando na escola por uma escola que dance

*Cuerpos, culturas y danzas:
bailar en la escuela para una escuela que baila*

Princesa Ricardo Marinelli

MARINELLI, Princesa Ricardo. Corpos, culturas e danças: dançando na escola por uma escola que dance. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 146-182, 2023.



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. 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.

RESUMEN

La presente investigación tiene que hacer que el norte se ocupe de las posibilidades de insertar el arte de la danza en la educación formal del disfrute artístico. En este sentido, el objeto del estudio se construye a partir de las relaciones entre algún acuerdo de danza contemporánea, enseñanza de danza en la escuela, culturas: escuela, escuela y escuela - arte y experiencia estética. La apreciación artística se ha identificado como una válvula significativa en la que la comunidad escolar tiene la posibilidad de contactar a la belleza que existe en lo que es plural, en lo que no necesariamente está cediendo a los modelos vistos como ideales.

PALABRAS CLAVE experiencia y educación estética; Bailar en la escuela; Culturas y escuela.

Corpos, culturas e danças: dançando na escola por uma escola que dance

Princesa Ricardo Marinelli ¹

¹ Princesa Ricardo Marinelli é bizarra. Orgulhosamente bizarra. É artista da dança, terrorista de gênero. Gestora cultural. Educadora. Doutora em Performances Culturais (UFG-2023), Mestra em Educação (UFPR-2005), Especialista em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão (UNISE-2023) e Licenciada em Educação Física (UFPR-2002). Bolsista/residente da Casa Hoffmann (2003-2004). Integrante-fundadora da Couve-flor minicomunidade artística mundial (2005-2012). Integrou o corpo docente dos cursos de Dança da FAP-UNESPAR (2019-2022), do Curso de Licenciatura em dança da UFG (2017-2018) e do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR (2005-2006). Desde 2011 gerencia a plataforma criativa "Sim, somos bizarras!", projeto que contou com o financiamento do programa Rumos Itaú Cultural 2013-2014. Atualmente integra a experiência coletiva complexa e maravilhosa que é a Selvática Ações Artísticas. <https://orcid.org/0000-0002-6368-4281>.

A vida que construo todos os dias está o tempo todo marcada por angústias consoantes do ato acreditar nos potenciais da dança e não os ver 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.² 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

² O presente artigo é fruto de pesquisa de mestrado homônima, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, em 2005.

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?

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. (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. A Dança é uma área específica de produção de conhecimento autônoma e parceira de outras como a 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.

Técnica, movimento, corpo: dança.

Segundo 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.

É dessa relação que a humanidade 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. 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." (SANT'ANNA, 1995: 12)

Mas então não, como se relacionam cultura e escola? De que maneira a escola dialoga com o que chamamos de cultura? De antemão, 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 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 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*, 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. (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". (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.

Arte, dança e escola

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 frequente 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." (MANSUR, 2003: 209)

No entendimento de Débora BARRETO³ (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)

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?

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 linguísticos, 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

³ 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.

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.⁴

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

DUARTE JÚNIOR (1995: 90), elabora que existem duas formas de a humanidade 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 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

⁴ 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.

com o objeto estético, e com ele nos tornamos um". (DUARTE JÚNIOR, 1995: 93)

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)

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". (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." (BARRETO, 1998: 175)

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" (AQUINO, 2003: 256)

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

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. (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. 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." (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." (KATZ, 2003a: 272)

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. (KATZ, 2001: 45)

MEIRELES e 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. (MEIRELES e 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." (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.

Pensemos, juntas, na imagem da dança em cena. Muito provavelmente ela continue sendo apresentada no palco italiano, com a plateia 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. (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. (MANSUR, 2003: 214)

A escola palco

Para entender as possibilidades desta integração, entre a percepção da arte da dança e a educação, 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 ideia 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 plateia que se espalha ao redor deste palco, talvez a imagem da Escola Palco se torne mais nítida para nós.

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 plateia 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. 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. (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. (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.

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” (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 chamarei — 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." (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 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 aquela "que permita aos educandos artistas serem eles mesmos, pessoas livres e críticas, expressando suas angústias, desejos e sonhos" (BARRETO, 1998: 67)

DANCeduca: nosso experimento

Como a presença desse elemento alienígena — a dança em cena — tem suas determinações no espaço de construção dos conhecimentos da escola? Que tipos 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.

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?

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" (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; 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. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990: 169)

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.

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.

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?*.

Tratava-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-econômico 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 era, naquele momento, 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.

É nesse contexto que o DANCeduca? encontrou seu lugar.

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 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.

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.

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 impõem. 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 artistas) seriam convidados a apresentar trabalhos seus que tivessem por volta de dez minutos de duração cada. Depois disso, todos comungariam 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.

Michelle Moura, Fausto Franco e Maria Clara Bordini

foram as artistas que integraram o DanCeduca?. 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.

Resultados e discussões: e a escola 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 consequências 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.

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.

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, ateu-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!'

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.

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 plateia, que passa a disputá-lo como prêmio, até que — literalmente— o partem ao meio.

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.

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 circundava 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.

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.

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.

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.

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 identifiquei 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 veem 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 resida 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 trazeremos 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 porque 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.

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 dos traços específicos da linguagem do grafite, também integrante do movimento.

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.

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.

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?

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.

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.

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**. 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.

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.

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 **festa 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.

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.

Concluindo

Apresentei 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 de dança.

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.

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

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.

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

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.

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

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.

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.

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 Keersmaeker*. In: GOMES, Simone (org) *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003b.

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: *Intinerários 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).

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.

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

Submetido em 31 maio 2023.
Aprovado em 09 agosto 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança