

MARIA DO CARMO SARAIVA KUNZ

**DANÇA E GÊNERO NA ESCOLA:
formas de ser e viver mediadas pela
Educação Estética**

**Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutora em
Motricidade Humana na especialidade de Dança**

Orientadora: Doutora Ana Paula Batalha

Juri

Presidente: Reitor da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais: Doutora Maria da Graça Ribeiro de Sousa Guedes

Doutora Ana Paula de Paiva Barata de Almeida Batalha

Doutora Ana Maria Macara de Oliveira

Doutor Daniel Tércio Guimarães

Doutora Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro

Doutora Eustáquia Salvadora de Sousa

Universidade Técnica de Lisboa

FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

2003

DEDICATÓRIA

À memória de minha mãe, Nilva Maria de Oliveira Saraiva, que dedicou seus dias a esclarecer seus filhos e me ensinou os passos para chegar até aqui. Saudades.

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Paula Batalha por nos ter possibilitado e orientado a realização desta dissertação.

Ao CNPq pelo financiamento dos nossos estudos.

Aos professores e às professoras da Escola Autonomia, em Florianópolis, Brasil, em especial aos alunos e às alunas das 4^a e 5^a séries, e aos seus pais e suas mães, que me aceitaram com acolhimento para realizar a imprescindível investigação de uma realidade.

Aos indispensáveis amigos e colegas Cecilia Mocker, Iara Damiani, Mauricio Silva, Raquel de Sá e Luciana Fiamoncini que, de longe, sempre estiveram presente e apoiando nossa jornada.

Ao meu irmão Sérgio e à minha irmã Fátima, por serem para mim o que são: carinho, amor e amparo em todos os momentos.

Aos amigos José Maria de Carvalho, Antonio Sameiro e Paulo Santos, e à amiga Manoela Sameiro, pela amizade e apoio imensuráveis nesta vida em Portugal.

Aos colegas de jornada Ronaldo Nascimento, Astrogildo Viana, José Henrique dos Santos e à amiga Gisele Souza, que dividiram comigo os seus próprios esforços, auxiliando e compartilhando nesta tarefa.

À professora Helena Coelho, pela colaboração no difícil início deste trabalho.

Ao Pedro Seixas e à Doutora Isabel Morais pelo Abstract.

À Teresa e ao Sr. Lobato, pelo apoio constante, e indispensável, no Departamento de Dança.

Meus agradecimentos especiais vão para o esposo e colega Elenor, meu filho Tobias e minha filha Cibele e à amiga Dulce Santos.

Ao Elenor, pelo apoio na vida e pela contribuição, com críticas e sugestões, na construção deste trabalho.

Ao Tobias e à Cibele, pela longa espera.

E à Dulce, pela amizade imensurável e pela partilha constante no diálogo, da vida e da dança, que ajudaram a suportar tudo neste lado do oceano e contribuíram para o bom termo desta longa “caminhada”.

RESUMO

O objectivo desta tese foi analisar a relação de escolares, meninos e meninas, com a dança e outras actividades expressivas e a relação entre alunos e alunas nas vivências da dança, para entender-se, tanto as possibilidades de exclusão/interacção de género nas vivências da dança, como as possibilidades da dança como conteúdo formativo e performativo para ambos os sexos na escola. O problema que, particularmente, impulsionou esta pesquisa é a ausência da dança na escola e as resistências de meninos à participação na dança e actividades expressivas na formação escolar

Tomando a dança e o género como objectos centrais de estudo, esta tese localiza a educação estética como concepção pedagógica que pode mediar relações de género e atitudes para com a dança na educação escolar.

Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de orientação fenomenológico-hermenêutica que busca no material empírico – as aulas observadas e as vozes ouvidas – a elaboração da compreensão de uma realidade social e de vias possíveis de sua transformação.

Previamente buscou-se no referencial teórico as perspectivas que pudessem abarcar com a dimensão estética do fenómeno educativo na relação com a arte; com o significado da dança, nas concepções fenomenológica e sócio-antropológica e, ainda, com a compreensão histórica do processo de racionalização que formou o ser humano no distanciamento do mundo sensível, servindo à cisão de corpo e mente, à subjugação da sensibilidade e do feminino e, conseqüentemente, à justificação histórica de relações de género polarizadas. Evidencia-se

que este processo tem influência no emudecimento do corpo e em consequência na relação histórica de homens e mulheres com a dança.

A partir da análise/compreensão das cenas e vozes da realidade, encontradas na escola, revelaram-se as possibilidades de interação de gênero nas vivências da dança e as possibilidades da dança como conteúdo formativo e performativo para ambos os sexos na educação.

ÍNDICE

RESUMO	v
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Questões teóricas preliminares	21
1.1 Um paradigma revisitado: a consciência estética	23
1.2 Schiller: a educação estética do homem	26
1.3 Adorno: a estética, a crítica da cultura e a educação	41
1.4. Marcuse: arte, contradição e subversão	55
1.5 A Dimensão da consciência estética: arte, sensibilidade, crítica e transformação ...	64
CAPÍTULO II – Arte e educação: a dança e a experiência estética.....	72
2.1 A arte como expressão simbólica	73
2.2 Dança: movimento, forma, expressão?.....	78
2.2.1 Dança: ilusão e abstracção.....	84
2.2.2 Dança: totalidade vivida	91
2.2.3 Dança: uma outra forma de ser e estar no mundo	106
2.3 Dança-educação: arte e experiência estética.	122
CAPÍTULO III – Dança e implicações de género: aspectos da cena histórica	129
3.1 Dança e Corporeidade: primeiras considerações.....	132
3.2 Género: um conceito multireferencial para compreensão de masculino-feminino	138
3.3 Corpo, sexo e cultura	146
3.4. O processo civilizador: os sentidos, o corpo e a dança	164
3.4.1 Sobre a unicidade e a introspecção dos sentidos	165
3.4.2 Uma forma social de dança: ainda uma <i>Mimesis</i>	170
3.4.3 O controle e autodisciplinamento do corpo.....	173
3.4.4 As atitudes sociais e a regulação da dança	177
3.4.5 A corporeidade-funcionalidade no mundo técnico.....	183

3.4.6 A desportivização da dança	187
3.5 A indústria cultural: controle e rendimento da expressão corporal e representações de género na dança	191
3.5.1 Corpo e consumo: força e sedução	194
3.5.2 A dança redescoberta da moda e a moda de dança.....	199
3.5.3 Imagens de Género: o ser masculino e feminino que dança	209

CAPÍTULO IV – A Metodologia: ou a busca de compreensão de uma realidade social	220
4.1 Fundamentos teórico-metodológicos: a pesquisa qualitativa e a fenomenologia...	222
4.1.1 A Fenomenologia, a Compreensão e a Hermenêutica no processo.....	225
4.1.2 A abordagem etnográfica e os estudos culturais	229
4.2 A busca de um cenário, dos procedimentos e instrumentos	233
4.3. Constituição do campo de investigação	238
4.3.1 A Escola e o Projecto Político Pedagógico (PPP)	238
4.3.2 Direcção, coordenação pedagógica e professores da Escola.....	240
4.3.3. As turmas envolvidas	242
4.4 O início da descrição e da compreensão no campo	244
4.4.1 A observação	244
4.4.2 As entrevistas.....	246
4.4.3 Os questionários	248
4.5 A descrição e a compreensão em processo.....	249
4.5.1. Dados estruturais e funcionais.....	251
4.5.1.1 As 4 ^a séries e a professora	251
4.5.1.2 As 5 ^a séries e o professor	257
4.5.2 A exploração dos momentos significativos e seus significados aparentes..	261

CAPÍTULO V – Descrição, compreensão e interpretação das evidências remetidas pelo campo	266
5.1. Significantes e significados na vivência das actividades expressivas e das relações de género	266
5.1.1 Cenário 1: as 4 ^a séries.....	266

5.1.1.1 Os significados emitidos pelas 4ª séries	279
5.1.2 Cenário 2: as 5ª séries	283
5.1.2.1 Os significados emitidos pelas 5ª séries	294
5.2 A descrição do discurso dos alunos e das alunas	299
5.2.1 Elenco 1: as 4ª séries	299
5.2.2 Elenco 2: as 5ª séries	311
5.2.3 Os significados emitidos pelas entrevistas	322
CAPÍTULO VI – Educação estética, dança e género: limites e possibilidades da dança na Escola.....	332
6.1 As entrevistas dos professores e das professoras.....	332
6.1.1 A importância da arte: sensibilização, formação e transformação	333
6.1.1.1 Ainda a redução da <i>unidade</i> ao <i>logos</i> racional ou de como a arte apesar de tudo não é essencial!	335
6.1.2 Ausência da (disciplina) Dança na Escola.....	337
6.1.3 A importância da dança: conteúdo ou disciplina?	344
6.1.3.1 A quem compete o ensino da dança	346
6.1.4 A dança e a educação física.....	350
6.1.5 Qual o conteúdo da dança na escola?	355
6.1.6 A questão de género e os planos pedagógicos.....	357
6.1.6.1 Teatro e dança: corpo, expressão e relações de género	359
6.2 Um espaço para a dança na escola: a valorização social e o interesse dos pais? ...	365
6.3 Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola	367
6.3.1 A dança na escola: percurso de conhecimento, crítica e criação.....	370
6.3.1.1 Um ponto de partida	371
6.3.1.2 Comportamento estético como forma de apropriação do mundo.....	375
6.3.2. À cerca da Dança-Improvisação.....	383
6.3.2 Uma questão sobre os professores e as professoras	389
6.4. Dança, género e educação estética: quem sabe apenas o “doce” caminho da sensibilidade?	393
UMA BREVE INTERRUPTÃO.....	395

BIBLIOGRAFIA	406
ÍNDICE DE ANEXOS	421

INTRODUÇÃO

A *dança e as relações de género* na dança fazem parte da minha jornada académica e profissional desde há algum tempo. Devem ter sido parte de toda a minha vida, como da de todos nós, perceptível ou imperceptivelmente, e se estabelecem, agora, como ponto fulcrais desta pesquisa. Estes dois objectos de estudos situam-se, além disso, num plano de preocupações educacionais e pedagógicas que constitui nosso âmbito de actuação profissional. Torna-se, assim, imperioso localizar, também, uma *concepção educativa* no “pano de fundo” de toda a investigação, no que elegemos a *educação estética* como “celeiro” de novas sementes para fertilizarem o terreno da dança e das relações de género.

Pensamos que o que melhor explica a dança é a experiência da dança e o que melhor explica o género são as vivências em que as relações de género se efectivam e, para tanto, propomo-nos a observar e pensar a pura realidade, que é do nosso *métier* como cidadã e profissional: a dança e o género na *escola*.

Para investigar a dança numa realidade escolar tivemos que “irmaná-la” às outras actividades expressivas possíveis na escola – expressão corporal, teatro, mímica, etc. – face ao que já coloca-se como uma das delimitações desse trabalho, ao mesmo tempo que, um impulso de partida: a escassa presença da dança na escola.

Sendo assim, esta tese propôs-se a investigar a dança e outras actividades expressivas, bem como as relações de género numa realidade escolar determinada, em busca da compreensão das suas possibilidades no âmbito da educação estética. Em particular, tem-se a

educação estética como processo formativo do humano (logos sensível e racional) e como processo de abertura e ampliação das capacidades de simbolização para a arte (dança e outras actividades expressivas), em relação ao *outro* (género) e ao mundo (educação). Nisso está suposto que a abertura e ampliação dos sentidos pode aguçar as capacidades de percepção e transformação da realidade.

A transformação visada, na perspectiva deste trabalho, volta-se para a *inclusão da dança no contexto escolar*, como prática estética que possibilita, por um lado, a materialização da sensibilidade humana na arte e, por isso, na dança; por outro lado, a *mudança nas representações/relações de género* de alunos e alunas na vivência da dança na escola.

A “inclusão” da dança, na nossa perspectiva, refere-se à sua existência com regularidade nos currículos escolares, já que pode oferecer aos alunos e alunas, no ensino formal, o que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) para o ensino Básico e Fundamental no Brasil¹. Localizada tanto na Arte² quanto na Educação Física (EF), constando nesta do conteúdo de *actividades rítmicas e expressivas*, pretende-se que a dança ofereça, efectivamente, aos meninos e às meninas, o que é proposto no documento, tal como, por exemplo, relativo à arte no ensino básico:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na acção de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (p.19).

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais servem de orientação aos componentes curriculares do Sistema de Ensino, sem obrigá-los, todavia. Tanto o ensino público, como o privado, podem adequar as orientações às condições regionais. O ensino Básico corresponde às séries que vão da 1ª à 4ª; o ensino fundamental, de 5ª a 8ª e o Ensino Médio, de 1ª a 3ª, correspondendo aos 9º a 11º ano de estudos.

² Ao longo do trabalho tentaremos nomear o termo “arte” grafado com letra minúscula quando se referir à área de conhecimento humano e com letra maiúscula quando se referir ao componente curricular.

Relativamente à dança, nesse quadro, o documento refere que:

A actividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (p.67).

Ao tratar do bloco de actividades rítmicas e expressivas, composto nesse nível de ensino de danças e brincadeiras cantadas, o documento da EF ainda propõe que:

O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aspectos criativos e a concepção da dança como linguagem artística (p.51).

Para os demais níveis de ensino, o tratamento é similar, reconhecendo-se, também, que num País em que “*o brasileiro tem samba no pé*”³ a dança não tem sido encarada como campo de conhecimento e é negligenciada, entre outros motivos, porque “*no dia a dia o corpo e o movimento estão sempre presentes*”⁴.

Todas as abordagens da dança e das actividades rítmicas expressivas, nesses documentos, são reflexões gerais e importantes para professores e professoras de dança, especialmente o documento Arte para as 5^a a 8^a séries, que menciona, inclusive, a necessidade do ensino da dança estar conectado com a problematização de relações entre género. Disso depreende-se a necessidade de que cada professor (a) investigue junto às suas turmas e no contexto social amplo a fundamentação para uma concepção/proposta pedagógica que legitime o trabalho conjunto de ambos os sexos, crianças e adolescentes, na dança e para a dança, na escola.

³ Documento de Arte para 5^a a 8^a séries (PCNs, Brasil, 1997, p. 70).

⁴ Idem

Nisso, nosso ponto de partida para esta pesquisa, foram as investigações anteriores, situadas na preocupação com as relações de gênero na educação física (EF)⁵ escolar e que buscavam a transformação dessas relações nas possibilidades da coeducação (Saraiva-Kunz, 1993). Desenvolvemos, então, alguns pressupostos para o encaminhamento de uma prática pedagógica na EF, que aportava na *emancipação feminina ou a igualdade das diferenças*, e numa *nova imagem de homem ou o primado da sensibilidade*. Tais pressupostos buscavam nas premissas feministas e em outras análises sócio-culturais (os mitos, a história e as teorias da socialização) os subsídios para o desenvolvimento de novas sensações/percepções de identidade, destinada aos dois sexos.

Ao “transitarmos” para a dança no âmbito da EF, e na sequência dos estudos anteriores, a relação dos homens, especialmente, com a dança, continuou se constituindo numa questão, “aparentemente” impeditiva ou, pelo menos, embaraçante, no ensino da dança, tanto no ensino superior, quanto escolar. Na evolução desses estudos, encontramos no conceito de gênero, enquanto categoria de análise histórica (Scott, 1995) e na estética como perspectiva sensível, criativa e frutiva do mundo (Duarte, 1988; Fabiano, 1997; e. O.), categorias viáveis para a análise da dança e do gênero, no seio da cultura, portanto da educação.

Essas questões se inseriam, e se inserem, nas nossas discussões da prática pedagógica voltada para a educação crítica e de resistência, na qual o ser busca no esclarecimento e no conhecimento as condições de sua emancipação (Adorno, 1995; Adorno e Horkheimer, 1985).

Entendendo-se a dança como um “conteúdo” artístico que desempenha as funções de sensibilização estética, de desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade expressiva, capazes de impulsionar o sujeito para busca de transformações sociais, tratava-se, ao iniciarmos

⁵ Daqui em diante EF para todo o texto.

estes estudos, de aprofundar os conhecimentos sobre a dança e as relações de gênero na dança, nas perspectivas apontadas pela educação estética.

A dança é um conteúdo que vem sendo discutido na EF hoje, pela crescente compreensão de seu conteúdo como cultura corporal ou cultura de movimento, os objectos de estudo da área. Além disso, o interesse emergente nessa área se relaciona ao crescimento recente de produção do conhecimento em/sobre a dança desenvolvido no Brasil, principalmente no âmbito dos programas de graduação e pós-graduação das universidades⁶. De forma geral, é mister a universidade preocupar-se com a produção de conhecimento sobre fenômenos de impacto e relevância social, que são, conseqüentemente, passíveis de intervenção prática.

No entanto, essa produção ainda é carente dentro de uma abordagem cultural que considere o gênero no interior da dança na escola, ou mesmo da dança na educação. Isso localiza as nossas reflexões nesse campo, na perspectiva de pensar, discutir e redireccionar a dança, não só como prática educativa que se compreende no âmbito da educação estética – sobre o que já se encontra propostas consistentes, especialmente as desenvolvidas no seio da Arte-educação –, mas também como prática artística na perspectiva do gênero.

Sendo assim, “defendemos” uma prática da dança voltada às questões de gênero, que encaminha a necessidade de aliar a educação estética à prática coeducativa de meninos e meninas na escola, seja para a dança como conteúdo curricular (disciplina), quanto para a dança na educação física. Para tanto, “olhar de dentro a realidade” tornou-se essencial, impelindo-nos à busca de elementos para a compreensão da construção-desconstrução de relações polarizadas de

⁶ Também Britto (1999) refere-se ao crescente número de dissertações e teses produzidas nas universidades brasileiras, além de apontar uma crítica jornalística especializada que vem acompanhando a produção artística no Brasil.

gênero no interior da dança e de outras práticas expressivas, bem como das possibilidades destas práticas de ampliarem capacidades, experiências e conhecimento em relação à dança e ao gênero, na vivência conjunta de meninos e meninas.

No entanto, sabendo que as experiências na sala de aula são mediadas por um contexto maior, que se constitui das condições sócio-históricas e culturais que transitam na formação do sujeito, sem desconsiderar que, na dialéctica sujeito-meio, cada um torna-se constituinte do outro (Pellande, 1996), deparamo-nos com a necessidade de buscar as fontes de análise que dessem conta de articular a Dança, a Educação, a Estética e o Gênero. Cada um desses campos conta com dados de *varia* natureza – históricos, culturais, sociais, psicológicos e antropológicos – que precisavam ser reflectidos, especialmente, na perspectiva da cultura, permitindo elaborar e compreender o fenómeno em estudo, abrindo caminhos para podermos compreender possíveis evidências dos modelos de comportamento social e motor; das tendências relativas aos conteúdos da dança na escola; das características das relações específicas de gênero; das características relativas a sensibilidade; das relações entre a(s) proposta(s) pedagógica(s) e os objectivos da educação estética na escola; etc.

Enfrentamos, então, o “desafio” de tentar articular conhecimentos que emergem de posições teóricas diferentes, não excludentes, mas muitas vezes conflitantes, até nas perspectivas dos mesmos autores que as elaboram, na busca de um posicionamento que se quer factual, transitório, portanto, contingente, no universo das diferenças que configuram os seres/situações humanas.

Sem dúvida não se consegue fugir de posições teóricas; o Eu do (a) pesquisador (a), como salienta Butler (1998), é constituído por essas posições que são princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais – inclusive poder e discurso

– que “me” produzem como “sujeito” viável. Considerando, como dito acima, o sujeito como construído mediante actos de diferenciação que o distinguem de seu exterior constitutivo, sem com isso afirmar que o sujeito é “determinado”, reconhece-se, também, que “*o carácter constituído do sujeito é a própria pré-condição de sua capacidade de agir*” (Butler, *ibid.*, p.30). Nisso, supor o sujeito, nesse trabalho, é supor “possibilidades de ser”, que não pretende uma compreensão ontológica de “todos” os sujeitos, mas “*uma reconfiguração significativa e consciente das relações culturais e políticas*” (*loc.cit.*) por meio da análise das relações que podem ser viradas contra si mesmas, retrabalhadas e resistidas.

Butler (1998), como outros(as) autores(as), faz uma especulação pertinente sobre a exclusão de alguns “sujeitos” na história, como as mulheres, o que constituiu a possibilidade de gestação de uma outra história, paralela à misógina história ocidental e que tem seu desfecho nas teorias feministas do século XX. Admitir a possibilidade de uma *outra* história é considerar outras formas (teorias) de explicação dos fenómenos que constituem os sujeitos Além disso, assim como o sujeito *mulher* foi excluído da maior parte das teorias iluministas que buscaram na razão a *emancipação do homem* de sua existência material, o objecto/fenómeno *dança* foi excluído das especulações filosóficas acerca da arte ao longo da história (Levin, 1983). Essas “duas” excluídas poderiam ser um elo explicativo de “*algum tipo de ordem*” nas realizações da Humanidade (Levi-Strauss, 1978), uma ordem que, não deve significar apenas os mitos dos *outros povos*, mas *realidade* no seio da nossa própria cultura.

Essas considerações se referem a que este trabalho não se inscreve na “ordem do dia” desta ou daquela corrente teórica; partindo do objecto, o tema de cada capítulo, buscamos as análises que pudessem explicá-lo, no limite de repostas cabíveis dentro de um “momento” de uma história “inacabada”. Nesse sentido, por exemplo,

uma certa história demonstra que o feminino e o masculino se constituíram na exclusão, enquanto outras análises aqui abordadas são úteis à responder à interrogação pelas possibilidades de constituição de outros sujeitos. Pensamos que investigar a história dentro da história é mais um movimento dialéctico que não pode excluir teorias, mas sim revisá-las com olhar atento a todas as suas possíveis interações. É assim que “transitamos”, nesta tese, entre teoria social crítica e revisões sócio-históricas que abarcam com a mitologia, os estudos culturais e as teorias de género, perpassadas por uma perspectiva fenomenológica que pretende “*superpor um mundo de ideias ao mundo percebido*” (Merleau-Ponty, 1990, p.42).

Com isto este trabalho se inscreve, mais do que em qualquer teoria, numa *política de educação* e, se “*a capacidade de agir é sempre e somente uma prerrogativa política*” (Butler, 1998, p.31) assumimos o risco de incursionar em muitos “olhares”, mesmo que estes possam vir a ser a base de questionamento das condições de possibilidade dessa perspectiva de educação. São possibilidades que não podem ser garantidas *a priori*.

Portanto as nossas preocupações são com a convergência teórica – e o possível conhecimento – daquelas premissas que elaboram a compreensão que precisamos/queremos ter do nosso objecto de estudo, que não deixa de ser, dos sujeitos e suas relações, absolutamente relativas, no contexto sócio-cultural.

No contexto de que nos ocupamos, o problema se manifestou nas relações-entre e representações-de masculino e feminino nas actividades físicas desportivas e na dança, relações e representações que se entrelaçam com as visões de *ser* e *corpo* masculino e feminino, comumente polarizadas em forte/fraco, dominador/submisso, racional/sensual, etc. Nessas visões os corpos polarizados e fragmentados jamais abarcariam com a dualidade e essa polaridade foi expressa na fala de uma professora entrevistada por Sousa (1994):

“...Eu como estou ligada à arte, à criatividade e à feminilidade, tenho problema para ensinar aos homens.” (p.219)

Essa e outras manifestações, evidenciadas por pesquisas, mostraram que a masculinização do desporto e feminilização das actividades artísticas reiteram a construção social do corpo masculino e do corpo feminino, tal qual a sociedade, para construir a *subjectividade* feminina e a *objectividade* masculina, lança mão de todas as instâncias de socialização das pessoas, nas quais, primordialmente a família, a escola e a igreja fizeram (e ainda fazem) bem o seu papel.

Nesses espaços de construção das desigualdades a sociedade produz saberes aos quais as pessoas devem se adequar, saberes que dizem o que é certo e errado, e cristalizam singularidades, na forma de estereótipos. Por exemplo, se a mulher for mais instintiva de que o homem, mais levada por seus impulsos, isso tem sido visto como marca de inferioridade, em vez de singularidade. Esse dado passa a ser a "marca" de *todas* as mulheres.

Além disso, no mundo contemporâneo, principalmente no mercado do trabalho, as mulheres esbarram na confusão entre o universal e o masculino, assumindo características *masculinas*, que nem sempre são a expressão da sua própria cultura, tida esta como uma vivência demarcada por experiências que, na perspectiva da cultura como um todo, são singulares para homens e mulheres (Oliveira, 1991; Sousa, 1994; Saraiva, 1999; e. O.).

No caso da dança, considera-se que os arranjos de género existentes custam mais aos homens do que as mulheres por limitar aqueles das vivências que liberariam sua expressividade emocional e de movimentos, bem como seus relacionamentos e criatividade.

Essa diferenciação no desenvolvimento das potencialidades estéticas de homens e mulheres, no processo cultural do qual a educação escolar e a dança fazem parte, precisa ser redimensionada para a aprendizagem de seres humanos não estereotipados e mais

solidários, na vivência do movimento expressivo, que se propõe como rito de comunicação. Neste caso, outro aspecto de importância, porque exerce influência nos *padrões* de conduta detectados no âmbito do mundo vivido, é a indústria cultural que promove a cultura de massa, através de um processo de fetichização dos produtos a serem consumidos – e nestes se “enquadram” os próprios sujeitos, especialmente em relação aos usos e significados do corpo – e proporciona a massificação das consciências.

Na dança, como em outras culturas de movimento, a destacar-se o desporto no mundo contemporâneo, a homogeneização dos gostos e dos sentimentos têm sido amplamente detectados pela preferência aos bens descartáveis, como as danças da moda, niveladas ao conjunto dos valores de uso, mais almejadas por crianças, adolescentes e jovens, que confirmam a formação do inconsciente semi-aculturado (Adorno, 1989; 1996).

Para atender as demandas do mercado a indústria cultural e a cultura de massa incentivam a mercadorização de produtos desportivos (implementos, roupas e as próprias práticas) que acentuam ainda mais a masculinização do feminino em detrimento da feminilização do masculino. Nesse contexto encontram-se, por exemplo, os aparelhos que são utilizados por ambos os sexos em academias de ginástica, mas que pertencem ao universo simbólico do mundo masculino. Tudo isso faz com que no mundo das actividades físicas e expressivas, a actividade física fique reforçada com a presença de homens e mulheres e a actividade expressiva, continue universo restrito a mulheres e (quase) interdito aos homens.

Kugelmann et al. (1997) chama a atenção para a ambiguidade do universo feminino vendido pela Mídia: o recado é que ser forte é ser masculino e a mulher desportista, quando veiculada sua imagem para

vender, é revestida da feminilidade e da sensualidade⁷. Dessa forma, a mulher no desporto nem existe, da mesma forma que o homem na dança. A força das críticas correntes em jornais, periódicos, revistas especializadas e produções científicas, veículos de restrita circulação, não “se mede” com o poder da *mídia* televisiva e da indústria cultural como um todo que estimula e reforça o desenvolvimento de representações de gênero e de potencialidades estéticas estereotipadas no mundo de vida das pessoas.

Essas representações seriam, também, condicionantes das imagens feminina e masculina que permeiam as relações de gênero existentes e das vivências favorecidas a um ou outro sexo, discriminadas naquelas relações, como se considera que é o caso da dança no contexto escolar. Sabe-se que a presença da dança na escola é esporádica e permeada de estereótipos sociais de gênero, o que se caracteriza, entre outras coisas, na oferta eventual, na participação quase exclusiva de meninas e na rejeição aos seus conteúdos em determinados ciclos de ensino

Assim, esta problemática quer abarcar com a relação de escolares, alunos e alunas, com a dança e outras actividades expressivas e com a relação entre alunos e alunas nas vivências da dança, na busca de entender-se possibilidades:

- a) de exclusão/interacção de gênero nas vivências da dança e;
- b) da dança como conteúdo formativo e performativo para ambos os sexos na escola.

Com isso perseguimos as possibilidades das manifestações artísticas e expressivas em relação à si mesmo e ao *outro* e de homens e mulheres exercerem a dança como manifestação de vida.

⁷ Nesse contexto, podemos incluir a notória punição às equipas femininas de Voleibol, em 1998, que não obedeceram a resolução da Federação Internacional de Voleibol de usarem uniformes mais *justos* e *aderente* ao corpo, reconhecidamente para que o desporto tenha uma imagem *mais atractiva*, o que, para a crítica, foi a adopção do apelo sexual para promover o Desporto. (Folha de São Paulo: Folha de Desporto, p. 12, de 7.11.98).

Iniciamos o nosso percurso de pesquisa empreendendo a compreensão da perspectiva da estética que poderia abarcar com o nosso fenómeno, sem a pretensão de incursionarmos na estética enquanto teoria da arte, história da arte ou estética filosófica pura, campos aliás bastante “balançados” pelas discussões mais actuais sobre os conceitos de arte e suas relações com a estética (ver Huisman, 1994 e Shusterman, 1998, e. O). Procuramos eleger uma perspectiva que contemplasse nossas expectativas sobre a sensibilidade como via de transformação possível, que Marcuse nos havia “legado” em estudos anteriores. No início dessa leitura localizamos Schiller com suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, que interessam à educação, colocando a liberdade, a humanidade e mesmo a racionalidade do homem, no lúdico e na capacidade criadora, para orientar a existência humana. A proximidade teórica de Marcuse e Adorno, a partir da crítica social e das proposições sobre a estética empreendida por ambos, além da análise essencial de Adorno sobre a educação, completaram a tríade eleita para “dimensionar” uma perspectiva estética para a arte na educação.

No segundo capítulo, empreendemos a compreensão do significado da dança, a partir das concepções fenomenológicas de Susanne Langer e Maxine Sheets-Jonhstone e, também, pela abordagem sócio-antropológica de Úrsula Fritsch, que contemplam nossa perspectiva ampla da experiência estética que é a dança, tanto na arte, quanto na cultura e na educação.

O terceiro capítulo faz um percurso que encontra na história da civilização ocidental o desenvolvimento de um antagonismo entre masculino e feminino e de culturas diferenciadas entre ambos, favorecendo em diferentes momentos e diferentes espaços uma cultura mais dançante do que a outra. Procura-se entender a mentalidade que associou a sensibilidade ao feminino delineando uma “dessensibilização” do masculino, no processo de conhecimento

empreendido pela civilização para aproximar-se da natureza e dominá-la – a busca da racionalização à custa do emudecimento do corpo. Também procura-se entender nas formas, práticas e instituições da dança, não só como historicamente a cultura dominante se reproduz, mas, também, como ela pode transformar-se a medida que homens e mulheres respondem activamente para as condições de suas existências sociais. Apontamos para a crítica nascente da masculinidade e da feminilidade na dança, capaz de desmitificar imagens e “liberar” homens e mulheres das limitações do sexismo.

Nosso quarto capítulo constitui-se da descrição da metodologia que envolve a pesquisa empírica, caracterizando a investigação nas orientações metodológicas das pesquisas qualitativas e tecendo considerações sobre os referenciais teóricos mais significativos no corpo de toda a pesquisa: nomeadamente, a fenomenologia e os estudos culturais.

No quinto e sexto capítulos analisamos os “dados” de campo. No quinto capítulo compreendemos as cenas e as vozes na realidade dos alunos e das alunas. No sexto, as vozes dos professores e os textos dos pais, compondo, ainda, ao final desse capítulo, uma compreensão que relaciona o empírico ao teórico, como via de encaminhamento de compreensões, reflexões e propostas. Nisto, propomos alguns elementos para o trato pedagógico da dança na escola, considerando as possíveis contribuições que a interlocução gerada ao longo do trabalho forneceu. Uma interlocução que, embora na estrutura descritiva do trabalho se apresente um pouco fragmentada, constitui-se num diálogo que se construiu ao longo de toda a pesquisa de forma integrada e relacionada.

Por fim, face à problemática proposta, é indispensável adiantar que tornou-se um trabalho imensurável e inalcançável conciliar a “escrita” de todo o texto nas perspectivas ontológicas dos referenciais teóricos – tratando-se sujeito, indivíduo, pessoa, etc., em fidedignidade

aos autores – e no plano discriminador da Língua Portuguesa, em relação ao uso de género consoante a nomes, pronomes, artigos, etc.

Dessa forma, fez-se o máximo esforço, talvez não todo o possível, para conciliar indiscriminadamente o género na escrita e permitiu-se manter, por recurso de economia de texto, alternativas de duplicação de nomes (por exemplo, professores e professoras) e de acréscimo de artigos (por exemplo, professores(as)), bem como em alguns capítulos e sub-capítulos o nome designativo mais corrente para o que deveria ser um caso neutral de género e, nestes casos, em contextos teóricos (por exemplo, sujeito; dançarino; etc.).

DEFINIÇÕES CONCEITUAIS E DELIMITAÇÃO DE TERMOS:

Ao longo do texto ocorrem algumas expressões que, mesmo não sendo categorias centrais na investigação, relacionam-se com as proposições e argumentos desta pesquisa, contendo sentidos que se quer delimitar, tanto no enfoque teórico, quanto na realidade apreendida, para a compreensão destas reflexões. Para tanto, resumimos neste espaço os conceitos representados pelos termos corporeidade, mimesis, ou mimese, e expressividade e delimitamos o uso dos termos actividades expressivas, educação artística e actividade artística.

a) Corporeidade

Nos dicionários da língua portuguesa (Michaelis, 1998, e. O.) a palavra corporeidade – tal como corporalidade - refere-se à tudo que é corpóreo, no sentido de existência física, material palpável, expressando uma oposição entre corpo e alma. O sentido de corporeidade que se emprega no estudo decorre de uma construção histórico-filosófica baseada no reconhecimento da *“comunicação entre corpo e alma”*

(Nóbrega, 1999, p.25), ou na perspectiva do *humano* como totalidade, segundo a qual “*o homem não age por partes, mas sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos, são humanos, não são ora físicos, ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo toda a adjectivação que se lhe pode atribuir*” (Santin, 1987, p.25). Essa realidade humana é corporeidade, como movimento, gesto, expressividade, presença, como é definido por Merleau-Ponty (1999).

A ideia da corporeidade no sentido pontyano está imbuída do sentido de viver o corpo, de sentir-se corpo, ao contrário do sentido de usar o corpo; da compreensão de que a consciência e o eu “*não são realidades transcendentais residindo num corpo*” (Santin, 1987, p.50), mas de que o eu se sente e se vive como um corpo.

É nessa dimensão da corporeidade vivida, significante e expressiva que o homem se distancia dos animais e, assim, sua *humanidade* se confunde com corporeidade. A corporeidade não se relaciona com o corpo matéria e nem pode se deduzir de dois elementos dualistas da realidade humana, como corpo e mente, ou corpo e espírito, indissociados, mas compreende o homem na própria maneira de ser de cada um e de perceber a si mesmo, o que define o homem como “*uma autoconstrução corporal*” (Santin, 1987).

A corporeidade, assim, ao se relacionar ao corpo em movimento, dá conta de uma compreensão do corpóreo no humano como uma relação de mundo, ou seja, só se relaciona ao corpóreo que abarca com a significação de ser-no-mundo como descreve o próprio Merleau-Ponty (1999):

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projecta em torno de si um mundo cultural. [...] Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou

penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo (p.203).

Abarcando com uma síntese corpo-alma ou matéria-espírito, o conceito de corporeidade pode dar conta das mudanças no ser, através da percepção efectivada pelo corpo-próprio que “*interpreta a si mesmo*” (idem, p.208).

Sérgio (1996) resume essas noções de corporeidade na seguinte definição:

Condição de presença, participação e significação do homem, no Mundo. A motricidade emerge da corporeidade como sinal de quem está-no-mundo-para-alguma-coisa, isto é, como sinal de um projecto. Toda a conduta motora inaugura um sentido, através do corpo (p.161).

b) Mímesis (Mimese)

De forma geral, a mimese refere-se à capacidade do ser de se assemelhar a outrem ou outra coisa. Nas artes, desde Platão, a *mímesis* se constituiu como representação, traduzida por imitação, que se referia à fidelidade da representação ao objecto representado, segundo Gagnebin (1997), a quem recorreremos para elucidação do conceito.

Para esta autora o conceito de mímesis no pensamento de Walter Benjamin é dotado de um papel muito instigante e profundamente positivo, aliás, um arrebatamento, ao qual resistia a filosofia de Platão. Já Aristóteles reabilitou a mímesis, como forma humana privilegiada de aprendizado, que “*produz prazer, agrada*”, que se liga por definição ao jogo, ao conhecimento e ao prazer de conhecer (ibid., p.85).

Seguindo-se as primeiras críticas de Adorno, na *Dialéctica Negativa*, ao conceito de mímesis em Benjamin, ela é caracterizada como um comportamento regressivo, mas ao fim de sua vida Adorno reabilitou a categoria da mímesis na sua *Teoria Estética*. Segundo a análise de Gagnebin (1997) sobre a categoria benjaminiana, a actividade mimética não apenas reconhece mas também produz

semelhanças, como se caracteriza na maior parte dos jogos e das brincadeiras infantis. “A criança não brinca só de comerciante ou de bombeiro (actividades humanas) mas também de trem, de cavalo, de carro ou de máquina de lavar” (ibid., p.97)

Gagnebin vê no sentido amplo que Benjamim deu à mimesis

...uma lógica da não identidade, mas da semelhança, portanto uma concepção nunca identitária do sujeito e da consciência. [...] Nessa descontinuidade fundamental há momentos privilegiados em que ocorrem condensações, reuniões entre dois instantes antes separados que se juntam para formar uma nova intensidade e, talvez, possibilitar a eclosão de um verdadeiro outro (ibid., p.103)

Dessa forma, a mimesis significa mais uma dimensão especial do pensar: uma dimensão “de aproximação não violenta, lúdica, carinhosa, que o prazer suscitado pelas metáforas nos devolve” (loc.cit.). Um significado semelhante ao que Adorno (1970) resgatou na mimesis ao compreendê-la na arte como “a afinidade não conceptual do produto subjectivo com o seu outro, com o não estabelecido” (p.69), que designa a arte “como o refúgio do comportamento mimético” (ibid., p.68).

c) Expressividade

Se entendermos a dança “como um processo de comunicação de pessoa para pessoa com uma intenção específica de comunicar algo, mesmo que essa comunicação se situe no ponto zero da comunicação, quer dizer, o movimento pelo movimento” (Batalha e Xarez, 1999, p.67), a expressividade assume o carácter de uma “linguagem de relação” e de “indicador do comportamento social do homem” (loc.cit.). Nisso, a expressividade se estabelece num corpo que “evoca, provoca e sugere, quando transmite emoções, temas, sensações e sentimentos”, ou, simplesmente “comunica”, por si mesmo, carregado de intencionalidade e capaz de simbolizar (ibid.), o que caracteriza a expressividade como um fenómeno de expressão e representação simultâneas.

Merleau-Ponty (1999) amplia o significado de expressividade, para as nossas demais experiências, identificando a expressividade dessas

experiências com a constituição temporal de nossa subjectividade, propondo “*a reconsideração descritiva de nosso contacto com o corpo próprio, com as coisas mundanas e com o outro*”, conforme Müller (2001, p.15) e entendendo essa expressividade como “*a maneira ‘espontânea’ como aquele contacto institui significações ou fenómenos*” (loc.cit.).

Ampliando-se o conceito de expressividade, amplia-se a possibilidade de compreender experiências “expressivas” com o movimento no âmbito das actividades expressivas, que abarcam com a acção dos não artistas propriamente ditos, o que torna-se possível na compreensão de expressão merleau-pontyana explorada por Müller (2001):

Entendida como a relação de não-independência que a partes do meu corpo instituem entre si e junto ao mundo, a noção de expressão dilucida a maneira como as significações passam a existir em cada um de nossos comportamentos, sejam eles perceptivos ou culturais. Ela define o próprio “ser” dos “fenómenos”, o modo como eles emergem em nossas vidas enquanto totalidades ou significações (p.165).

Essa é também uma operação que “instaura signos”, como outras conceituações no âmbito da dança, mas que não exclui a subjectividade individual, auto-expressão. A expressividade, então, é um fenómeno que associa ou dissocia expressão e representação, conforme o grau de capacitação da pessoa, no âmbito em que a expressividade é requerida.

d) Actividades expressivas

As actividades expressivas referidas no contexto deste estudo, em sentido geral, englobam as práticas desenvolvidas pelas disciplinas do âmbito da educação artística e da educação do movimento e, em sentido mais restrito, as práticas desenvolvidas por disciplinas que abarcam com a expressão corporal, com o teatro, a dança, a mímica, as artes circenses e acrobáticas. Nesse sentido, as actividades expressivas se encontram mais difundidas no corpo da educação física, instituindo-se, tradicionalmente, através da expressão corporal, da ginástica expressiva

e da dança e, ampliando-se, mais recentemente, com a incursão das escolas particulares, em artes circenses e acrobáticas.

Especificamente para este trabalho, o termo “actividades expressivas” visou possibilitar a reflexão dos elementos educativos e artísticos das vivências de movimento sem carácter desportivo (objectivo) num contexto ampliado, já que a dança, como a maioria das actividades expressivas embutidas na cultura de movimento não encontram ainda espaço muito significativo nos sistemas formais de ensino.

Em sentido mais restrito ainda, entende-se que as actividades expressivas – possíveis nas alternativas nomeadas – ocupam-se da habilitação do “movimento expressivo”, cujo carácter, como expresso por Le Boulch (1971)

...refere-se à pessoa e não a um objectivo exterior que é necessário alcançar. Nesta perspectiva, este não é considerado sobre o aspecto transitivo, quer dizer, em função da sua eficácia em relação ao domínio do objecto, mas como signo, através do qual transparece uma subjectividade (p.72).

Nesse sentido, as actividades expressivas instrumentam tanto o movimento expressivo, quanto a expressividade, no fornecimento das vivências expressivas.

e) Actividade(s) artística(s)

Os eventuais usos das expressões “actividade artística” e “actividades artísticas” podem se referir, respectivamente, ao contexto profissional dos artistas e ao trato com a arte nas práticas dos não artistas e escolares, ou às actividades realizadas na disciplina Arte.

f) Educação artística

Esta expressão precisa ser compreendida no contexto em que é utilizada, significando, ou a disciplina no currículo dos sistemas de ensino (no Brasil, Arte, a partir dos PCNs, 1987), ou a prática

educacional que pretende proporcionar a habilitação nos conteúdos da arte nas escolas.

CAPÍTULO I – Questões teóricas preliminares

A questão da *sensibilidade* humana, colocada sempre nos limiares do processo histórico-cultural pela produção do conhecimento, é de suma importância para o que procuramos entender como a possibilidade de uma interação, na sensibilidade estética, entre a vivência da dança e a das relações humanizadas na perspectiva do gênero.

Essa necessidade de resgatar a questão da sensibilidade, especialmente a estética, e colocá-la como cerne da perspectiva educativa para a emancipação do ser humano, vai se expressar na marca da pesquisa empírica, cujos dados serão produzidos através de um olhar voltado para as manifestações da sensibilidade estética e das relações de gênero, no “confronto” com o conteúdo dança no contexto da realidade escolar. Com isso, inicialmente, entende-se que é nessa relação, sujeito-realidade, que se vão expressar as relações entre os sujeitos e entre estes e os objectos.

Para tal, está afastada a possibilidade de entender-se a realidade como um conjunto de fenómenos palpáveis, visíveis e mensuráveis, sem colocar a questão da essência, visão que coloca o indivíduo como exterior ao processo que se quer estudar. Pelo contrário, nossa perspectiva da realidade é que o fenómeno é a sua aparência e o problema para o conhecimento, nessa realidade, é que “*o que aparece, a facticidade do real, é sempre mais rico do que dele podemos apreender pela nossa percepção. Nós nunca podemos apreender o todo, pois sempre possuímos apenas aspectos do todo*” (Kunz, 2000, p.III)

Nesse caso, a busca do conhecimento “*significa retornar ao que é verdadeiramente vivido, o que se apresenta a nós em nossa consciência*” (idem, p.IV), que não esconde a essência e, pelo contrário, a revela. Ou seja, nós não podemos buscar o que está “por trás” das aparências. Nesta perspectiva, a aparência é a essência.

O sujeito da realidade é, assim, um sujeito que revela a aparência e a aparência revela o sujeito, numa dialéctica que obriga a compreender, também, o sujeito-pesquisador como objecto (aparência) e o objecto (revelador) como sujeito. Tal perspectiva explica a incompletude do conhecimento que se quer alcançar e a complexidade de compreender a realidade, que é cultura, perpassada por um sujeito difuso na dualidade instaurada pelo processo civilizador que ele mesmo empreendeu.

Entende-se que, nesse processo, o homem dividiu-se entre natureza e razão, sobrepondo a racionalidade a todas as demais dimensões vivenciais do ser humano e provocando, paulatinamente, a desumanização. Como diz Nunes Filho (1994):

A racionalidade inaugurou uma nova fase no processo de desumanização do mundo. Transformou a vida da espécie humana, de uma complexidade fantástica de elementos que inclui beleza, mistério, criatividade e sonho, num conjunto de hábitos simplórios voltados para a incrementação do binómio produção/consumo (p.9).

Os trabalhos de Schiller, Adorno e Marcuse são de fundamental importância para a estrutura global desta pesquisa, uma vez que são autores que fazem a articulação da estética, especialmente como sensibilidade, expressão artística e crítica da cultura. Essa articulação pretendemos fazer visível a partir da exposição de ideias dos três autores, para, posteriormente, “cruzar” questões da educação (Schiller e Adorno), da formação cultural (Adorno) e da sensibilidade (Schiller e Marcuse), com o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, que possa permear a racionalidade e as relações entre os sujeitos e entre estes e o seu mundo.

Assim, entendemos que sensibilidade estética está relacionada com a consciência estética e a experiência estética (Duarte, 1988; Pombo, 1995; e. O.) e queremos aprofundar essa compreensão, que quer “orientar” o papel da dança e das relações de gênero nesta pesquisa.

1.1 Um paradigma revisitado: a consciência estética

A busca das possibilidades do Sensível, da razão sensível, não é uma estratégia inovadora da filosofia, das ciências humanas e sociais, da educação do homem, como afirma Nóbrega (2000):

A pista da razão sensível [...], já estava presente no Sensualismo, no empirismo, na Fenomenologia de Husserl, em Nietzsche, Merleau-Ponty e, recentemente, desdobra-se na Ecologia, na Medicina Oriental, no Sincretismo, em várias formas de relativização do eu a partir da experiência religiosa, dos estados holotrópicos da consciência ou das experiências do quotidiano (p.37).

Essa razão sensível não tem sido, no entanto, implementada como um paradigma e como valor da produção do conhecimento, da formação e da vida no contexto social em que vivemos.

Schiller, Adorno e Marcuse fazem uma reflexão sobre a estética que, a partir de suas bases na filosofia kantiana, busca superar o antagonismo básico entre sujeito e objecto presente naquela (Marcuse, 1987a). Esse antagonismo, que reflecte toda uma tradição filosófica de raízes imemoriais, tem consequências para a unidade do sujeito: mantém a ruptura entre as faculdades mentais e sensuais do homem.

A partir disso, tanto Schiller quanto Adorno e Marcuse nos apresentam novos pressupostos para pensarmos o retorno à unidade humana, ou para recuperarmos o corpo, como corpo-sujeito, e o humano como dimensão que abarca natureza e razão, compreende a diferença e age no respeito à multiculturalidade dos seres.

Os pressupostos dos três autores apontam para uma dimensão intermédia, a dimensão estética da existência humana, não apenas a

função estética, como a faculdade de julgar, como queria Kant, mas uma dimensão que permite a emergência dos sentidos, para novas percepções e interpretações do mundo e a emancipação da identidade.

Sobre isso, Marcuse (s.d.) afirma:

O esforço filosófico de mediação, na dimensão estética, entre sensualidade e razão manifesta-se pois, como uma tentativa para reconciliar as duas esferas da existência humana que foram separadas à força e despedaçadas por um princípio de realidade repressivo (p.161)¹.

Esse princípio de realidade, que se materializou numa série de instituições e que Freud fundamentou como o impulso repressivo da civilização, antes da psicanálise já tinha sido entendido por Schiller, no embate entre o carácter egoísta e violento da natureza com a constituição da moral. Em Adorno e Marcuse ele assume o carácter da reificação do sujeito, de uma identificação entre vida e não identidade, que gera o sujeito alienado nas malhas da racionalidade.

Conforme Marcuse, ainda:

Com o predomínio do racionalismo, a função cognitiva da sensualidade tem sido constantemente menosprezada. Em conformidade com o conceito repressivo da razão, a cognição converteu-se na preocupação suprema das faculdades “superiores”, não sensuais, da mente; a estética foi absorvida pela lógica e pela metafísica. A sensualidade, como faculdade “inferior” e mesmo “ínfima”, fornecia, na melhor das hipóteses, a mera substância, a matéria-prima para a cognição, competindo às faculdades superiores do intelecto organizá-la. (ibid., p.162).

É contra o predomínio da racionalidade (destrutiva) e pelo reencontro com a própria sensualidade (realidade física e instinto de vida, *Eros*), que Schiller, Adorno e Marcuse reportam às possibilidades da educação estética, da experiência estética na arte e do seu carácter de liberdade.

Esse ponto de encontro entre os três autores, resguardadas as diferenças dos contextos históricos, que vão do Século de Schiller

¹ Todas as citações são de *Eros e Civilização* da Editora Guanabara (s.d.), conferidas com a versão em alemão, *Triebstruktur und Gesellschaft* (da Suhrkamp, 1957).

(1759-1805) ao de Marcuse (1898-1980) e Adorno (1903-1969), leva-nos a compreendê-los numa “teia” que é viável porque seus fundamentos “se enredam” em torno do objecto de estudo², que neste capítulo envolvem a Estética.

A preocupação com uma educação estética é essencial, se quisermos, como é o caso, tirar dela os “dividendos” para uma educação para a dança e para a mudança de relações de género na escola.

Schiller legou-nos, sem dúvida, fundamentos filosóficos e pedagógicos para se pensar a educação (Pombo, 1995) e, podemos adiantar, fundamentos que em muito ainda estão por se realizar. Tão válido é isto, como seria, até mesmo, evocarmos Comênio, que há quase quatro séculos se preocupou com o *educar bem* para que o indivíduo não degradasse sua mente com coisas vãs. Como nos alerta Fabiano (1998):

O clima consumista da actualidade imprimiu uma identidade existencial de tal porte no corpo social que se torna difícil distinguir o que é *ocupar a mente com coisas úteis* ou *coisas vãs de toda espécie*³. As toneladas de signos informacionais que direccionam os sentidos humanos atingiram um tal grau de subtilidade e eficácia para seduzir as diversas formas de recepção que é impossível ignorar os seus apelos (p.160).

Esses signos informacionais vicejam na cultura do tipo de organização social em que vivemos e a compreensão da própria existência, nesse mundo social, fica limitada. Fabiano (1998) afirma que essa compreensão “*nunca se dá por uma negação do que está dito para se alcançar uma outra compreensão mais abrangente*” (p.161), porém, queremos entender, como Marcuse (1977), que a força da negação como oposição – anárquica, política, racional, instintiva, etc. - se manifesta no interior da sociedade e, mesmo que não tenha força suficiente para neutralizar as condições existentes, mantém vivo o espírito reflexivo e a possibilidade histórica de um “*caminho humano de progresso*” (ibid.).

² Conforme a Introdução.

³ Comênio, na *Didáctica Magna*. Citado por Fabiano (1998).

A força da negação, como veremos, está presente na arte e na dimensão estética da existência, mais propriamente na consciência estética, que Adorno tanto louvava, “*precisamente em função de sua condição ambivalente, que fornecia um conhecimento mais acurado das contradições ainda não reconciliadas do mundo real*” (Jay, 1988, p.31).

Essas contradições, entre as quais se encontram as dificuldades de lidar com o corpo, como corpo-sujeito, de compreender o outro (diferente) como seu igual, não antagônico, de experienciar a dança (arte) em dimensões não polarizadas, nos exigem a compreensão dos contextos que propiciam as divisões e oposições *nos* e *entre* os seres humanos. Exigem, também, pressupostos que nos encorajem a olhar em outra direção.

Como afirma Pellande (1996)

Os antigos paradigmas já não dão mais conta desta necessidade e em todos os campos da ciência há uma preocupação geral com a busca destes novos referenciais. Estas novas atitudes têm na mulher ou no homem por inteiro (corpo, alma, mente, emoções) o ponto de partida e o ponto de chegada (p.31).

Sendo assim, lancemos o olhar para uma descrição dos elementos centrais do pensamento de Schiller, Adorno e Marcuse sobre a estética, a educação/formação e a cultura, que vão contribuir para a análise das possibilidades da sensibilidade estética na educação.

1.2 Schiller: a educação estética do homem

A “percorrer” sua Cartas sobre a Educação Estética do Homem⁴, Schiller (1990) vai desde o discernimento do homem enquanto natureza e ser moral, até a conceituação do estado estético, onde se realiza o ideal da Igualdade. Preocupado com a elaboração de uma “doutrina do

⁴ Todas as citações deste item pertencem à esta obra de Schiller, por isto escusamo-nos de referenciar a obra a cada citação. As versões utilizadas são de Schiller (1997) e Schiller (1990), sendo as citações da versão brasileira (1990) conferidas com a versão alemã (1997).

gosto” como complemento à estética Kantiana que, para ele, não preencheria esse espaço, empenha-se em mostrar como ocorre a amarração do juízo estético aos princípios da razão, em seu uso prático.

O fio condutor de suas reflexões ao longo das cartas é um discernimento entre sensibilidade e racionalidade, que tem por fim compô-las como viéses indissociáveis do impulso lúdico e este como a plena humanidade no homem.

Já na carta III, Schiller trata do arcabouço do seu conceito do *estado estético*, remetendo à distinção, do homem enquanto *ser moral*, do seu *estado de natureza*:

O que faz o homem, porém, é justamente não se bastar com o que dele faz a natureza, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra de privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral (p.27).

É, no entanto, por necessidade da sobrevivência de ambos que o homem vai formar o *estado estético*. O estado natural tem um carácter egoísta e violento, que visa mais a destruição do que a conservação da sociedade e não deve sobreviver só. Já o carácter ético precisa ser primeiro formado, não estando já à disposição quando o homem precisa dele.

Existe um confronto permanente entre ambos, *realidade física e ideia*, no qual existe o risco de um sucumbir ao outro e, para que a sociedade sobreviva nesse embate, existe a necessidade de um suporte, que é um terceiro carácter “*aparentado com os outros dois, que estabelecesse a passagem do domínio das simples forças para o das leis e que longe de impedir a evolução do carácter moral, desse à eticidade invisível o penhor dos sentidos*” (p.29).

Assim, a conduta ética do homem é resultado do seu ser natureza, impulsionado pela moral (juízo) para a compreensão das causas, fazendo com que o homem temporal (físico) coincida com o

moral: “quando o conteúdo conta ao lado da forma e também o sentimento vivo tem a sua voz” (p.32).

Isto não é para Schiller o mesmo que a moral kantiana que faz com que a razão se satisfaça “apenas se a sua lei valha incondicionalmente” (loc.cit.). No carácter ético, a unidade e a multiplicidade da natureza solicitam simultaneamente o homem. Nesse sentido, Schiller consegue elaborar uma visão de Estado afecta à constituição ética do homem, tornando-se também ético, quando honra não apenas o carácter objectivo e genérico nos indivíduos, mas também o subjectivo e específico: o Estado “não deve, ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino dos fenómenos” (loc.cit.).

Schiller não foge à noção rousseauiana do Estado civil formado mediante o pacto social, declarando que “o Estado deve ser uma organização que se forma por si e para si, e é justamente por isso que ele só poderá tornar-se real quando suas partes tiverem se afinado com a ideia do todo” (p.33).

Essa noção, no entanto, não altera os elementos básicos que queremos utilizar nesta compreensão. A questão da liberdade é uma questão não resolvida no processo histórico e que nos parece mais flexível no constructo da ética de Schiller, pois “o homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (loc.cit.).

E mais:

Quando, portanto, a razão transporta para a sociedade física sua unidade moral ela não deverá ferir a multiplicidade da natureza. [...] É preciso, portanto, encontrar totalidade de carácter no povo, caso este seja capaz e digno de trocar o Estado de privação pelo estado da liberdade (p.33-4).

Schiller também reconhece e lamenta a fragilidade do Estado (a sociedade) presente no seu tempo⁵, tomada pelo arbítrio e pela falta de dignidade. Chega-se a isso pela indolência e ilusão humanas; o homem

⁵ É o tempo da revolução francesa.

não vigiou suficientemente a lei (o imperativo do bem), a moral decaiu e o homem liberou sua animalidade.

Ele contrapõe a forma actual da humanidade à antiguidade grega. Enaltece-a pela *juventude da fantasia e virilidade da razão*. Essas ancoram uma união do espírito com os sentidos que “*não tinham ainda domínios rigorosamente separados*” (p.40). Seu louvor ao pensamento grego se traduz no seu romantismo característico:

Por mais alto que a razão se elevasse, trazia sempre consigo, amorosa, a matéria, e por fina e rente que a cortasse, nunca a mutilava. Embora decompusesse a natureza humana e a projectasse, ampliada em suas partes, em seu magnífico círculo divino, não a dilacerava, mas a mesclava de maneiras diversas, já que em deus algum faltava a humanidade inteira. (loc.cit.)

Para Schiller a humanidade presente na sociedade grega (a visão de homem no tempo) é o contraponto à fragmentação do indivíduo moderno que, mais de dois séculos depois, continua a ser discutida em parâmetros filosóficos, científicos e educacionais.

A plena humanidade é para Schiller, a condição última a se chegar pela educação estética. Essa humanidade estaria no *todo*⁶ que a própria cultura fragmentou:

Tão logo a experiência ampliada e o pensamento mais preciso tornaram necessária uma separação mais nítida das ciências [...] rompeu-se a unidade interior da natureza humana e uma luta funesta separou as suas forças harmoniosas. O entendimento intuitivo e o especulativo dividiram-se com intenções belicosas em campos opostos, cujos limites passaram a vigiar com desconfiança e ciúme, e com a esfera à qual limitou sua actuação, cada um deu a si mesmo um senhor que não raro termina por oprimir as demais potencialidades (p.40-1).

A reflexão de Schiller sobre a fragmentação do homem moderno não se aplica, ainda, sobre o homem contemporâneo? Senão veja-se:

⁶ Schiller clama pela totalidade da espécie de uma forma que não pode ser confundida com o que poderia parecer a negação das singularidades e das individualidades. A totalidade da espécie, para ele, é a totalidade do sujeito (homem) e o que ele nega é o indivíduo (liberal) como ser puramente físico e cujas “faculdades da mente manifestam-se também divididas na experiência” (p.40).

Quando a comunidade torna a profissão medida do homem, quando honra num cidadão somente a memória, noutro apenas o entendimento tabelar, e num terceiro a habilidade mecânica; quando aqui exige apenas conhecimento, indiferente ao carácter, e acolá considera a maior turvação do entendimento compensada pelo espírito de ordem e pelo comportamento legal; quando quer ver ao mesmo tempo essas habilidades isoladas exercitadas numa grande intensidade, da mesma forma que exime o sujeito de toda extensão – pode admirar que as demais disposições da mente sejam preteridas para que os cuidados todos se voltem para uma única que traz honra e recompensa? (p.41-2)

É assim que sofrendo a dupla pressão, do interior (natureza física) e a do exterior (o estado, ou a sociedade corrompida) o espírito especulativo afasta-se do mundo sensível, perdendo suas bases materiais em busca de uma solução (a forma).

No espírito abstracto, o que só pensa e de coração *frio*, e no espírito de negócio, que unifica regras para impô-las a todos os outros e tem coração *estreito*, configura-se, agora, o *entendimento* que, todavia, no grau atingido tem que, necessariamente, separar-se da sensação e da intuição.

Mas, é nessa oposição de forças que se encontra o instrumento da cultura, pois a imaginação liberta o indivíduo e se coloca como uma dissolução da ordem; é ela que força a razão na busca do conhecimento; ou seja, a imaginação está ligada ao individual (e este é natureza) e a razão está ligada ao colectivo, pois, por mais que esta última seja exercitada, em princípio, pelos sujeitos, produz o conhecimento que conduz a espécie à verdade (leis).

Nas palavras de Schiller:

É certo que os indivíduos humanos, tomados todos juntos e com a capacidade visual que a natureza lhes deu, nunca chegariam a vislumbrar o satélite de Júpiter, que o telescópio desvendou para o astrónomo; como é seguro, também, que a capacidade de pensamento humana não teria elaborado uma análise do infinito ou uma crítica da razão pura se a razão não se isolasse em sujeitos de especial vocação... (p.44).

Sua preocupação, entretanto, transcende essa constatação e pergunta-se, se *“dissolvido em entendimento puro e pura intuição, será o espírito capaz de trocar as severas algemas da lógica pelo livre andamento da força poética, de apreender a individualidade das coisas com um sentido fiel e casto?”* (p.44)

Para Schiller, portanto, é na formação uniforme de suas forças sensíveis e racionais que o homem pode tornar-se mais feliz e perfeito. O fim do homem é a virtude e a felicidade, o que é um constante vir a ser.

Sendo assim, o restabelecimento da totalidade em nossa natureza depende de uma arte mais elevada (a educação estética) e esta não pode ser obra do Estado que, pelo contrário, tem que se fundar nela. É o resgate, ou a reconstituição da criação moral, gerada justamente nas forças elementares. É o homem deixando-se sentir, fruir o *conflito dos elementos* e a *autonomia de seu carácter*, para então *“submeter sua multiplicidade à unidade do ideal”* (p.48). Isto *“é uma tarefa para mais de um século”*, diz Schiller (loc.cit.), recolocando-nos o sempre inacabado e em processo ideal da educação.

Schiller se pergunta se a filosofia deve se retirar do campo do conflito entre o mundo político e a natureza humana, entre o egoísmo e a sociabilidade, já que a razão parece solapada pela falta de impulsos oriundos do mundo sensível: *“De onde vêm esse domínio ainda tão geral dos preconceitos e esse obscurecimento das mentes, a despeito de toda luz que filosofia e experiência acenderam? [...] Onde reside a causa de ainda sermos bárbaros?”* (p.50). O que aconteceu à toda ilustração do século e ao entendimento?

Para ele, a causa está no comodismo dos sentidos dos homens, que os impede de compreender a verdade. Esses sentidos não são suscitados face à tarefa de lutar contra a privação e o erro. Ou contra a agradável ilusão de estarem libertos do jugo das necessidades. É a formação da sensibilidade que falta,

... pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento (p.51)⁷.

Este calor será dado pelas belas artes. É onde ele propõe que na arte está a salvação da dignidade humana, o enobrecimento do carácter, pois a verdade subsiste na ilusão da arte. Louva o artista, amigo da verdade e da beleza, conclamando-o a desprezar o juízo de sua época, pois a sua verdade (do artista) é mais perene. Este dará ao mundo a direcção do bem, transformando o necessário e eterno em objecto de seus impulsos. O artista pode formar o gosto, *educar a verdade e exteriorizá-la na beleza “até que a aparência supere a realidade e a arte, a natureza”* (p.56).

A beleza, então, é o ideal que deverá recuperar o homem de seus descaminhos, mas poderá ela acorrentar a natureza selvagem e libertá-la no bárbaro?

A questão que se coloca é se a beleza preenche a condição de formar a humanidade no homem, já que, num excuro sobre a situação histórica das artes, verifica que *“a humanidade se encontra decaída em quase todas as épocas da história em que florescem as artes e reina o gosto”* (p.59) e *“que a beleza funda seu domínio somente no crepúsculo das virtudes heróicas”* (p.60) e supõe um conceito racional de beleza que *“teria de ser procurado pela via da abstracção e deduzido da possibilidade da natureza sensível-racional, numa palavra: a beleza teria de poder ser mostrada como uma condição necessária da humanidade”* (p.60).

⁷ Segundo Schwarz e Suzuki, na nota 32, do texto traduzido, Schiller explicita esse tema nas *Cartas a Augustenburg*: “A necessidade mais urgente da nossa época parece-me ser o enobrecimento dos sentimentos e a perfeição estética da vontade, pois já se fez muito pela ilustração do entendimento. Não nos falta tanto em relação ao conhecimento da verdade e do direito quanto em relação à eficácia desse conhecimento na determinação da vontade; não nos falta tanta luz, mas calor, nem tanta cultura filosófica, mas cultura estética” (Schiller, 1990, p. 152).

Isso faz com que tenhamos de nos voltar ao *conceito puro de humanidade*, no que Schiller não perde a circularidade da reflexão dialéctica, já que considera que a partir da experiência – os modos de manifestação individuais e mutáveis – abstrai-se suas limitações acidentais e busca-se o absoluto e o permanente.

É a abstracção, portanto, que permite distinguir no homem o que é permanente e o que se modifica. Schiller distingue entre *pessoa* e seu *estado*, para conceituar o homem sensível-racional: considerando que um não determina o outro, já que se a pessoa se fundasse no estado (transitório) seria sempre outra e se o estado se fundasse na pessoa, não mudaria. O homem é, assim, *pessoa* que se funda nela mesma e *estado* que se funda no tempo.

No pensamento de Schiller realiza-se de forma incontestada o paradigma da modernidade centrada no homem. O homem é, agora, como que uma divindade, pois embora o seu *vir a ser*

... é preciso chamar divina uma tendência que tem como sua tarefa infinita a marca mais própria da divindade, a proclamação absoluta da potencialidade (realidade de todo o possível) e a unidade absoluta do fenómeno (necessidade de todo o real) [...] o caminho para a divindade, se podemos chamar assim o que nunca levará à meta, é-lhe assinalado nos *sentidos* (p.65).

A circularidade das proposições de Schiller procura explicitar as funções e a necessidade de existência recíproca dos impulsos *sensíveis* e *formais* que fornecem, respectivamente, os casos e as leis, as modificações da matéria (estado) e a imutabilidade (pessoa), a receptividade e a determinação ao espírito humano. E exigem, portanto, realidade e formalidade.

Assim se constitui a dualidade humana na dialéctica do *ser* e do *vir-a-ser*, da permanência e da modificação:

Quanto mais facetada se cultiva a receptividade, quanto mais móvel é, quanto mais superfície oferece aos fenómenos, tanto mais disposições ele desenvolve em si; quanto mais força e profundidade ganha sua personalidade, quanto mais liberdade ganha a sua razão,

tanto mais mundo o homem concebe, tanto mais forma cria fora de si (p.72).

Nenhum dos impulsos pode ser predominante no homem, mas para que um não subjugue o outro, deve haver reciprocidade e a esta Schiller denomina o *impulso lúdico*. Ele é o mediador entre os outros dois e o que “*imporá necessidade ao espírito física e moralmente a um só tempo*” (p.78) e realizará a tarefa de conciliar a necessidade material (interesse dos sentidos) com a necessidade moral (razão). A função do impulso lúdico consolida-se da seguinte forma:

O objecto do impulso sensível, expresso num conceito geral, chama-se *vida* em seu significado mais amplo [...]. O objecto do impulso formal, expresso num conceito geral, é a *forma* [...]. O objecto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenómenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza* (p.81).

A beleza, no entanto não é algo que se configura numa forma (Gestalt) qualquer, nem o puro entendimento que temos dessa forma. Somente a sensibilidade humana pode experienciar essa forma e fazê-la viva em nosso entendimento e, então, o que é sentido e entendido como belo, será beleza.

Isso acontece por via do impulso lúdico que é a unidade de realidade (vida) e forma, de contingência e necessidade, de passividade e liberdade e que se identifica com *humanidade*. A beleza (forma viva) é objecto do impulso lúdico, e onde se efectiva é no *jogo*, o estado que suportará “*o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver*” (p.84).

Schiller explica ainda como o belo ideal permanece sempre uma ideia, já que o equilíbrio entre realidade e forma jamais pode ser plenamente alcançado. O que resulta num conceito de dois efeitos decorrentes do Belo: um efeito dissolvente e outro tensionante. Um deve manter os limites do impulso sensível e do racional no homem, pois a

predominância de qualquer um dos dois é um estado de coerção e violência; o outro assegura aos dois a sua força, pois a “*liberdade está somente na actuação conjunta de suas duas naturezas*” (p.92).

Reafirma, então, que é um estado intermediário entre matéria e forma, entre passividade e acção, que equilibra esses dois estados. Novamente, é a beleza que exercita esse papel, ligando o que nos vem pela experiência e aquilo que nos vem pela razão, transportando-nos ao estado intermediário.

Um outro fio condutor pode explicar como a beleza pode ligar dois estados opostos (sensação/pensamento) para os quais em princípio não há meio-termo: existe um estado inicial de *determinabilidade* sem limites que se transforma num estado de determinabilidade estética, pelo exercício da vontade (autonomia, liberdade) e pela faculdade de pensar:

Quando portanto afirmamos que o belo permite ao homem uma passagem da sensação ao pensamento, isso não deve ser entendido como se o belo preenchesse o abismo que separa a sensibilidade do pensamento, a passividade da acção; este abismo é infinito, e sem interferência de uma faculdade nova e autónoma é eternamente impossível que do individual surja algo universal, que do contingente surja o necessário (p.100).

O pensamento é a acção imediata dessa faculdade e a autonomia do pensamento estabelece a necessidade de acção simultânea do impulso pela forma e pelo absoluto e do impulso pela matéria e pelos limites, para possibilitar a experiência. Pelo pensamento, o sujeito (espírito) compreende a necessidade dos dois impulsos opostos agirem simultaneamente e quando na mente estes dois estados *opostos* (sensibilidade e razão) agirem *conjuntamente*, caracteriza-se uma disposição intermediária que devemos chamar de determinabilidade estética. A beleza, então, é um elo que provoca esse estado, porque ela só é percebida por uma *índole estética*.

Schiller liga ao nosso sensível uma *índole física*; ao nosso entendimento, uma *índole lógica*, à nossa vontade, uma *índole moral* e ao conjunto dessas diversas faculdades, uma *índole estética*.

Com isso, a educação tem múltiplas funções e a mais nobre delas seria a educação estética, pois, se existe “*uma educação para a saúde, uma educação do pensamento, uma educação para a moralidade, uma educação para o gosto e a beleza..*”, é esta última que “... *tem por fim desenvolver em máxima harmonia o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais*” (p.107).

No estado de determinabilidade estética a mente não tem limites, porque unifica toda a realidade e, ao mesmo tempo, ela é *zero*, porque esse estado coincide com a ausência de determinações, para estar pleno de liberdade de determinações.

Essa aparente contradição se esclarece no fato de que:

Pela cultura estética, portanto, permanecem inteiramente indeterminados o valor e a dignidade pessoais de um homem, à medida que estes só podem depender dele mesmo, e nada mais se alcançou senão o fato de que, a partir de agora, tornou-se-lhe possível *pela natureza* fazer de si mesmo o que quiser – de que lhe é completamente devolvida a liberdade de ser o que deve ser (p.110).

A educação estética (beleza), a liberdade (vontade) e a humanidade estão inextricavelmente jungidas nessa perspectiva.

Não é, portanto, mera licença poética, mas também um acerto filosófico, chamarmos a beleza nossa segunda criadora. Pois embora apenas torne possível a humanidade, deixando à nossa vontade livre o quanto queremos realizá-la, a beleza tem em comum com nossa criadora original, a natureza, o fato de que não nos concede nada mais senão a capacidade para a humanidade, deixando o uso da mesma depender da determinação de nossa própria vontade (p.111).

A disposição estética da mente coloca-a no estado mais fértil para o conhecimento e a moralidade; é o estado de fruição da beleza que unifica as forças antagônicas do homem; é o estado no qual “*com igual facilidade nos voltaremos para a seriedade e para o jogo, para o repouso*”

e para o movimento, para a brandura e para a resistência, para o pensamento abstracto ou para a intuição (p.114).

É aqui que Schiller reaborda a arte referida em seu apelo ao artista para resgatar a dignidade humana, na carta IX. Um *efeito estético* puro seria o efeito da fruição da verdadeira obra de arte. Como, no entanto, “*na realidade é impossível encontrar um efeito estético puro [...] a excelência de uma obra de arte pode apenas consistir em sua maior aproximação daquele ideal de beleza estética...*” (loc.cit.).

Assim é que a matéria – a música, a poesia, a escultura, etc. – tem sempre maior afinidade com os sentidos “*que a suportada pela verdadeira liberdade estética*” (p.115), tornando-se, com isso, o juízo estético sempre relativo, já que construído na experiência (as múltiplas realidades). A experiência é única, pessoal, subjectiva e singular e, assim, o juízo estético tem na aparência o seu fundamento: o belo é o que parece ser!

O uso prático da razão, na construção de um juízo estético, implica um conflito com a experiência, que acaba por esclarecer que não há conceito do belo, porque sentir algo como belo é inteiramente subjectivo. O único critério possível, nessa perspectiva, tanto na vida, como nas artes, é o seu *efeito sobre a mente*.

É nesse sentido que se pode afirmar que não a arte é o objecto de uma educação estética para Schiller, mas sim, as possibilidades de apreciá-la. A educação estética é “*uma das mais importantes tarefas da cultura*” (p.119) e deve submeter o homem físico pelo impulso estético para daí torná-lo moral. É no âmbito da moral que a liberdade pode se manifestar e aperfeiçoar a realidade. Esse é o sujeito nobre para Schiller: o que empresta autonomia a tudo aquilo que o rodeia, aquele que transforma e dá vida às coisas. “*Um espírito nobre não se basta com ser livre, precisa por em liberdade todo o mais à sua volta, mesmo o inerte*” (p.120).

Um espírito liberto é um espírito que tomou consciência de si e se manifesta na consciência estética. É por isso que a reflexão é uma condição para dar forma ao sensível na experiência estética.

Escravo da natureza quando apenas sente, o homem torna-se o seu legislador quando a pensa. Ela, que o dominava enquanto *poder*, é agora *objecto* diante de seu olhar julgador. O que é objecto para ele nada pode contra ele, pois tornou-se objecto pelo seu poder. Na medida em que dá forma à matéria e enquanto a dá, está a salvo de seus efeitos; pois nada pode ferir um espírito a não ser aquilo que lhe toma liberdade, mas ele justamente comprova a sua, à medida que dá forma ao informe (p.130).

Mas, como obra livre da reflexão (contemplação) que se dá na consciência estética, penetramos o mundo das ideias sem deixar o mundo sensível, ao contrário do que ocorre no puro entendimento, onde podemos distinguir nossa representação de nossa sensação. Seria uma empresa vã “*querer separar da representação da beleza esta relação com a faculdade sensível, por ser insuficiente pensar uma como efeito da outra, temos de ver as duas simultânea e reciprocamente como causa e efeito*” (p.131). Então, conhecimento dá sensação e sensação dá conhecimento.

A beleza, portanto, é *objecto* para nós, porque a reflexão é condição sob a qual temos uma sensação dela, mas é, ao mesmo tempo, *estado de nosso sujeito*, pois o sentimento é a condição sob a qual temos uma representação dela. Ela é, portanto forma, pois que a contemplamos, mas é, ao mesmo tempo, vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é simultaneamente, nosso estado e nossa acção (loc.cit.).

Em suma, a experiência estética que consolida a humanidade no homem é um fenómeno que diz respeito à alegria com a *aparência*, a inclinação para o *enfeite* e para o *jogo*, com o que o homem não se contenta com apenas *ver* ou *ter*, mas precisa *dar forma* às coisas. Na experiência estética

... a indiferença para com a realidade e o interesse pela aparência são uma verdadeira ampliação da humanidade e um passo decisivo para a cultura. [...] a aparência das coisas é obra do homem e uma

mente que aprecia a aparência já não se compraz com o que recebe mas com o que faz (p.134).

Assim, abstraindo-se da realidade, o impulso lúdico, que se apraz na aparência, impele à criação. Esta opera através de dois sentidos, a audição e a visão, que permitem o afastamento da matéria para dela retirar a essência de que dispõe novamente segundo sua vontade. Nesse jogo, quanto mais o homem separar a forma da aparência, mais *“invade pelo real o âmbito da experiência e ousa determinar a existência ideal pela mera possibilidade”* (p.136).

A aparência estética possui duas qualidades: é *sincera* (renunciando expressamente a qualquer pretensão à realidade) e *autônoma* (despojando-se do apoio da realidade) e quando a encontramos *“em homens isolados ou em povos inteiros, podemos estar certos de encontrar espírito e gosto e demais excelências afins...”* (p.137).

O homem começa a libertar-se de sua animalidade quando busca abundância: primeiro, passa a sentir a necessidade de abundância *de matéria* e este é um estado puramente físico, em que lhe basta a existência dos objectos; depois ele passa a ser movido por um impulso lúdico, no qual já busca a abundância *na matéria*. Daí, ele começa a preferir forma à matéria, e pela coerção da abundância ele preenche a imaginação com sequência de ideias, antes de alcançar a forma livre (a aparência).

Como explica Schiller:

O impulso estético para o jogo, portanto, mal será reconhecido em seus primeiros passos já que será constante a intervenção do impulso sensível [...] Neste período, só é belo para ele o que o excita, o que lhe dá matéria [...] o que dá matéria a uma criação possível [...] Em breve, ele já não se satisfaz com o fato de os objectos lhe aprazerem; ele mesmo quer aprazer; a princípio, somente pelo que é seu, e finalmente pelo que ele é... [...] Não satisfeito em acrescentar abundância estética à necessidade, o impulso lúdico mais livre desprende-se enfim por completo das amarras da privação, e o belo torna-se, por si mesmo, objecto de seu empenho. *Enfeita-se* (p.142).

Para Schiller, o impulso estético, que se realiza na beleza e no gosto, é o *moto* da harmonia, possibilidade de convivência e reconciliação entre os homens. O impulso estético transporta o homem para o reino do lúdico, do jogo, o único estado que concilia sua dupla natureza, sensível e racional, conciliando, inclusive, a perene oposição dos sexos. Ou seja, “*conciliando suavidade e violência no mundo moral segundo o modelo da livre aliança que une a força viril e a brandura feminina*” (p.143).

As oposições existem para Schiller, portanto, tanto no próprio homem, quanto no seio da sociedade e na natureza dos sexos. Ele não trata da experiência estética, especificamente, na perspectiva dessa última oposição, mas ao nomeá-la, ao fim de ter proporcionado a compreensão da ambivalência da natureza *no* ser humano, não exclui a ambivalência de natureza em *cada* ser humano e, portanto, uma ambivalência que se aplica a cada um dos sexos. De como essa natureza pode ser equilibrada no impulso lúdico, emerge, também, a possibilidade de homens e mulheres virem a subverter o “princípio de realidade” reinante, na emergência de uma nova consciência, livre das exigências da dominação e da exploração, como propôs Marcuse (1977; 1987a; 1987c).

É no reino do lúdico, de jogo e aparência, que se erige na experiência estética, prenuncia-se a reconciliação de todas as oposições, pois é um reino que “*desprende o homem de todas as amarras das circunstâncias, libertando-o de toda coerção moral ou física*” (Schiller, 1990, p.143).

Se no estado estético realiza-se a unidade do homem e o ideal da igualdade, este é um estado de plena humanidade. Este estado, nunca plenamente realizado, todavia buscado no jogo, por meio da educação estética, é ao mesmo tempo a via de acesso mais plena para sua humanidade.

1.3 Adorno: a estética, a crítica da cultura e a educação

As questões sobre a arte colocadas por Adorno na Teoria Estética (1970) são importantes para que possamos compreender a arte no contexto social e tentar entender o que consideramos um aspecto “marginal” dado à ela, e que pode explicar seu valor secundário no contexto da formação humana e, conseqüentemente, no da educação escolar. Precisamos reconhecer que, tanto a arte que “liberta o espírito”, a qual é objecto de deleite, quanto a arte-necessidade do mercado de consumo, estão longe de significar a “sublimação estética”, o momento mimético em que o homem encontra-se com o seu outro e encontra na expressão artística o conteúdo negado na sua própria manifestação. Nessas duas formas, a arte é supérflua, mercadoria e, assim entendida, não dá a conhecer ao indivíduo a dimensão do real na arte, para que o ser possa vir a valorizá-la.

Os processos sociais que demandam a *perda de especificidade* (Entkünstung) da arte estão marcados, por um lado, pela massificação da arte na tentativa da cultura de *sofisticar* o gosto popular, provocando, conseqüentemente, sua banalização e, por outro, pela supremacia da razão tecnológica e instrumental que provoca a reificação do ser humano e sua perda da sensibilidade.

Ao tratar da perda de evidência da arte, Adorno questiona a liberdade da arte, como uma liberdade relativa e contraditória, na medida em que ela é uma “*liberdade num domínio particular*”, que “*entra em contradição com o estado perene de não liberdade no todo*” (Adorno, 1970, p.11). Propõe que a arte tem de desembaraçar-se de uma função social, mantendo sua *evidência*, o que acontece à medida em que as obras de arte “*destacam-se do mundo empírico e suscitam um outro com uma essência própria, oposto ao primeiro como se ele fosse igualmente uma realidade*” (ibid., p.12).

Dessa forma, a arte não se define por sua origem, mas tem seu conceito se constituindo nos sucessivos momentos históricos e, com isso, ela é

... sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas legitimada por aquilo em que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se. [...] A arte só é interpretável pela lei do seu movimento, não por invariantes. Determina-se na relação com o que ela não é. O carácter artístico específico que nela existe deve deduzir-se, quanto ao conteúdo, do seu Outro (ibid., p.13).

Esse conteúdo (de verdade e vida das obras) está na própria efemeridade da arte, pois os *temas* de que ela trata são efêmeros e, ao surgir como o *outro* da realidade empírica, fornecendo aquilo que lhes é recusado nessa realidade, funde-se ao seu conteúdo crítico e é nesse conteúdo crítico da arte que Adorno aporta possibilidade de libertar o indivíduo da experiência externa coisificante.

Adorno parece-nos contraditório ao afirmar que a arte *deixa de ser* ao se transformar nessa *outra realidade*, porque ela (arte) “*é antítese social da sociedade e não deve imediatamente deduzir-se desta*” (ibid., p.19).

No entanto, a especulação dessa tensão na teoria de Adorno ultrapassa os fins desta reflexão em busca de “suportes” para os objectivos anunciados. Importa reconhecer que as obras de arte não são “*essencialmente como projecções do inconsciente daqueles que as produziram*” e devem levar em conta “*as categorias formais da hermenêutica dos materiais*” (ibid., p.20), onde se encontra o momento projectivo do processo de produção dos artistas⁸. Com isso, na arte, também actua o desejo de construir um mundo melhor.

⁸ Adorno faz aqui a crítica a teoria do psiquismo que considera a arte como projecções do inconsciente; para ele essas análises minimizam o processo de produção dos artistas “não alcança o fenómeno arte [...] sua objectividade própria, a sua coerência, o seu nível formal, os seus impulsos críticos e, finalmente, a sua ideia de verdade” (Adorno, 1970, p.20).

Assim, Adorno atribui à produção da obra de arte o *interesse* presente no *sentimento estético* e considera, então, que o prazer estético está na verdade da obra de arte e não no deleite do contemplador ao apreciá-la. A isto Adorno chama de visão filistina (visão burguesa de espírito vulgar e estreito). Tanto que, para ele, “*quanto mais se compreendem as obras de arte, tanto menos se saboreiam*” (Adorno, 1970, p.24), pois o sujeito é que deve *desaparecer* nas obras de arte, garantindo-lhes (às obras) a autenticidade; “*que elas sejam em si o que são, não para quem as contempla*” (ibid., loc.cit.), evitando-se, assim, que sejam simples objectos.

Isso também vale para Hegel (1996), para quem

Dizer que a missão da arte é agradar, ser origem de prazer, corresponde a determinar um fim naturalmente accidental que não podia ser o da arte.[...] Se o conteúdo é de tal natureza que não permite a imaginação, fica completamente secundarizado o elemento figurado, e o conteúdo quebra-se, dividido em duas partes: uma abstracção coberta de ornamentos exteriores que não passam de simples aparência (p.38).

Nesse sentido, a obra de arte tem vida própria e não deve ser uma mercadoria que “excita” o consumidor, pois isso não exclui o *momento de prazer na arte*, que é o “*protesto contra o carácter universal e mediatizado de mercadoria*” (Adorno, 1970, p.25).

No entanto, o comportamento contemporâneo perante a arte é regressivo, como Adorno atesta na análise da decadência do gosto musical que faz em *O fetichismo da música e a regressão da audição*. A arte, como a música, tornou-se um bem cultural de consumo, com a reificação procedida pela indústria cultural. Nessa reificação, compreende-se, que a obra perde o seu valor em si e o sujeito não vê nela o que lhe foi alienado. Ao contrário:

Os ingênuos da indústria cultural situam-se aquém da arte; eis porque percebem sua inadequação ao processo da vida social actual – mas não a falsidade deste – muito mais claramente do que aqueles que ainda se recordam do que era outrora uma obra de arte (ibid., p.28).

Eles impelem para a perda da especificidade da arte, na tentativa de diminuir sua distância do espectador, ou seja, simplificando, poder-se-ia dizer até mesmo vulgarizando a arte para torná-la acessível a todos e consumível por todos.

Se apesar de tudo, ela não for simplesmente consumível, a relação com ela pode, pelo menos apoiar-se na relação com os bens de consumo propriamente ditos. O que é facultado pelo fato de que, numa época de superprodução, o seu valor de uso se torna também problemático e se submete finalmente ao deleite secundário do prestígio, da moda e do próprio carácter de mercadoria: paródia da aparência estética (ibid., p.28-9).

Sobre esse aspecto, no caso da música, seu “veredicto” é contundente:

Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; [...] Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico... [...] parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação (idem, 1989, p.79-80).

Adorno considera que o comportamento contemporâneo regressivo em relação à arte caracteriza a perda dos momentos miméticos, incompatíveis com a coisificação, pois “o consumidor pode à vontade projectar as suas emoções, os seus resquícios miméticos, no que lhe é apresentado” (idem, 1970, p.29).

Antes, era o contemplador que desaparecia na obra e isso é o que conferia dignidade ao sujeito. Hoje, a indústria cultural põe em andamento o mecanismo que faz da arte o veículo da psicologia do espectador:

O espectador substitui o que as obras de arte reificadas já não dizem pelo eco estandardizado de si mesmo que percebe a partir delas. A indústria cultural põe em andamento este mecanismo e

explora-o. Deixa mesmo aparecer como próximo dos homens, como sua pertença, o que lhes foi alienado e de que se pode dispor heteronomamente na restituição (loc.cit.).

Nessa perspectiva, a *globalidade estética* não exerce mais sua crítica e só produz momentos codificados, onde o *prazer estético* ou o *gosto artístico* reduzem-se a banalidades exigidas pelas novas funções de satisfação imediata e de consumo que a cultura de massas dá a arte.

Entretanto, algo “*aspira objectivamente à arte, para além do véu que tece a interacção das instituições e da falsa necessidade*” (ibid., p.30) e este algo é o sofrimento que, na sua “irracionalidade”, “*é a própria substância do que foi recalcado pela cultura estabelecida*” (idem, ibid.,p.31). Isso é reforçado por Adorno na Dialéctica Negativa, quando escreve:

A necessidade de emprestar uma voz ao sofrimento é a condição de qualquer verdade. Pois o sofrimento é a objectividade que pesa sobre o sujeito; sua experiência, a mais subjectiva, sua expressão, objectivamente mediatizada (in Matos, 1989, p.268)

O homem busca na arte, assim, as modificações do que existe empiricamente. Percebe-se que é como Adorno vê a arte moderna “*ao impedir a contaminação com o que simplesmente existe, exprime-o ainda mais inexoravelmente*” (Adorno, 1970, p.31) e, sendo assim, a negação (negatividade) da realidade é a única coisa que pode produzir arte.

O Novo, em Adorno, considerado na perspectiva da filosofia da história, se articula na crítica do indivíduo e sua “juntura” com a sociedade (ibid.). O protesto contido na arte pode ser entendido na analogia com a dança, como se entende o protesto contido na dança⁹. No entanto, a estética do Novo é dialéctica: pode ser o novo que brota da

⁹ Nas análises da dança moderna, por exemplo, isto é contextualizado por vários autores e autoras, como em Garaudy (1980), que mostra a dança moderna como o protesto contra a sacralização da dança. Também é vista como rebelião contra a dominação masculina em Hanna (1988), e. o.

arte em si, como pode ser o novo que brota da uma relação equivocada com o mercado¹⁰.

“O novo é o sinal estético da reprodução ampliada, juntamente com sua promessa de abundância ilimitada. [...] A arte é moderna através da mimese do que está petrificado e alienado”. (Adorno, 1970, p.33). Assim, *“o novo não constitui nenhuma categoria subjectiva, mas brota forçosamente da própria coisa, que de outro modo não pode tomar consciência de si, livrar-se da heteronomia”* (ibid., p.34). Ainda, *“graças ao novo, a crítica, a recusa torna-se momento objectivo da própria arte”* (ibid., p.35).

Essa busca do novo, como idêntico ou como outro, que podemos denominar o “espírito da arte”, se apresenta em vivências estéticas como uma fruição de novas possibilidades que só se encontra como um “espírito aberto” (o estado estético de Schiller). É aquilo que pressupomos ser um estado necessário para o ser humano encarar novas relações como é o caso das novas relações de gênero.

Entende-se que a arte autêntica, em princípio, é o não idêntico do todo, com o que o indivíduo pode assentar a sua singularidade, ao contrário da arte para a massa, produzida pela indústria cultural, mas ela pode ser, também, o idêntico de si mesmo, na medida em que procura diferenciar-se do todo que constrange a singularidade.

A arte de massa na perspectiva adorniana, é forçada a *“enquadrar-se nos moldes da identidade quantitativa”* (Jay, 1988), ou seja, a identidade de massa. A cultura de massa actual, então, numa forma de *pseudo-subjectividade colectiva*, e substitui a subjectividade individual. Adorno aponta, assim, como a razão instrumental se liga ao domínio da natureza de forma destrutiva e em contraposição aos pressupostos de equilíbrio entre razão e natureza, aqueles levantados também por Schiller.

¹⁰ Ver sobre isto, também, Compagnon (1990), Cap. IV.

As ideias de Adorno sobre o Novo, a Utopia e a Negatividade tecem uma rede de sentidos para as possibilidades da arte que nos levam a buscar nos processos artísticos e educativos aquele princípio utópico da arte, segundo o qual ela permanecerá como algo de negação contra o que existe e por isso nunca se realiza. O “espírito da arte” é o irrealizável presente no realizado (a obra ou as acções), no que sempre prevalece a presença das possibilidades serem diferentes (e queremos, com isso, dizer, melhores) das que são hoje, melhorando por isso a cada ser educado esteticamente, mesmo que essa educação nunca se complete! Com essa possibilidade pode-se, pelo menos, de acordo com o momento, dizer-se “a vida está melhor” ou até mesmo, “o mundo é bom”. Como Adorno comenta, “*se a Utopia da arte se realizasse, seria o seu fim temporal*” (Adorno, 1970, p.45), como já o tinha reconhecido Hegel.

Dentre toda a crítica social proferida por Adorno na multiplicidade de sua obra (cf. Jay, 1988), ficou manifesta sua esperança na mudança social, pela possibilidade da consciência estética, que percebe as contradições do real e, no processo de mimese, projecta uma resistência, uma aparência que é um vir a ser.

A dimensão mimética da arte, um tributo implícito ao valor da beleza natural – oposta à beleza produzida inteiramente pelo homem – , evita que a arte exerça sobre a natureza uma coação semelhante àquela que o pensamento puramente teórico tem tendência a exercer. Na realidade a arte desestetizada fornece, em sua própria recusa a subordinar a natureza ao pensamento e a matéria ao espírito, um ténue modelo utópico daquilo que a humanidade, apesar de tudo, pode tornar-se (Jay, 1988, p.51).

O apelo à arte é para que a humanidade não se perca, mas a arte por si só não exerce o poder de transformar o mundo. Nem a educação, mas a educação, propõe Adorno (1995), deve buscar as condições para

que a barbárie não se repita¹¹, que o esclarecimento seja presente e a emancipação aconteça.

Como fica isto no contexto das ideias de Adorno sobre a arte e a educação?

Para compreendermos isso é preciso lembrarmos que todas as análises de Adorno, ao longo de sua vida, tiveram uma incrível coerência¹² em torno da *identidade do sujeito*, da equação sujeito-objeto e da constituição da consciência. Como observou Habermas, “*a filosofia de Adorno foi, essencialmente, uma ‘filosofia da consciência’ preocupada como complexo problema [...] do modo como os sujeitos se relacionam com os objectos no mundo actual e do modo como poderão vir a se relacionar num possível mundo futuro*” (in Jay, 1988, p.55).

Essa filosofia da consciência remete ao sujeito contraditório, que se manifesta como “*agente activo, fonte do seu próprio destino, e como objecto passivo de dominação, o brinquedo de um outro a cuja vontade se está sujeito*” (ibid., p.56). Assim, a dialéctica sujeito-sociedade, intensa e constante na filosofia de Adorno, aponta sua preocupação incomensurável com o desaparecer do sujeito: na uniformidade das necessidades, na semiformação cultural, no apetrecho academico-administrativo das Universidades, etc.

Mesmo assim, Adorno insiste na possibilidade do sujeito e da emancipação, enunciando como necessário o esclarecimento daquelas condições objectivas-subjectivas em que se forma a consciência, através da educação:

... a única concretização efectiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direcção orientem toda

¹¹ No contexto de Adorno, a barbárie foi o holocausto, cujas implicações ele reflectiu quase obsessivamente nos seus escritos sobre a formação e a educação após a 2ª guerra. Tanto que “a exigência para que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-lo” (1971, p. 119). De forma alguma nos faltam hoje exemplos que justifiquem ter-mos as mesmas preocupações que tinha Adorno com os rumos da educação.

¹² Cf. Jay, p. 54

a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (Adorno, 1995, p.183).

Nesse sentido, Adorno dá como exemplos, que as escolas poderiam promover sessões de discussão crítica para seus alunos, sobre os produtos da indústria cultural, como filmes, programas de rádio e televisão, revistas, etc., procurando desvelar com eles as falsidades aí presentes e, no tocante à música, comparando analiticamente uma peça verdadeiramente autêntica com os vulgares *hits* das paradas de sucesso. Os aspectos culturais que envolvem a dança certamente se inscrevem entre as possibilidades apontadas por Adorno, como se há de perceber ao reflectirmos a dança.

As preocupações de Adorno com a educação estão directamente ligadas com o colapso da formação cultural que se manifesta no espírito alienado que se segue àquela. A educação, que deve *começar despertando a consciência*, deverá, também, revelar os mecanismos sociais que servem à semiformação, “*uma espécie de espírito objectivo negativo*” (Adorno, 1996, p.389), que se instalou na formação.

A ideia filosófica da formação se endereçava às duas coisas: “*a domesticação do animal homem mediante sua adaptação inter pares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrepita ordem criada pelo homem*” (ibid., p.390). Esta era a ideia de Schiller e dos kantianos e “*foi a expressão mais prenhe da tensão entre esses dois momentos*” (loc.cit.) Essa formação cultural tradicional elevou os fins da formação à sustentação do seres autónomos e, portanto, de um todo autónomo; “*a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autónoma: quanto mais lúdico o singular, mais lúcido o todo*” (ibid., p.392).

No entanto, a *praxis ulterior*, baseada no modelo liberal, alterou sua finalidade: do postulado da humanidade sem status e sem exploração, se envolve na “*prática dos fins particulares*” e vira-a para o indivíduo, embutindo na ideia da formação que a busca de afirmação da

racionalidade e da liberdade seria de se conseguir “*quanto mais cada um estivesse formado para si mesmo*” (loc.cit.), transformando o sentido de singularidade no de individualidade.

A formação, explica Adorno, transformou-se em “cultura”, na apropriação dos bens culturais pela burguesia, passando esta a significar a cultura do espírito. A cultura como praxis perde sentido de formação para todos os sujeitos, já que a maioria é destituída desses bens culturais, enquanto realizações humanas. A cultura se converteu em *valor* e a formação “esqueceu-se” disso.

Toda formação cultural que se dá a cabo desde a ascensão da burguesia, assim, não cumpriu aquela promessa e reduziu-se ao preenchimento das condições sociais que o processo capitalista de produção exige; a semiformação que atingiu os trabalhadores urbanos também se estendeu as zonas rurais à medida que a cultura camponesa foi sendo envolvida pelo rádio e pela televisão, instaurando-se, no lugar da *autoridade da Bíblia*, a do domínio dos desportos e das *histórias reais*, com pretensão de “*facticidade aquém da imaginação produtiva*” (ibid., p.393).

A semicultura provoca a *adaptação* e esta significa, na sociedade adaptada, a sobrevivência do mais forte. A adaptação é o próprio esquema da *dominação regressiva*, em que

...o sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação diante do existente. Esta acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo (Adorno, 1996, p.391).

No processo de adaptação e mediante a submissão – onde a natureza triunfa e o espírito permanece antiquado – a eliminação do sujeito acontece por meio do apelo à sua auto conservação.

Para Adorno, as investidas pedagógicas ou políticas culturalmente reflexivas, que tentam remediar esta situação - que fomenta uma “inclusão” nos parâmetros do desenvolvimento de conhecimentos

técnicos e destrezas para exercer uma profissão – são infrutíferas, pois são norteadas pelo parâmetro do sujeito-produtor. Ou seja, as classes trabalhadoras e a classe média baixa, estão imbuídas pela formação, cujo conteúdo agora é ajustado “*pelos mecanismos de mercado, à consciência daqueles que foram excluídos do privilégio da cultura*” (ibid., p.394).

Outro problema, no modelo liberal de formação, é decorrente da ideologia que encobre as cisões de classe. Essa ideologia faz ver subjectivamente à consciência que as barreiras sociais são *fluidas* e, com isso, aproxima “*mutuamente as consciências das diferentes classes*” (loc.cit.), configurando um sistema integrado. Essa fluidez dificulta a identificação dos mecanismos da semiformação em qualquer camada social.

No entanto, “*como a `integração` é uma ideologia, é também, desmoronável*” (ibid., p.395), reconhecendo, o próprio Adorno, que os limites das asserções da universalidade da semicultura, não podem subsumir, nem todos os homens (e mulheres) e nem todas as camadas sociais, apesar da força da semi-formação se estabelecer de acordo com os interesses da produção.

No clima da semiformação, é a indústria cultural que mantém a reificação do sujeito, através dos conteúdos objectivos, coisificados e com o carácter de mercadoria da formação cultural, com o qual o sujeito relaciona-se e define-se: no espírito da semicultura dissemina-se a capacidade de *identificação* – vai-se do ser singular, que não percebe nas estruturas sociais nada com o que possa se identificar, para a totalidade, na qual está diluída a privação das formas individuais. Na falta de liberdade, o sujeito não articula sua vida conjunta a partir dele mesmo e projecta os ideais para fora de si mesmo e em dissonância com o singular.

A semicultura é uma cultura que, ao contrário da não-cultura – como mera ingenuidade e simples não saber – subsume a

espontaneidade, o indivíduo e a singularidade, e impede a consciência crítica.

Adorno reporta ao papel da tradição na formação pré-burguesa, onde, bem ou mal, ela era uma pré-condição para o *aprofundamento íntimo do espiritual*; “no entanto, a perda da tradição, como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito...” (ibid., p.397).

O declínio da tradição, que se incluiu nas reformas escolares, faz com que qualquer atitude que seja resquício daquela, seja considerada tolice, no que, todavia, no processo da formação (então, semiformação), tanto o intelecto quanto o espírito ficam privados “*de uma parte do alimento de que se nutre a formação*” (ibid., p.398). É preciso, então, reafirmar o desenvolvimento do espírito como pré-condição no processo de formação, e não como sua finalidade.

A carência de imagens e formas da existência como condição social da semiformação criou uma mitologia substitutiva, impulsionada principalmente pela Mídia, que irradia nas suas imagens - as estrelas de cinema, as canções de sucesso com suas letras e seus títulos - um brilho calculado. Podemos acrescentar os ídolos da música de hoje e, também, da dança, principalmente, algumas danças.

O problema da formação é que “modela” a existência, que esgota-se na reprodução de si mesma e desconsola a “alma”, a pessoa, que não se encontra em nenhuma imagem dada e perdeu a condição de projectar-se a si mesma nas formas de actuação. “*A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, em definitivo, é ela mesma irracional*” (ibid., p.400).

Entre outros efeitos da semiformação e da perda de *energia das ideias*, que a formação antes compreendia, está o desinteresse pelo conhecimento - porque este não se identifica com a ciência -, está o progresso - porque “*não se manifesta nas coisas espirituais com efeito*

benéfico” (Adorno, 1996, p.401) – e está o retrocesso da consciência, pela transformação das formas espirituais em bens culturais.

Tecendo um panorama dos efeitos da semiformação na sociedade contemporânea, com exemplos do que acontece na música, na literatura e na política, Adorno (ibid.) mostra como a *semiformação* dissemina o *conformismo*, naquele viver em função de si mesmo “sem si mesmo”, sem ter autonomia para processar nas suas vivências a experiência e o conceito. Ou seja, a experiência e a sua continuidade na consciência ficam dissociadas e o indivíduo vive num “*estado informativo pontual, desvalorizado, intercambiável e efêmero*” (ibid., p.405), onde se processa o esquecimento e se coloca um viver aqui e agora sem julgamento. Dessa forma, enfraquece-se a memória, por meio da qual se realiza na consciência a síntese da experiência, tarefa que a formação deveria cumprir.

A semiformação cultural produz uma consciência deformada e essa deformação tem uma função social objectiva, que é substituir a intuição essencial e subjugar a realidade, compensar o medo diante do incompreendido e se resguardar na alienação social, numa alienação que é comum a todos os sujeitos. Na produção dessa consciência alienada actuam os *sistemas da semiformação cultural* dando um *curto-circuito na permanência*¹³, e produzindo “*muito mais a natureza subjectiva que impossibilita a compreensão do que deveria ser objectivamente possível*” (ibid., p.407).

Como o conhecimento não depende apenas da índole funcional da sociedade, mas da sua índole subjectiva, também, os menos

¹³ Como antítese da permanência, entendemos que se situam a instantaneidade e a actualidade das informações, em detrimento de sua qualidade, ou do objectivo de efectivamente “informar” da produção midiática, como analisado por Pires (2002) entre outros. É dessa forma que funciona a “moda”, a música, a dança, o show, o que comer, o que vestir, o que saber, etc., como “relâmpagos” na mente das pessoas, não deixando tempos para abstrair, reflectir, reelaborar e, enfim, decidir “conscientemente” como agir.

favorecidos¹⁴ não podem entender as engrenagens do sistema das quais poderiam se libertar se a compreensão fosse possível.

A correcção pedagógica da semicultura é muito difícil, pois

... o conhecimento dos abusos sociais da semicultura confirma que não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objectivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência. No âmbito de totalidades contraditórias, o problema da formação cultural se vê envolvido também em uma antinomia. O ininterrupto palavrório da cultura soa como algo alheio ao mundo e ideológico em face da tendência à sua liquidação, que se manifesta objectivamente e extrapola as fronteiras dos sistemas políticos (ibid., p.408. Grifo nosso).

Seria necessário, então, que a cultura não se colocasse como oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza. Seria necessário também que se mantivesse a relação dialéctica entre o espírito e a cultura: que o espírito não se separasse das condições de vida à medida mesma que tem de fazê-lo.

Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiriam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável independência do espírito em relação à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos (ibid., p.409-10).

A força da formação cultural seria, assim, formar a independência do espírito de modo a fazê-lo repercutir, de forma mediata, na sociedade. A integridade da figura espiritual não pode estar dissociada do socialmente justo. Se este vínculo está prenhe da semiformação nos dias de hoje, a cultura não teria outra possibilidade de sobreviver senão na *“auto-reflexão crítica sobre a semicultura, em que necessariamente se converteu”* (ibid., p.410).

¹⁴ Adorno se refere aqui à “célebre mulher da limpeza”, como exemplo. Acreditamos que actualizando-se o pensamento do próprio Adorno, explícito em outras passagens, e que precisaria ser aprofundado na compreensão de toda sua obra, podemos nos referir à classe média e média baixa, já que estas, mesmo não sofrendo uma pressão extrema pela sobrevivência (material), não se “distinguem” nas malhas do consumismo operante em todos na realidade actual.

1.4. Marcuse: arte, contradição e subversão

Marcuse (1977) desenvolveu sua análise sobre a arte na perspectiva de ultrapassar o reducionismo em que, segundo ele, a estética marxista a tinha confinado. Ele, ao contrário dos marxistas, via “o potencial político da arte na própria arte” porque na sua forma estética a obra de arte é autônoma perante as relações sociais: “*A arte protesta contra estas relações na medida em que as **transcende**. Nesta transcendência, rompe com a consciência dominante, revoluciona a experiência*” (ibid., p.11).

Embora enfocando a literatura, e dizendo não se habilitar a falar da música, da pintura e da escultura, ele fala da arte em geral porque está “*convicto de o que se aplica à literatura, **mutatis mutantis**, também se pode aplicar a estas artes*” (ibid., p.12).

Para Marcuse, em muitos sentidos a arte pode ser revolucionária: se apresentar “*uma mudança radical no estilo e na técnica*” que reflectem mudanças na sociedade; se apresentar a “*ausência de liberdade do existente e as forças que se rebelam contra isso*”; também, “*na medida em que subverta as formas dominantes da percepção e da compreensão*” e ofereça as imagens alternativas de transformação e libertação (ibid., p.12-3).

As formas estéticas, assim, são expressões e manifestações históricas, carregadas de significado dessa história e por isso “*possuem uma dimensão própria de verdade, protesto e promessa*” (loc.cit.)

Nesse sentido, para a obra de arte ser revolucionária, não implica ser realizada para uma ou outra classe social, pois o seu potencial político “*baseia-se apenas na sua própria dimensão estética. A sua relação com a praxis é inexoravelmente indirecta, mediatizada e frustrante*” (ibid., p.14), o que afasta de logo qualquer interpretação da abordagem marcusiana ser defensiva de um viés panfletário, militante,

para a arte. Pelo contrário, “quanto mais imediatamente política for a obra de arte, mais ela reduz o poder de afastamento e os objectivos radicais e transcendentais de mudança” (loc.cit.).

Os objectivos de transcendência e mudança aparecem, quando Marcuse (1977) tenta superar os componentes deterministas da teoria marxista, que reduziram o potencial subjectivo da consciência, ao por “entre parênteses o conteúdo específico da consciência individual” e, assim, descuidando do “potencial revolucionário contido na própria subjectividade” (p.17).

Na verdade, Marcuse propõe uma reversão (ou subversão) do sentido da subjectividade burguesa, na qual as realizações do indivíduo aportam no princípio de rendimento e no lucro, para “o dos recursos íntimos do ser humano: contemplação, sentimento e imaginação” (ibid., p.18).

Considerando que a subjectividade constitui-se na própria história de cada indivíduo que, para além da sua existência social – sua situação de classe –, conta com suas paixões, alegrias e tristezas, Marcuse reforça a dimensão transcendente da arte:

As qualidades radicais da arte [...] baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte *transcende* a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora (ibid., p.19).

Com tais características, a experiência própria da arte proporciona a “emergência de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes” (loc.cit.).

A forma estética na arte é a estilização de um conteúdo e este conteúdo é a realidade sublimada. Na transcendência que se opera na produção artística, a objectividade reificada das relações sociais estabelecidas é substituída pela subjectividade em acção, que desconstrói normas, necessidades e valores dominantes. É a força de resistência que Marcuse vê na arte, considerando-a, não como um

resultado, mas como um processo de transformação (estética) que assume significado e verdade próprios:

A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza (ibid., p.20).

Para Marcuse, assim como para Adorno, a função crítica da arte e o seu potencial emancipatório reside na técnica artística, a forma estética, atestando sua autenticidade, não o conteúdo de sua forma, mas sim a “forma tornada conteúdo”. Ele não faz a “amarração” entre a obra e a existência social dos indivíduos de uma forma mecânica, ou directa, que a considera representação da imediatidade da vida mas dá-lhe aquela autonomia que lhe permite ser fenómeno transcendendo o fenómeno; podemos dizer: como queria Schiller, a aparência transcendendo a realidade. Com isso

A arte empenha-se na percepção do mundo que aliena os indivíduos da sua existência e actuação funcionais na sociedade – está comprometida numa emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão em todas as esferas da subjectividade e da objectividade [...] O mundo da arte é o de outro *Principio da Realidade*, de alienação – e só como alienação é que a arte cumpre uma função *cognitiva*: comunica verdades não comunicáveis noutra linguagem; *contradiz* (Marcuse, 1977, p.21-2).

A elaboração artística, então, constitui-se num processo de transgressão da realidade física e na “*afirmação profunda dos Instintos de Vida na sua luta contra a opressão instintiva e social*” (ibid., p.22), adquirindo formas autónomas que visam, no entanto, a essência da realidade e não sua manifestação imediata.

O carácter ideológico da arte é admitido na oposição que a arte faz à sociedade existente: se a consciência e as verdades pré-figuradas, abstractamente forjadas, são ideológicas, a autonomia da arte também é ideológica na medida em que “*contém o imperativo categórico: ‘as coisas têm de mudar’*. *Se a libertação dos seres humanos e da natureza*

tem de ser possível, então, o nexos social da destruição e da repressão deve ser rompido” (ibid., p.24).

Isso não quer dizer que a arte se torne temática no sentido político, pelo contrário, suas qualidades estéticas, transcendência, distanciamento, ordem estética, manifestações do belo, garantem que ela incorpore a universalidade do homem e não meramente um contexto social. A arte articula uma humanidade concreta que transcende uma classe em particular, porque *“a história também radica na natureza”* (ibid., p.26) e, assim, a natureza, o indivíduo e a espécie são os novos fundamentos dessa humanidade que a arte articula.

A emergência de seres humanos como *“seres genéricos – homens e mulheres capazes de viver nessa comunidade de liberdade que é o potencial da espécie – eis a condição de possibilidade subjectiva de uma sociedade sem classes. A sua realização pressupõe uma transformação radical dos impulsos e necessidades dos indivíduos: um desenvolvimento orgânico dentro do sócio-histórico. A solidariedade teria um fundamento muito escasso se não mergulhasse na estrutura instintiva dos indivíduos [...] A solidariedade e a comunidade têm a sua base na subordinação da energia destrutiva e agressiva à emancipação social dos instintos de vida* (ibid., p.27. Grifo nosso).

A sociedade, no entanto, continua sendo matéria-prima para a representação estética, que tem sua própria linguagem e ilumina a realidade através desta outra linguagem. Isto quer dizer que a estilização estética, que é transformar a realidade numa obra de arte (romance, gesto, quadro, etc.) faz com que a obra *“manifeste o universal em todo o particular social, o elemento indispensavelmente subjectivo em todo o objectivo, o que permanece em tudo o que é revogável”* (ibid., p.32).

A dialéctica da obra de arte continua: se é o mundo de vida dos protagonistas o denominador social específico, datado numa obra de arte, é este mesmo mundo de vida que é transcendido pelos protagonistas.

Na arte, continua Marcuse, está o domínio do que é mutável e do que não muda. O que seria isso que não muda?

Evidentemente, há sociedades em que as pessoas já não acreditam em oráculos e talvez haja sociedades em que o incesto não é tabu, mas é difícil imaginar uma sociedade que tenha abolido aquilo a que chamamos a sorte ou o destino, o encontro nas encruzilhadas, o encontro dos amantes, e também o encontro com o inferno. Mesmo num sistema totalitário tecnicamente quase perfeito, só as formas do destino mudariam (ibid., p.33).

Com essas considerações Marcuse quer reafirmar a autonomia (potencial crítico) da arte, mesmo nas obras que parecem condenadas pela estética marxista como ideologia conformista e repressiva, por tratarem-se de obras que levantam temas recheados de elementos burgueses como: a privatização do social, a interiorização da realidade, a idealização do amor e da morte, etc. Esses elementos são a forma sublimada da realidade estabelecida e ele lembra que “*o jogo de forças metasociais entre um indivíduo e outro, entre homem e mulher, entre a humanidade e a natureza*” (Marcuse, 1977, p.35) não poderiam ser “socializados” numa sociedade livre. O que essa sociedade pode fazer é emancipar os indivíduos da sua cega sujeição em relação às mesmas.

É assim que

Em virtude das suas verdades trans-históricas, universais, a arte apela para uma consciência que não é apenas a de uma classe particular, mas a dos seres humanos enquanto “seres genéricos”, desenvolvendo todas as suas faculdades de valorização da vida (ibid., p.37).

Ao tratar do sujeito dessa consciência, Marcuse refere-se sempre à universalidade e até mesmo a um sujeito anónimo, já que, para ele, trata-se de desmistificar a consciência colectiva (enquanto consciência de classe) que seria consciência libertadora do proletariado na estética marxista.

Se é de algum modo significativo falar de uma base de massas para a arte na sociedade capitalista, esta só pode se referir à “arte pop” e aos “bestsellers”. Presentemente, o sujeito a que a verdadeira arte apela é socialmente anónimo; não coincide com o sujeito potencial da prática revolucionária. E quanto mais as classes exploradas, «o povo», sucumbem aos poderes existentes, tanto mais a arte se distanciará do «povo». A arte pode preservar a sua verdade, pode

tornar consciente a necessidade de mudança, mas apenas quando obedece à sua própria lei contra a da realidade (ibid., p.39).

Aqui, mais Marcuse se aproxima de Adorno, na crítica à arte de massa. O mundo administrado que serviu de realidade para as teses marcusianas hoje se configura no mundo globalizado, onde recrudescer a influência da indústria cultural, transformando a arte em mercadoria (ver Compagnon, 1990). No globalismo¹⁵, com muitos dos problemas do então mundo administrado agravados temos as mesmas consequências daquele universo, no que tange à sobrevivência e liberdade. Quanto à sobrevivência do ser humano, basta olharmos para as estatísticas actuais (ou para a TV) sobre o grau de pobreza da maioria da humanidade¹⁶. Quanto à liberdade basta pensarmos a expansão do mercado *transnacional*, contribuindo para a despolitização da maioria da população mundial (Leis, 2000), para a uniformização do gosto e das necessidades e, no tocante aos bens culturais, provocando a adaptação e rompendo com a memória do que seria autónomo (Adorno).

Aliás, no plano das manifestações culturais, já os anos sessenta proporcionaram mais liberdade com a transformação da subjectividade e da natureza, da sensibilidade, da imaginação e da razão do que o possível uma década depois. Houve, após, um recrudescimento do paternalismo sob o capitalismo monopolista que coloca o povo – uma população explorada ampliada com estratos de classe média empobrecidos - e não mais o proletariado, uma classe cada vez menor, no centro dos interesses de dominação.

Marcuse (1977) torna-se aí mais radical no seu empenho em demonstrar a necessidade de manter a arte autónoma, como possibilidade de veicular a emancipação: ele admite que “*se o povo é incorporado no sistema prevalecente de necessidades, então só a ruptura*

¹⁵ Ver as características do globalismo em Ianni (1996).

¹⁶ Dados são fornecidos nos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, conforme relata Assmann (2001).

com este sistema pode transformar 'o povo' num aliado contra o barbarismo" (ibid., p.41). Essa ruptura implica, para o papel do artista, uma radicalização do conteúdo de sua obra, da sua linguagem, que aponte a discrepância ideológica entre o artista e o povo, com o que a arte revolucionária pode realmente tornar-se "o inimigo do povo".

Contudo, ele reconhece que *"a arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo"* (ibid., p.39.), assim como reconhece que o potencial transformador da arte, pode transformar-se no seu oposto *"se a tensão entre a arte e a práxis radical diminuir de modo a que a arte perca a sua própria dimensão de transformação"* (ibid., p.41-2). Essa tensão essencial deve ser mantida no duplo significado da arte, como *forma estética* e como *técnica*.

Também, a mudança de consciência que a arte preconiza *"é mais do que desenvolvimento da consciência política"*, ela deve apontar para um novo *"sistema de necessidades"*, que inclui *"uma sensibilidade, imaginação e razão emancipadas do domínio da exploração"* (ibid., p.43). Essa não seria a consciência estética de Schiller, e Adorno?

Presente está o pressuposto de que o efeito da propaganda está descartado nessa consciência, pois ela exige que

... os homens e as mulheres administrados pelo capitalismo cosmopolita desaprendam a linguagem, os conceitos e as imagens desta administração, que experimentem a dimensão da mudança qualitativa, que reivindiquem a sua subjectividade, a sua interioridade (loc.cit.).

É essa interioridade, então, que torna-se *"espaço interior e exterior da subversão da experiência, da emergência de outro universo"*, no qual, os indivíduos não são absorvidos pela interação social e, ao contrário, esta resulta da autonomia de indivíduos *"livremente associados, e não massas"* (ibid., p.44). É a subjectividade como força antagónica do existente que tem que ser alimentada pela arte, possibilitando a mimese de qualquer realidade histórica, numa forma

estética. O processo artístico é mimese, que distancia e subverte a consciência, intensificando a percepção, “*de modo que o indizível é dito, o invisível se torna visível e o insuportável explode*” (Marcuse, 1977, p.49).

Marcuse nos dá um a descrição do processo mimético, na literatura, que ajuda a compreender o mesmo na dança:

A mimese ocorre na literatura por meio da linguagem; esta torna-se mais tensa ou mais solta, forçada a produzir pensamentos profundos de outro modo obscurecidos. A prosa é sujeita ao seu próprio ritmo. Diz-se aquilo que habitualmente se cala, não se diz o que habitualmente se repete ocultando o que é essencial. A reestruturação toma lugar através da concentração, do exagero, da ênfase sobre o essencial, da reordenação de factos. O portador destas qualidades não é a frase particular, nem as suas palavras, nem a sua sintaxe; o portador é o todo. Só o todo é que concede a estes elementos o seu significado e função estética (loc.cit.)

A mimese ocorre na dança por meio do movimento, que torna-se mais solto ou mais tenso, forçado a produzir gestos que, de outro modo, que não na dança, seriam obscurecidos. O que importa é o que nos dá a compreender: que na dança, como na arte em geral, a linguagem estética, toma variadas formas e variadas técnicas, mas na sua multiplicidade de formas e técnicas, “apresenta” temas essencialmente humanos, que só no todo dessa apropriação tem significado e função estética. O movimento individualizado, especializado, de cada parte, não consegue a transcendência que é autonomia da “dança”, não do movimento.

Para Marcuse, assim como para Adorno, a obra de arte não tem que ter fácil interpretação, nem tem que deleitar o espectador, pois considera que a mimese não abarca com a liberdade total, a que o ser poderia ter, nem conseguem ser arte, as formas que renunciam à mimese estética, para ser reflexo da realidade destrocada e, com isso, reprodução e integração¹⁷. Assim, a mimese não consegue dar forma à

¹⁷ Marcuse refere-se aqui à montagem e a colagem, provavelmente referindo-se às técnicas utilizadas no movimento anti-arte ou na estética da resistência dos

realidade, pelo contrário, ela dá forma à “*realidade à cuja transformação devia servir*” (ibid., p.52), ou seja, ela dá forma a uma realidade “em devir”: ela é ilusão (Schein) ou aparência e, sendo assim, a autonomia da arte é sempre uma contradição; só é arte se proporciona a transformação, mas não pode anular, na forma estética, a diferença que existe entre essência e aparência, diferença na qual reside.

Somente uma lógica dialéctica pode explicar (ou entender) essas contradições. Para Marcuse (1977)

O mundo significado na arte nunca é de modo algum apenas o mundo concreto da realidade de todos os dias, mas também não é um mundo de mera fantasia, ilusão, e assim por diante. Não contém nada que também não exista na realidade concreta. As acções, pensamentos, sentimentos e sonhos de homens e mulheres, as suas potencialidades e as das coisas. No entanto [...], é uma realidade fictícia. Mas é “irreal” não porque seja inferior em relação à realidade existente, mas porque lhe é superior e qualitativamente “diferente” (p.57).

A arte, então, fornece um conhecimento que, diga-se mais uma vez, com sua função contraditória, mostra, por um lado, como a realidade é triste e dura, e por outro, que é possível a “*reconstrução da sociedade e da natureza sob o princípio do aumento do potencial humano de felicidade e da diminuição do sofrimento*” (ibid., p.59).

É a possibilidade dialéctica da arte de apontar para a paz no sofrimento, mostrando na paz, o sofrimento. É “*a dialéctica da afirmação e da negação, da consolação e da tristeza, é a dialéctica do Belo*” (ibid., p.65).

Assim, se “*a arte abre uma dimensão inacessível a outra experiência, uma dimensão em que os seres humanos, a natureza e as coisas deixam de se submeter à lei do princípio da realidade*” (ibid., p.74), a Arte na escola, poderia proporcionar a vivência dessa autonomia, através dessas “*linguagem e imagens distanciadoras, que*

momentos da arte Pop a partir dos anos 60, que ele critica como “a mimese sem transformação”, porque lhes falta essa “forma estética” que só se constitui na mimese (ver, também, o já citado Campagnon, 1990).

tornam perceptível, visível e audível o que já não é ou ainda não é percebido, dito e ouvido na vida diária” (loc.cit.).

Marcuse não nos deixa esquecer, assim como Adorno, que *“toda reificação é um esquecimento”*¹⁸, depositando na arte o potencial de combate à reificação do sujeito: *“fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado”* (ibid., p.75).

1.5 A Dimensão da consciência estética: arte, sensibilidade, crítica e transformação

É o próprio Marcuse quem ajuda a iniciarmos a “amarração” entre os elementos presentes nos textos anteriores, para darmos conta da concepção de consciência estética que procuramos, ao citar que *“a história filosófica do termo estética reflecte o tratamento repressivo aos processos cognitivos sensuais (e, portanto, “corporais”)* (Marcuse, s.d., p.162), reportando-nos, mais uma vez, ao ponto de partida do nosso problema, a questão da sensibilidade.

O que temos visto é que, de forma geral, a reflexão sobre a estética, tanto na filosofia quanto na educação, discorre sobre a fragmentação humana e que essa fragmentação se institui na racionalidade que pauta, inclusive, as reflexões sobre os sujeitos e os objectos.

Entre esses objectos de reflexão e acção que nos interessam (re) surgem a cultura, a educação e a arte, mas, antes de privilegiar a reflexão de tais elementos nas concepções adoptadas de Schiller, Adorno e Marcuse, é necessário dizer da nossa compreensão de cultura e da delimitação de sua abordagem neste trabalho.

Em princípio, entendemos “a cultura” como tudo aquilo que o ser humano produz, todas as transformações influenciadoras dos aspectos sociais, biológicos e da natureza em geral. O seu conceito, se é que se

¹⁸ Marcuse refere-se à uma das frases mais conhecidas da Dialéctica do Esclarecimento, de Adorno e Horkheimer.

poderia formular algum, preenche todos os aspectos evolutivos, toda produção objectiva e subjectiva da existência, todo o tipo de conhecimento. Nesse sentido, a cultura “*é a própria existência significativa do homem através da história*” (Rezende, 1990, p.59).

Sendo assim, tudo o que o homem produz são objectos culturais e é a partir destes que se pode delimitar os aspectos da cultura com que vamos trabalhar. Entendemos que a cultura, como o universo das realizações humanas, se sobrepõe à própria produção do conhecimento, como ciência.

Os objectos culturais específicos deste trabalho, então, referem-se à dança e actividades expressivas, à educação estética e ao género, possibilitando-nos apontar os *aspectos* da cultura que se relacionam com eles neste recorte: *uma dimensão específica* da arte, algumas *implicações da produção dos bens culturais*, na esfera do consumo e da cultura de massa, sobre a Arte que se possa realizar na escola e, nisso, uma *dimensão emancipatória* do humano na educação.

Antes de continuarmos, queremos, também, esclarecer em que medida a arte faz parte deste trabalho. Neste aspecto, nosso pensamento tem que transitar na circularidade que a reflexão teórica já realizada apresenta entre os conceitos de arte e de estética e reconhecer que o advento da arte *pop*, das formas híbridas de arte desenvolvidas, por exemplo, com as novas tecnologias, e outras formas que possam fazer parte das discussões seculares e académicas sobre a arte, revolucionam os conceitos de arte e redimensionam a criação artística. A arte, assim, é um campo especializado, cujas definições demandam investigação e aprofundamento¹⁹, diferenciando-se, sem dissociar-se, do conceito de estética. Seu significado na perspectiva deste trabalho será abordado no capítulo seguinte.

¹⁹ A discussão filosófica e conceptual *da arte* não é objecto deste trabalho, portanto remetemos aos autores da área a contextualização das correntes, entre os quais, Schusterman (1992), Campagnon (1990), além de outros.

É em torno da análise da arte como produção artística que Adorno e Marcuse elaboram sua dimensão estética, projectando-a, no entanto, para o âmbito da existência humana. A estética, a partir da instituição do termo por Baumgarten, no século XVIII, também se referiu à reflexão sobre a arte, mas a reflexão sobre a arte é anterior à instituição da disciplina “Estética”, constituindo-se na tradição filosófica ocidental, desde os gregos, na reflexão sobre a beleza.

A estética, então, por um lado, *“pode ser compreendida como um recorte filosófico no fenómeno mais amplo da beleza, um recorte que aos poucos foi se aproximando mais da arte”* (Olivier, 1999, p.6), por outro, *“no que visa a reflexão estética, o conceito de belo figura apenas como um momento. A ideia da beleza evoca algo de essencial na arte, sem que no entanto, o exprima imediatamente”* (Adorno, 1970, p.65). Todavia, o termo estética sempre abarcou com significado da sensibilidade, de acordo com a etimologia da palavra grega *aisthesis*, e *“aparece como um domínio fundamental a ter em conta quando se trata de referir o ser humano em toda sua abrangência”* (Pombo, 1995, p.377).

Enredamos, então, por uma “teia” que acaba num “nó” talvez complexo demais para desatar. A estética se refere à arte, arte significa beleza, a beleza é fruto da sensibilidade, a sensibilidade se refere, novamente, à capacidade estética, a capacidade estética é que produz arte...!

Nem tão difícil assim nos parece manter esse entrelaçamento, essa significação, que alguns tão filistivamente, para usar uma expressão adorniana, fazem questão de desfiar. Afinal, a arte como actividade específica tem como fim a arte, a Arte na escola tem seus fins na educação... e na arte! Voltaremos a isso no momento adequado. Por enquanto, queremos notar que, nas pesquisas empreendidas no âmbito da arte na educação, permanecem jungidos os sentidos da arte (histórica, moderna, pós-moderna, etc.) e da sua dimensão estética, pois é da obra de arte e da actividade artística que se deduzem as noções

que evocam o potencial da sensibilidade que norteia a arte na escola. Não precisamos nos preocupar em não tomar os desvios do caminho que leva à actividade artística, pois se não é com esta área específica como *produção* da arte, que vamos lidar, é também com as possibilidades da actividade artística na escola que nos preocupamos.

Linhares (1999) num belíssimo trabalho que investigou a arte na escola, aponta-nos como a dimensão da sensibilidade é dimensão de abertura à arte ao mesmo tempo que é a dimensão que a arte amplia, propiciando uma abertura ao mundo, à crítica e à transformação.

Pode-se dizer que era assim que Schiller entendia as possibilidades da sensibilidade, a mais fina, e por isso, cunhou a expressão “educação estética”:

Tanto quanto sei, nossa língua não tem nenhuma palavra que designe a referência de um objecto a nossa sensibilidade mais fina, já que belo, sublime, agradável, são meras espécies dela. Ora, visto que as expressões moral ou físico são empregadas sem hesitação para a educação, e que, através desses dois conceitos, ainda não se exprime de forma alguma aquela espécie de educação que se ocupa da formação da sensibilidade mais fina, considerei lícito, e mesmo necessário, falar de uma educação estética” (Schiller, 1990, p.158-9)²⁰.

Face a isto, como não considerar uma educação pela arte que pode levar à possibilidade de apreciá-la? Como não considerar uma educação que é *uma das mais importantes tarefas da cultura* e pode tornar moral e livre o ser humano? Como não considerar, que o coração frio e estreito do entendimento, que entorpece os sentidos e engana a razão, são preocupações de uma educação que busca a autonomia e emancipação do ser humano?

No entanto, a educação estética de Schiller não se poderia realizar hoje, sem levarmos em conta o novo contexto, as situações objectivas e subjectivas da cultura na sociedade actual. O paradoxo do mundo contemporâneo justifica as preocupações preliminares com os

²⁰ Conforme nota dos tradutores, isto é afirmado por Schiller numa carta a Christian Garve (25/01/1795).

problemas da consciência, da relação sujeito-objeto, da relação teoria e prática, para se pensar a educação e seus conteúdos. Se não, “*o que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada?*” (Maar, in Adorno, 1995, p.14).

Para que pudéssemos ter essa compreensão é que buscamos Adorno e Marcuse, dois autores que se empenham na crítica à Sociedade e, de forma geral, fazem uma especulação dialéctica da razão contra a razão, para resgatar a própria razão das possibilidades repressivas desse “império da razão” que tão agressivo se mostra mesmo nas propostas pedagógicas e no processo formativo em geral. Nós vivemos numa época de “*racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das mares económicas.*” (id.ibid., p.15-6).

Nesses processos, como vimos, a indústria cultural promove a cultura de massa e exerce imperioso papel na formação cultural. Nessa altura já poderíamos formular a pergunta: o que isto tem a ver com os processos educativos e formativos que se referem à dança e às questões de género na escola? Podemos responder, por exemplo, que os jovens têm sua subjectividade formada objectivamente naquilo que o meio social lhes fornece em relação à dança, a partir da qual contra argumentam ao explicar o “gosto” por esta ou aquela dança, quando o fazem e, se a consciência é apreendida na experiência objectiva, na interacção social e na relação com a natureza (corpo), interessam as condições das *experiências objectivas* que a pessoa tem na escola. Não podemos descuidar destas reflexões, se queremos entender quais a possibilidades da dança ser processo formativo e, ao mesmo tempo, ser um fim possível da formação.

Nesse sentido, perguntamo-nos, o que é formativo na dança que não seja formado pela cultura de massa? Por que é que a cultura de massa influencia a visão da dança na escola? Como é que a *experiência-*

dança (arte) propicia outra cultura? Para onde pode, outra *experiência*, levar homens e mulheres?

Essas e outras perguntas poderão encontrar algumas respostas (sempre temporárias) na análise da realidade e da função da arte, nas perspectivas de Schiller, Adorno e Marcuse.

Aplicando os fundamentos de Marx e Freud para explicar a limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa, Adorno (1995) e Marcuse (s.d.) apontaram um dos determinantes disso, o princípio de realidade repressivo, na nossa civilização, o princípio de rendimento, que vai dar luz ao recrudescimento de duas cisões históricas: arte e ciência, masculino e feminino. Mas, apontam também para o outro pólo dessa compreensão: a realização dos instintos de vida, a liberação do Eros, para dar vida à arte e à relação com o outro.

Na arte, para Marcuse e Adorno, o princípio de realidade é rejeitado naquela forma (realidade) *que contem o protesto contra o existente* e ela mantém sua autonomia perante as relações sociais – então, repressivas –, liberando um potencial libertador – na arte se manifesta o Eros, o princípio de vida. Ambos consideram, que a arte é um espaço de vivência da interioridade humana e não naquele sentido do individualismo liberal, mas ela quer *aprazer-se a si mesma*, no sentido da emergência das singularidades (as acções, pensamento, sentimentos, de cada um), que configuram sempre o outro possível e no qual está a disponibilidade humana para a transformação.

Assim como para Adorno e Marcuse a arte se destaca do mundo empírico, entra em contradição com a realidade e compõe um outro mundo com essência própria (uma marca da sensibilidade), Schiller diz que a verdade da arte subsiste na ilusão (essência) da arte. E na dignidade humana e no carácter nobre que Schiller enaltece, subsiste o *outro*, de Adorno, que se opõe a realidade.

O conteúdo crítico da arte que para Adorno pode libertar o indivíduo da experiência externa coisificante é o próprio carácter ético do indivíduo que se manifesta no estado estético. A constituição ética do homem, segundo Schiller, corresponde à formação do carácter objectivo e subjectivo dos indivíduos, na consciência estética em Adorno.

O potencial libertador da arte reside, também, num outro ponto em comum apontado por Adorno e Marcuse: a linguagem do sofrimento, na qual a substância – a objectividade que pesa sobre o sujeito e, portanto, sua contradição – adquire (outra) forma, no que se constitui a dialéctica da beleza (arte). Esse não é o sofrimento que perpassa a dissolução do espírito e do seu aprisionamento nas algemas da lógica, segundo Schiller?

Do sofrimento emerge o belo, como princípio do prazer, que revolta-se contra o domínio do princípio de realidade e afirma-se como elemento emancipatório. Isso quer dizer que a mimese transformadora que se realiza na obra de arte e na arte, nos processos artísticos que a Arte na escola envolve e que, não necessariamente produzem a “alta arte”, é uma mimese cognitiva que atinge ao artista ou aos realizadores das experiências artísticas e produz, ou pelo menos provoca, a sensibilidade que leva o indivíduo a relacionar-se com seu tempo, recordando o passado para projectar o futuro: “*a mimese traduz a realidade para a memória*” (Marcuse, 1977, p.69) e é não deixando cair no esquecimento, principalmente as infâmias da história e os problemas da vida quotidiana, que se mantém presente a possibilidade de transformação.

Mas, acima de tudo, o tipo de *experiência* que a arte propicia, e que pode ser na educação o enriquecimento de imagens, da linguagem e expressão, aparece nas perspectivas abordadas. Adorno (1970), num excuro sobre o sublime e o jogo aponta para uma consonância com Schiller no significado do momento da experiência: o momento de superação da natureza pela confrontação com o espírito e o retorno à

forma (nova natureza), momento que se mantém na tensão e não na resolução das contradições, é *jogo*, o estado em que o homem se realiza inteiramente.

Voltamos, então, ao impulso lúdico, o estado estético, que, também, produz conhecimento porque é o momento de reflexão, insatisfação e criação. E, por fim, um *novo estado* onde o ser humano “*invade pelo ideal o âmbito da experiência e ousa determinar a existência ideal pela mera possibilidade*”, como já disse Schiller.

Essa experiência, assim, comporta uma contradição com a realidade, um carácter ético, que percebe a alteridade, e a auto-reflexão, que é disponibilidade transformadora. Essas são características de uma consciência estética, que não é prerrogativa dos artistas, mas de todos que ousem novas possibilidades.

Schiller, Adorno e Marcuse nos mostram que a beleza, na experiência, é um *estado* que equilibra a matéria e a forma e, esse estado, é a consciência estética, a consciência que a educação estética pode prover.

CAPÍTULO II – Arte e educação: a dança e a experiência estética

Visto que a experiência estética se realiza *na e para* a arte, como campo de superação do dualismo corpo/mente, sensibilidade/razão, na nossa racionalidade instrumental, ela busca, justamente, o desenvolvimento de outras formas de conhecimento, que se instituem, na sensibilidade, na imaginação e na razão emancipada (Cap. I). É no conhecimento sensível que ela assenta “*não para mobilizar uma espécie de memória emotiva ou colocar sentimentos para deleite, para a experiência, somente, mas para o conhecimento sobre eles*” (Linhares, 1999, p.80. Grifo meu).

Assim, ao falarmos em educação estética, admitimos que “*há uma reflexão analítica, crítica, um ato de pensamento discursivo mesmo, que também pode ser mobilizado [...] para o conhecimento do sentido*” (ibid., p.82), mas precisamos situar o “terreno” onde essa educação estética acontece, na delimitação deste trabalho.

Nosso foco de interesse é a dança, como experiência estética e educação. É nela que procuraremos entender como a *racionalidade* (não instrumental) está implícita no *conhecimento* por meio dos sentidos, e como ela é campo de criação e fruição estética, como conhecimento capaz de reorientar a existência humana.

Essa perspectiva nos impõe a tarefa de entender a dança, tanto como arte, onde, acredita-se, radica a fruição estética, quanto como experiência estética, onde radica o desenvolvimento da sensibilidade, que é tarefa da educação.

Sendo assim, cabe-nos avançar um pouquinho mais na perspectiva da arte que ajuda a situar a compreensão da dança como objecto de vivência e apreciação estética, para, acima de tudo, situá-la como âmbito de ruptura da hegemonia das dualidades: do conhecimento, racional ou sensorial; da dança, masculina ou feminina; do corpo, produtivo ou sensível; do gênero, agressivo ou emotivo.

2.1 A arte como expressão simbólica

A teoria do Simbolismo elaborada por Langer (1971;1992)¹ em *Filosofia em Nova Chave* é uma crítica à racionalidade, a medida que nos aponta limites do pensamento discursivo e da linguagem racional, e abre as portas para a compreensão intuitiva e o conhecimento sensorial. A teoria do Simbolismo reaviva na *ilusão* da arte, aquela *aparência* que supera a realidade, como queria Schiller, aquela *antítese social* que é o meio interior de representação, como define Adorno, aquela *transcendência*, que faz emergir outra razão, na intenção de Marcuse. A perspectiva da arte como símbolo, reconhece-lhe a autonomia que Adorno reivindica, por romper a identidade da consciência com o real, sem com isso desvincular-se de seu tempo e espaço e de suas determinantes culturais.

Langer (1992) fornece-nos uma diferenciação entre símbolos *discursivos* e *apresentativos*, que é importante para o entendimento da arte, e também da dança, com símbolos apresentativos, cuja significação para o ser humano não pode ser expressada em palavras. Ao esclarecer, por exemplo, a ordem em que se insere a fala como simbolização de ideias, a autora coloca-nos a impossibilidade de se inferir essa mesma ordem aos símbolos artísticos. A forma de todas as

¹ A versão original em inglês, *Philosophy in a New key: a study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, é datada de 1942. Trabalhamos neste texto com duas traduções, uma em alemão e outra em português, cujas edições são, respectivamente de 1992 e 1971.

falas é tal, que nós precisamos colocar nossas ideias umas atrás das outras, independentemente da forma como os fatos/objectos concretos se apresentem e os seus significados são percebidos, então, nessa mesma sequência em que possam ser enunciados. É a forma que o veículo de expressão permite, e cuja qualidade se chama discursividade, *“pela qual apenas podem ser trazidos à fala as ideias que se sujeitam à essa ordem especial; cada ideia que não se adequa à essa projecção, não pode ser falada, não é participada com a ajuda de palavras”* (ibid., p.88). Sendo assim, então,

... os significados de todos os outros elementos simbólicos, que formam um grande e articulado símbolo, serão entendidos apenas através do significado do todo, através de suas relações no interior de uma só estrutura. Eles se fundem como símbolo porque pertencem a uma apresentação simultânea e integral. Essa forma semântica, nós chamaremos de “simbolismo apresentativo”... (ibid., p.103).

É nesse tipo de simbolismo que se inscreve a capacidade humana para a formação de símbolos apresentativos, o que quer dizer, a capacidade de se fazer presente em imagens, sons, movimentos, ritmos, figuras; a capacidade de *expressar* algo que não seja abarcado por uma conceituação, e que a nossa linguagem não seja capaz de dizer. Como diz Langer :

Cada um sabe que a linguagem é um meio muito pobre para expressar nossa natureza emocional. (...) ela não pode mediar o ir e vir de sensações, ideias, impressões, lembranças e relembranças, fantasias fugidias ou seus rastros, todo o material emocional sem nome (ibid., p.106).

Nesse sentido, quando nós podemos designar/enunciar verbalmente determinados estados de espíritos ou determinadas sensações, nós estamos, de fato, dizendo que os entendemos ou que sabemos porque se está triste ou feliz, por exemplo, mas isso não é o mesmo que tê-los em percepção e sobretudo, expressá-los.

Dessa forma, inserida no corpo teórico da nova filosofia de Langer, versando basicamente sobre o sentido da arte, sobre arte como

forma simbólica e, principalmente, como forma de compreensão do mundo, encontramos a gênese do processo artístico, pelo qual poderemos compreender a importância da arte.

Especialmente no capítulo sobre as origens do processo artístico, Langer (1971), apresenta-nos fundamentos para entendermos como o mundo material é todo e sempre a *origem* da arte, sem, no entanto, nos permitirmos “o erro de confundirmos a origem de uma coisa, com sua significação” (p.245). Os materiais físicos são instrumentos de que a imaginação artística lança mão para compor o trabalho de arte, o qual tem significado em si mesmo e não naquilo que o inspirou.

O mundo, todas as coisas e os seres vivos são expressivos por si só, portanto a gênese artística do ser humano trabalha com outro tipo de expressão. A *forma significativa* é aquela que corresponde à arte e não à significação prática do objecto, ou qualquer que seja a forma natural.

Nisso, o que serve para a concepção artística não é a própria concepção de uma coisa, mas esta sim, pode possuir um significado emocional para o artista, capaz de

... prender-lhe a atenção e induzi-lo a ver sua forma com olhos activos, discernidores e manter a referida forma presente na sua excitada imaginação, até que seus alcances mais altos de significação se lhe tornem evidentes; então ele terá e pintará, uma concepção profunda e original daquele (ibid., p.248).

Esse trecho nos descreve o processo de simbolização que compõe a própria arte que, percebida como significante, é compreendida pelo que ela é. Por isso, ao criar símbolos na actividade artística o homem já lhes atribui um sentido próprio e eles não representam mais o que os inspirou. A significação artística é, então, o que os artistas “*expressam através de sua representação de objectos ou eventos*” (ibid., p.253) e Langer afirma, sob “forte suspeita”, que

... o significado da expressão artística é em largos termos, em todas as artes [...] – a lei inefável, porém não inexprimível, da experiência vital, o padrão do ser afectivo e senciente. Eis o ‘conteúdo’ do que

percebemos como ‘forma bela’ e este elemento formal é a ‘ideia’ do artista transmitida por toda a grande obra (ibid., p.253-4).

A concepção de arte como *reino da experiência senciente e emocional* é uma questão discutível para Langer, mas ela admite que todas as artes se encontram “*dentro do campo verbalmente inacessível da experiência vital e do pensamento qualitativo*” (ibid., p.255). Dessa forma

...a unidade básica de todas as artes é, as vezes, sustentada a partir do aparente começo de todas as ideias artísticas na assim chamada “emoção estética”, que é tomada como sua fonte e, portanto como sua significação. [...] Mas suspeito que essa excitação característica, tão intimamente casada com a concepção original e a visão anterior, não seja a fonte, mas o efeito, do trabalho artístico, a experiência emotiva pessoal da revelação, compreensão, poder mental, que uma aventura no entendimento implícito inspira (loc.cit.).

A emoção estética, tanto não é fonte de expressão artística, para Langer, que diz ser algo parecido gerado na apreciação da arte e que pode ser sentida em outras situações (a descoberta do matemático, a devoção do beato a Deus, etc.).

O que acontece é que o artista embevecido por sua *ideia* vive a *emoção estética*, da mesma forma que o contemplador pode fazê-lo, mesmo que em menor proporção, pois para este a obra é fonte constante de compreensão, que ele atinge de modo gradativo e talvez, nunca completamente.

Dessa forma, “*talvez seja inevitável que essa emoção, que realmente a pessoa tem ao produzir ou ao contemplar uma composição artística, deva acabar confundindo-se com o conteúdo da obra, visto que esse conteúdo é ele próprio emotivo*” (ibid., p.256).

Assim, Langer chega à uma compreensão assaz importante para a elucidação de muitos (aparentes) equívocos encontrados na concepção de dança como arte e, principalmente, para a dança educativa:

...acredito que a “emoção estética” e o conteúdo emocional de uma obra de arte são duas coisas muito diversas; e “emoção estética” brota de um triunfo intelectual, da superação de barreiras do pensamento adstrito a palavras, e da conquista da introvisão de

realidades literalmente “inefáveis”; mas o conteúdo emotivo da obra pretende a ser algo muito mais profundo do que qualquer experiência intelectual, mais essencial, pré-racional e vital, algo que pertence aos ritmos de vida, que partilhamos com todas as criaturas que crescem, que passam fome, que se movem e que temem: as próprias realidades últimas, os fatos centrais de nossa breve e senciente existência (loc.cit.).

A teoria de Langer parece criticar, também, aquela teoria do psiquismo que Adorno criticava (Cap. I). Importante, então, é a distinção entre a *emoção estética* e o *conteúdo emocional* de uma obra de arte, cuja descrição, também se assemelha à ideia de arte de Adorno: o *prazer estético* é a reação à descoberta da *verdade artística*, que resulta do momento projectivo no processo de produção dos artistas, momento que trabalha com a *hermenêutica dos materiais* e com os *impulsos críticos*, para compor a *ideia de verdade* da obra, e torná-la símbolo.

Assim, os símbolos artísticos são intraduzíveis: “*seu sentido está jungido à forma particular que este assumiu. É sempre implícito e nenhuma interpretação pode explicá-lo*” (Langer, 1971, p.257).

É nisso que a obra de arte é sempre verdadeira, mesmo que por um malogro ela seja inexpressiva (quem poderá julgá-lo?) e não contempla contradições. “*Ela dá forma a algo que simplesmente está ali*” e entender sua ideia é sempre uma nova experiência, na qual sua significação, expressividade e articulação, serão julgadas “*segundo nossa experiência de suas revelações*” (ibid., p.259). Isso quer dizer que o nível de nossas experiências em arte determina nossas possibilidades de apreciá-la e avaliá-la: a base do julgamento é sempre flexível, já que “*a significação é sempre para uma mente, bem como de uma forma*” (ibid., 260).

A atribuição de significado na vivência simbólica e existencial em que se configura a dança continuará a ser especulada nos próximos tópicos, com vistas à distinguir-se a importância disso no processo educativo em geral e formativo da dança na educação.

2.2 Dança: movimento, forma, expressão?

Uma das questões básicas que permeiam a literatura e as investigações empreendidas sobre a dança é a da formulação do seu conceito, sem que se chegue a um consenso, para os que a querem definir de forma objectiva. No entanto, para buscar suas implicações como processo artístico para o desenvolvimento do senso estético em arte-educação, parece necessário tocar na *tensão* entre a *natureza* da dança e suas múltiplas *funções*.

Acredita-se que a dança, por sua natureza única e suas múltiplas funções, precisa ter seu significado construído em diferentes tempos e espaços e em múltiplas teorias concernente a esses tempos e espaços, como vem se evidenciando nas variadas abordagens sobre ela.

Como já investigou Robalo (1995), na análise das teorias sobre a dança evidenciam-se muitas estruturas do saber e áreas do conhecimento, que precisam “dialogar” em função do conceito que pode melhor elucidar o (s) contexto (s) e aspecto (s) que pretendem num estudo ser analisados. Robalo aponta, em uma revisão exaustiva da literatura, as inúmeras vezes em que a dança é nomeada como não descritível objectivamente e sim como um código não verbal de comunicação que se estabelece pela capacidade expressiva do *movimento*. Assim, também Dantas (1997b), ao buscar os sentidos coreográficos na dança, diz que

...mais do que os conteúdos, ou mesmo significados em uma dança (...) o importante não é perguntar *o que* a dança tem a dizer, mas sim especular a respeito de *como* o movimento, em dança, adquire sentido, buscando o sentido no corpo e no movimento de dança (p.52).

Todavia, como bem esclarece a autora, a dança aí focalizada é a dança teatral, *“compreendida enquanto uma actividade artística e organizada deliberadamente para estabelecer uma relação significativa*

com um público” (Dantas, 1997a)² e, mesmo compreendendo-se que é o movimento que dá visibilidade à dança (idem), tanto como fenómeno artístico, quanto como fenómeno social e humano (pessoal), ela não se reduz à uma prática de movimentos. Ela é, tanto um fenómeno artístico, como expressivo, comunicativo, humano, que entrelaça-se com outros aspectos da vida humana, como o sistema de comunicações, de crenças, de aprendizagem, de relações sociais e políticas, etc., conforme Hanna (1980).

Esta autora, considerando as várias perspectivas em que a dança pode ser analisada, incluindo os pressupostos de que ela é *comportamento físico*, social, cultural, psicológico, económico, político e comunicativo, busca uma definição de dança que transcenda as demais correntes e aproxima quatro características que julga serem suficientes para compor a ideia de dança: *propósito, intencionalidade rítmica, sequências culturalmente padronizadas, linguagem não verbal de movimentos corporais e de valor estético*. Essas características, segundo Hanna (1988) devem se cruzar, porque independentes são insuficientes para definir a dança, até mesmo porque elas terão pesos diferentes conforme a óptica de análise.

A dança, assim, é um fenómeno cultural complexo, cuja abordagem implica um entrecruzamento de suas trajectórias histórica e filosófica, com questões de ordem política, social, antropológica e psicológica, sem o qual o entendimento possível dela seria tendencioso ou reduzido.

As especulações filosóficas e as sistematizações de carácter técnico-metodológico empreendidas ao longo da história certamente ajudam a compreender sua presença como fenómeno social e cultural. No entanto, a compreensão da dança como fenómeno, sobretudo, *humano*, alarga o âmbito de sua compreensão para dimensões antropológicas e psicológicas do *agir humano*, centrado agora num ser

² É nesse sentido que usaremos esta expressão em todo o corpo do texto.

dançante e num *ser corporal* específicos, cujas características precisamos compreender.

Em qualquer que seja sua abordagem, a dança aparece entre as formas estéticas e tem como instrumento o *corpo humano*, o que contribui novamente para sua análise através do movimento.

Umas das discussões frutíferas que se encontram na literatura para se entender o significado da dança, e que também percorre o âmbito de sua linguagem, que é o movimento humano, é a que percorre sobre a sua diferenciação de outras actividades técnicas e/ou performáticas. Um dos exemplos dessa diferenciação é fornecido por Garaudy (1980), quando fala da *diferença irredutível* entre mímica e dança, em que “*a mímica [...] compõe-se de movimentos representativos de uma realidade que já existe ou de seu conceito*” (p.22), portanto ela é descritiva. A dança é projectiva e “*induz uma experiência não conceitualizável, não redutível a palavra*”, sendo assim um “*indicador de transcendência*” (ibid., p.22-3).

Essa era, também, a ideia que Noverre tinha quando dizia que “*a acção na dança é a arte de fazer passar emoções e acções à alma do espectador pela expressão verdadeira de nossos movimentos, de nossos gestos e de nosso corpo*” (in Garaudy, ibid., p.33), pois que passar emoções já se distingue como algo indescritível (ou indizível), que só pode ser interpretado. Clamando por acção na dança, por expressão fisionómica, energia, verdade dos gestos, por movimentos próprios à expressão da paixão, Noverre (Monteiro, 1999) apelava aos “filhos de Terpsicore” para renunciarem às *cabrioles*, aos *entrechats* e aos passos complicados, para mostrarem mais doçura, mais suavidade, mais simplicidade e menos regras, para poderem “*seguir exactamente os movimentos da alma*” (p.65-66), parecendo rejeitar, antes de mais nada, a falta de *expressão de sentimentos*.

Com isso, parece que a sua ideia de dança se aproxima da definição de Garaudy (1980), de que é “*expressão, através dos*

movimentos do corpo organizados em sequências significativas de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica” (p.13).

A arte como forma de *expressão de emoções*, também foi atribuída por Martin (1983) à dança moderna, que “*utilizou o princípio de que cada estado emocional tende a expressar-se em movimento*” (p.22). Martin considerou que o movimento assim espontaneamente criado não poderia ser representado por meios racionais ou intelectuais, desenvolvendo a teoria da Metacinésis por meio da qual o bailarino transmite a intenção que está por trás do movimento original.

Esta noção, admitindo a intenção por trás do movimento, tem certa semelhança com a perspectiva fenomenológica, abordada por Sheets-Johnstone (1966), Langer (1980) e Fritsch (1988).

No entanto, na perspectiva da dança como construção artística, tanto para o âmbito teatral como para o âmbito educacional, pode ser discutida a consistência, ou não, dessa concepção de dança como expressão de emoções, discussão fartamente subsidiada pela contribuição de Langer, que rejeita, no entanto, a ideia de que a dança se origina nas emoções do artista e elabora que os gestos em dança expressam sentimentos, mas não necessariamente o que o dançarino sente. A teoria poderá nos esclarecer, assim, da significância da expressão de origem – o dançarino e/ou a dançarina – repercutir fielmente ao espectador e/ou espectadora. Nessa teoria, ainda, o *movimento* em dança é o material físico, transformado logicamente e simbolicamente pelo coreógrafo, dentro de uma ilusão.

Parece que andamos sempre em círculos ao buscar o significado da dança e voltamos ao princípio da questão. Será que temos que admitir

...que o significado no seio da dança está em íntima relação, ou antes, só é possível pelos aspectos observáveis do médium de expressão, implicando simultaneamente a detecção dos indicadores, representativos por isso, de uma realidade subjectiva? (Robalo, 1995, p.31-2).

Conhecer o que é dança, essa breve expressão humana que, tanto quando acontece no palco, como na sala de aula, é efêmera, infinita e tem muitos sentidos, talvez só seja possível através da atitude fenomenológica que admite o conhecer como o ato de desvelar o fenómeno, o que se dá numa interacção de estímulos entre o fenómeno e o observador. Essa insistência na relação entre “bailarino-espectador”, mais pertinente às teorias da “arte”³, que aparecem também nas perspectivas fenomenológicas⁴ desse âmbito (Langer e Sheets-Johnstone, entre outras) é que conferem a dificuldade de se analisar a dança no seu universo existencial como um todo. Isso difere um pouco da possibilidade levantada por Barreto (1998) de que só se constrói o significado da dança *dançantemente*, sempre que se a experimenta, pois torná-la palavra parece que nunca abarca com seu sentido.

Barreto (ibid.) diz que a dança é também uma *interpretação* que expressa “uma forma muito própria de ver o mundo, as pessoas e tudo que está ao redor” (p.115), o que implica numa noção de que ela é conhecimento de algo que, como sabemos, está sendo conhecido de forma *vivida* (dançando ou observando e sorvendo a dança). Esse entendimento é presente na perspectiva fenomenológica que, para Levin (1983), numa crítica à falha da filosofia para com a dança, é a única capaz de abarcar com o fenómeno dança porque centra-se no corpo humano sensual e encara essa sua forma de experienciar no mundo vivido.

A perspectiva fenomenológica de conhecimento da dança, proposta por Barreto e Levin, vem de encontro com as teorias apresentadas por Fritsch e Sheets-Johnstone, pois sublinham o

³ Referimo-nos as discussões da arte no que concerne à dança no âmbito teatral.

⁴ Pombo (1995) ao tratar do objecto artístico também coloca essa possibilidade na mediação que o objecto faz entre “o seu próprio mundo e outros mundos” e também por ser “portador de intencionalidade do seu criador”, afirmando assim a autonomia do objecto com o qual outros sujeitos estabelecem relações. No entanto, nessa perspectiva, não se trata da exclusão da vivência única do “dançante” como relação existencial com o mundo.

conhecimento extraído da experiência sensorial na vivência, enfatizando o papel da percepção evidenciado por Merleau Ponty em “Fenomenologia da Percepção”, datado originalmente de 1945.

Para se entender a dança como “campo de experiência estética”, exige-se primeiramente, a compreensão de aspectos alusivos à *natureza da nossa experiência em dança*, como afirmam Fritsch (1988) e Sheets-Johnstone (1966). Aquilo que podemos considerar a “*excepcionalidade e vitalidade da dança em nosso encontro imediato com ela*” (Sheets-Johnstone, *ibid.*, p.3) configura-se mesmo numa *experiência vivida*, cujo sentido e significado só se constrói *dançantemente*, e cujo momento suspende julgamentos, crenças, reflexões e interpretação, porque nele estamos envolvidos em sua revelação: estamos de forma espontânea, total e intencionalmente preenchidos pela apreensão da forma que aparece para nós e em nós.

O que é essa experiência vivida, como ela aparece e quais as estruturas inerentes à essa aparência, é algo que emerge numa análise descritiva e não num corpo de conhecimentos definitivos enunciado sobre a dança. A perspectiva fenomenológica, descrevendo os fenômenos como eles aparecem à consciência, permite caracterizar a pessoa como consciência corpórea, libertando o corpo e a consciência das concepções dualistas que sofreram ao longo dos tempos e é essa perspectiva, então, que nos permite abordar a dança com momento de interação do ser e, com isso, colocar o nexos entre o domínio da dança como experiência estética e o domínio da educação.

São muitas as análises da dança que mencionam que todos – bailarinos, coreógrafos, críticos, apreciadores – têm suas concepções sobre a dança baseadas na sua experiência da dança, com a qual formulam sua filosofia e através da qual proporcionam a aproximação para a criação, instrução, apreciação e crítica, com o que torna-se essencial viver a dança para reflecti-la.

Todavia, parece haver sempre uma convergência de proposições nas discussões sobre a dança: da *intencionalidade* com *comunicação*, da *estrutura aparente* (o movimento) com sua *função*, do *humano* que dança com o ser *corporal*. Uma análise descritiva pode exigir, também, a compreensão que aporta no movimento e seu significado, no que ele comporta como expressão; e que expressão é esta que sendo humana, tem carácter simbólico e é real, mas é ilusão?

A tentativa é esclarecer o sentido próprio da dança, se ela é uma outra forma de estar corporalmente no mundo, diferenciada das demais acções e atitudes do nosso quotidiano, sua intencionalidade e expressividade; é entender onde ela se encontra, o que significa e de que forma pode se tornar importante para alunos e alunas nas escolas.

Nesta perspectiva, escolhemos Langer, Sheets-Johnstone e Fritsch para “delinearem” nosso olhar sobre a dança – e posteriormente tentarmos entender a dança na educação – expondo-se suas teorias e tentando dialogar com elas.

2.2.1 Dança: ilusão e abstracção

Copeland e Cohen (1983) dizem que a teoria de Langer é a matriz da teoria da arte como forma, sendo em parte uma versão da teoria da arte como expressão; acreditam ainda, que, colocando o significado *implícito* na obra de arte, Langer difere das teorias que adoptam a noção de *intencionalidade* na atitude estética. É justamente o contrário disso que procuraremos entender, aportando numa revisão da teoria.

Especialmente no capítulo 11 de “Sentimento e Forma”, Langer (1980) passa a tratar especificamente da dança e parte da seguinte assertiva para explicar a dificuldade corrente de se analisar a natureza dos efeitos artísticos da dança:

Nenhuma arte é vítima de maior número de mal-entendidos, juízos sentimentais e interpretações mística do que a arte da dança. Sua literatura crítica ou, pior ainda, sua literatura acrítica, pseudo-

etnológica e pseudo-estética, constitui uma leitura enfadonha. Contudo, essa própria confusão no tocante ao que é a dança – o que ela expressa, o que ela cria e como ela está relacionada com as outras artes, com o artista e o mundo real – tem uma significação filosófica própria. Origina-se de duas fontes fundamentais: a ilusão primária e a abstracção básica pela qual a ilusão é criada e moldada (p.177).

Segundo a autora, os equívocos mais correntes na interpretação do que é a dança, decorrem de pressupostos: primeiro, de que a dança é uma arte musical, porque o dançarino dançaria o que sente como conteúdo emocional da música. Nessa visão o dançarino apenas reage a música, “*como faríamos todos nós se não estivéssemos inibidos; [...] Pode-se dizer que ele está dançando a música*” (ibid., p.178) e encarnando-a. Nessa visão ela aponta Isadora Duncan. A segunda visão corrente, segundo ela, é a de que a dança é uma das artes plásticas, que compõem movimentos para coisas inanimadas e inspirada no Ballet, e por isso mais aceita no passado do que em nossos dias. Realmente o fundamento artístico da dança não deixa que se possa compará-la a isso, pois deve-se distinguir que as artes do movimento se referem ao movimento humano. O terceiro meio de interpretação da dança é o que tem sido considerado o elemento básico da dança: a pantomima.

Concordamos com Langer de que nem o ritmo musical, nem o movimento físico bastam para gerar uma dança, se a perspectiva for a dança teatral; esses podem, segundo o que ela já expôs em sua teoria do simbolismo, ser *motivos de dança*. Assim também, a pantomima, com seus movimentos, imagens plásticas e formas musicais não é dança!

O movimento rítmico, por sua vez, faz parte do processo real da dança, não é uma ilusão e a dança, é uma ilusão primária, que precisa ser caracterizada.

A “ilusão primária” de uma arte é algo criado, e criado ao primeiro toque – neste caso, com o primeiro movimento, executado ou mesmo sugerido. O movimento em si, enquanto realidade física e,

portanto, “material” na arte, deve sofrer transformação (ibid., p.182).

A transformação do movimento em gesto, uma simbolização, caracteriza a “*abstracção básica pela qual a ilusão da dança é efectuada e organizada*” (idem, p.183). O gesto é movimento vital na dança; cinético para quem o sente e visual para quem o vê – “*ele é visto e compreendido como movimento vital. Assim, é sempre, ao mesmo tempo, subjectivo e objectivo, pessoal e público, desejado (ou evocado) e percebido*” (ibid., p.183).

Assim, o gesto é sempre expressivo, seja na linguagem discursiva, seja na apresentativa, mas no nosso comportamento real ele não é arte. Então, ele só será arte quando *imaginado*, quando tornado uma concepção profunda e original daquele *real* com *significado* para o artista. Os gestos em dança, sobretudo, são sempre virtual e símbolo de volição, porque a *força vital dos gestos* em dança é ilusória. Isto quer dizer que, os poderes, esses centros de força vital, são criados.

Da mesma forma, o sentimento expressivo numa obra de arte “*é algo que o artista concebeu enquanto criava a forma simbólica para apresentá-lo*” (ibid., p.185) e não um sentimento real, com o que, a obra não é a imagem de um sintoma real, mas uma imagem de algo criado, imaginado, concebido. Segundo isso, reivindicar a dança como pura auto-expressão é pelo menos reducionismo, já que como arte ela é forma imaginada e, no entanto, esta pretensão de auto-expressão, então, pode ser reivindicada por outras formas de dança, a dança-terapia, por exemplo, mas não para a dança arte.

Langer (1980) salienta as inúmeras vezes em que a dança tem sido reduzida a “*descarga livre ou de energia excessiva ou de excitação emocional*”, inclusive pelos melhores teóricos, coreógrafos e bailarinos, mas alerta que eles mesmos dão a pista para a saída desse equívoco. Reflectindo sobre a actuação em autênticas obras de arte em dança, ela aponta para que os bailarinos não podem se encontrar *realmente*

naquele estado emocional que está sendo desempenhado na coreografia, pois isso poria em risco sua performance. E cita entre seus exemplos:

Ninguém que eu saiba, jamais sustentou que a Pavlova ao interpretar uma vida lentamente declinante na Morte do Cisne alcançava melhor êxito no seu desempenho quando ela na realidade se sentia débil ou doente, ou quando se propôs a levar Mary Wigman ao estado de ânimo adequado as suas trágicas Danças Noturnas, dando-lhe uma notícia terrível alguns minutos antes de ela entrar no palco (ibid., p.185-6).

Reafirma, então, que

É o sentimento imaginado que governa a dança, não condições emocionais reais [...] O gesto da dança não é um gesto real, mas virtual. O movimento corporal é, por certo, bem real; mas o que o torna gesto emotivo [...] é ilusório, de maneira que o movimento é “gesto” apenas dentro da dança. Ele é movimento real, mas auto-expressão virtual (ibid., p.186).

Com isto, compreende-se as contradições aparentes das interpretações da dança, pois o comportamento (ideal) do bailarino é ao mesmo tempo espontâneo e planejado.

Nessa perspectiva, a *forma* não pode ser o ponto de partida do movimento/gesto em dança, mas ao mesmo tempo, sendo ela expressão em movimento, é o primeiro sintoma de que uma dança está acontecendo, ou vai acontecer. Nisto, a teoria de Langer parece aportar numa antinomia semelhante à que ela critica em Curt Sachs, de quem, todavia, considera o trabalho excelente. Em Sachs ela lê o seguinte:

... de fato, ele chama a dança de “a representação vívida de um mundo visto e imaginado”. Contudo, quando trata das origens da dança, admite sem hesitação que as exibições eróticas dos pássaros e os “jogos de rodopio” e trejeitos grupais vagamente rítmicos dos macacos [...] são danças genuínas; e, tendo sido levado tão facilmente a essa premissa, ele passa a uma conclusão igualmente pronta:

“A dança dos animais, especialmente a dos macacos antropóides, prova que a dança dos homens é, em seu início, uma agradável reacção motora, um jogo que força a energia excessiva em uma padrão rítmico”.

A “prova” não é, evidentemente, prova nenhuma, mas apenas mera sugestão; no máximo é uma corroboração do princípio geral

discutido em Filosofia em nova Chave, de que os primeiros ingredientes da arte são geralmente formas acidentais encontradas no meio ambiente cultural, que exercem atracção sobre a imaginação como elementos artísticos usáveis.” (ibid., p.187)

Concordamos com Langer que a “prova” de Sachs é, por enquanto, improvável, pois entre a reacção motora da dança dos macacos e a reacção motora da dança dos homens paira o que Fritsch (1988), a partir das análises de Buytendjik⁵, denomina *linha de separação* entre um intimo activo e um exterior passivo presente no material corpóreo (humano) em dança, linha essa que, enquanto não se comprovar a capacidade cerebral e emocional dos macacos ser a mesma dos humanos, deixa bem longe a dança dos macacos das formas genuínas de arte da dança humana.

Langer aqui nos dá a pista da intencionalidade do movimento, que Copeland e Cohen (1983) dizem não existir na teoria dela e, com isso, “casa” suas ideias com as de Buytendjik⁶, que na diferenciação entre movimento de *acção* e movimento de *expressão*, afirma serem todos esses movimentos intencionais. Como podemos ver em Langer, os gestos simbólicos da dança diferenciam-se dos outros gestos simbólicos voltados às actividades práticas; aqueles têm como fins a expressão, enquanto estes, tem como fim determinada acção (utilidade). Vejamos o que diz Langer (1980):

... tão logo um gesto característico é exibido de maneira notável a alguém que não está completamente absorto pelo propósito prático desse gesto – por exemplo os gestos de jogos e exercícios livres, que não têm nenhum fim semelhante – torna-se uma forma gestual e, como todas as formas articuladas tende a assumir funções simbólicas. Mas uma mente voltada para símbolos (mais do que

⁵ Buytendjik desenvolve uma compreensão fenomenológica do comportamento e da expressão humana em sua “Teoria Geral do comportamento e do movimento humano” (ver Fritsch, 1988; Kugelmann, 1980).

⁶ Buytendjik, ao diferenciar entre o movimento acção e o movimento expressão, afirma: “no primeiro caso, existe uma relação entre o fenómeno concreto do movimento e um ponto ao qual ele é dirigido, onde ele acaba, quer dizer, sua determinação, seu objectivo, é atingido. No segundo caso, o movimento é uma imagem, quer dizer, a aparição de um sentido em uma representação” (in Fritsch, 1988, p.57).

uma mente prática voltada para o útil) deve apoderar-se dela (p.188).

E Langer explicitou essa intencionalidade em várias passagens de sua teoria, como afirma, no exemplo:

Apenas quando o movimento que era um gesto genuíno no esquilo é imaginado, de maneira que possa ser executado isoladamente da mentalidade e situação momentânea do esquilo, é que se torna um elemento artístico, um possível gesto de dança. Então ele se torna uma forma simbólica livre, que pode ser usada para transmitir ideias de emoção, consciência e pressentimento, ou pode ser combinado ou incorporado a outros gestos virtuais, afim de expressar outras tensões físicas e mentais (ibid., p.183).

E pode-se *imaginar, transmitir ideias e fazer combinações*, sem uma atitude intencional? Pode-se, ainda, tornar um gesto *logicamente expressivo*, no símbolo de um conceito, sem a participação de uma acção intencionada, como ela expõe ao diferenciar esta de um gesto auto-expressivo “isto é, *sintomático de condições subjectivas existentes*” (ibid., p.188)?

E a autora avança com essa intencionalidade ao explicitar os aspectos reais e virtuais do gesto, que *estão misturados de uma maneira complexa*, na dança.

Os movimentos, evidentemente, são reais; brotam de uma intenção e, nesse sentido, são gestos reais, mas não são os gestos que parecem ser, porque parecem brotar do sentimento [...] são usados para criar uma semelhança de auto-expressão e são [...] gesto virtual (ibid., p.189. Grifo nosso).

Assim, a sensação do próprio corpo é real, mas a aparência do sentimento cria uma outra personalidade que não é a do artista, mas que vem a ser incorporada por ele na expressão.

Langer julgava que essa personalidade criada é um dos motivos mais populares utilizados pelos bailarinos e solistas, junto a outros motivos já não tão usados como a simulação de uma conexão de movimentos, semelhante à que aparece no teatro de marionetas.

Esclarecendo a confusão entre auto-expressão e expressão criada, entre *sentimento demonstrado* e *sentimento representado*, Langer chega à caracterização da obra de arte e da dança como ilusão artística; como uma

... esfera de ´poderes`, em que seres puramente imaginários dos quais emana a força vital enforma a todo um mundo de formas dinâmicas através de suas acções psicofísicas, como que magnéticas, eleva o conceito de dança acima de todos seus emaranhados teóricos com a música, pintura, comédia e carnaval ou teatro sério, e nos permite perguntar o que faz parte da dança e o que não faz (Langer, 1980, p.192-3).

Na dança existe, especialmente, o “*gesto controlado, ritmado, concebido formalmente*” (ibid., p.193); quanto à vivência real, o que acontece por trás dele (gesto e símbolo), é algo pessoal, só pertence ao artista. À obra pertence o que aparece na ilusão artística. A dança emerge de *tensões espaciais* e de *tensões corpóreas* e mesmo de *tensões de dança*, aquelas menos específicas criadas pela música, luzes, cenário e tudo mais que compõem a apresentação dela.

A partir da concepção de Langer sobre a origem da actividade simbólica e, daí, a origem do senso artístico, entende-se a identificação entre fato, símbolo e significação na actividade artística, que subjaz com tanta frequência, como nos relata a autora, na perspectiva e na compreensão dos artistas a respeito da dança: são reflexões da consciência mítica do homem, que, acreditamos, após ter substituído toda a mitologia antiga pelo processo racional, tenta resgatar na sensibilidade artística da dança a dádiva do corpo integral.

Assim, “*reconhecer a ilusão primária da dança e a abstracção básica – gesto espontâneo virtual – que a cria, preenche e organiza – é nova luz que esse reconhecimento lança sobre o status, os usos e a história da dança*” (ibid., p.196).

O status, usos e história da dança fazem/são suas marcas nas vivências específicas das pessoas ao experimentarem-na e isso deverá ser compreendido na manifestação/vivências da dança na escola. Antes

disso, porém, é necessário ampliar a compreensão da dança como presença fenomenal que se manifesta corporalmente, no movimento vivido em dança, significando uma unidade entre o ser que se move e a dança, e que é uma relação significativa tanto para a aprendizagem na dança, quanto para evidenciar a importância desta na educação.

2.2.2 Dança: totalidade vivida

Considerando-se a dança como presença fenomenal que se manifesta corporalmente, no movimento vivido em dança, significando uma unidade entre o ser que se move e a dança e, assim, colocando o corpo como mediador entre o ser e o mundo, pode-se tentar entendê-la na perspectiva da fenomenologia que nos apresenta Sheets-Johnstone (1966)⁷.

A autora parte das questões alusivas à nossa experiência da dança e à natureza da dança como arte performática, que enfatizam mais o engajamento pessoal na experiência imediata. Para tanto, realça o momento intencional, livre de reflexões, mas imerso na *“emergente forma que aparece à nós, completamente envolvidos em sua revelação”* (ibid., p.4).

Isso quer dizer que o nosso conhecimento sobre a dança, anterior ou posterior ao momento vivido, é “extrínseco” à experiência vivida e apenas pode afectar nossas expectativas estéticas e os julgamentos dessa experiência, ou influenciar a maneira *na*, e o nível *com* os quais, respectivamente, nos aproximamos e avaliamos a dança. Mas, o senso sobre a dança só é imediata e directamente apreendido na experiência. As reflexões sobre a dança não permitem abarcar com seu significado real – sentir o vivido – e tendem a ser estéreis porque seus caminhos se afastam da “coisa” em questão.

⁷ A obra estudada aqui é *The Phenomenology of Dance* e todas as referências da autora, neste item, são dessa obra.

Já reflexões subsequentes podem nos encorajar a apreender na nossa próxima experiência da mesma dança, ou em futuras experiências de dança, alguma coisa que nós anteriormente não aproveitamos; elas podem, de fato, livrar-nos de nossas pré-concepções de dança, de forma que nossos subsequentes encontros sejam imediata e directamente significativos (loc.cit.).

Todavia, a dança é um fenómeno criado cuja presença vivida é uma *experiência* que faz emergir a reelaboração capaz de nos estimular muitas outras questões vitais para uma *nova* experiência.

A natureza do fenómeno criado em dança é estabelecida pelo corpo em movimento, que dá vida à uma forma dinâmica e *única*, o que faz com que essa natureza e suas estruturas inerentes sejam em *cada* experiência criadas e recriadas novamente. O fluir vivo e dinâmico que é a dança é um fenómeno que toma forma (aparece, vive) somente quando o dançarino esta *implicitamente* consciente de si mesmo e da forma através da qual se move. Nisso, dançarino e forma são um todo: ele não se move *através de* movimentos, não é agente da forma, mas seu *centro motor*.

Nesse sentido, a reflexão *na experiência* remove-nos desse encontro com ela, interrompe seu fluxo e fragmenta sua totalidade. Por isso, a vivência deve preceder a reflexão, a partir do que se pode obter julgamentos e interpretações válidos e melhorar a consistência do nosso entendimento estético.

Certamente, a reflexão fornece aos educadores em dança, “*caminhos mais significativos de ensinar, indica o que mais convém aos estudantes [...] o que envolve e qual a preparação necessária para a criação e a apresentação da dança*” (ibid., p.7), mas isso deve ser precedido sempre pelo retorno à experiência vivida da dança, para descobrir-se sua singularidade e vitalidade.

A compreensão dessa “experiência vivida de dança”, criada e apresentada num *todo único e contínuo*, enfatiza a autora, deve ser feita independentemente das análises sobre seus fundamentos e correntes estéticas. Não é na forma, ou nos seus fundamentos técnicos e

metodológicos, nem nos conhecimentos inerentes às estruturas do movimento – como meios de expressão da forma –, que reside o conhecimento de sua essência como momento vivido e, sim, naquela totalidade indivisível da forma criada, que configura o momento dançante. Isso não significa, também, que as formas criadas não podem ser analisadas, mas sim que a totalidade não pode ser reduzida a uma série de elementos, partes ou unidades e que a totalidade do fenómeno a ser observado, corresponde à unidade da consciência corpórea. Dessa forma, dança é uma totalidade cujas estruturas são intrínsecas à ela, mas à parte não dão significado à *experiência vivida*.

Fundamentalmente, o ser não é uma estrutura objectiva a ser conhecida, mas um ser único existencial, uma unidade de corpo-consciência, que conhece a si mesmo. Consequentemente, qualquer concepção das relações do homem com o mundo precisa ser baseada sobre o conhecimento dessa consciência corpórea no contexto vivido com o mundo (ibid., p.11-2).

Segundo o olhar fenomenológico, que realça o efeito da experiência, o conhecimento começa com a intuição directa do fenómeno, um momento pré-reflexivo, uma atitude que configura uma relação essencial entre a consciência e o mundo. Nesse caso, através da descrição da experiência vivida, o encontro imediato com a dança, pode-se elucidar, também, as estruturas aparentes e inerentes ao fenómeno, à experiência total, como a espacialidade e temporalidade, que são “*formas existindo dentro da forma total de vida*” (ibid, p.12).

A descrição dessas estruturas, assumem importância no fenómeno da dança, por ser este um fenómeno cinético, como a experiência do movimento, mas, ao mesmo tempo, a autora procura mostrar como apenas a descrição de que dança é uma força em tempo e espaço não pode ser descritivo da experiência vivida, porque, se espaço, tempo e força são aparentes na dança, eles não são objectivamente aparentes, porque eles, assim como a própria dança, só estão presentes na *criação da dança*: uma totalidade indivisível que aparece perante nós. Para Sheets-Johnstone

O que nós vemos é alguma coisa que talvez possa somente ser descrito empiricamente como uma força-tempo-espaco; uma indivisível totalidade aparece a nossa frente. Espaço, tempo e força são certamente aparentes na dança, mas eles não são e não podem ser objectivamente aparentes (ibid, p.14).

É na totalidade para além de suas estruturas aparentes – movimento em tempo e espaço – que podemos encontrar algumas respostas para o significado da dança na educação e Sheets-Johnstone procura luz sobre a totalidade nas elaborações conceituais sobre espacialidade e temporalidade na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, como estruturas inerentes da consciência corpórea, bem como na natureza fenomenológica do tempo elucidada por Sartre. Espaço e tempo têm origem na informação pré-reflexiva fundante do homem e não nas noções abstractas de “tempo real” e “espaço real”. Isto quer dizer que a *experiência vivida e imediata* de tempo e espaço é epistemologicamente anterior às nossas noções de tempo e espaço objectivos. Nisso, o tempo é uma totalidade cujas subestruturas, presente, passado e futuro, formam unidades distintas mas interrelacionadas. Essa inter-relação está primeiramente definida internamente, depois externamente: “*elas não existem como uma série isolada de “agoras”, mas como subestruturas cujo significado deriva de seu ser intrínseco à totalidade*” (ibid., p.16)⁸

O presente, assim, é um infinitesimal agora, uma instantaneidade impossível de se abarcar com sua compreensão. O passado, o presente e o futuro só têm significado como uma síntese interna, fundada na *consciência corpórea*. Como diz Merleau Ponty (1999), o tempo “*não é um processo real, uma sucessão efectiva que eu me limitarei a registrar. Ele nasce de minha relação com as coisas*” (p.551).

Assim, o tempo objectivo, a duração mensurável, se constitui após a sua fundação existencial. Para compreender como essa temporalidade fundante é decomposta dentro do tempo objectivo,

⁸ Ver em Merleau-Ponty, 1999, Cap. II da 3ª Parte, “A temporalidade”.

segundo a fenomenologia, a natureza original ou a temporalidade fundacional, precisa ser descrita. Assim é que não se *tem* um passado, ele é passado numa forma de não sê-lo; ele é sempre presente no modo de não ser fixo no instante. Seu presente é um voo o qual projecta-o dentro do seu futuro e, além disso, ele não tem um futuro uma vez que ele, também, é seu futuro no modo de não sê-lo (Sheets-Johnstone, 1966).

“A apreensão do homem de si mesmo como uma totalidade temporal é uma consciência pré-reflexiva de si mesmo no mundo”, de forma que *“a temporalidade é fundada sobre a consciência pré-reflexiva do homem sobre si mesmo”* (ibid., p.17), naquela apreensão imediata da realidade que o informa, apenas implicitamente, do seu estado estático⁹, como ele vive; o que acontece apenas na forma vivencial e não na reflectida.

A autora reafirma o conceito fenomenológico sobre a temporalidade original, como estrutura fundamental do corpo consciente humano, uma estrutura *“da qual nós temos conhecimento implícito até o momento preciso em que nós reflectimos sobre nós mesmos como objecto”* (ibid., p.20) e então passamos a ter o conhecimento reflectido. Constitui-se, assim, o processo de passagem da temporalidade original para a temporalidade psíquica, a que revela à consciência como uma ordem sucessiva de fatos: acções, estados, qualidades que são externamente ligados um ao outro. Desde que a consciência faz dela mesma um objecto e se aceita como tal, qualquer fato psíquico apresenta-se a si mesmo mais como realidade objectiva do que vivida.

“Finalmente, a temporalidade objectiva não é apenas uma objectivação da consciência; ela é também uma objectivação do mundo

⁹ É o estado em que o ser “comprime a temporalidade em si mesmo [...] num voo contínuo e distante de si mesmo (Sheets-Johnstone, 1966, p.17)”, um estado que leva ao êxtase.

na consciência humana” (idem, p.20), de forma que ela torna-se um repositório de todas as aparências externamente relacionadas.

Essas elaborações procuram evidenciar como o tempo existe, porque existe a consciência humana e, assim, como a temporalidade é uma estrutura inerente dessa consciência; a estrutura que, por exemplo, atribui uma relação temporal significativa para a sequência de luz e escuridão que compõe a sequência de dia e noite. É a consciência que “*dota o mundo com uma estrutura temporal unificada que relaciona as aparências externas uma à outra. Mas ela constitui esse tempo objectivo na base de sua própria temporalidade original*” (ibid., p.21).

A consciência pré-reflexiva de tempo é intrínseca para qualquer experiência vivida do corpo consciente e então intrínseca à experiência vivida da dança. “*É experimentada pelo dançarino como forma sempre em movimento, uma unidade de sucessões, cujos momentos não podem ser mensurados: seu passado foi criado, seu presente está sendo criado e seu futuro espera criação*” (ibid., p.22)¹⁰. A dança, nessa perspectiva, não é um conjunto de momentos externamente relacionados como antes, agora e depois, mas sim verdadeiramente estática, no sentido de que está em voo, está em processo, é aquela forma perpetuamente em movimento, cujos momentos são todos uma só “peça”.

Existe, da mesma forma, a *espacialidade original do corpo consciente*, que também na dança permite atribuição ao mundo de uma estrutura espacial objectiva, porque se é implicitamente consciente de si mesmo: como unidade de corpo consciente, na qual a espacialidade é presente.

Assim, “*qualquer experiência vivida do corpo incorpora uma consciência pré-reflexiva de sua espacialidade através do esquema corporal*” (loc.cit.), fundando o conhecimento pré-reflexivo da

¹⁰ É a concepção heideggeriana de tempo citada por Merleau-Ponty (1999): “A temporalização não é uma sucessão (Nacheinander) de êxtases. O porvir não é posterior ao passado e este não é anterior ao presente. A temporalidade se temporaliza como porvir-que-vai-para-o-passado-vindo-para-o presente” (p.563).

espacialidade do corpo, e isso não se dá por uma percepção cinética factual (das partes) mas da consciência de si como totalidade presente. Essa presença (total) fornece conhecimento e sensação dos movimentos e gestos corporais. Ela emite um significado – via esquema corporal – somente por via dessa totalidade.

O corpo consciente “*estende sua espacialidade em direcção ao mundo como se comunicando com ele*” (ibid., p.24). Isto significa que nos mais variados movimentos o corpo consciente não está consciente como uma presença espacial que ele move, mas como um objecto relacional-no-mundo que tem consciência da sua presença (forma) como significado de seus gestos em relação a esse mundo. Quer dizer, ainda, “*a experiência vivida da espacialidade é, assim, a experiência vivida de gestos significativos*” (loc.cit., p.24)

A consciência pré-reflexiva do corpo é a base da consciência para formar pontos de vista no mundo; esta é possível somente porque o *corpo* estabelece um ponto de vista. Com isso, a consciência da distância entre nós e as coisas não é repentina, mas sim um sentido intuído da nossa presença espacial; o corpo estende sua espacialidade apreendendo nela os objectos e constituindo, através de sua consciência implícita dessa espacialidade, a espacialidade do seu meio. Nessa espacialidade *estática* do corpo consciente, no entanto, sua presença é a presença de um corpo dinâmico e não estático: meu *aqui* em relação a um outro objecto é um êxtase espacial – que nos dá uma noção de *ficar*, não no lugar, mas *dentro* do movimento – na medida em que eu não apreendo a mim mesmo como sendo espacialmente *aqui*, mas como presença espacialmente relacionada a qualquer ponto no espaço. Assim, “*um êxtase, tanto espacial, como temporal, é uma estrutura fundacional inerente do corpo consciente, e o êxtase espacial como o temporal, se dissolve somente se o corpo consciente apreende a si mesmo reflexivamente com um objecto*” (ibid., p.25).

Dessa forma, espacialidade e temporalidade dos momentos são estruturas inseparáveis, que não permitem que aconteça ao mesmo tempo uma consciência pré-reflexiva da totalidade temporal e uma consciência reflexiva de uma espacialidade descrita. Isso torna “*a presença espacial do corpo se-movente tanto uma multiplicidade unificada quanto uma unidade múltipla...*” (ibid., p.26), pois cada movimento em particular, se constitui numa unidade espacial específica que o caracteriza como esse movimento e não qualquer outro e cujo sentido é pré-reflexivamente vivido: a totalidade só é vivida e, por isso, nós entendemos o *sentido* da experiência vivida. Segundo essa perspectiva, qualquer tentativa de consciência explícita sobre o corpo é mal-sucedida reflexão sobre o corpo, porque a consciência está apta a formular pontos de vista sobre todas as outras coisas em redor, mas não sobre seu próprio corpo, o qual pode apenas vivenciar.

Já foi visto que o espaço objectivo se constitui sobre o reconhecimento (reflectido) do corpo como um objecto e, assim, quando somos conscientes das dimensões do nosso corpo como um objecto, somos conscientes das dimensões de outros objectos no mundo, mas o espaço objectivo, como contendor de todas as coisas, inclusive do corpo consciente, tal como a temporalidade, só se constitui “*sobre a base da espacialidade original: a consciência pré-reflexiva fundante do ser de sua própria presença espacial não objectiva*” (ibid., p.27).

Essa consciência pré-reflexiva do espaço é, também, intrínseca à experiência vivida do dançarino na dança. As estruturas da espacialidade e da temporalidade do corpo são inerentes à consciência corporal, tanto se o fenómeno cinético é o movimento de nosso próprio corpo, quanto se ele é o movimento de alguma coisa que aparece à nossa frente, a dança, por exemplo. Em qualquer caso a experiência vivida incorpora a apreensão pré-reflexiva de sua temporalidade e espacialidade e, nesse sentido, a dança é uma forma se-movente que não se comporta dentro do tempo objectivo e do espaço objectivo, mas o

espaço e tempo subsistem dentro dela. Assim, espaço e tempo são significativos na experiência vivida do fenómeno cinético, mas eles não fazem da dança apenas um fenómeno cinético: sua importância está em ser uma experiência vivida humana vital que torna a presença da dança uma experiência vivida para quem dança e para o espectador.

Portanto, uma descrição válida e significativa da dança não é possível sem retornar e retornar sempre à essa experiência, o que Sheets-Johnstone recomenda para críticos, coreógrafos, dançarinos, audiências, professores, sendo que, *“para educadores de dança isto é talvez mais essencial, desde que é seu dever instruir outros, comunicá-lhes um profundo e compreensivo conhecimento da dança, tanto prática como conceptualmente”* (ibid., p.29).

Para essa autora, essas descrições prévias são ponto de partida para explorar as implicações educacionais de uma aproximação fenomenológica da dança, já que considera as concepções educativas correntes sobre a dança – de conduzir a auto realização, ao crescimento individual, uma apreciação de princípios democráticos em acção, etc. – insuficientes para a compreensão da dança como arte em si mesma.

Sheets-Johnstone recoloca a questão tão mencionada por outros autores sobre as compreensões correntes sobre a dança. A tendência, quando a questão é respondida sob fundamentos estéticos, são respostas do ponto de vista do dançarino (expressão dos sentimentos ou ideias), da audiência (evocação de sentimentos ou ideias), ou do equilíbrio de ambos os lados (a comunicação), que a autora considera não descreverem o que a dança é em si mesmo, ou como ela funciona, se é veículo de expressão, evocação ou comunicação. Reivindica a necessidade de uma visão sintética da dança como arte formativa (dançarino) e performativa (audiência), o que é possível através da aproximação fenomenológica da dança.

Mais ainda, se a questão for a adequação da dança aos currículos educacionais, a autora questiona se o seu valor educacional pode ser

retirado dela como movimento, pois afirma que o seu valor educacional pode ser bem diferente do valor educacional do movimento. Assim, a fenomenologia ainda pode explicar a relação do movimento com a dança e prover uma distinção entre dança na educação – para a qual os fins da educação seriam a própria dança – e educação do movimento, para a qual a dança seria um meio.

Nesse sentido, Sheets-Johnstone amplia a análise do fenômeno sobre a base de sua aparência – espaço e tempo como estruturas do movimento –, retomando a conceituação de Langer sobre a dança como símbolo do que é dado (presente) e dado isolado na experiência imediata de um trabalho de arte: uma ilusão de força.

Para Sheets-Johnstone a dança como criação de força virtual pode também ser elucidada nas estruturas dessa ilusão, essências aparentes que tornam o *movimento* em si mesmo e, primeiramente, uma revelação de força. Essa força, envolvendo questões de tempo e espaço, na forma descrita da totalidade do fenômeno, não permite que a espacialidade e a temporalidade sejam ilusões secundárias, com proposto por Langer¹¹. Segundo Sheets-Johnstone, tempo e espaço não podem ser apenas “*instrumentos que suportam a criação total ou realçam sua expressividade*” (Langer, 1980, p. 214), na medida em que a ilusão é ela mesma espacialmente unificada e temporalmente contínua. Ou seja, uma força virtual não pode “*acontecer em tempo e espaço reais sem nisso desfazer sua virtualidade*” (Sheets-Johnstone, 1966, p.34). Mesmo sendo o corpo em movimento – realidade física – o centro de força da ilusão primária, esse corpo, na dança, tem sua espacialização unificada e sua temporalidade contínua, de tal forma que essa estrutura global não permite a separação de unidade constituintes como elementos autônomos. Ao contrário, é virtude do *corpo humano*, que é bem mais do que uma estrutura física: “*seu ser incorpora consciência, tanto quanto corporeidade*” (ibid., p.35).

¹¹ Em “Sentimento e forma”, no capítulo 12: “O círculo Mágico”.

Com isso, o corpo sente e intenciona acções corporais e estas tornam-se “vitais” para explicar as relações entre a consciência e o corpo em movimento na dança.

Uma vez que um único ser humano é a fundação para a existência de ambos, consciência e corpo, a descrição da relação deve necessariamente proceder de uma base ontológica, ou seja, com a natureza da realidade do movimento como é experimentado por qualquer ser humano (loc.cit.).

Sendo a consciência, sempre, consciência de alguma coisa, fica claro que quem dança implicitamente sabe que se vê dançando ao mesmo tempo que está totalmente envolvida na experiência em ser dançante: a consciência existe seu corpo em movimento na dança, na forma pré-reflexiva, movendo-se em direcção à uma completude, projectando-se em direcção a um futuro espaço-temporal, como uma forma em se fazendo, que funda a aparência da ilusão. Portanto, quem dança torna-se a fonte de ilusão. *“Ao sustentar uma ilusão de força, o dançarino transcende a realidade material de seu corpo: ele torna-se a fonte de ilusão, um símbolo dentro do fenómeno total da dança”* (idem, p.36)

Explicar esse símbolo coloca o paradoxo de que a dança, mesmo sendo mais do que movimento corporal, não é nada mais do que movimento corporal. Será que estamos aqui frente a mais uma antinomia, igual a que supomos em Langer, tendo o movimento (forma) como origem e expressão?

Sheets-Johnstone reforça que em relação à dança nós temos que o dançarino é o centro de movimento de uma forma se-movente, que no nível pré-reflexivo são um só, configurando ambos, dançarino e forma, ou dança, uma relação *estática* a eles mesmos, que engloba seu passado, presente e futuro, temporal e espacial. Estão sempre em direcção à algo, mas em redor de si mesmos. Nesse sentido, a palavra *estática* descreve a totalidade que são dançarino e dança como algo completo e único, a qualquer momento ou ponto, no tempo e no espaço.

É porque eles existem estaticamente, dançarino e dança, que eles são espacialmente unificados e temporalmente contínuos, ou seja, porque a forma em movimento espacializa e temporaliza a si mesmo, de modo que a ilusão que é criada é uma espacialidade e uma temporalidade de todos os pedaços; e nessa unidade de inter-relações entre todos os pontos e instantes que formam a dança, se faz sua significação.

No entanto, Sheets-Johnstone (1966) afirma que a audiência pode desfazer a ilusão de força, se olhar reflexivamente sobre o dançarino, constituindo-o como objecto, ou seja “*como uma entidade física se movimentando, a parte da dança [...] um corpo real, exercitando-se de várias formas*” (p.38). Isso quer dizer, se a audiência não estiver pré-reflexivamente engajada na experiência do fenómeno. Logo após, a autora reforça que o dançarino sustenta a ilusão de força à medida de seu engajamento pré-reflexivo, na unidade espacial-temporal que é a forma em movimento e se ele reflecte sobre si mesmo, destrói a ilusão de força. Isso é *evidente*, para a audiência, que percebe a imediatamente a quebra da unidade.

Todavia, no tanto quanto a dança se constitui um poder virtual, uma ilusão de força, calcada na globalidade do fenómeno corpomovimento-consciente, pré-reflexivamente, se ela pode ser quebrada pela audiência, como anteriormente mencionado, mesmo constituindo-se extática para o dançarino, porque necessariamente a audiência deixará de ser extática, mesmo tornando-se o dançarino, consciente? O encontro imediato, não pode sustentar-se para a audiência, sendo a dança simbólica e força virtual, que engendra significação, no encontro pré-reflexivo do espectador com ela?¹²

¹² Não teríamos aqui que admitir que a Metacínésis de Martin (1983), integra o momento pré-reflexivo, ou poderia ser o próprio, em outra interpretação, já que se trata, enfim, de um conhecimento *sensitive*?

Se entendermos como Pombo (1995) que o objecto artístico cria tensões contínuas e mediações entre quem o cria e o contemplador, proporcionando a interacção entre seu próprio mundo e outros mundos e, ainda, que eles tornam-se signos autónomos do seu criador, no que outros sujeitos estabelecem relações (fruição) com o objecto artístico que, assim, independe de quem o criou, podemos entender, também, que a audiência é, agora, autónoma nas relações estabelecidas com o objecto artístico e, portanto, capazes de fruição na sua própria percepção da obra.

Apesar dessas dúvidas a cerca do engajamento do dançarino e da audiência no fenómeno da ilusão, isso não quebra a possibilidade de existir dessa força virtual como unidade de tempo e espaço, forma e consciência.

Sheets-Johnstone (1966) não explica *como* a audiência percebe quando se dá a separação do dançarino da dança. Ela diz que, quando ele passa a reflectir sobre si mesmo, isso fica evidente numa performance e corpo e movimento aparecem separadamente. Ela admite que a sucessão de pontos e momentos que aconteceria aí, quebrando a estrutura estática, pode ser percebida como contínua por uma consciência que é externa a eles, pela audiência, portanto. Mas acha questionável “*se a dança apresentada como um objecto distinto do dançarino é, ou poderia ser, dotada pela audiência com uma estrutura internada espacial-temporalmente relacionada*” (ibid., p.40)

Parece-nos que a autora retira a pré-reflexividade presente na audiência, já que uma intencionalidade não pode ser sugerida: ela é inerente a cada ser; se inerente à quem assiste, como a objectividade de outro pode necessariamente, submeter a subjectividade deste? Isso pode, eventualmente, acontecer, mas não necessariamente, pois a audiência pode estar ou não no nível pré-reflexivo, onde “*a espacialidade única e temporalidade contínua é feita pela consciência que tenta dotá-la, quando em contemplação, com dimensões estáticas*”

(ibid., p.44). Nisso, “*uma tentativa é feita para apreende-la como tal*” (loc.cit.): ela é internamente relacionada por uma consciência pré-reflexiva, ou externamente relacionada por uma consciência reflexiva, o que remete as considerações da autora para o papel do corpo humano como símbolo dentro do fenómeno total da ilusão.

Para Sheets-Johnstone, se o corpo transforma sua realidade física, tornando-se um símbolo (conforme Langer) supra-humano, cuja aparência é o centro de força, e nem o movimento, nem a força que ele projecta, nem o próprio corpo, podem ser analisados em partes na dança, ou visto como sequências espaciais ou temporais, pois a ilusão é sustentada pela unidade de uma aparência (ilusória) que não tem dimensões objectivas e mensuráveis. Em dança, diz a autora, “*nós vemos que é assim, mas não sabemos como essa destilação da realidade se efectua*” (ibid., p.45).

A virtualidade do corpo, essa possibilidade de ser, no “como aparecendo”, uma ilusão, todavia, se efectiva numa congruência lógica entre o dançarino e a coisa simbolizada.

Sheets-Johnstone utiliza os exemplos do sentido de dor e de cólera para explicar o fenómeno dessa congruência e concluir pela mesma formulação de Langer sobre a diferença entre a expressão do sentimento real e a expressão do sentimento imaginado:

Uma consciência pré-reflexiva do corpo e o corpo em movimento existe na vida quotidiana. É fenomenologicamente evidente que alguém sentindo dor, por exemplo, está implicitamente consciente de seu corpo sentindo dor; o corpo é parte da experiência vivida, não alguma coisa distinta dela. Similarmente, alguém irado está implicitamente consciente de que seu punho bate na mesa; ele não reflecte sobre estar irado e então decide que o seu punho vai bater sobre a mesa. O punho e a batida são aspectos aparentes e espontâneos do sentido. Se fizer a cólera reflectir sobre o punho então o corpo e o movimento corporal foram feitos objectos. No entanto, a reacção de bater o punho é imediata. No contexto emocional quotidiano a consciência pré-reflexiva é suportada *pelo sentimento real*. Em dança a consciência pré-reflexiva do corpo e o movimento corporal são suportados *pela forma* de um sentimento. (ibid., p.46).

Na experiência vivida do movimento, o ponto de congruência entre o dançante como símbolo e a consciência corporal real é a *estrutura estática* do corpo consciente.

Assim, a pré-reflexividade da consciência se relaciona ao conhecimento implícito que é sentido na vida quotidiana e simbolizado nesses movimentos em que se move, e como tal, existem como uma totalidade.

Se a experiência vivida é bater com os punhos sobre a mesa, ou a criação da dança, a experiência vivida existe diasporadicamente: enquanto não há divisões dentro da totalidade do movimento como ele é vivido, há interpelação da unicidade e das unidades particulares dentro da experiência cinética total que lhe dão seu significado único (ibid., p.47)

Nesse caso, entendemos que parte também da pré-reflexividade a origem do significado. Para Sheets-Johnstone está claro que é a estrutura estática do fenômeno que o faz coesivo ao mesmo tempo que disperso em múltiplos instantes e pontos, e o que lhe dá significado. Todavia, o efeito dessa estrutura estática só é apreendido nessa congruência, que refere-se à pré-reflexividade de ambos, dançarino e/ou audiência face à pura aparência e não tem outras explicações. Aí se espelha, simplesmente, a subjectividade individual, construída nas relações do ser com o seu mundo.

Nisso, compreende-se, também, que a força virtual “*é a essência de todas as danças, mas é unicamente qualificada pela sua verdadeira espacialização e temporalização em cada dança em particular. Se não fosse assim [...] não haveria nada único em nenhuma delas*” (ibid., p.41).

Sendo assim, a diferença e originalidade de cada dança, está na forma individualizada como a força virtual é temporalizada e espacializada; na forma única que cada vivência de temporalização e espacialização da força conforma e, portanto, descobrir a unidade espacial e a continuidade temporal de cada dança, só é possível na sua presença fenomenal imediata, pois seus elementos não existem

separados um do outro, tornando passado-presente-futuro uma síntese inviolável no fenômeno; o tempo e o espaço da dança só podem ser explicados na sua organização interna, dentro da própria dança, na unidade e totalidade de um momento único de ser.

Nessa perspectiva da dança, como totalidade vivida, parece claro que tempo e espaço são estruturas dentro da estrutura total da ilusão de força e que são parte integral da ilusão que a dança cria. Parecem não ser ilusões secundárias, como queria Langer.

A totalidade vivida da dança conforma uma outra forma de ser, como veremos a seguir.

2.2.3 Dança: uma outra forma de ser e estar no mundo

A dança se constitui, *na experiência*, uma certa forma de ser-estar-no-mundo e, sobretudo, outro momento e outra forma de ser-estar-no-mundo, diferenciada da experiência cotidiana. É o que encontrou Fritsch (1988) em sua investigação com bailarinas, com estudantes de EF e professores, uma fascinação pela dança e uma irritação com ela. É o que encontramos frequentemente no trato com as vivências da dança no meio acadêmico e nas escolas, tanto se ela se configura como experiência agradável, quanto desagradável.

Em função disso, Fritsch busca esclarecer esse *outro momento*, essa *outra forma de estar corporalmente no mundo*. O que significa e onde se encontra esse outro da dança? E de que forma pode se tornar importante para alunos e alunas nas escolas?

A autora considerou que para uma orientação pedagógica do ensino da dança nas escolas, é necessário esclarecer o sentido próprio da dança também a partir de uma análise das relações que as pessoas têm com ela, fora do âmbito puramente teatral e, para tanto, realizou uma investigação não só com bailarinos, mas também com outros estudantes de dança numa disciplina acadêmica. A descrição e análise

dos depoimentos colhidos são uma ampla exploração dos sentidos e significados da dança nessa existência relacional do ser humano com o seu mundo. Nessa relação se constituem algumas facetas desse *outro* da dança que buscamos compreender.

A relação de cada pessoa com a dança é algo diferenciada conforme sua vivência subjectiva e a realidade social. Ambas se reflectem na atribuição de significados que a pessoa faz, de forma que ela tem sempre uma compreensão biográfica da dança: cada pessoa tem formulado o significado que a dança tem para si. Sendo assim, Fritsch elabora uma compreensão sobre *biografias do corpo* na dança, que mostram *como*, na história de vida das pessoas, em cenas de interações sociais específicas, se desenvolvem as vivências com o corpo e o movimento, e como, a partir dessas vivências, se formam reciprocamente as orientações sobre dança e movimento.

Para isso ela buscou teorias que investigam sócio historicamente a formação da corporeidade humana, das quais compreende-se como, principalmente os sentimentos de estranheza (das *Befremdliche*) e irritação expressados em relação a dança, não são determinações íntimo-psíquicas, privadas, da pessoa, mas incorporadas pelas experiências vivenciadas com a mesma. Por outro lado, Fritsch buscou teorias orientadas pela fenomenologia, que tematizam o ser corporal do homem, especialmente o ser dançante, e que podem esclarecer as características do corpo-dançante. São teorias que buscam a superação da separação entre corpo e espírito, olhando o homem por inteiro, como o fazem antropólogos, filósofos e psicólogos – Straus, Schmitz, Buytendjik, Röthig, Merleau-Ponty, entre outros.

Resgatando as histórias ouvidas, Fritsch relata de *ser outro* ou *outra coisa* em dança, que anula a separação entre o Eu e a música, entre o Eu e meu par; que é um “espelhar-se”, um poder “sentir-se” e um “sentir-se com o corpo todo”, que configuram um modo de ser que ela caracterizou na concepção de Bloch (in Fritsch, 1988), para quem a

dança é “*uma outra forma de apresentar-se, um outro começar*” (anders antreten e anders eintreten)¹³.

Para Straus (in Fritsch, 1988) tal se configura na diferença entre o espaço do movimento (acção) objectivo e o espaço do movimento presente (actual), ao qual a dança pertence, que configura o momento presente, o momento *pático* (das patische Moment)¹⁴ em dança, que se articula na reflexão de Straus, numa vivência que se diferencia muito da acção planejada com fins objectivos, do domínio dos objectos e do reconhecimento teórico. Esse movimento é como que uma percepção que temos, como a vivência dos sons, especialmente a música, que nos encontra, nos envolve e nos move, enfim, toma conta. É uma vivência imediata, preenchida pela sensação momentânea. O som é um mero *ser próprio* que, no entanto, ressoa e percebê-lo não é limitado à nossa recepção, porque, para além dela, reagimos fazendo movimento. Ele é vivencial.

Dessa forma, “*a relação entre o ritmo e movimento é para Straus, espontânea, imediata. Sem qualquer fazer próprio pode-se ser apanhado e arrebatado por um determinado ritmo*” (ibid., p.42). Essa experiência caracteriza um momento da estrutura de percepção que é denominado “pático”, em diferenciação ao momento cognitivo da percepção. O momento cognitivo caracteriza-se por um reconhecimento e conhecimento teórico do acontecer, onde podemos conhecer *o que* acontece. No momento pático, que é também presente, trata-se de uma

¹³ A expressão alemã “anders antreten und anders eintreten”, pode significar em português “um outro apresentar e um outro começar” ou “introduzir-se e apresentar-se modo diferente”. Tais significados, optamos por traduzir como “um outro apresentar-se”, embutindo aí o sentido de um novo sentir e um recomeçar que, entendemos, não reduz seu conteúdo no contexto em questão.

¹⁴ A palavra “patisches” é provavelmente uma criação do autor, da qual não encontramos tradução para o português no vocabulário e dicionários alemão-português, nem alemão-alemão. No Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (Michaellis, 1998), encontramos a palavra pático, com dois sentidos: 1) que se presta a devassidão; 2) libertino, libidinoso. Por aproximação com alguns dos sentidos da palavra libidinoso (voluptuoso, sensual) e segundo o contexto usado nos esclarece, trataremos como momento “pático”, momento que entendemos como que uma simbiose entre o espanto e o patético, *um enlevo*.

comunicação imediata, que nós podemos sentir como um todo no ato de acontecer e onde podemos conhecer o *como* do ser realizado. Um momento que envolve o todo do ser no fazer especial da dança, no qual Straus considera decisivo o movimento do tronco, que se amplia e articula todos os movimentos. Uma ampliação que produz uma transformação na vivência do próprio corpo em movimento. Para esse autor, ainda, conforme Fritsch (1988), dá-se aí, um deslocamento do Eu em relação ao esquema corporal; o Eu pode ser vivenciado em diferenciadas localizações corporais, ampliando-se no espaço; a pessoa não é mais objecto do meio exterior, que se possa observar, manipular, mas sim vivencia o *ser agora* e a própria sensibilidade.

A acentuação do momento pático na dança, tanto como ele é induzido por um espaço preenchido pelo som, assim como ele, através de cada movimento específico do tronco, trás a expressar-se, esse alargamento do eu e essa elevação de sensações vitais, encontra-se nas imensas propriedades da dança: a relação do movimento vivido com espaço e com o tempo (ibid., p.44).

O movimento em dança, nessa perspectiva, é não direccionado e não limitado, é um movimento *no* espaço e não *através* do espaço; o espaço da dança não se determina mais em distância, direcção, tamanho, mas sim por qualidades simbólicas como amplitude, profundidade, altura¹⁵; altura e profundidade, extensão e largura, não são para o dançarino mais simples conceitos teóricos, mas experiência vivida no próprio corpo¹⁶. Assim, o espaço da dança para Straus é um espaço onde não se pode apenas agir, mas participar e vivenciar. Nele não existe um *lá* e um *aqui* e se configura, principalmente, uma

¹⁵ Do que o exemplo citado é a concepção de movimentos de Mary Wigman.

¹⁶ Noção semelhante é desenvolvida por Gil (2001) que denomina o espaço de vivência da dança de *espaço do corpo*. Um espaço paradoxal, que é espaço objectivo, pois que cena transformada pelo actor, mas não é espaço objectivo, pois “investida de afectos e de forças novas, os objectos que a ocupam ganham valores emocionais diferentes segundo os corpos dos actores, etc. Embora invisíveis, o espaço, o ar adquirem texturas diversas. Tornam-se densos ou ténues, tonificantes ou irrespiráveis. Como se recobrissem as coisas com um invólucro semelhante à pele: o espaço do corpo é a pele que se prolonga no espaço, a pele tornada espaço. De onde a extrema proximidade das coisas e do corpo” (p. 57-8)

anulação da tensão entre sujeito e o objecto entre o Eu e o mundo, ou seja, não uma anulação do sujeito, mas uma unificação de ambos. É a abolição da separação entre o Eu e o mundo que possibilita esse momento presente, eliminando o passado e o futuro. Esse, entende-se, é um *corpo dinâmico*, numa *espacialidade estática*, como elaborou Sheets-Johnstone.

Para Fritsch (1988) as formulações de Straus, acerca do movimento objectivo, por um lado, e do movimento presente, de outro, querem deixar claro que em dança cada momento pático – como percepção, vivência, movimentação com o outro – desempenha um papel que exclui plenamente um carácter de agir objectivo e configura uma “*forma específica de ser, presentemente, no mundo*” (p.48).

Os conceitos de Straus referem-se particularmente à comparação já nomeada entre o movimento objectivo (acção) e o movimento da dança e, com isso, ele não elabora diferenças entre os momentos páticos dos bailarinos e dos não bailarinos. Para tanto, Fritsch utiliza-se das possibilidades desenvolvidas por Schmitz (in Fritsch, 1988) em relação ao espaço de movimento vivencial. Para ele, extensão, direcção e localização determinam a estrutura do espaço corporal, de forma que sob a categoria do *local* ele situa a realização do movimento objectivo (pertencente as demais acções não dançadas) e sob a dança ele caracteriza os dois outros tipos de movimento: os movimentos na *expansão do espaço* e os movimentos em *direcção no espaço*.

Como exemplo para a vivência do movimento na expansão do espaço, Schmitz nomeia fenómenos como o clima, a escuridão e a sombra, numa analogia ao que Straus faz com a vivência da dimensão do som. Isto porque, o clima não permanece algo alheio ao ser, na medida em que absorve o ser ao mesmo tempo que é absorvido por ele, influenciando o ser corporal. O mesmo acontece com a escuridão e a sombra. Nem todas as formas de dança, todavia, podem ser referidas nessa vivência da expansão do espaço. As formas habituais das danças

sociais servem menos à essa análise do que formas livres de movimento, nas quais o *girar* segue-se como um exemplo fundamental, porque provoca o movimento em direcção ao *caos* com sua constante e crescente tensão corporal que leva a um *mergulhar na amplitude*. Esse dançar significa um *abandonar-se*, uma forma de se entregar ao êxtase. Dançar num espaço amplo, assim, é enlaçar-se com a falta de dimensões, é não ter um *centro* e sentir-se sem limites no *espaço absoluto*¹⁷.

Uma vivência diferente do movimento em dança, conforme Schmitz, encontra-se no dançar em *espaço direccionado*, em que se constituem os movimentos experientes do dançar estruturado dos bailarinos, movimentos que têm uma dimensão específica relacionada à *direcção*. Com esse direccionamento da estrutura espacial na perspectiva corporal, que acontece através do olhar, do controle da respiração e, acima de tudo, da especificidade dos gestos, distingue-se uma articulação do espaço que individualiza o *caos espacial* e permite ao dançante o *controle* (limitação objectivada) de sua movimentação. Importante nessa proposição é que os impulsos orientados em *direcção espacial* não precisam estar relacionados a *localização espacial*, significando isso que a experiência dos bailarinos permite-lhes ser livres em direcções relacionadas a partir do esquema corporal treinado e não necessariamente delimitadas por uma localização. Isto não significa que sejam movimentos destituídos de expressividade, pois eles estão livres de perspectivas objectivas do movimento.

O exemplo refinado dessa motricidade espacialmente direccionada é dado na dança experiente dos bailarinos, instituída em diversas formas de dança, nomeadas por Schmitz de *danças figuradas*, onde, como afirma Fritsch (1988) “o dançante se dirige ao espaço amplo e

¹⁷ Esse espaço não pode ser confundido com um espaço amplo “em dimensões”. Ele é sim um espaço “aberto” (em relação ao esquema corporal) em comparação aos outros dois conceitos trabalhados por Schmitz, a direcção e o espaço localizado e, portanto, limitado em relação ao esquema corporal.

ilimitado, conformando-o e representando-o com suas figuras de movimentos” (p.53).

Assim, dançar em espaço direccionado não é o mesmo que abandonar-se no espaço ampliado, pois permanece naquele a orientação do centro corporal às variadas direcções do movimento, conformando uma composição plástica do próprio corpo e do espaço. Em vez de um movimento em direcção ao caos, desenvolvem-se a partir do centro corporal, sempre novas direcções, em linhas que, entremeando-se, conformam as figuras de movimento no espaço.

Para Schmitz, a orientação espacial localizada, é totalmente inadequada para a dança. É o que os iniciantes, na maioria das vezes, conseguem fazer: desenvolver figuras em passos e movimentos que observam a distância e localização do corpo no espaço delimitado. Já os bailarinos experientes conseguem explorar esse espaço a partir do domínio das direcções. Isso significa que *prender-se* a um determinado local, impede a livre exploração de possibilidades e conseqüentemente a expressão criativa. A exploração das *direcções espaciais* torna-se impeditiva pela determinação de uma *localização espacial*, o que significa que esse movimento não é controlado pelo centro corporal, mas sim pelo espaço *externo ao corpo*. Um exemplo dessa limitação dá-se pelo uso do espelho, que limita a orientação no espaço amplo. Para ele, quem não consegue se libertar da orientação localizada, deve ter dificuldades em dança.

Para Fritsch, então, o que Bloch refere como *um outro apresentar-se* é o que Straus descreve como um *momento pático*, com a modificação do movimento quotidiano objectivo e é o que Schmitz aponta como um *desvencilhar-se do espaço localizado* em prol de um *representar em espaço direccionado* ou de um *mergulhar no espaço amplo*.

Assim, Straus e Schmitz apontam as características do dançar, numa perspectiva que questiona diferentes formas corporais de *ser no mundo* e trazem ao olhar diferentes formas de vivência do espaço.

Essa perspectiva é ampliada pelos conceitos de Buytendjik (in Fritsch, 1988) ao nomear a dança como um *ato intencional*, no qual, quando a pessoa dança, transpõe o conhecido e se “larga” na música, ao mesmo tempo que se expressa e participa com os outros. A concepção de Buytendjik esclarece melhor as diferentes manifestações pró e contra as formas de vivenciar a dança, por parte de dançarinos e não dançarinos.

No paradoxo dessas vivências, Buytendjik distingue formas de dançar que são

.... por um lado, um sofrer, um deixar-se arrebatado, uma forma de constrangimento e uma consciência de passividade e, por outro lado, uma expressão intencionalmente não objectiva, pressionada pelo prazer do ritmo, de um tempo, e representada [...] nas mais variadas formas de movimento que por meio do ritmo são criadas e apresentadas... (ibid., p. 56).

São formas que, mesmo a partir de escassos repertórios de movimentos, podem se apresentar criativamente através de um ritmo, pois, para Fritsch, a situação especial do corpo na dança, compreende, por um lado, justamente esse deixar-se levar pela música, pelo espaço, pelo movimento e, por outro, justamente, através dela se expressar e participar.

Buytendjik (in Fritsch, 1988 e Kugelmann, 1980) diferencia dois modos significativos de movimentos humanos: a acção (*Handlung*) e a expressão (*Ausdruck*). Aos dois correspondem formas diferenciadas de “estar-no-mundo”. Da mesma forma, diferenciam-se os significados (sentidos) do corpo em cada um desses tipos de movimento: na acção, o corpo assume um sentido de disponibilidade para um fim (*verfügbares Organ*) e a acção termina quando esse fim foi atingido. Exemplos disso são as acções quotidianas (eu movimento o braço em direcção a algo, tomo-o e coloco-o em outro lugar) e as acções desportivas, certamente com seu carácter de intencionalidade, mas também objectividade e produtividade. Na expressão, ao contrário, o corpo não tem um fim específico, ele *está* ou *é*, conforme o nosso ser-no-mundo presente.

Como exemplo disso, ele indica, o chorar ou rir, que modificam a forma de uma expressão.

No movimento objectivo existe uma relação entre o fenómeno concreto do movimento e um determinado ponto (fim) e o movimento expressivo é uma *imagem*, ou seja, a representação visível de um sentido.

Assim, para Buytendjik (in Fritsch, 1988) a dança como expressão intencionalmente não objectiva, dirige-se sempre para alguém, mesmo que para si mesmo, com o qual o ser se encontra quando dança, tornando possível *conversar e agir consigo mesmo*. Nesse caso, a dança é um *monólogo*, se dançada com o outro ou para o outro é um *diálogo*, ambos sem palavras, pois o movimento em dança unifica uma expressão espontânea com a simbolização de um sentido. A linguagem da dança é uma simbologia (simbolização) – tal como a linguagem oral o é – daquilo que não pode ser expressado na simbologia discursiva

Para o mesmo autor, ainda, a dança é uma *abertura de um estado interno*, uma expressão que transforma o corpo num *material plástico* e do qual pode-se dizer que *corporifica* esse estado interno. A expressão, então, não é apenas temporal, plástica, espacial, mas sim vivencial, sobretudo na troca perceptível de tensão e relaxamento no movimento¹⁸. Para Fritsch (ibid.), essa troca, na dança, transforma-se em tema, articulando-se tensão e relaxamento, de certo modo, através da ritmização do movimento. O ritmo também corporifica essa constante troca, numa representação plástica do assim-ser-no-mundo do dançar. Ainda, para além de ser um movimento expressivo não objectivo, a dança envolve uma potencialidade de expressão em um ritmo, e o ritmo,

¹⁸ Como sabemos, esta é uma categoria central na análise de muitos observadores e estudiosos da dança. Fritsch (1988) menciona Muchow que descreve esse aspecto como a “auto-sensação da própria acção”, na qual se situa a fonte de prazer de todos e dos movimentos dançados. Em dança, essa vivência é decisiva, porque, enquanto nos outros movimentos (acções) essa sensação é dirigida a outros objectos/fins, em dança o próprio movimento torna-se o objecto da vivência.

como modo específico do dançar, não é um fenómeno fácil de ser compreendido.

À intencionalidade de vivência presente na teoria de Buytendjik, Fritsch (1988) acrescenta os conceitos de Róthig (ibid.) sobre ritmo e movimento. Para este autor, o ritmo não é natural, mas produzido, caracterizado por uma dupla exigência para o ser que se move: precisa ser *receptivo*, sentir o ritmo e *deixar-se levar* por ele; e *produtivo*, ao fazer o ritmo e apresentá-lo. Além disso, vivência e intenção pertencem mutuamente a um momento significativo do fazer rítmico e, com isso, o movimentar-se ritmicamente exige uma *determinação subjectiva*, pela qual o ser se deixa levar pelo ritmo para também produzi-lo (forma).

Fritsch (1988) conclui que a vivência do *momento pático* na teoria de Straus se reencontra na teoria de Róthig, na importância da permanência e ilimitude do ritmo: “*ao ritmo cabe uma ‘ilimitada permanência e não finalização’, de forma que se quer movimentar-se constantemente mais*”, (p.61) e essa constância do movimento caracteriza o tempo rítmico como um tempo vivido e preenchido subjectivamente, um fenómeno que indica directamente uma dinâmica interna das expressões de vida¹⁹.

Também Klages, outro autor analisado por Fritsch²⁰ elaborou uma teoria em que descreve o ritmo como um princípio de vida, que tem sido escondido e inibido pelo espírito. Para ele, a satisfação, fascinação e envolvimento que o ritmo provoca, encontra-se no fato de ser o ritmo, mais do que expressão do empenho em movimento, a expressão mesma

¹⁹ Tal como Róthig (in Fritsch, 1988), também Kunz (2003) chama atenção para a importância dos “movimentos ritmados”, que constroem a harmonia rítmica da periodicidade e frequência cíclicas dos movimentos, tanto no plano biológico interno, como no plano dos movimentos da natureza, que envolvem pessoas, animais, todo o planeta, e que accionam a totalidade da sensibilidade do âmbito dos órgãos do sentido. O autor quer com isso propor um “resgate” desse sentido rítmico interno para a aprendizagem dos movimentos, como forma de “percepção do movimento correcto”, a partir unicamente do contexto e das intenções dos executantes.

²⁰ Fritsch nomeia uma vasta obra de L. Klages sobre a Filosofia da Vida que tratam do Ritmo, do Movimento e da Expressão, onde o ritmo é tratado com a importância de um “princípio de vida”.

do próprio ser vivente/vivo. “*Mover-se num ritmo significa ser apanhado pelo impulso de vida*”, segundo Klages (in Fritsch, 1988, p.61). Esse movimento, no entanto, não é espontâneo, pelo contrário, exige a superação das inibições construídas ao longo da vida por força da vontade e do auto domínio determinados pela vivência cultural. A mente, constantemente a serviço da vontade e do agir, reprime e enclausura os impulsos de vida e para superar as forças inibidoras da mente, o ser humano necessitaria, até mesmo, de um “fazer irracional”. Um fazer que, assim o entendemos, transpõe a realidade imediata e compõe a ilusão: a dança.

Fritsch (ibid.) argumenta que, certamente, são necessários muitos esforços para superar as inibições internalizadas na carne e no sangue ao longo da vida, pois na habitual polarização entre pensamento-sensação, racionalidade-irracionalidade, “*entre os quais nada é pensado, a dança pertence ao lado do mero sentir, um fazer irreflectido, uma expressividade imediata*” (p.62).

Klages (ibid.) como tantos outros, sugere que as palavras por si só, não propiciam a superação das forças que inibem o ser. Elas são *estranhas* à vida e *às suas formas de se revelar* e o potencial expressivo humano só pode ser reencontrado através do rompimento da “*couraça de conceitos*” em que o ser humano está imerso. Os sentimentos, por exemplo, não podem ser analisados, mas sim vivenciados, o que faz com que a aproximação com o Eu, se dê em um actuar instintivo, que pelo meio de expressão (no caso, dança) ultrapassa os limites da nossa capacidade conceptual. Fritsch dá o exemplo de que uma sensação desenvolve-se e transforma-se continuamente, e os seus diferentes momentos confundem-se uns com os outros, de forma que não são claramente delimitados. Ao conceituarmos essa sensação, em palavras, separamos os seus momentos e fixamos o processo de transformação. Em palavras o processo já não é tal como vivido, pois as palavras não podem mediar o ir e vir das sensações, como apontou Langer. Para

Bergson, outra fonte referencial de Fritsch (1988), o *material emocional* é decisivo para o Eu fundamental; os conceitos e as palavras até podem viabilizar a sociabilidade, mas não podem trazer à expressão os conteúdos do Eu, principalmente os conteúdos da nossa sensação e vivências de inibições e repressões ao longo da vida. Ao contrário, o Eu, localizado numa corrente constante de vivências, é encoberto pela linguagem e a necessidade de aproximação (do ser) do Eu fundamental é, em raros momentos, mergulhar num actuar instintivo – um compreender, ou olhar em símbolos apresentativos.

Dessa forma, Fritsch considera que os símbolos apresentativos podem nos interligar com nossos processos vitais no âmbito do Eu convencional, trazê-los presente a nós mesmos. Isso é possível, então, *quando e no* que o meio expressivo ultrapassa os limites das nossas conceitualizações e, também, *quando e no* que isso não passa despercebido, deixando uma expressão imediata no meio expressivo.

Uma dança pode expressar alguma coisa sobre os respectivos sensações de vida, o se colocar no e a compreensão do mundo – e nesse forma ser entendida – por sua vez, não conceptualmente, mas sim, em uma actuação efectiva ou interna, através do dançar ou apreciar, como diria Buytendjik: corporalmente (ibid., p.67).

Assim, se efectiva na dança alguma coisa que vai além de sensações momentâneas, abarca com estas certamente, mas também expressa uma *forma de estar* no mundo e uma *compreensão* do mundo – e isso, não conceptualmente, mas corporalmente.

Segundo isso, as manifestações subjectivas sobre a dança, sobre as vivências da dança e valorizações da dança, esclarecem alguma coisa sobre esse estranho e surpreendente potencial da dança e configuram, de fato, uma outra relação existencial com a realidade. Entender esse “outro” estado leva a perceber, também, o estado “convencional” do qual o estado da dança se liberta.

Com tais pressupostos antropológicos e fenomenológicos Fritsch (1988) pode entender de forma mais sistemática a natureza desse

potencial, que ganhou muitos contornos nas falas articuladas pelos estudantes na sua investigação. A experiência da transcendência do Eu e da transposição dos limites em dança (Straus) aparece nas expressões relatadas por ela:

Dançar para eles é “sair fora de si”, “soltar-se” e “estar dentro do movimento”; “é estar na música”, “cair na música”. Nesse não estar mais em Si, mas sim na música/no movimento, aparece um sentimento de liberdade: “lentamente derrete-se o bloco de gelo”, “nela estou bem livre”.

Ser livre significa aqui, que cessa o sobrecarregamento e o domínio do eu através da mente, em benefício de uma vivência corporal total: “eu não preciso mais me ocupar a cabeça... o corpo todo está participando”. Dançar é “não passar nada pela cabeça” (ibid., p.68).

A autora lê nessas falas um sentido corporal total que quer fazer-se um só com os movimentos e o espaço e que configura o momento pático da dança, como uma aluna formulou – “*dança p’ra mim é uma expressão de vida*” – e como Klages definiu – “*balançar no ritmo significa ser agarrado pelo pulsar da vida*” (ibid., p.69). Considera que na vivência momentânea da dança a pessoa se liberta da observação dos outros, do agir objectivo e intencional e dos mecanismos de inibição; que dissolvem-se as fronteiras entre o Sujeito e o Objecto, as limitações do espaço, do tempo e dos movimentos tendenciosos. Acontece, então, “*um estar em preenchimento com as coisas*”, que significa também “*um fluir, um não ter mais clareza de seus limites*” (loc.cit.).

Fritsch relata, também, que a vivência de se perder no êxtase da dança, tanto em *espaço amplo* como em *espaço direccionado* (Schmitz) foi claramente vivenciada pelas estudantes, distinguindo-se, frequentemente, uma forma de dançar como *certa* e outra como *impossível*. Para as estudantes que são bailarinas, o dançar *disforme* e *desarticulado* que se faz numa discoteca – “*balançar os ombros*”, “*saltar em redor*”, “*fechar os olhos e balançar a cabeça*” (ibid., p.70) – é um desgosto, porque é *primitivo*. Em vez disso, elas gostam apenas do dançar em formas fixas, com combinações de passos e formações (as danças figuradas de Schmitz). Ela identifica o sentimento de estranheza

das estudantes, face ao *retorcer-se* da discoteca, com o receio de se perder no caos, porque os movimentos claramente articulados e cheios de estilo significam o *domínio total do corpo*.

Como Fritsch (1988) verificou, ao contrário, outros pensam ser importante dançar se justamente isto não está restrito às formas específicas e pode-se liberar totalmente o corpo, soltar desarticuladamente os passos e seus membros na amplidão do espaço em redor.

Ambas estas formas de dançar objectivam uma vivência de movimento pático-presente, na qual o Eu ultrapassa fronteiras, não apenas no dançar solto no espaço, mas também no dançar com o controle total de seus movimentos, se em qualquer dos casos existe uma entrega ao ritmo, ao espaço, ao movimento total, ao *partner*. Elas se diferenciam, “*na medida que desprendem-se da sua existência quotidiana*” (Straus, in Fritsch, p.70).

Fritsch considera que as vivências relatadas são de movimentos que comportam a expressividade, nas formas reivindicadas por Langer, Bloch e Buytendjik: “*eu sinto a dança como espelho de mim mesma*”, “*para mim a dança é a possibilidade mais bela, livre e estética de expressar sentimentos e emoções*”, “*eu ponho para fora o que a música me suscita e o que minha fantasia comporta*”²¹. Com isso a autora conclui que: “*o ser expressa-se, através do movimentar-se rítmico, em símbolos apresentativos (Langer) e encarna um ser-movimentado internamente (Bloch, Buytendjik)*” (ibid., p.71). Nesse sentido, as danças figuradas (Schmitz) são um revelar-se, contar ao outro do seu ser/estar no mundo percebido, tanto nas formas folclóricas quanto na multiplicidade da dança teatral.

No prazer e na rejeição encontrados nos depoimentos sobre a dança, Fritsch tece uma teia de significados que vão sendo esclarecidos por estas teorias, vislumbrando, por um lado, o desejo de um conseguir

²¹ Expressões das entrevistadas (Fritsch, 1988, p.71).

dançar onde “*se pode esquecer tudo*” e, por outro, a rejeição desse fazer totalmente “maluco”. Mas essas diferentes impressões da dança manifestadas revelam uma forma plástica de relacionar-se com a realidade e um estado pático expressivo da dança, que tendem a ultrapassar as fronteiras do Eu, tanto nas formas positivas quanto nas negativas de se relacionar ao fenómeno.

Freud²² (in Fritsch, 1988) dá explicação para essa outra relação com a realidade. A auto percepção do adulto, sua consciência, se funda no contacto com o meio externo, a partir do rompimento da dimensão oceânica do todo que existia para o bebé. A separação primordial, da mãe, inicia o complexo recolhimento do Eu, que se vê, gradualmente, como um objecto, uma coisa fora de si – o Si era a unidade primordial, o todo – e projecta nesse *para fora* todas as fontes de desprazer e dor, conformando esse Eu prazeroso e íntimo, que se contrapõe a um exterior estranho e opressivo.

Essa construção freudiana tem sido uma das clássicas explicações para a sensação actual do Eu (do adulto), que configura os restos de uma sensação original que foi quebrada e sobre a qual os seres humanos laboram as suas vidas. “*O inconsciente retém os objectivos do princípio derrotado*” (Marcuse, s.d., p.36) e a tarefa cultural e civilizadora do ser humano tem sido alimentada pela necessidade de reduzir o sofrimento daquela separação e recuperar algo do estado de prazer original.

Sabe-se – ainda nos rastros da construção freudiana – que jamais desaparece totalmente da mente humana qualquer coisa que nela tenha já se formado ou existido; tudo fica lá, de alguma forma e, assim, a sensação primária do Eu, também, está lá, de alguma forma. É o princípio de prazer, que entrava a luta perene contra o princípio de morte, o princípio da produtividade.

²² A obra de referência utilizada pela autora é *Abriss der Psychologie – Das Unbehagen in der Kultur*, traduzido para o Português como *O mal-estar da Civilização*.

Marcuse apontou em *Eros e Civilização* que, para Freud, o narcisismo primário²³ não deve ser entendido apenas como regressão, “*mas também como um elemento constitutivo que coexiste com o Ego de realidade adulto*” (Marcuse, s.d., p.153). Segundo Freud,

Se nós podemos admitir que essa sensação permanece, em maior ou menor medida, na vida psíquica de muitos seres, ela ficará de lado, como uma forma de contrapartida à auto sensação (Ichgefühl) da maturidade e seus conteúdos de representação seriam justamente os da ilimitação e da ligação com o todo (in Fritsch, 1988, p.75)

Para Fritsch, então,

O que foi descrito para a dança como a transposição dos limites do Eu, a sensação de unidade com música e movimento, com partner e espaço, parece ser uma possibilidade do ser humano de mobilizar essa contrapartida ao Eu-comprimido-na-realidade, para sentir novamente essa “ilimitude e ligação com o todo” e, respectivamente, os exorcizar em símbolo (loc.cit.).

Essa *outra forma de ser* da dança, na análise da autora à luz de Freud, ganha sua importância pela possibilidade de se aproximar daquela prazerosa sensação primária, que existe em potencial, também, no adulto, na medida em que ele não apreendeu a reprimi-la totalmente. O prazer em um sentimento oceânico, liberado na dança, seria uma vivência global fundamentada nessa profunda experiência do prazer.

Para Marcuse, como bem lembra Fritsch, a descoberta freudiana do narcisismo primário significou um ponto decisivo na psicanálise, trazendo à tona o “*arquétipo de uma outra relação existencial com a realidade*” (Marcuse, s.d., p.153).

O narcisismo, nessa análise, está “*ligado à unicidade com o universo*” e

... denuncia uma relação fundamental com a realidade, que poderá gerar uma ordem existencial compreensiva e global. Em outras palavras: o narcisismo pode conter o germe de um diferente

²³ O que Fritsch (1988) vem nomeando como *Ichgefühl*, ela explica na pág. 75, ser “narcisismo” na terminologia Freudiana. Também Marcuse trabalha com esse termo, em “*Triebstruktur und Gesellschaft*” (1987) e na tradução “*Eros e Civilização*” (s.d.).

princípio de realidade: a catexe libidinal do ego (o próprio corpo do indivíduo) poder-se-á converter na fonte e reservatório para uma nova catexe libidinal do mundo objectivo – transformando esse mundo em um novo modo de ser (ibid., p.153-4).

Fritsch (1988) não questiona as formas apresentadas por Marcuse de se vivenciar essa realidade – um resgate da dimensão estética da existência –, mas coloca uma questão fundamental para a compreensão das manifestações *da e sobre* a dança na sociedade em que vivemos, que está relacionada justamente ao significado possível de ser a dança expressão de um sentimento oceânico, tanto como regressão ao narcisismo primário, quanto como manifestação do Ego adulto, que é o lugar socialmente atribuído, no meio social, à essa manifestação. O *“fato de sermos uma sociedade desportiva e não uma sociedade dançante, digamos assim, muito improvavelmente é consequência de um sentimento oceânico de dançar”* (ibid., p.76), e, no entanto, as manifestações subjectivas das pessoas mostram esse lado pático-expressivo da corporeidade, que não parece ser constitutivo da realidade e da normalidade, mas sim uma anti-realidade e que, no seu reverso, desencadeia, também, a vergonha e as limitações do dançar.

Todavia, através das perspectivas antropológicas, fenomenológicas e psicológicas apresentadas, a dança recebe um significado concreto: como uma outra forma de ser, que provoca “um novo sentir” e “um outro apresentar-se”.

2.3 Dança-educação: arte e experiência estética.

A “representação” que é uma dança, que surge *“com o primeiro movimento executado, ou mesmo sugerido”* (Langer, 1980, p.182) pode ser, sem dúvida numa performance dentro das mais variadas correntes estéticas da dança, uma ilusão primária, uma ilusão de força, que surge da expressão do imaginado, mas o movimento auto-expressivo que se

desencadeia numa vivência de um simples balançar-se ao som de músicas *pop*, como os alunos e as alunas fazem nas escolas ou nas suas reuniões particulares entre amigos e amigas, podem transformar-se ao longo de um processo formativo que fomente aquela imaginação, no movimento logicamente expressivo²⁴.

A ilusão da dança, a representação, se organiza numa abstracção básica que gera um movimento vital, não auto-expressivo, mas auto-representativo, pois que *parece brotar do sentimento*, mas brota de uma intenção.

Entretanto, esses movimentos e *tensões* – espaciais, corpóreas e de dança – intencionalmente projectados e representados não contradizem o momento da *unidade* presente na compreensão da dança como totalidade vivida? E a possibilidade de auto-expressão está totalmente excluída no fazer dança, em todos os seus níveis e formas, considerando-se aqui, a dança que se apreende, a dança que se expressa no quotidiano por prazer, e a dança-arte? Se um “*corpo habita o espaço e o tempo*” (Merleau Ponty, 1999, p.193), o (qualquer) corpo dançando abarca com muito mais significados de vida e vivências do que pode ser o movimento-arte específico da dança – este um movimento, em suma, treinado, trabalhado para ser significativo dentro de uma linguagem estética.

Se a dança-arte não é uma imagem de um sintoma real, mas uma imagem de algo criado e imaginado, como sugere mesmo Langer – os movimentos são reais; brotam de uma intenção e são gestos reais –, também partem, inevitavelmente, de alguma intenção e dessa manifestação real, para qualquer pessoa, dançarina ou não. É sempre o “gosto” pela dança, que leva alguém a “começar” a dançar. Se a auto-expressão é transcendida na obra de arte, como deve ser, ela é também

²⁴ Langer (1980) diferencia os dois conceitos de expressivo: “...auto-expressivo, isto é, sintomático de condições subjectivas existentes, ou logicamente expressivo, isto é, simbólico de um conceito, que pode ou não referir-se a condições dadas faticamente” (p. 188)

um ponto de partida para quem, não bailarino/bailarina, queira viver a “sensação oceânica de dançar”.

O engajamento pessoal na experiência imediata, segundo Sheets-Johnstone, é decorrente, justamente, de um momento intencional que faz a pessoa ser consciente pré-reflexivamente no momento da dança. Compreender essa possibilidade de, não sendo reflexivo, ser intencionalmente consciente, configura uma relação existencial diferente, na dança, da relação objectiva que mantemos no quotidiano com a realidade envolvente. É a ideia de que uma outra forma de vida se revela em movimento.

Strauss (in Fritsch, 1988) fala da diferença entre o espaço do movimento objectivo e o espaço do movimento dançado, este *um outro apresentar-se*, que depoimentos como o de “S”, uma estudante do Desporto, exemplificam: “*Eu danço com muito prazer desde pequena. Eu me sinto bem nesse movimento. Se ouço música que me agrada tenho a inquietante necessidade de me movimentar*” (ibid., p.34). Isto é como estar num momento pré-reflexivamente consciente, onde o ser espacializa e temporaliza a si mesmo, numa unidade estática fundamental para a ilusão de força. Nessa ilusão, como totalidade vivida e como uma outra forma de ser, encontra-se o ser e o seu fazer (a dança) em “*liberdade num domínio particular*”, isto é, dizem algo que está sempre “*em contradição com o estado perene de não liberdade no todo*”, com dizia Adorno (1970, p.11). Ou seja, uma liberdade relativa, que libera a pessoa das contradições constantes no/do meio em que vive. Pois “S” não se atrevia a fazer isso – dançar ballet, como gostava – frente a outros colegas da faculdade, somente nos espaços “certos” para a dança, onde outras pessoas partilham do mesmo fazer.

Certamente é necessário um *infinitesimal agora*, incompreensível à luz da pura reflexão e fundado na consciência corpórea para realizar esta outra forma de ser. Sendo a unidade senso-corpórea que é a dança, a mesma que faz o movimento que também é dança, torna-se

necessário minimizar a importância da dança pelo movimento e maximizar a dança mesmo, como situação transcendente da mera realidade, como simbolização.

A questão sobre se a simbolização é possibilidade efectivada na dança por não bailarinos, é respondida pelo transcender da realidade em *deixar-se levar* e em *perder-se em espaço amplo*, que se configuram como diálogo da *pessoa-com-o-mundo*. Um aspecto decisivo, na discussão da dança-arte, no mundo teatral e na educação, encontra-se na *qualidade* da simbolização – também, carácter da expressividade, segundo Batalha e Xarez (1999) – a ser reflectida a partir dos meios técnicos disponíveis – técnicas de movimentos, linguagens estéticas, materiais, etc. – em função dos *fins* da representação/apresentação.

Na experiência do dançar, como visto, manifesta-se a bagagem de vivências subjectivas e objectivas da pessoa – uma dimensão biográfica da dança (Fritsch) que incorpora experiências que podem ser úteis no futuro (Sheets-Johnstone) – constituindo o momento pático, comunicação imediata, que se sente como um todo e envolve o todo do ser. Nesse todo, conhece-se o *como* da realização e nem a intenção, nem a pré-reflexão estão destituídas daí.

Assim, a experiência vivida no próprio corpo não separa o Eu e o Mundo, mas configura “*uma forma específica de ser presentemente no mundo*” (Fritsch, 1988). Como Fritsch (ibid.) apontou, nem Bloch, nem Straus elaboraram uma diferença para os momentos páticos de bailarinos e não bailarinos e, com isso, e com a contribuição de Schmitz sobre essas diferenças, entende-se que o dançar na amplidão do espaço, que provoca o *mergulho na amplidão* e o *caos*, mais associado às formas livres de movimentos, que são mais característicos do dançar das pessoas que não dançam teatralmente, configuram a possibilidade de existência da dança na experimentação levada a cabo por qualquer pessoa.

Um *perder-se-no-espaço-absoluto*, tanto quanto o *sentir-se-nesse-espaço-em-direcção*, configura uma *ilusão de força*, um *momento pático* e uma *outra forma de ser*. O que acontece, conforme os autores, também nas formas experimentadas a partir de escassos repertórios de movimentos se impulsionadas por um ritmo, mesmo que sejam o *processo real, não uma ilusão* (Langer). A dança configura um diálogo da pessoa com seu mundo, um diálogo onde se investe a expressão do mundo vivido.

Que a dança é uma outra relação existencial com a realidade é o que conferem as análises de Fritsch e Sheets-Johnstone, e não se exclui da elaboração de Langer como expressão do imaginado, pois que a dança é simbolização.

Qual é, então, a experiência estética que a dança na educação proporciona? Ou, qual é a dança que na educação proporciona a experiência estética? Ao diferenciar entre reacções emocionais espontâneas e realizações articuladas, Langer estabelece a separação entre a mera expressão de sensações momentâneas e o processo de formulação que dá *forma* às concepções e sensações de um assim-estar-no-mundo. Todavia, tanto quanto nos é possível compreender, nem mesmo uma atitude investigativa fenomenológica consegue discernir o tamanho e distância dessa separação, já que a essência do fenómeno pode se mostrar no momento *presente*, mas não a essência desse processo *entre* um fenómeno e outro, entre uma e outra *aparicção*.

Se a dança é uma simbolização, na medida que trabalha com signos apresentativos, os signos do indizível, esses “*aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar*” (Duarte Jr., 1988, p.16), existe sempre uma realidade que se manifesta na dinâmica da corporeidade e é accionada no *fazer artístico* da dança, inclusive nos diferentes níveis em que se apresenta a possibilidade do ensino. Isto quer dizer, se somente a vivência repetida da dança e a compreensão daí adquirida, como entendemos, podem proporcionar

fundamentos e interpretações mais perspicazes e acuradas da compreensão estética, a composição artística e a “obra de arte”²⁵ são realizações diferenciadas, se encarados o fazer dança restrito do mundo artístico e o processo artístico na escola. Sem exclusões, mas com predominância, a obra se realiza no âmbito propriamente artístico e a composição é possível no âmbito da aprendizagem.

De que dança, então, falamos aqui? Seja dança-experiência ou a obra de arte, a criação da dança é *uma totalidade indivisível que aparece perante nós* (Sheets-Johnstone), um *símbolo* (Langer) de um *outro apresentar-se* (Fritsch), que configura uma outra forma de ser e de viver.

Sem a mera pretensão de esgotarmos a compreensão da dança, encontramos suas possibilidades na extracção fenomenológica do seu sentido para a dança na educação. Mais correcto e mais viável, será reconhecer que a relação mais directa entre a dança teatral e a dança na educação, está no *fazer artístico*. Neste, em ambas as situações, a vertente estética se faz presente. Com suas respectivas abordagens e graduações.

A arte e, portanto, a dança, não são um dom, como afirmam Linhares (1999) e Adorno (1995), mas uma aprendizagem, uma formação, encontra-se *em processo*. Nisso, a experiência estética é aquela que pode proporcionar um desbloqueamento das potencialidades do ser humano, como afirma Pombo (1995); que pode “...admitir o campo do desejo e as dimensões represadas nele, tornando consciente os mecanismos da libido...” (Linhares, 1999, p.249) e, quem sabe, transformar “*esse mundo num novo modo de ser*” (Marcuse, s.d., p.154)²⁶. Nisso, também, a dança pode ser “*o melhor antídoto contra*

²⁵ Referimo-nos às obras de arte como produção dos artistas, profissionais ou não, e entendemos que falar de arte e de obra de arte, não é exactamente falar sobre a mesma coisa, hoje, dada a vasta discussão que tenta abarcar com a compreensão dos objectos culturais que podem ou não pertencer ao mundo das artes.

²⁶ Em “*Triebstruktur und Gesellschaft*”, à p. 167

esse dualismo moribundo que faz do corpo uma matéria bruta à qual o espírito, de fora e de cima, dá suas ordens” (Garaudy, 1980, p.181).

Esse dualismo, todavia, teceu uma longa história do ser humano e da dança; uma história que precisa ser compreendida, se queremos empreender mudanças, através da educação estética e da dança, e que será abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – Dança e implicações de gênero: aspectos da cena histórica

Na educação e na sociedade de forma geral a dança tem uma tradição de marginalidade, do ponto de vista dos interesses científicos e políticos que possa despertar, devido a serem considerados seus conteúdos supérfluos, e isso não é uma exclusividade de poucos países na cultura ocidental¹. Apesar disso, no contexto sócio-cultural, de forma geral, a dança é uma das manifestações de movimento mais apreciadas entre crianças, jovens e adultos e ela se dissemina em tantas e variadas formas (ballet, jazz, folclore, popular, de salão, terapia, religiosa, etc.) que lhe é quase impossível, em uma ou noutra forma, fugir à identificação cultural e à apreciação de qualquer pessoa. Como afirmam Kraus e Chapman (1981)

A dança em uma ou outra de suas formas, apela a todas as classes sociais e abrangendo plenamente níveis do gosto artístico. Algumas danças são centenárias, outras apareceram ontem. A dança tem recebido uma importante parte de nossa experiência cultural, recreacional e educacional (p.5).

No Brasil, como em outros países, os fenômenos que têm ajudado a popularizar a dança entre os jovens são, a partir da década de 70, os filmes americanos que – na mesma esteira de difusão dos musicais da Broadway, das décadas de 50 e 60 – difundiram o jazz; na década de 80, a dança de rua ou hip-hop²; e na década de 90, a dança de salão.

¹ Denúncia corrente entre professores e educadores, como já observado, em relação à dança, por Ossoona (1988), Marques (1997) e Fiamoncini e Saraiva (1998). Da mesma forma é tratada a educação artística em Portugal, segundo “denúncia” reportagem do Jornal de Letras Artes e Ideias (Lisboa, 11 de Julho de 2001, pp. 6-7).

² Segundo nota de Shusterman (1998, p. 144) “O termo ‘hip hop’ na verdade designa um conjunto cultural mais amplo que o rap. Ele inclui o break, o graffiti e também um estilo causal de roupa, em que o tênis cano-longo foi adoptado como moda. A música

Além disso, outros fenômenos que vem contribuindo para a popularização da dança são os festivais de dança que, a partir dos anos 80, cresceram de forma vertiginosa, nas mais diversas regiões do Brasil, a exemplo do que é considerado um dos maiores festivais de dança do mundo, o Festival de Dança de Joinville-SC. A proliferação desses festivais fez ampliarem-se, não só os espaços de encenação e apreciação da dança, como também os de discussão sobre ela, o que reafirma sua presença e importância como fenômeno social, apesar da sua marginalidade no âmbito da formação.

Uma das discussões sempre presentes é sobre seu espaço de ensino e quanto à isso, na educação escolar brasileira, a dança, entendida como âmbito da educação corporal e enquanto manifestação de cultura de movimento³, tem sido mais trabalhada nos conteúdos da educação física⁴. Pelo mesmo motivo, a dança ganha uma “boleia” nos currículos superiores da formação em EF, onde se encontra com a “irritação” da maioria dos rapazes e das moças, que não vêem a dança como parte dessa formação. Fritsch (1988) partiu desse mesmo contexto para desenvolver sua investigação e constatar que ele oferece uma oportunidade ímpar de se questionar a dança: um espaço onde o trabalho corporal remete sempre ao desporto, onde não existem instalações apropriadas para a dança – só instalações desportivas – e o engajamento dos professores se choca com a indisponibilidade dos (as) estudantes que, obviamente, não se dispõem à dança.

Essa rejeição (não exclusiva) à dança e a participação preferencial das mulheres nela são, entre outros, registros das relações que as

rap dá o ritmo para os dançarinos de break; alguns rappers afirmam já ater feito graffiti; e a moda hip hop é celebrada em muito raps...”. Para o assunto break, ver também Dunnahoo (1985).

³ Na Educação Física brasileira, a dança vem se legitimando como conteúdo da área através de vários autores e pesquisadores, entre os quais, Coletivo de Autores (1992), Feijó (1996) e Barreto (1998).

⁴ Em se tratando do currículo formal e, em especial, das escolas públicas, que oferece espaço em duas disciplinas, Arte e Educação Física. Certamente, algumas escolas, que normalmente se caracterizam por uma clientela de poder aquisitivo maior, oferecem exclusivamente dança, em horários extras, para as alunas.

peças têm com a dança no contexto sócio cultural; são registros “biográficos do corpo” (Fritsch, 1988) nas suas interações sociais. A reciprocidade de interferências entre corpo e dança – se a biografia do corpo influencia a relação com a dança, a dança, vivenciada ou não, influencia a relação com o corpo – é resultante de condições sócio-históricas construídas,

É preciso relativizar, todavia, o aspecto da rejeição ao dançar, à medida que, “racionalmente”, a maior parte dos homens também “aprecia” a dança e, em alguns casos, são mais receptivos a falar sobre ela do que as mulheres⁵.

De forma bastante clara o que se observa na maioria dos meninos e homens e, também, por parte das meninas e mulheres que não gostam de dançar, é um misto de sofrimento e vergonha que leva à uma retração ao ato de dançar. Para além das dificuldades de praticar a dança por falta de *conhecimentos técnicos* e por falta de *coordenação motora*, como dizem⁶ estudantes homens e mulheres, mas a maior parte homens, reconhecem terem dificuldades por conta da inibição, o medo de enfrentar outros olhares ao dançar. Além disso, a análise das perspectivas dos homens em relação à dança tem revelado que as suas resistências na experiência/vivência da dança estão relacionadas com o fato de serem confrontados com suas exigências para tal, no sentido das competências, e respectivas “incompetências”, que a *cultura masculina* vivenciada até então lhes tem exigido (Saraiva, 1999, e. o.). Isto é, historicamente desenvolveu-se uma cultura masculina que tem exigido uma instrumentalização técnica de movimento que corresponde ao movimento objectivo/racional da sociedade, conforme a imagem corrente dos padrões de rendimento masculino e, com isso, tem

⁵ Em alguns casos eles são mesmo mais “flexíveis” que as mulheres na consideração da dança. Numa investigação feita com uma mostra de alunos e alunas universitários, sobre suas representações e conhecimentos de dança, os homens se mostraram mais receptivos a falar do assunto do que as mulheres (Braun e Saraiva, 1999).

⁶ Entre outros exemplos evidenciados, podemos citar novamente as entrevistas no mesmo estudo nomeado na nota anterior.

excluído da vivência de movimentos masculinos a expressividade corporal, a disponibilidade à emoção, ao afecto, à percepção rítmica, diametralmente opostas à manifestação do corpo disciplinado (Foucault, 1988), dominado e reificado da modernidade industrial.

Mas o que significa, especificamente, essa rejeição manifesta por meninos e homens à prática da dança e essa aceitação maior por parte das meninas e mulheres, no contexto sócio-cultural?

Considerando-se que as formas de ser humanas estão culturalmente enraizadas e que a nossa corporeidade é profundamente mediada de forma social e simbólica (Bordieu, 1998), torna-se necessário um “olhar” no contexto sócio-cultural em que se desenvolve a corporeidade e as suas respectivas formas de manifestação por homens e mulheres. Antes, porém, queremos incursionar rapidamente nas reacções manifestas da dança na corporeidade – não especificamente no contexto artístico –, considerando-se a perspectiva de significado (representação) que era apontada no capítulo anterior, para melhor compreendermos o *ser-corpo na dança* e, conseqüentemente, entendermos as representações de corpo relacionadas aos sexos e especularmos a relação dança-corpo masculino e feminino, ou seja, chegarmos à compreender as formas como homens e mulheres desenvolvem sua relação com a dança.

3.1 Dança e Corporeidade: primeiras considerações

Fritsch (1988) afirma que “*a dança desperta não apenas sentimentos de prazer e euforia, mas também estranheza e um certo sofrimento ao contacto*” (p.77), o que a faz indagar sobre essa relação entre a vergonha e a dança, conseqüentemente, entre a vergonha e a corporeidade, em especial a corporeidade na dança⁷.

⁷ Conforme as definições conceituais de nossa introdução.

A autora vasculhou várias análises psico-sociológicas que explicam a vergonha como uma reacção ao receio/medo que a pessoa tem de sofrer um *desnudamento* em situações em que se vê como alvo do interesse como um *todo*, e não como alvo de um interesse (movimento) localizado. Segundo Simmel (in Fritsch, *ibid.*), a vergonha é experimentada quando se dá a acentuação do Eu, da interioridade do ser, especialmente se nesse ato o Eu se choca contra uma *norma* ou um *ideal*, pois as outras pessoas sempre poderão atribuir juízos, conforme valores estabelecidos, àquela parte de nós mesmos que sentimos como “objecto”, passível de avaliação.

O ser para si mesmo *sujeito e objecto* constitui a dialéctica da formação da pessoa nas condições objectivas e subjectivas do seu meio, onde ela é um agente activo, mas ao mesmo tempo passível de dominação e no que ela vive sempre *distante de si* e pode ao mesmo tempo *observar-se a si mesmo* (cf. Plessner, in Fritsch, 1988). Nisso, a aparência corporal não consegue fugir do olhar observador e é, evidentemente, um ponto de referência especial da inibição, pois alvo de auto-controle/crítica, regulada por normas e ideais preconcebidos, aos outros e aos próprios olhos. Toda situação susceptível de transgressão dessas normas e valores desperta mecanismos de protecção, entre os quais a *vergonha* aflora mais facilmente nas relações entre os sexos, como afirma também Fritsch (*ibid.*), estabelecendo situações embaraçosas especialmente entre os jovens na puberdade.

A vergonha, assim, é um dos mecanismos de ocultação do Eu que se mostraria no dançar, ou face à dança, por ser um fenómeno de vivência *una*, total. Isso não acontece tão facilmente com os adultos que, ao longo de sua formação, já erigiram uma *couraça* com a qual se reveste a segurança de conduta atingida. Segundo Fritsch (*ibid.*), esse adulto nem sempre precisa de outros meios de encobrimento/ocultação para livrar-se de situações embaraçosas, pois essa couraça já existe, justamente na “conduta segura”, construída na relação social, com a

família, com a tradição, com o conhecimento, com a linguagem, uma imagem que é pública e que corresponde aos padrões estabelecidos/permitidos, conforme explicam, também, outras teorias da socialização (Saraiva, 1999). No contexto social, o que é para nós pode ter outro significado que para os demais, de forma que nós acabamos internalizando o que fazemos como aquilo que os outros vêm em nós e vivenciamos nossas próprias acções com “dissimulação”.

Como analisa Fritsch (1988), as vivências imediatas se modificam nesse olhar estranho (próprio ou do outro), que está pré-fixado na imagem instituída e a sensação de vergonha relativo ao corpo e ao movimento seriam indícios de que no convívio com os outros não conseguimos desviarmo-nos de uma *objectivação* da forma de ser às normas sociais. Nosso *ser íntimo* se reprime frente ao nosso *ser social* e apenas na esfera privada, *participando* com os outros e não sendo observado, nosso íntimo consegue sentir-se protegido dessa objectivação.

A partir dessas elaborações, podemos compreender formas de representação da corporeidade que são instituídas e aceitas no contexto social⁸. A compreensão do binómio movimento expressivo – movimento objectivo componentes nas acções corporais é possibilitada pela análise do significado da dança e do desporto no mundo contemporâneo. O desporto como tem sido analisado pelas mais variadas áreas do conhecimento (filosofia, crítica social, sociologia do desporto, antropologia, etc.) é indissociável da compreensão de corpo e

⁸ Essas formas se desenvolvem no processo civilizatório, como bem demonstrou Elias (1989, 1º vol.) na sua análise das transformações do comportamento na sociedade ocidental, evidenciando as regulações sobre o corpo: “Desde cedo as crianças são educadas no afastamento dos outros e no isolamento do próprio corpo, com todos os hábitos e experiências a isso inerentes. Só quando se vê como na Idade Média era natural que pessoas que não se conheciam, crianças, adultos, partilhassem a mesma cama, se pode avaliar a profunda alteração das relações inter-humanas e dos comportamentos expressa no nosso modo de viver. E toma-se consciência de como é pouco óbvio que a cama e o corpo constituam zonas de risco psicológico, como se tem pretendido nesta última fase da civilização” (p.207).

movimento no mundo contemporâneo e constitui parte intrínseca da história social do corpo humano.

As análises psicológicas que Fritsch (1988) aborda dizem que quando usamos uma representação de movimentos que se baseia em padrões técnicos, consideramos que a observação não se faz sobre o Eu, mas sobre as coisas e o rendimento técnico presente⁹. Na dança, como já vimos, o aparecimento do corpo é central pois a pessoa não se dirige ou se relaciona a fins externos à sua acção, mas consigo mesma, em formas de movimento extra-quotidianas, em trocas sequenciais de tensão e soltura, encarnando sua própria mobilidade. Essas trocas sequenciais de tensão e soltura, as formas ampliando-se e recolhendo-se, os gestos, o ritmo, as interacções expressivas, caracterizam um simbolismo apresentativo não só relacionado à emocionalidade, mas que é, para além disso, projecção de vivências afectivas e socializadoras armazenadas.

Assim, no desporto, a pessoa se apresenta numa acção que projecta a atenção a uma meta localizada “fora do corpo” e, portanto, fora do sujeito, do EU. Por mais que a acção se localize no corpo, este corpo-objecto não transcende o objectivo do *se-movimentar* para o todo, o corpo-sujeito. A conduta desportiva é uma das couraças mais seguras que têm sido construídas para se apresentar corporalmente no mundo objectivado. Na dança, de outra forma, o comportamento expressivo fomenta a expressão do íntimo, o que orienta os olhares objectivados para a única e indispensável contemplação/avaliação disponível, a da pessoa que dança.

Devemos considerar um outro aspecto do dançar, abordado por Fritsch (1988), que se relaciona às acções objectivas do *se representar* no mundo contemporâneo e que faz aflorar a vergonha num outro nível

⁹ É o que acontece no desporto, onde os olhares não estão sobre a pessoa e sim, por exemplo, no lançamento de uma bola em cesta, no efeito desse lançamento, com o que a pessoa não se sente desnudada, pois existe para si e para os outros, antes, um interesse localizado que está “fora dela”.

de pré-disposição. Ela se refere às vivências nos contextos específicos como a escola de dança, os bailes, as discotecas, onde a dança nem sempre proporciona o tipo de participação expressiva que comporta a manifestação do EU, pois aqui as formas de dança e de movimento estão padronizadas, a auto-expressão previamente estabelecida e a pessoa se depara com formas de danças institucionalizadas e *apropriadas* para tal. Nesses ambientes, as pessoas estão de forma voluntária, pelo seu interesse em dançar, e a vergonha de dançar pode emergir pelo confrontar-se com a falta de habilidade pré-requisitada por aquela forma de movimento institucionalizada. Isso “*significa não disponibilizar dos meios de encobrimento de um sistema de símbolos socialmente padronizados*” (Fritsch, 1988, p.82), que também acciona aquele Eu crítico plantado no ser como projecção do olhar crítico do outro. Através desse olhar, como sabemos, a confrontação dos *aptos* com os *não aptos*, pode tornar estes risíveis.

No contexto convencional das acções e movimentos objectivados, como as aulas de EF, onde o desporto ainda é o modelo de acção a ser perseguido (Saraiva, 1999; Fritsch, 1988; e. o.), a dança não é um fenómeno de fácil aceitação, pois transformar-se em *um corpo que dança* é uma exigência que leva a necessidade de desfazer-se da segurança da conduta desportiva – um comportamento socialmente viável, fomentado e apreciado – e iniciar-se numa *outra forma de ser*.

A notória carência da dança nos contextos formais de ensino, incluindo-se o universitário, acarreta que crianças, adolescentes e adultos, em geral, não experimentam o comportamento expressivo (acontecimento corporal sensual-expressivo que pode despertar momentos íntimos, particulares) e, conseqüentemente, a dança aparece-lhes como um comportamento fora dos padrões habituais, como estranha e impeditiva de manifestações corporais objectivas. Sabe-se que estudantes e professores de educação física ocupam-se intensamente com modalidades desportivas socialmente aprovadas e

com as quais se identificam. Fritsch (1988) observou na sua investigação que, quando estudantes e professores da área do desporto referem às suas experiências com dança, rapidamente ressalta a experiência do ser *outro* em dança, manifesta pelos homens mais frequentemente do que pelas mulheres.

Nesse sentido, o que acontece com essa indisposição para a dança, pode esclarecer, que as experiências corporais e de movimento não são quaisquer e simples natureza privada, porém encontram-se sempre em situações, às quais estão aderidos significados sociais, que tem o carácter dos fatos sociais e que se impõem ser. Na incorporação de estruturas sociais (Bourdieu, 1998) formam-se movimentos e atitudes típicas e isso significa também uma limitação e um processo de exclusão de outras possibilidades, sem que isso seja, necessariamente, aceite conscientemente.

A análise da predisposição à vergonha presente na dança, como abordado por Fritsch (1988) evidencia a necessidade de compreendermos melhor os significados de dança e corpo na perspectiva cultural. Como a autora menciona, esse fenómeno não se sustenta em fundamentações antropológicas para explicar outras culturas. Para os africanos, por exemplo, a dança é representação pública de movimento e concepções da intimidade e as fronteiras da vergonha nessa cultura, não são comparáveis aos elementos da cultura ocidental. Certamente, para eles, configura-se aquela *outra relação existencial com a realidade*. A dança não somente é reconhecida socialmente, como faz parte da vida social. Isso significa, sim, que o fenómeno da vergonha de dançar é significativo para a nossa sociedade e, sobretudo no contexto social de desportistas, de estudantes e professores de EF.

A hegemonia do desporto, especialmente na situação de ensino e aprendizagem das culturas de movimento, tanto nas escolas como nas Instituições do Ensino Superior, por um lado, e a “marginalidade” da

dança, como não significativa, como “coisa” privada, penosa e irritante na escola, por outro, são significados *descritivos* que impregnam no senso comum e como tal determinam quais e como devem ser os movimentos representativos convencionais.

Em nossa sociedade, a corporeidade e o movimento são extremamente impregnados por uma padronização que é orientada em normas de conduta e representações sociais. Nestas integram-se formas de movimentos que se relacionam às qualidades e/ou características respectivas ao sexo das pessoas que as desenvolvem, se homem ou mulher, acarretando que às diferentes posturas corporais e representações do corpo na dança e no desporto tendem à corresponder disponibilidades corporais tradicionalmente atribuídas ao homem e à mulher: a disponibilidade à expressão, ao corpo feminino, e a disponibilidade ao domínio e impermeabilidade, ao corpo masculino.

Essas diferentes disponibilidades se constroem conforme nossas experiências objectivas e subjectivas ao longo da vida e para compreender e explicar possibilidades de manifestações da dança e de vivência da alteridade na perspectiva de género, no contexto social de hoje, torna-se necessária uma rápida revisão de como se formam objectivamente e subjectivamente as representações histórico-culturais do corpo e as possibilidades históricas da constituição de género.

Para tanto, vamos adentrar, primeiro, na compreensão de género, um conceito que aponta o “*carácter implicitamente relacional do feminino e masculino*” e pode nos ajudar a “*captar a trama das relações sociais na qual as relações de género têm lugar*” (Sousa, 1997, p. 27-8).

3.2 Género: um conceito multireferencial para compreensão de masculino-feminino

O corpo pático da dança parece corresponder, no senso comum, à forma de ser das mulheres e o corpo racional, à forma de ser dos

homens, mas essas atribuições do senso comum são eco do recurso tomado pela cultura ocidental de perguntar-se pela *natureza* de tudo que se pretende apreender (Gonçalves, 2000), ignorando-se, aparentemente, a força da cultura sobre a própria natureza.

No entanto, tanto uma quanto a outra – a força da cultura e a condição natural – têm sido “reivindicadas” entre as teorias e métodos feministas, de estudos da mulher, de estudos de gênero, etc., que se enquadram em discursos modernos ou pós-modernos¹⁰, elaborando diferentes compreensões possíveis da construção de identidade e de relações do gênero. Muitas teorias, como expostas por Scott (1988); Sorj (1992); Dias (1992); e Benhabib e Cornell (1987), entre outras, destacam o *papel social das mulheres* e a crise das relações de gênero desencadeada na modernidade, como o cerne dos desdobramentos que apontam para as possibilidades de transformação.

À revelia desse papel ser reforçado em todas as teorias, muitas são as incertezas, controvérsias e divergências sobre a natureza do estudo. Por exemplo, Strey (2000) diz que a Psicologia se desdobra, entre os posicionamentos que adotam as “*explicações psicológicas internas ou intrapsíquicas para as desigualdades sociais*” (p.13) – a psicologia das mulheres – e os que reconhecem que essas explicações só podem ser balizadas na compreensão de uma construção social – a psicologia social.

Para a nossa reflexão na dimensão da educação é importante, senão tomar “posição”, pelo menos reflectir sobre os diferentes enfoques, porque estes encaminham nossas possibilidades de actuação pedagógica junto a alunos alunas, já que alteram, conforme o enfoque, as nossas próprias atitudes dentro das estratégias educacionais. Por exemplo, ainda na “pista” deixada por Strey (idem), o fato de

¹⁰ Pós-moderno tem sido entendido/apresentado em alguns estudos como pós-estruturalista, enquanto outros estudos tentam esclarecer a diferença. Em geral os estudos da dança, se dizem pós-modernos, por serem estudos “culturais”. Sobre a discussão do pós-modernismo e pós-estruturalismo remetemos a Butler (1998).

entendermos que as mudanças de *comportamento*, podem ser mais imediatas, pois podem se dar pela imposição de regras e leis, e que as mudanças de *atitudes*, exigem longo prazo pois acontecem no processo de socialização familiar ou estratégias educacionais.

O conceito de gênero, como explicam Scott (1995), Sorj (1992) e Ferreira (2000), entre outras (e outros) refere-se à masculinidade e feminilidade, socialmente convencionadas, em contraste com a noção de sexo, que define homem e mulher pelo seu equipamento biológico. Isto quer dizer que

...há uma representação social do sexo que se estratifica num esquema complexo de associações comumente partilhadas de certos valores, atitudes, expectativas e comportamentos, atribuídos quer a homens quer a mulheres. O gênero é essa categorização vivida e imposta, que leva à identificação de determinados indivíduos considerando-os enquanto pertencentes a um conjunto homogêneo. Ele surge como um constructo social e cultural que normaliza os comportamentos esperados por parte de homens e mulheres. O sexo é dado, constituindo-se biológica e fisiologicamente na dualidade/complementaridade e oposição. O gênero é construído, apresentando-se como a determinação simbólica do modo como o sexo se encara e se vive numa dada cultura (Ferreira, 2000, p.49).

Todavia, Ferreira (2000) constata que o conceito está longe de ter unanimidade, assim como se verifica que a unanimidade do conceito, onde existe, também não garante a unanimidade das explicações em torno de suas aplicações, no que diz respeito, por exemplo, à utilização da *diferença sexual*, ou das *mulheres*, ou ainda da relação homem-mulher, entre tantos outros termos que têm sido debatidos nesse campo. Isso se refere à importância do *que* colocar em questão no debate *Gênero* e que remete, por exemplo, ao fato de existir um feminismo que realça a *feminitude*, segundo Machado (1992), procurando dar visibilidade às mulheres, em suas habilidades próprias e seus espaços de representação social, enquanto outras teorias criticam essa atitude, justamente, por não “desconstruir” uma oposição

binária masculino-feminino, construída, entre outras asserções, nas relações de poder e no discurso patriarcal.

Uma das referências que tem sido importante para se compreender o gênero é Scott (1995 e 1999), uma das/dos autoras/autores que encontra na teoria pós estruturalista a possibilidade de pensar pluralidades, a diversidade, em lugar de unidades universais; de articular moldes de pensamento alternativos sobre o gênero, portanto de maneiras de actuar.

Scott (1999) apresenta com muita propriedade alguns pressupostos importantes para o pós-estruturalismo, na questão de gênero, entre os quais a discussão dos conceitos de *igualdade* e de *diferença*, como princípios organizadores para a acção política. A autora afirma que esses conceitos têm sido colocados, também, em oposição no debate feminista pretendendo oferecer uma eleição à apoiar a igualdade ou sua suposta antítese, a diferença: a *igualdade*, assim, se referiria ao social, escola, emprego, tribunais, etc., desconsiderando aí a diferença sexual, e a *diferença*, seria reivindicada em favor das mulheres, seus interesses, necessidades, etc., configurando-se uma antítese entre esses dois conceitos, que tornaria inviável a aceitação da igualdade na diferença.

Creemos que esses dois conceitos são pontos fulcrais na compreensão das possibilidades de gênero como análise da construção históricas das desigualdades e conseqüente desconstrução das mesmas, com respeito às diferenças. Como bem expõe Scott (1999)

Quando a igualdade e diferença se discutem dicotomicamente, estruturam uma eleição impossível. [...] Nós, as feministas, não podemos renunciar à 'diferença'; tem sido nossa ferramenta analítica mais criativa. Não podemos renunciar à igualdade, ao menos quando desejemos nos referir aos princípios e valores de nosso sistema político. [...] ...é preciso desmascarar a relação de poder construída ao colocar a igualdade como a antítese da diferença, e é preciso rejeitar as conseqüentes construções dicotômicas nas decisões políticas. (p.217)

Importante nas elaborações de Scott (1999) é a noção de que pressupor politicamente a igualdade é reconhecer que existam diferenças e de que não se reivindica a semelhança ou a identidade entre mulheres e homens, mas *“uma mais complicada diversidade (historicamente variável) do que a permitida pela oposição mulher/homem, uma diversidade que também se expresse diferentemente para propósitos diferentes em contextos diferentes”* (p.219).

Todavia, Scott (1995), tal como Saraceno (1999), Mouffe (1999) e outras/outros, são contundentes na adoção do conceito de gênero, o qual serve exclusivamente como possibilidade de análise histórica – uma *“definição social imposta sobre um corpo sexuado”* (Scott, 1995, p.75) – rejeitando explicitamente explicações biológicas, a diferença sexual, como princípio constituinte da mulher ou do homem, como sujeitos, pois isso leva implícita a suposição de que a partir dessa diferença se dão os interesses, os pontos de vista do mundo, da política, etc., constituindo-se, então, pensamentos e perspectivas, autônomos para ambas as partes.

Essas autoras incompatibilizam com outras/outros feministas, mais ligados no fato de que o trabalho de cuidar seja característico das mulheres, como também considera Stinson (1995) em sua proposta de uma pedagogia feminista para a dança.

Para Saraceno (1999), afinada nos pressupostos de Scott, a dificuldade e a parcialidade

...com que se reconhece o valor material e simbólico do trabalho de cuidar não está [...] no fato de que um homem é um homem e uma mulher é uma mulher e que suas culturas são radicalmente diferentes e sim, por um lado, na divisão do trabalho e, por outro, na distribuição do reconhecimento e do poder (p.76).

A autora se centra, assim, no conflito de poder entre os sexos – e mesmo reconhecendo os âmbitos da sexualidade e o da procriação como legítimos para *“razões de parte”* – diz que esses *“não podem constituir o*

principio de um direito e de formas de cidadania radicalmente diferentes para ambos os sexos” (idem, p.79).

Propõe assim, “desarmar” e não reconstruir os modelos da diferença, clamando pela explicitação das diferenças socialmente produzidas, num posicionamento pertinente ao “locus” de análise da sua referência, como o direito laboral, onde a diferença é tratada de forma positiva para legitimar o proteccionismo. Assim, interessa-se pela aproximação sexuada ao conhecimento e à política que “vê” e tenta desconstruir, nos níveis simbólico e prático, o modo em que está constituída a diferença sexual nos diversos e específicos âmbitos.

Desconstruir nos níveis simbólicos a constituição das diferenças é o que propõe, também, Galcerán (2000) numa análise aproximada com todos os feminismos (feminismo da igualdade, feminismo da diferença, ecofeminismo) que tentam a ruptura com a naturalização da mulher. Esta autora aponta para a função da *reprodução humana*, que serviu ao discurso patriarcal da dominação, numa frutífera exposição para desatar um dos “nós” do essencialismo:

...essa capacidade é biológica, quer dizer, está ligada aos caracteres sexuais dos indivíduos; é social, dado que supõe uma *conjunção* de diversos indivíduos, pelo menos dois; e é cultural-simbólica, pois estabelece determinados mecanismos de apropriação: reconhecimento por parte do pai, doação por parte da mãe, inscrição e enquadramento social do recém-nascido, etc. Supõe que os pais biológicos assumam a função de *pais sócio-simbólicos*, o que, contra tudo o que pudesse parecer, é tudo menos natural (p.44)

Assim, a autora diz que as funções de pai e mãe são sociais, revertendo a fatal possibilidade da *identificação* ter suas raízes cristalizadas na relação biológica do nascimento, mas sim numa relação que é além de social, é *cultural-simbólica*. Tal hipótese vem de encontro com uma das possibilidades propostas pela Psicanálise Feminista (Balbus, 1987) que, busca uma possível desconstrução da identidade masculina desfigurada pela separação da mãe, acenando com uma

mudança de *comportamento cultural*, que traz contribuições para as mudanças de relações de gênero, na participação *dos pais* nos cuidados dos bebês:

...quando os homens, em virtude de sua cumplicidade nessa combinação, não forem mais disponíveis como refúgios impecáveis e superidealizados do poder materno será possível a todos nós liquidar, e superar, o ressentimento que restaria, mas que não mais seria dirigido a um sexo apenas (p. 124).

Assim, as teorias do gênero inspiradas na psicanálise também contribuem com explicações que situam a produção e reprodução de identidade do sujeito "*nas formas específicas de experienciar o mundo e os traços de personalidade daí decorrentes*" (Sorj, 1992, p.20).

Os estudos de gênero contribuem, ainda, com muitas análises importantes, tais como as que se referem ao corpo (Bordo, 1988), predominantemente pós estruturalistas e apoiadas na obra de Foucault¹¹. O corpo passa a ser investigado, como representação proveniente do modo como cada um o percebe, toma consciência e constrói ou consolida identidade, inclusive, segundo Ferreira (2000), pelas mudanças de rumo no conceito *gênero* que estava aglutinando mulheres muito diferentes, que se veriam identificadas à força pela *categoria*.

Ferreira (ibid.) destaca três posicionamentos investigativos que revelam as divergências/equivocidade do conceito, quais sejam: as vozes que desmistificam o conceito, considerando-o irrelevante, porque não consideram diferenças essenciais entre homens e mulheres; as que o consideram fruto de uma sociedade hierarquizada e opressiva; e as que defendem sua necessidade e pertinência no que respeita a um desejável equilíbrio dos diferentes papéis sociais¹².

¹¹ Entre as controvérsias correntes entre as teorias, encontra-se, por exemplo, que Balbus (1987) analisou as perspectivas psicanalíticas em crítica à genealogia Foucault, na qual este situou os discursos disciplinantes da Mãe.

¹² Remetemos à autora para compreensão das orientações dentro destas correntes. Sorj (1992) e Scott (1995) também apresentam sínteses das correntes que perpassam as teorias feministas e os estudos de gênero.

Não queremos (nem devemos) discorrer sobre todas as correntes e orientações das teorias que encamparam os estudos de gênero nas últimas quatro décadas, dado que seria desperdício considerado as várias análises/inventários acadêmicos já realizados, especialmente a partir da década de 90, com muito mais propriedade do que poderíamos fazer aqui; todavia, é interessante situar, ainda, quatro correntes diferenciadas na utilização do conceito gênero que Ferreira (2000) nos aponta.

Na primeira corrente, estão as orientações de sentido essencialistas, mesmo que as vezes substituído esse termo por outros, e que *“continuam a considerar um modo feminino de estar e de ser, contraposto a outros e valorizado no que tem de específico”* (ibid. p.54); na segunda corrente, estão as feministas liberais que, segundo a autora, defendem a androginia e igualdade dos papéis, remetendo as divergências de comportamento aos factores sociais e culturais; numa terceira corrente, de orientação marxista, as diferenças pouco pesam e enfatizam a igualdade, relacionando-se, especialmente, com a diversidade étnica, de classe, de comportamento sexual, etc. por fim, as orientações pós-modernas e pós estruturalistas, que questionam a universalidade do sujeito humano, consideram todas as diferenças relativas, tanto para homem-mulher, quanto no interior de cada sexo. As vozes discordantes se fazem presentes dentro dessa orientação, na presença das feministas culturais que enaltecem *“a benignidade de uma cultura feminina entendendo-a mais próxima da natureza e enfatizando os valores de solidariedade e de participação nela presentes”* (loc.cit).

Dessa forma, constata-se que o conceito de gênero não abarca com nenhuma unanimidade, ele *“passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projectos e as representações sobre homens e mulheres são diversos”* (Louro, 1997, p.23) e, como a dualidade sexo/gênero não congrega os diferentes feminismos, serve *“as mais das*

vezes, como critério demarcador de diferentes orientações” (Ferreira, 2000, p.53).

Talvez a pertinência do conceito se mantenha porque sua pluralidade gira em torno do “filosofema” que ele visa, o da *identidade* e da *diferença*, como diz Ferreira (ibid.) e, acreditamos, voltado a muitas opções emancipatórias a que ele conduz: na diferença, na androginia¹³, na igualdade e na multiculturalidade.

Supondo que a própria definição de *natureza feminina* e de *natureza masculina* é uma construção histórico-cultural, como aponta o próprio Merleau-Ponty, que tão pouco referiu à problemática feminino-masculino (Dias, 2000)¹⁴, queremos “acompanhar”, resumidamente, esta história que pode nos esclarecer as oposições construídas *para propósitos particulares em contextos particulares*, mas que foram *adoptados* pela mentalidade misógina da cultura ocidental.

3.3 Corpo, sexo e cultura

Conforme as discussões e esclarecimentos que trazem as teorias sobre gênero, como categoria que “*ênfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino*” (Scott, 1995, p.75), a análise da cultura comprova as transformações ocorridas no seio das relações entre os sexos e nas “representações” sobre o sexo, tanto quanto, ainda, “atesta” modelos de comportamento extremamente discriminatórios. Uma farta literatura, seja da óptica feminista, da histórico-crítica, da antropológica, dos estudos culturais, etc., apresenta uma “certa”

¹³ A androginia é um conceito já proposto por muitas teorias, para uma possível nova forma de interpretação dos papéis sexuais (ver Saraiva, 1999).

¹⁴ Como aponta o estudo de Dias (2000) sobre Merleau-Ponty, ele desloca o eixo da natureza feminina-masculina que “uniformiza” o ser, para a condição ontológica do ser “polimorfo” em seus *Résumé de Cours* e em *Le visible et l’invisible*.

unanimidade sobre a origem dessa visão, que remete à uma natureza inata, trans-histórica e transcultural dos seres humanos.

Bordieu (1988) diz que a divisão entre os sexos está em todo o mundo social *incorporado* nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de percepção, de pensamento e de acção. Highwater (1992) é um dos autores que analisa isso sob a óptica das mitologias que perpassam a história evolutiva das concepções sobre o corpo e das formas de actividade sexual, portanto, das formas como os seres se relacionam com o corpo. Sua tese é que “*o modo como o corpo tem sido visto e avaliado por várias eras e culturas representa uma história das mensagens sexuais transmitidas pelos mitos sociais e pelos costumes baseados em tais mitos*” (p.28).

Isto é importante para pensarmos perspectivas de mudanças nas relações com a dança, dado o carácter desta que vem sendo apresentado. As análises sobre a sexualidade ajudam a compreensão de como se configura o corpo nessa história. Como pergunta Highwater (1992), se as formas de actividade sexual mudaram na história, porque as representações de corpo não mudariam?

A mitologia, sem dúvida é o ponto de referência de muitos autores, principalmente na psicanálise e na filosofia, mas também na sociologia e outras disciplinas, para compreender as formas que os seres humanos enfrentam o mundo e reagem a ela. Através do mito, como já mostraram Freud, Adorno e Horkheimer, Fromm, Eliáde e Marcuse, entre tantos outros, se relatam as visões do corpo, os empreendimentos humanos e a visão de mundo nas diversas épocas.

Highwater (1992) considera a capacidade metafórica dos mitos para

...para moldar as formas intelectuais e sociais de pensamento e comportamento, transcender as sagradas cosmogonias religiosas e adquirir formas seculares, as quais emprestam valor a tudo que realizamos em termos de arte, ciência, comunicações e todas as demais experiências da vida (p.22).

Com isso, podemos compreender, por exemplo, que as mulheres nem sempre tiveram sua imagem associada à sexualidade, como aconteceu na reversão de seu papel na instituição da era industrial e da ética protestante, que constata-se na repressão da sexualidade na era vitoriana.

Já sabemos como por volta do século XII a visão da Eva passou a ser a da Virgem Maria, mas hoje, como ela está? E de onde vem o *mito* de que homem não dança?

Highwater (1992) menciona uma das visões tradicionais das mulheres, a partir de Filo, judeu de Alexandria do último quarto de século a.C. para quem a *feminilidade* representava *a percepção dos sentidos, o mundo criado*, enquanto a *masculinidade* representava o *espírito racional*. Hanna (1988) apontou que na cultura ocidental “*depois de Luís XIV geralmente se associou o homem que dança profissionalmente como a efeminação e homossexualidade*” (p.54), disponibilidades do ser que não correspondem ao predomínio da masculinidade. Tais visões ainda persistem, mesmo que não mais predominantemente, mas “empacotada” para devidos fins em redutos conservadores da nossa sociedade.

A polaridade dos binários em relação aos sexos é um dado suficientemente explorado por toda a literatura sobre o gênero e a sexualidade, constatando-se, quase sempre, que um dos pares tem sido sempre privilegiado: *razão* x *sensibilidade* = *homem* x *mulher*.

Highwater (1992) comenta que a sociedade está convencida de que não há ambiguidade em matéria de sexo:

Ao nascermos, os pais e os médicos nos identificam como meninos pela evidência anatômica dos genitais. [...] A maioria das pessoas não faz a menor questão de saber se essa leitura arbitrária da anatomia humana corresponde àquilo que de fato somos na mente e no espírito. (p. 11)

A fixidez de regras do natural determinaria uma única verdade sobre a sexualidade, que Freud veio a reforçar na ênfase à imagem do

impulso sexual como uma necessidade puramente biológica e que “*procura se expressar apesar das regras inventadas para controlá-las por meio da cultura e da civilização*” (ibid., 13). Nisso, a *civilidade* encarna a supressão dos instintos sexuais (Elias, 1989; Freud, in Marcuse, 1987; s.d) ignorando fontes subtis do pensamento associada ao sexo, que ficaram “escondidas” no âmbito do íntimo e do privado. Segundo isso, o sexo é veículo para uma ampla variedade de sentimentos e necessidades que os homens ignoram e na sua maioria não compreendem devido ao seu “analfabetismo emocional”, aspecto da socialização masculina (Highwater, 1992).

Este autor reforça, assim, que o simbolismo sexual assenta na mitologia:

...a visão do destino de cada sociedade (sua mitologia, preconceitos, moda e atitudes sociais) constitui a base de sua compreensão do corpo e da sexualidade [...] nossos valores e preceitos sexuais são reflexo das mitologias que formam o núcleo e a essência daquilo a que futilmente chamamos realidade” (ibid., p.17-18).

Isso significa que o corpo é uma *metáfora da sociedade*, ou uma metáfora da cultura (Bordo, 1997) e que *como* as pessoas vêm seu corpo é como vêm a sociedade à qual pertencem. Se a concepção do corpo é derivada dos sistemas de valores fundamentais em cada sociedade, podemos refazer nossa visão de mundo, analisando e transformando o modo como concebemos o corpo. Para isso é necessário perceber o que foi “naturalizado” para não fugir de um “destino” implacável.

Na dança, ritualizada como de natureza feminina – na maioria de suas formas – alojou-se o “mito” da homossexualidade que, entretanto, estigmatizado na polarização dos gêneros *masculino* e *feminino*, não encontrou espaço legítimo na maior parte dessa história (Levin, 1983).

Se os rituais permitem que se conheça a própria sociedade ao dar expressão visível à estrutura das relações sociais e, ainda, “*agem sobre o corpo político através do meio simbólico do corpo físico*” (Douglas, in Highwater, 1992, p.21), no ritual da dança “personificam-se” os saberes

da sociedade à qual ela pertence; isto é comprovado pelas formas de dança de outras culturas comparadas com as formas da dança ocidental (Fritsch, 1988; Hanna, 1988; Waldeck, 1995). Quando somos incapazes de enxergar nossos mitos como tais, tal como os rituais da dança nos podem mostrar, consideramos falsos todos os outros mitos, encobrimos, assim, com uma falsa consciência (não percepção) toda a possibilidade de transformação ou, pelo menos, as necessárias.

Highwater (1992) também registra que ao estudar a sexualidade da antiga Grécia e, num balanço das mitologias, “parece inegável” que a nossa corporeidade e a nossa sexualidade constituam aspectos da base mítica do *mal* judaico-cristão, base esta que reflecte-se nas atitudes diárias e juízos éticos de pessoas cultas e influentes dentro da nossa civilização, apesar das alterações ocorridas nos valores morais e éticos, no pensamento social e filosófico, defendidos pelos “*pensadores do mundo judeu e do cristão*” (p.32)

Mesmo assim, o fluxo da mentalidade mítica transforma constantemente o corpo e ele sofre as metamorfoses que a visão de mundo projecta sobre ele, sob a forma de novos mitos (Saraiva, 1999).

A revisão das mitologias sobre o corpo da mulher aponta que a mentalidade “masculinizada” do Ocidente insiste na divisão dos sexos como fenómeno natural e uma condição permanente da natureza humana, tese que nem a antropologia nem a anatomia comprovam (ver Highwater, 1992; Hanna, 1988; Fritsch, 1988; Saraiva, 1999).

Highwater (1992) segue os rastros de pesquisas antropológicas, especialmente as de Joseph Campbell, que estava convicto da força da mulher em tempos remotos:

...a força e o encanto da mulher não constituíam uma maravilha menor do que o próprio universo – o que lhes dava um ascendente prodigioso, pelo que uma das principais preocupações da parte masculina da população era rompe-lo, dominá-lo e empregá-lo para seus próprios fins (Campbell, in Highwater, *ibid.*, p.43).

Nesse achado, teriam sido as mulheres que primeiro descobriram a arte de semear e cultivar, de criar rebanhos, de inventar remédios e construir os primeiros utensílios domésticos; que promoveram as primeiras feiras. O autor afirma que, em geral, há concordância na atribuição da responsabilidade feminina na alimentação familiar, do que resultou uma mentalidade que liga a mulher “*por extensão, com o conjunto da natureza*” (id.ibid., loc.cit.), atribuindo-se-lhe a sensibilidade que conduz a uma atitude homogênea em relação ao mundo.

Bachoffen (in Highwater, 1992) já dizia que nas sociedades matriarcais, não havia o “carácter destruidor”, que veio a caracterizar a sociedade racional do ocidente a partir dos tempos clássicos. Foi na mitologia grega que se deu “*colapso absoluto de um império matricêntrico que dominara as comunidades humanas por milénios sem fim*” (ibid., p.60), uma mitologia que introduz a mentalidade patriarcal dos gregos, instituída no predomínio da divindade masculina e no rebaixamento das deusas a simples consortes. Não deve ser apenas coincidência, que a passagem de uma *forma de ser e viver pática do corpo* para o recalçamento do corpo como matéria vivente, em nome da *abstracção da natureza*, como identificado por Fritsch (1988), tenha se dado na mesma época¹⁵.

Não só as deusas estão subordinadas aos deuses, como se acham essencialmente relacionadas com os homens, cada qual à sua maneira: Hera é esposa, Atena é filha do pai, Afrodite é a amada que corresponde ao amor, Artémis é aquela que evita os homens. São portanto, representadas pela perspectiva da psicologia masculina (Highwater, 1992, p.64).

Na continuidade da narração dos mitos, esse autor dá uma significativa explicação da transmissão do poder de Delfos, o oráculo que pertencia a Gaia, para Apolo. O oráculo era habitado por Piton, a serpente, criada por Hera com o lodo do primitivo dilúvio.

¹⁵ Este aspecto será abordado mais adiante (3.4.1).

Não sabemos bem como a Piton morreu, mas, segundo a maior parte das versões do mito, foi morta pelas setas solares de Apolo, as quais, é claro, simbolizam as luzes e a ordem ´masculinas`. Depois disso ele se apossou do santuário oracular. [...] Apesar das múltiplas versões do confronto entre Apolo e Piton, fica claro que a história se constitui a ritualização de um conceito grego essencial: as mulheres personificam a natureza bruta – e a natureza representa o caos e a desordem. Por outro lado, os homens personificam os valores da sabedoria e da ordem. Por isso, Apolo, deus do sol, derrota a serpente lunar e vence a natureza, para que a razão prevaleça (Highwater, 1992, p.66).

Na sequência o autor reflecte outros mitos que descrevem a ascensão prodigiosa da cultura patriarcal da Grécia antiga, incluindo a citação do mito de Antígona¹⁶, um mito por trás do qual está os argumentos da razão prática alienando o homem dos laços de sangue e o antagonismo entre a “lei universal da Natureza” – as leis não escritas – e a lei da *polis*, ou “entre a *polis* da consciência e a personificação do inconsciente” (ibid., p.73).

Segundo Highwater, Charles Segal (ibid.) é autor de uma tese acerca dessa visão das mulheres, numa interpretação de *As Bacantes*, de Eurípedes. Para começar, o deus Baco ou Dionísio é a encarnação do prazer, da loucura e até da luxúria na mitologia grega. As bacantes são as mulheres ensandecidas por Dionísio, por terem duvidado de que ele era filho de Zeus. O destino delas então era dançarem embriagadas em honra do deus e, na análise de Segal, elas eram “invencíveis pela força”, “porque a ilusão de força, bem como de sensatez [...] esconde na verdade, uma fraqueza íntima, da mesma forma como seu aspecto autoritário esconde uma individualidade incerta e instável...” (Segal, in Highwater, 1992, p.75). A trama, onde o rei Penteu tentaria derrotar as bacantes nas montanhas e, no entanto, é morto por sua própria mãe, por estar disfarçado, “representa perfeitamente aquilo que já se chamou, e muito bem, o irracional irresistível” (loc.cit.) e que Gilbert Murray denominou

¹⁶ O mito é fartamente explorado na Literatura para análises do papel social da mulher, tanto em clássicos como Hegel (in Saraiva, 1999), como em releituras desses mais actuais: Correia (2000), Gil (2000), Oliveira (1991).

“essas coisas inteiramente inumanas e amorais, que trazem a felicidade ao homem ou lhe retalham a vida sem uma ruptura da sua própria serenidade” (in Highwater, 1992, loc.cit). Assim, Penteu, como Creonte e Agamenon nas outras tragédias gregas, *“é condenado por não ser capaz de reconhecer a natureza irresistível dos elementos irracionais do inconsciente”* (Highwater, ibid., loc.cit.), que Jung já denominou o “lado sombra” da mentalidade humana

Highwater (1992, p. 75-76) descreve que

Os gregos sempre sofreram com a contradição entre a ordem e a razão apolíneas, de um lado, e o fascínio pela desordem e a irracionalidade de Dionísio, de outro. Tradicionalmente, como *As Bacantes* demonstra, os gregos atribuíam às mulheres o reino da espontaneidade e da loucura. O culto a Dionísio dava-lhes uma importância que, aliás lhes era negado por Atenas no século V a. C. Segundo o psiquismo masculino dos gregos, Dionísio liberava a violência emotiva associada às mulheres e dava-lhes

*“...um lugar formalista no ritual, que não era da pólis e sim do agreste, sobretudo na oreibasía, o festim nas montanhas, onde essas energias emocionais, reprimidas na cidade, podiam ter livre expansão. (...) Ao reunir as mulheres e Dionísio contra o rei e sua rígida interpretação da cidade, *As Bacantes* forma uma espécie de tragédia requintada, uma destilação do conflito entre o poder humano e a impotência humana e dos movimentos contraditórios entre a razão e o irracional na capacidade de nos compreendermos. (...) Pois *As Bacantes* não trata apenas do deus da religião extática, do vinho e da loucura, mas também do deus da tragédia e do `dionisíaco` em relação à ilusão artística e à verdade artística”* (Segal)

Na peça, como evoca Highwater (1992), eram explorados elementos do feminino que sofriam ampla repressão na Grécia antiga, assim como o carácter irreconciliável do inconsciente e do consciente e os poderes simbólicos perdidos das mulheres. Além disso, aborda o mito das origens, que se refere às fontes da arte e da imaginação e trata das mulheres como se tivessem uma influência subversiva no pensamento grego.

Significativo neste texto é a relação entre a simbologia que se refere às fontes da arte, como elementos que se encontram na manifestação do inconsciente, do irresistível e do irreconciliável entre natureza e lei, e a forma de manifestação da dança – vivência pática –

como foi tratada por Fritsch (1988), a partir de análises que buscaram, também, as fontes da simbolização na natureza interna do ser. A simbologia de *As Bacantes* reporta-nos às repetidas releituras do mito na arte, e a permanência dos símbolos em diferentes épocas históricas.

A destilação do conflito entre a razão e o irracional aparece nas tramas dos ballets românticos do século XIX, dos quais *Gisele* é exemplar, com suas noivas mortas (Wilis) pelo amor, que vêm à noite encantar seus namorados à dançar até a morte. Se em *As bacantes*, as mulheres são ensandecidas por *Dionísio*, por duvidarem da “autoridade” de seu ser báquico reinante, em *Gisele*, as *Wilis* representam a transgressão da “autoridade”, na insolência de se entregarem ao amor do inalcançável – alguém que representa uma “ordem” superior, o príncipe. Ambas, as *Bacantes* e as *Wilis*, vingam-se dos seus repressores na ilusão “inebriante” da dança.

Assim, se a releitura de algumas obras clássicas “*deixa claro que o predomínio dos valores masculinos na mentalidade helénica jamais conseguiu erradicar os antigos poderes da Deusa-Mãe*”, segundo Highwater, (idem, p.77), a releitura da dança em épocas posteriores¹⁷ pode nos indicar como, apesar de tudo, o ser humano sempre procurou, e procura, “*trocar as severas algemas da lógica pelo livre andamento da força poética*” (Schiller).

Da Grécia antiga aos nossos dias, Highwater (1992) desvenda o sentimento de desprezo e o medo que o homem tem da mulher (ver Bourdieu, 1988) manifesto tanto no universo homoerótico da Grécia, quanto na “presunção masculina” dos dias de hoje, que “*resulta na preferência em ‘sair com a turma’...*”, que este autor vê “*em especial na*

¹⁷ Por exemplo, o carácter de expressividade dado ao corpo nas propostas da dança moderna, do que a análise de Roubaud (2000) dá exemplo. A autora reporta à atitude ética e estética que a visão expressionista do mundo recoloca para as concepções da formação dos bailarinos, então. O treino dessa atitude “deverá contemplar a introspecção e, por esse meio, aceder às pulsões internas e abrir o indivíduo, desse modo aos ecos do mundo. É através dessa escuta interior, que o Eu se reencontra com as energias do colectivo, e que as forças criativas adquirem os meios corporais para se exprimir” (p.83).

Alemanha e nos Estados Unidos do século vinte” (Highwater, 1992, p.79). Nessa visão, o problema é quando a ideia da sexualidade é baseada na ênfase à diferença, com desvalorização de um dos pólos, o feminino, seja entre a heterossexualidade, seja entre a homossexualidade. Segundo o autor, nos E.U. os homossexuais activos detestam os passivos

A ironia da história está em que, nas sociedades hipermasculinas, o machismo tem a máxima importância, tanto para os homossexuais como para os heterossexuais. Nos sistemas sociais que atribuem menor relevo às diferenças de sexo, como os de muitas tribos de índios norte-americanos, há todo um espectro de conduta sexual aceitável, que retira o sentido da conotação dualista de heterossexualidade por oposição à homossexualidade, o que, portanto, não estigmatiza as mulheres que se comportam de modo masculino nem os homens que agem de forma feminina.” (ibid., p.81-2).

Para os gregos, todavia, o “problema”, não era o da moralidade relacionada ao sexo, não era essa relação complexa com o mal que o sexo tem entre nós e não tinham códigos de leis ou religião que regulasse a conduta sexual. Tratava-se, antes, da *“questão mais lata da conexão entre sexo e civilização, desordem e ordem, paixão e polis”* (ibid., 1992, p.84). Os gregos reconheciam o “dionisíaco” no homem e não se deixassem coagir por completo pela visão apolínea do mundo, que foi a que dominou o nosso mundo ocidental. A mitologia então, se ritualiza em actos socialmente aceitáveis: *“Dionísio libera a intensidade das emoções associadas às mulheres e lhe confere um lugar de praxe no ritual”*, que não se realiza na polis mas no meio rural, onde essas energias emocionais, reprimidas na cidade, podem ter livre expansão (Segal, in Highwater, ibid, p.85. Grifo nosso).

Já a “estrutura da consciência”, com a visão apolínea do mundo, que recrudescer no mundo ocidental depois dos gregos, *“nunca soube o que fazer com sua parte sombria, material e apaixonada, a não ser negá-la e dar-lhe o nome de Eva”* (Hillman, in Highwater, 1992, p.85. Grifo nosso).

O modelo de Adão e Eva, perpetuando os papéis excludentes dos sexos numa relação de dominação, segundo Vieira (1997), foi a substituição de um mito diferente, contraposto a ideologia que perpassa a nossa produção cultural. Conforme a autora,

O modelo de homem que cunha o nosso imaginário é o de Adão e Eva [...]. Esse modelo se contrapõe ao mito de Lilith – um relato diferente da história da criação que diz que ela foi a primeira mulher de Adão, criada, como ele, à imagem de Deus. A desarmonia entre os dois culminou com a fuga de Lilith, a fim de não ser subjugada por Adão, inclusive no plano sexual. O mito simboliza a transgressão da lei, a assunção do desejo e a insubmissão ao homem. Por não veicular o ideário dominante foi mantido no esquecimento, dando lugar ao mito de Adão e Eva, que expressa a dominação masculina e a inferioridade feminina (p.74-75)

A mitologia também ritualiza a compulsão da sexualidade no mito do Andrógino, dando uma *“reposta humana fundamental aos mistérios do desejo humano”* (Highwater, 1992, p.87), que transcende o mundo grego e esclarece a sexualidade, também, como um impulso original de uma totalidade e unidade à que o ser humano sempre deseja retornar. *“Para os gregos, o andrógino era a materialização desse todo, encarnando ao mesmo tempo a eternidade e a imortalidade”* (ibid., p.88)

A natureza bissexual das divindades dos tempos mais remotos constitui um aspecto primordial da mitologia de todo o mundo, transplantada para o carácter masculino-feminino do ser humano, como analisado frequentemente pelas sociologia e psicologia modernas.

Observa-se, assim, que desde o mito da Grande-Mãe, fecundadora de tudo o que existiu e existe até hoje sobre a terra, até os desenvolvimentos freudianos sobre o narcisismo – a simbologia da força libidinal original (princípio de vida) – o sexo, a sensualidade e a fertilidade têm sido preponderantemente virtudes femininas, a parte alguns períodos de revisões e reversões do mito.

Para Highwater (1992):

Hoje em dia, podemos compreender que essa concepção negativa das mulheres ajudava a explicar a que profundezas caíam e caem os homens das mais diferentes sociedades sob a ameaça da paixão,

da intuição e do sentimento. Semelhante atitude dos homens não só indica uma noção da superioridade das mulheres, como põe em questão as verdadeiras fontes da própria identidade masculina. Essa herança patriarcal do Ocidente contribuiu para instituir uma conexão entre identidade, dominação e autodomínio do homem (p.90. Grifo nosso)

Tal conexão se evidenciará como um “legado”, também, para dança.

Campbell (in Highwater, *ibid.*) descreve nas mitologias antigas como a da Pérsia, Índia e Extremo Oriente, uma ordem nos fenômenos naturais que daria origem a um fatalismo mecanicista na constituição do mundo – a ordem cósmica, por exemplo, era uma máquina divina e inatingível pelo gênero humano – da qual derivou um pensamento metafísico, transético e transracional, sob o qual não *“havia que reformar o mundo, mas sim conhecê-lo, reverenciá-lo e obedecer às suas leis”* (p.90), uma nova mitologia que penetrou no dogma cristão, na ciência e na indústria do ocidente.

No entanto, outros sistemas místicos, como os das mais antigas religiões do Oriente Próximo não se fixavam num ser divino centralizador de ira e repressão. Highwater (1992) cita como exemplo que nas tradições das tribos predadoras não há indícios de culpa em conexão com a natureza e a sexualidade e Hanna (1988) aponta sociedades onde, por exemplo, a virilidade do homem se vê na dança e serve às distinções para fins sociais, como a escolha de um marido. Assim, *“o dançarino, o guerreiro, o amante são indissociáveis onde a herança da imaginação não estabelece nenhuma distinção entre valor e virilidade”* (Mazrui, in Hanna, *ibid.*, p.28). Essencialmente o Zoroastrismo e o Judaísmo, mesmo partindo de concepções diferenciadas, e até paradoxais, da natureza, influenciaram o cristianismo na visão negativa do mundo e do corpo.

A concepção de libido legada pela história da criação¹⁸ – que não é uma história coerente e gera muitas interpretações – influenciou a mentalidade cristã e a atribuição dos simbolismos relacionados ao sexo.

Segundo alguns historiadores a extremada repressão moral (do corpo) imposta pela Igreja, desde Santo Agostinho, não conseguiu atingir a “alma do povo” registrando-se que justamente entre os séculos XI e XIII persistia entre o povo e entre as cortes um misto de “devassidão” e liberação que se manifestava, por um lado nos relacionamentos sexuais adúlteros e, por outro, na permanência de uma rica tradição folclórica de lendas, contos, cantos e danças, de origem pagã, que tinham por fim a exaltação do prazer físico. Mais tarde, a ascensão do realismo social da burguesia veio a fortalecer a sexualidade das tradições populares, mas ainda no século XI, histórias como a de Tristão e Isolda “*revelam atitudes acerca do amor, do corpo e da sexualidade que eram antes desconhecidas em toda a Europa*” (Highwater, 1992, p.123).

Acerca do sexual desenvolve-se uma linguagem mística com fortes “sobretons religiosos” e uma intensidade que antes se devotava exclusivamente à salvação da alma. O amor assim idealizado era sempre fadado à morte, pois, o que se cantava era a agonia do amor físico irrealizável, da paixão que não se consumava, num período em que o amor e a paixão tinham sido banidos do casamento e eram vividos entre cavaleiros e “as esposas de outros”, como diz Highwater (idem), configurando-se uma sensualização do dogmatismo religioso, em lugar do ascetismo rigoroso que sublimava todas as manifestações corporais pela idealização daquilo que era inatingível.

Ainda na Idade Média, o desenvolvimento do amor cortês, cantado na lírica dos trovadores, veio a transformar o corpo humano,

¹⁸ O autor descreve a história contada nos três primeiros capítulos do Gênesis, a inversão da história de Adão e Eva que transformou o corpo e a sexualidade em pecado e instituiu os critérios tradicionais de gênero masculino e feminino e de relacionamento sexual (esp. Cap. 5)

especialmente o feminino, na metáfora do amor romântico. Highwater (1992) diz que, daí em diante, processa uma nova mitologia que, apesar de tudo, restabelece a dicotomia entre o corpo e a alma, pois a dignidade do amor estava na castidade da dama, tornando as mulheres, de um momento para outro, seres idealizados de enorme importância. Constitui-se o paradoxo de a sensualidade do amor platônico ser desprovida da satisfação dos sentidos, da sexualidade, fazendo sempre presente o dogmatismo agostiniano.

Esse contexto, todavia, facilitava um ambiente de “dissimulação”¹⁹: na realidade, os adultérios frequentes atestavam a sexualidade fora do casamento, constituindo-se a Idade Média como um período bem tolerante em matéria de sexo, em comparação com outras eras, anteriores e posteriores. A dissimulação se espalhava, assim, à vida pública, como arte requintada de “driblar” a infidelidade e, por conseguinte, as demais relações cortesãs (Elias, 1989).

Highwater (1992) cita Rougemont, para quem “o culto do amor apaixonado começou na Europa como uma reacção ao cristianismo [...] por pessoas cujo espírito, seja por natureza ou por herança, ainda era pagão” (p.133). Nisso, mostra-se a influência “pagã” da Deusa-Mãe que perdurara no folclore, bem como a sublimação da brutalidade da vida medieval: em paralelo com toda a adoração à mulher, que perpassa contos e cantos dos cavaleiros e trovadores da época, a história registou o desprezo persistente no trato às mulheres, nos abusos sexuais que sofriam, seja pelos seus senhores, seja pelos sedutores galantes das Cortes, senão pelas hordas de cavaleiros errantes medievais.

Apesar disso, registra o autor, se houve uma inovação na área da sensibilidade na idade Média, foi o amor cortês, que transformou a “carne pecadora” em “reservatório de sensualidade e sensibilidade profundas” e que “vale como uma metáfora excepcional e inesperada da desmasculinização da história, a qual atingiu o clímax com o espantoso

¹⁹ Atitude que redundará na Mesura e sua apresentação na dança (Fritsch, 1988).

triumfo no século XII do culto da Virgem Maria” (Highwater, 1992, p.135).

Que a transformação da mulher em virgem pura e casta possa significar uma desmasculinização da história é bastante questionável, na medida que, nas palavras do próprio autor:

...tanto a poesia provençal como a ideia cortês do amor estariam em contradição com as condições religiosas reinantes na época, não reflectindo, aparentemente, a sociedade em que haviam nascido [...], traduzem a mesma falsidade encontrada nos cidadãos das modernas democracias, que acreditam piamente na mitologia da igualdade, ao mesmo tempo que praticam e revigoram a desigualdade com incontáveis atitudes, fatos e sentimentos (Highwater, 1992, p.136).

De fato, se retomarmos a execrável cena extraída do romance de Hubert Selby, narrada por Highwater (ibid.), em que “Tralala”, bêbada, foi “currada” por um bando de homens até a morte e, então, “*Jack, Freddy, Ruthy e Annie correram para um táxi ainda rindo, esticaram o pescoço pela janela ao passar pelo local e olharam bem Tralala jazendo...*” (p.174), e lembrarmos de episódios reais como o incêndio do índio Galdino por um grupo de cinco rapazes de classe média alta, entre 17 e 19 anos, na madrugada de 20 de Abril de 1997, em Brasília, a título de “brincadeira”²⁰, pensamos que esse é o saldo da consciência deformada, da descrença no intelecto e no espírito, do corpo reprimido e da falta de referência de si próprio, já que tudo que tem valor está fora do sujeito, legado da cultura da semiformação, que adultera o espírito e a vida sensorial (Adorno, 1971, 1992). Fatos como esse que dão densidade aos fatos dos romances, dos contos, dos filmes, como muitos escritores reconhecem, não são mais do que “efectivas” manifestações do real.

E que mentalidade é essa que, ainda hoje, usa a força bruta, seja do homem contra a mulher, seja do mais forte contra o mais fraco, seja

²⁰ Ver www.cimi.org.br/hist-gal.htm

do rico contra o pobre, como forma de exploração, poder e até de aniquilação?

Segundo Highwater (1992) é a mentalidade da sociedade que vê o corpo, especialmente do homem, como arma, em decorrência da manipulação para transformá-lo em máquina²¹:

...nos tempos competitivos que decorrem desde a revolução industrial, quando o corpo humano se tornou uma máquina, muitos homens se transformaram em armas mortíferas devido a expectativas irrealizadas, frustrações e brutalizações económicas. [...] Tendo em vista a longa história do menosprezo e da repugnância dos homens pelas mulheres e pelo sexo, não surpreende que a castração económica e racial leve muitos homens a descontar sua raiva nas relações sexuais” (p.174. Grifo nosso).

A história do corpo, inicialmente transformado em pecado, nos esclarece como todas as manifestações humanas essencialmente corporais tornaram-se, em diferentes momentos, proibidas, reprimidas ou censuráveis; nos mostra, também, como a suposta “liberação” se dá, fundamentalmente, sob o domínio de uma razão instrumental que o transformou em máquina, juntando-se na contemporaneidade os resquícios daquele corpo proibido (inibido) com esse corpo dominado, ao qual é permitido e exigido manifestações de acções puramente objectivas.

A visão do corpo como máquina é complementar dessa dualidade tão antiga, aparentemente universal e que ganhou consistência na história da filosofia com a separação das nossas experiências sensíveis da capacidade de representá-las puramente através do pensamento. Dessa forma, constitui-se o *corpo humano* em metáfora da *natureza*, passíveis, ambos, de serem transformados pelos interesses humanos e “*por consequência, o reestudo fundamental da nossa atitude perante a*

²¹ Já Adorno e Horkheimer (in Vaz, 2000) responderiam isso na substituição do mito pela razão e a ciência, no que estas reafirmam seu procedimento sacrificial, isto é, o sujeito paga seu tributo ao processo civilizatório, segundo a premissa freudiana que seguem, de que “no processo civilizatório engendra-se o anticivilizatório, que a barbárie pertence irrenunciavelmente à civilização. [...] Esse processo encontra no corpo humano, e especificamente no domínio por este sofrido, um dos espaços privilegiados de realização” (p.71).

natureza altera de modo drástico a maneira como nos vemos a nós mesmos” (Highwater, 1992, p.147).

Também a ciência se modifica conforme a nossa percepção do mundo e o olhar dos cientistas não é necessariamente o mesmo sobre os mesmos objectos. Suas diferenças podem ser explicadas conforme a concepção que cada um faz do mundo e, portanto, a própria definição do que é científico se modifica a cada época.

Assim que começa a diminuir a influência religiosa sobre o corpo e a sexualidade, a ciência tratou de construir novos motivos para separá-la do corpo e mantê-la como representação de pensamento e não experiência física.

A partir do século XVIII, proliferam os discursos políticos, económicos, técnicos, a falar do sexo (Foucault, 1988a) e logo a medicina e a psiquiatria (ciência) começam a se preocupar com a sexologia, no tratamento analítico das “doenças dos nervos”, das “extravagâncias”, das “fraudes contra a procriação”, anexando ao seu domínio o conjunto das perversões sexuais e tratando de estabelecer categorias que reiteram a visão do corpo como instrumento e não como meio de manifestação da personalidade, da individualidade de cada pessoa.

Segundo Highwater (1992), no rastro dessa visão estava a crença de que a diversidade das experiências humanas era perpassada por um processo natural, o que gerou a necessidade de descobrir uma base universal da normalidade humana e, assim, instituir normas e codificações para o comportamento sexual, que resultaram na “definição do comportamento sexual normal” como heterossexual. Segundo isso, como analisa, também, Foucault (1988), outras formas de sexualidade eram “anormais”, a bissexualidade e a homossexualidade, transformando essas pessoas em “personagens”: *“um passado, uma história, uma infância, um carácter, uma forma de vida...”* (p.43), que tornaram-se “mitos”, que ainda hoje povoam a

mentalidade secular, tendendo a inibir formas de manifestação da corporeidade, como a participação das pessoas na dança.

Hoje, como reconhecido pela maioria dos historiadores da matéria, a identidade sexual não se constitui um destino, mas sim uma opção feita no contexto social e cultural; a natureza humana é histórica e cada indivíduo, tendo uma história diferente, tem, portanto, necessidades diferentes. Os estudos das mais diversas áreas do conhecimento estão a impulsionar o desenvolvimento de uma nova compreensão das múltiplas verdades e opções no campo da sexualidade humana. Hoje, desenvolve-se um pluralismo que *“reinventa o corpo como uma forma de organismo social, que abre caminho para a aceitação da diversidade como norma viável de cultura”* (Highwater, 1992, p.155).

É nesse pluralismo, também, que a dança e as relações de género podem encontrar-se, à medida que se abrem as portas para a compreensão do outro (que está em cada um). Essa transformação não se dará sem rupturas e, especialmente, sem o esclarecimento das condições históricas, e não naturais, que condicionam nossa existência.

A dança tem a ver com a sexualidade, como manifestação essencialmente corpórea e os corpos, de homem e de mulher, exceptuando-se um contexto artístico muito restrito, ainda se condicionam às acções conforme os valores científico-culturais da nossa sociedade. Isso é um fato que Hanna (1988), a partir da análise da dança teatral ocidental, registou: que são predominantemente as mulheres as trabalhadoras (bailarinas) na dança teatral e que são predominantemente os homens os pensadores (coreógrafos, dirigentes) e afirma uma realidade americana, onde as carreiras mais prestigiosas são bloqueadas aos mais fracos e, inclusive, onde os imigrantes foram desenvolvendo seus trabalhos nos espaços que os brancos tinham deixado de explorar. Assim, ela examina a dança como

...um reflexo da oportunidade ocupacional e de auto-expressão para homens e mulheres que têm tanto objectivos comuns como diferentes (...), partilha com as outras artes uma hierarquia de

prestígio relacionada ao papel sexual. (...) ...ocupacionalmente segregada no sexo, separando os executantes, coreógrafos ou compositores, e directores ou empresários – sendo mais poderosas e de dominação masculina as posições “não-dançantes” (Hanna, 1988, p.181).

As repressões corporais, como visto, delimitadas pela incorporação dos conceitos e valores científico-culturais de nossa sociedade, não nos deixam viver outras possibilidade de ser; “proibimos” disso, conforme Fritsch (1988). O ser marginaliza o potencial pático-expressivo para conseguir o domínio e a impermeabilidade do corpo, mas a dança existe como sempre e o que devemos procurar saber é se há condições sociais que precisam/possam ser modificadas – e como – para recuperação daquele potencial.

A pergunta formulada por Fritsch (1988) estimula-nos a ir a adiante: o potencial pático-expressivo foi totalmente perdido, ou se modificou a favor dos hábitos dominantes do momento, ampliou-se ou adquiriu novas formas?

3.4. O processo civilizador: os sentidos, o corpo e a dança

Nossa corporeidade é mediada de forma social e simbólica (Bordieu, Fritsch, Elias, Bordo, etc.) e, portanto, conforme a época, desenvolvemos essa corporeidade e hábitos típicos. As manifestações que aparecem nas experiências da dança situam-se provavelmente nesse âmbito imensurável da corporeidade. Para Fritsch (1988)

Se a dança penalizada com feições pático-expressivas, por um lado, está relacionada a um sentimento oceânico e, por outro, aparece como uma forma dolorosa de comunicação, temos os dois lados pertencentes a uma mesma problemática: a manifestação da corporeidade expressiva no mundo da racionalidade instrumental de hoje (p.109).

A partir daquela diferença fundamental entre corpo e mente, o corpo, substância visível e expansível, descoberta da anatomia e da fisiologia, e geometricamente estruturado, não era o *meu* corpo, que *eu*

sinto, do qual *vivo*, mas o corpo coisa manipulado, máquina produtiva, etc.

Deu-se, então, um recalçamento do corpo como matéria vivente, que começou nas antigas concepções europeias, exploradas por Fritsch (1988) para explicar as mudanças que apareceram e que evidenciam formas de ser corporal muito diferenciadas na história ocidental, Isso explica, analogamente às mudanças na forma de ser corporal, o desenvolvimento e funções sociais da dança.

Fritsch aponta dois grandes momentos históricos em que se deram essas rupturas na forma de ser corporal e nos quais investiga-se qual o papel do lado pático-expressivo da nossa corporeidades: o primeiro, no século V a.C., na passagem do tempo de Homero para o de Platão e o segundo, na passagem do homem da idade média para o contemporâneo.

Dois estados corporais extremos se configuram nessas épocas; por um lado, o *ser* existindo numa forma predominantemente pática e, por outro, a *existência* sendo totalmente formalizada e dominada. No entanto, ambas as formas já se fazem constituir na Mitologia da Grécia antiga, onde Fritsch (ibid.) vai buscar as primeiras interpretações dessas formas corporais de existir.

3.4.1 Sobre a unicidade e a introspecção dos sentidos

Seguindo os estudos de Schmitz²² e Böhme, Fritsch (1988) afirma que a tradição cultural europeia evidencia a capacidade para percepção pática²³ nas formas de vida da Grécia pré-homérica, quando “*nada era*

²² Segundo Fritsch (1988), Hermann Schmitz estudou exaustivamente outras análises antropológicas dessa época homérica, na elaboração de sua obra “Der Leib. System der Philosophie”, de 1965, especialmente na 1ª parte do 2º vol., no capítulo “Zur Geschichte der Verdeckung und Entdeckung des Leibes”.

²³ Essa percepção pática nas formas de vida da antiga Grécia identifica-se, segundo o compreendemos com Merleau-Ponty, na capacidade do corpo-próprio, um corpo que

vivido, sem que o fosse de uma forma corporal” (ibid., p.113), cuja característica era uma similaridade de impulsos corporais e divinos, ou seja, de forças externas (divinas) incorporadas nas formas de viver. O sentido de EU, como o entendemos hoje, não havia absolutamente nos tempos de Homero. Os seres humanos não “tinham” sensações, eles as “viviam” corporalmente, no coração, no peito, nos braços, nas mãos, etc.

As análises de Schmitz e Böhme (in Fritsch, 1988) sobre trechos da *Iliada* explicam como, das formas de viver e sentir daqueles tempos, ficaram incorporados na linguagem os resquícios, que se referem às descrições de nossas sensações, como: a excitação que me bate no estômago; a alegria que abre o coração, etc. Conforme essas análises dos escritos de Homero, as regulações corporais eram como que impulsos próprios, da mesma forma que as poderosas forças divinas, com as quais aquelas estão em interna vinculação. Um dos exemplos citados é a declaração de amor de Páris por Helena, como consta no canto III: *“como eu te desejo agora, movido por doces anseios”* e que Böhme (in Fritsch, 1988) interpreta como algo que não significa ser tomado por impulso interno, mas sim que Eros é uma força envolvente, uma atmosfera que toma conta do ser. Esse *deixar-se tomar conta*, não significa uma fraqueza ou dependência, como hoje seria interpretada a manifestação de tal sensação, pois todos os grandes heróis, como Aquiles, Heitor e Ulisses, conseguiam seus feitos, não a partir de suas próprias forças, porém através dessa realização dos Deuses.

Um mundo significativo, múltiplo e vívido era, assim, “realmente” possível de ser vivido em sensações características corporais. Da mesma forma, existia uma variedade de expressões para a localização física dessas sensações (Homero diferenciava três nomes para o coração:

“interpreta-se a si mesmo” na “não-independência de suas partes” ao realizar a percepção fundante de uma relação entre eu e o mundo (ver “A síntese do corpo próprio” em “Fenomenologia da Percepção”, e Müller, 2001, esp. 2ª parte, “Ser do fenômeno como expressão”).

Ektor, Kradie, ker) que correspondiam a diferentes formas de vivência. No entanto, não existia uma expressão para um órgão como mente. Toda sensação, sentimento e pensar configurava-se concretamente no corpo, em *ilhas corporais*²⁴ localizadas e qualitativamente distintas. No entanto, isso não significa que Homero não tivesse a ideia do corpo como um todo, mas a compreensão deste não era a mesma que nós temos hoje. Para Homero o corpo sensitivo era mais do que mera matéria, para se olhar e tocar, e dele se derivava além do esquema de corpo, também, sua linguagem. (cf. Schmitz, in Fritsch, 1988).

A independência das “ilhas corporais” era tal que o movimento podia ser determinado como iniciativa de determinadas partes corporais, como, por ex. os joelhos dobram-se; os braços soltam-se dos ombros; “os melhores agradecimentos aos órgãos, que permitem a alguém tanta façanha”²⁵, o que deixa bem claro que o corpo não é um instrumento de um Eu central dirigente do ser, mas sim um conjunto de regulações corporais determinantes de impulsos.

Os autores referidos por Fritsch colocam essa fundamental fraqueza do Eu como determinante da *permeabilidade*, uma capacidade de ressonância do ser humano face às forças mobilizadoras dos impulsos e respectivamente de um mundo múltiplo, vivido e “falante”. Com ele não se confronta nenhum EU, nenhuma mente, nenhum esquema corporal objectivo, mas sim, a multiplicidade do mundo reflecte-se na correspondente multiplicidade de suas regulações corporais. Não existe também a estratificação do corpo, como em divino e corporal, mas uma unidade de ambos. Uma forma de ser pática, que na nossa visão moderna significa estar-se à mercê dos impulsos, não mais senhor de si mesmo, porém em uma múltipla possibilidade de ser “tomado”, “encontrado”, pelo mundo fora de si mesmo.

²⁴ Designação de Schmitz para partes do corpo, cf. Fritsch (1988).

²⁵ Citação de abertura da *Iliada*, segundo Schmitz (ibid.). A obra consultada não traz essa versão da abertura.

Essa forma de viver, todavia, foi gradativamente reprimida pelos gregos, e de forma decisiva através de Platão, em sua determinação de emancipar o EU dessa existência pática e “*manter a qualquer preço uma linha de distinção bem definida entre realidade e ilusão, verdade e mentira*” (Gagnebin, 1997, p.83).

É a descoberta da mente, que provoca uma introspecção dos sentidos e rompe a dominância das sensações físicas em favor das sensações mentais e da legitimação da vontade.

Esse caminho é descrito por Adorno e Horkheimer na *Dialéctica do Esclarecimento*, como comenta Gagnebin (1997):

...a história de Ulisses é a descrição desse caminho penoso que rejeita a assimilação simbiótica mimética com a natureza para forjar um sujeito que se constitui mediante o trabalho e se torna, nesse processo, consciente de si na sua diferença radical, na sua separação do outro. Ulisses encarna esta *passagem* do mito ao *logos*...(p.88).

Na *Odisseia*, aparece esse afastamento do ser humano de suas regulações corporais, que significa a tomada de “rédeas” de seus actos pelo ser humano “senhor” de seus impulsos corporais: torna-se o realizador de actos – que, antes, seu coração, suas pernas, seu cérebro, faziam –, o autor, que quebra a unidade corporal-divinal dos actos anteriores e se divide agora em um âmbito corporal e outro divino. Schmitz (in Fritsch, 1988) resgata, entre outras cenas, a revolta de Odisseus (Ulisses) *contra seu coração*, que clama por vingança contra as infiéis mulheres de sua casa²⁶. A partir daí, o ser não é mais recipiente de regulações físicas, mas sim, “*alguém que, para destruir os mitos e chegar a condição de sujeito (esclarecido), dominando o mundo que o circunda, precisará antes dominar a si mesmo, sua natureza interna*”, nas palavras de Vaz (2000, p.71)²⁷.

²⁶ Passagem na Rapsódia XX, na versão espanhola da Edicomunicación S.A., traduzida por Luís Segala y Estalella, 2ª ed., de 1997.

²⁷ Este autor refere-se, também, às análises de Adorno e Horkheimer na *Dialéctica do Esclarecimento*.

Esse desenvolvimento do distanciamento e da dominação dos próprios impulsos corporais, provocam nas vivências, a desincorporação das sensações corporais, ou seja, elas ganham nova morada, o íntimo humano, não físico, sem localização corporal concreta, um íntimo fictício. O aparecimento dessa atmosfera íntima mental acontece, por exemplo, através da fala de Ulisses a Ericléia, solicitando-lhe para guardar sua alegria internamente e não expô-la aos olhos de outros²⁸.

A resignificação dos sentidos (sensuais) e de seu foco (o Thymos) em mental-interno implica novas designações corporais, como coração, que, no entanto, era apenas metaforicamente usado. *“Doravante, o ser humano tem a possibilidade de se esconder com suas vivências num íntimo não observável, não corporal”* (Fritsch, 1988, p.119)

O ponto final das regulações corporais das vivências humanas está dado e a recolocação dos sentidos no plano puramente fictício (mental) faz dessa interioridade a couraça que impede o ser de ser novamente “tomado” e exposto pelas sensações. Assim, a corporeidade perde presença e importância e o corpo torna-se o simples invólucro da mente, como queria Platão, que até mesmo ansiava pela morte que separa a mente da desgraça do corpo. O filósofo teve vencedora sua luta contra as regulações corporais que podem abalar a soberania da mente, já que virtude e liberdade são possíveis apenas sob a “batuta” da vontade e do auto-controle. Ele condena os poetas e os autores, até mesmo Homero, por que em geral, eles estão em afinidade com os sentidos. Eles atiçam os desejos, o prazer e o desprazer na mente de seus ouvintes, em vez de os acalmar e calar (Fritsch, 1988).

Está conseguido o autocontrolado, até mesmo insensível, ser humano, não mais dependente das forças divinas. A descoberta da mente se vincula a uma compreensão de ser que desfaz a existência pática e que ajuda o ser a se realizar como pessoa auto-suficiente.

²⁸ Passagem XXII na mesma versão referida.

Nesse processo, é visivelmente consequente, que as manifestações corporais espontâneas serão reprimidas e deve-se delas distanciar. Como enuncia Fritsch (1988), pela colocação objectivada a si mesmo, o ser humano consegue, sobretudo, tornar-se senhor de si mesmo.

3.4.2 Uma forma social de dança: ainda uma *Mimesis*.

O processo de civilização nos esclarece como as mudanças sociais passam a modelar o comportamento social dos seres humanos, bem como sua respectiva manifestação/representação na dança. Não se pretende discursar sobre o processo de civilização, nem sobre o desenvolvimento da dança social por si mesma, mas buscar releituras que apoiem a compreensão da situação histórica da corporeidade e da corporeidade na dança e nas relações de género, para, conseqüentemente, entender-se melhor suas possibilidades no contexto social e, portanto, no educativo.

Na análise da corporeidade nas Cortes da Renascença, como elaborada por Fritsch (1988), fica evidente a correlação entre as mudanças no comportamento social, estabelecidas pelos hábitos de corte²⁹, e as formas da dança. A nova forma do se-conter, graduar boas maneiras e desenvolver medidas leva a “*uma paradoxal situação do corpo: distanciar-se de si mesmo, fechar-se em si, para em si mostrar-se*” (p.135). Uma situação de corpo que se evidencia tanto nas demais situações de vida quanto na dança, pois erige-se na repressão das regulações corporais e, ao mesmo tempo, desenvolve uma observação consciente de si mesmo.

A vida de Corte era uma representação social permanente, sem distinção entre a esfera pública e privada e todas as acções são

²⁹ A autora usa como referência a obra de Norbert Elias, “Über den Prozess der Zivilization”, na versão alemã de 1977.

celebradas publicamente: comer, beber, passear, etc. A dança assume um papel político especial nessa formação social, segundo z. Lippe (in Fritsch, 1988): o Ballet de corte era para o rei uma forma de difundir seu reinado como doutrina e realidade social, incorporando-as na própria figura, na *representação*. Isso provocou uma *geometrização* da dança em que, por exemplo, todas as linhas convergiam para figura central do Rei. Além disso, o extremo estabelecimento de regras para a dança que se conhece desse período provocou uma espantosa e racional estruturação do movimento humano, que H. Böhme e G. Böhme (in Fritsch, 1988) comentam da seguinte forma:

O estranho é que com o Ballet de corte muito antes do desenvolvimento do trabalho industrial e também antes do domínio da natureza pela matemática e pelo experimento, um tal grau de domínio da natureza foi alcançado e isso desnecessariamente e sem objectivação, de qualquer modo, não por necessidade de se esclarecer um processo de produção (p.139)

A estruturação e a matematização do movimento humano, no entanto, eram meio para a expressão e representação de uma harmonia que efectivasse a distinção aristocrática. Segundo Fritsch (ibid.), z. Lippe analisa “achados” estratégicos, como o *pliê* e a função de sustentação do tronco, não apenas como elementos formais do domínio do corpo, mas também como elementos que determinam a virtuosidade e a leveza aprisionada no interior do corpo. No entanto, a analogia das posturas desenvolvidas e elaboradas com a conformação social vigente, sucede dessa conformação coreográfica onde o rei era sempre o ponto de referência, a partir de qualquer perspectiva; ele seria sempre visto.

Z. Lippe (in Fritsch, ibid.) analisa o “Ballet Comique de la Royné”, de 1581, como um dos soberbos exemplos dessa ordem, como representação da sobrepujança das forças da natureza, através de uma sensual participação na glória do soberano. Os seres são salvos de uma sensualidade pervertida (a transformação dos homens em animais por Circe) ao se direccionarem a uma ordem mais elevada. Essa alegoria fornece não apenas a necessidade de uma natureza domesticável, mas

sobretudo, que apenas o rei é a garantia para a segurança de todos. Para z. Lippe (ibid.), nisso não se expressa que a técnica é consequência de um domínio racional da natureza, mas sim que a racionalidade aparece como a grande magia de seu grande rei.

Segundo essa análise, um mundo em mudança, ainda não bem evidente, mas em progressiva racionalização apresentava-se na dança e nela assemelhavam-se as representações de uma ordem de natureza *ainda* não totalmente dominada. Quer dizer, sem ter consciência, o homem assemelhava-se, cada vez mais, à essa representação de ordem e de domínio da natureza. Fritsch (1988) esclarece:

O momento de expropriação mostra-se então, também, nas duas facetas do mesmo ritual de dança: a mistura de domesticação interna e de ostentação externa, de racionalização esquemática e queixa anímica, significa também, que não existe uma real presença do indivíduo e nenhuma aproximação e desenvolvimento da própria e interna natureza, porém uma sujeição à corporeidade colectiva funcional e regrada (p.144).

Esses aspectos da corporeidade não se restringem ao estilo de dança de corte. Em períodos anteriores e posteriores apresentam-se mudanças nas condições sociais, que fazem consciente, por um lado, a possibilidade de auto desenvolvimento em dança, por outro, o perigo de total entorpecimento. Isso pode ser visto em outros elementos da dança de corte que, na Renascença, sofreram as mudanças de significado que indicam as marcas inferidas na corporeidade da dança.

Novamente z. Lippe (in Fritsch, ibid.) ilustra essa mudança na análise da transição de um desses elementos, a *Pose*, da dança italiana do “quatrocento” para a dança da França absolutista: a *Pose*³⁰, uma forma *reflexiva e mimética de tomar consciência do movimento*, com sua característica de pausa, calma e sustentação e que constitui, também, um momento de elaboração reflexiva e de descoberta do próprio interior, decai, com a sistematização crescente de movimentos para mera

³⁰ Princípio central nessa dança italiana, segundo z. Lippe, que inseria-se na transição de um movimento para outro, possibilitando a descoberta do novo movimento.

Postura, uma técnica dominada de gestos, de passos e posições extremamente definidas. Todavia, tanto Fritsch (1988), quanto Hanna (1999) consideram que a corporeidade representativa, como aparece ainda na dança de corte – formal, controlada e racionalmente estruturada, mas como um entendimento-apreensão do próprio corpo, na forma da *auto-representação* – serve à representação expressiva.

Essa análise apresenta um momento em que a dança ainda exercia sua função pática aliada ao domínio técnico: a dança não se esgota na mera demonstração (com função ostensiva), à medida que se constitui em auto-representação e meio de comunicação. Assim, só se pode falar de formas vivas e plenas de uma corporeidade representativa, se estas integram representação externa e expressão interna: se os processos de semelhança (Mímesis) e de desapossamento desempenham conjuntamente um papel. A corporeidade representativa desse tempo, deve conter tanto o “retesamento”, quanto as possibilidades de desenvolvimento espiritual e corporal.

3.4.3 O controle e autodisciplinamento do corpo

Se no antigo regime ainda era significativa a presença de conformação social em todas as esferas de vida, isso muda com o advento da sociedade burguesa e a diferenciação da vida na esfera pública e privada, no século XVIII, quando desaparece o *corpo de representação social* e estabelece-se uma nova disciplina de *encouraçamento do corpo*.

A profissão torna-se o centro de referência do modo de vida e o ponto de pressão sobre as formas de conduta, em todos os âmbitos sociais. Tudo passa a ser escolhido em função dessa profissão – o comer, o vestir, o morar, o que festejar, etc. A “quebra” da corporeidade como forma de expressão de vida acarreta um prejuízo para a

personalidade, como expressa Goethe em *Wilhelm Meister*, obra que mostra a diferença entre um nobre e um burguês. O *ter* torna-se mais importante que o *ser*: o nobre ainda era aquilo que ele incorporava em sua formação; o burguês é o que ele produz, o quanto pode tornar-se útil, com seus conhecimentos e habilidades. O que Schiller já havia expressado (Cap. I): “*quando a comunidade torna a profissão medida do homem [...] pode admirar que as demais disposições da mente sejam preteridas?*”

A corporeidade passa a ser modelada sob a pressão das formas administrativas racionais e a nuanceação de cada corpo e o comportamento expressivo são substituídos pelo comportamento racional. Muitas teorias que explicam o processo civilizador (Horkheimer/Adorno, Elias, Weber, etc.) são unânimes em reconhecer uma crescente racionalização de todos os âmbitos de vida, nas formas de viver metódicas e racionais que são desencadeadas pela ética protestante no mundo do trabalho, na condução do estado e na vida privada. São formas disseminadas gradualmente e determinadas pelo ascetismo e pelo auto-disciplinamento difundidos por essa ética e que entrelaçaram, também, as formas de repressão do corpo e as formas de opressão das mulheres (Saraiva, 1999).

O corpo *vigiado* (Foucault, 1988b) torna-se um constitutivo dessas formas de vida moderna, nas quais “*a pessoa não se mostra mais, não se representa corporalmente, porém fecha-se em si mesmo e coloca-se objectivamente a serviço do trabalho*” (Fritsch, 1988, p.53). Os grandes investimentos no disciplinamento se apresentam então nas escolas, nas fábricas, nos quartéis, nos mosteiros, onde estão grandes conglomerados humanos, sob a forma do “exercício”, que se torna uma cerimónia (Foucault, 1988b).

As formas de controlo do corpo, sob o *carácter objectivo* do agir, determinando a economia e eficiência do movimento, treinam o corpo

para ser utilitário³¹, adequando o novo projecto mecânico do homem, tanto ao projecto teológico anterior (ascetismo), quanto ao espírito mercantilista que redundou na revolução industrial (racionalização), recrudescendo a ideia da ascese na economia da energia sexual: segundo vários autores (ver Hanna, 1999; Highwater, 1992; e. o.) o homem é visto como uma espécie de banco, cujas energias são valores que não podem ser desperdiçados. Disso advém a concepção de que os homens não deveriam se desgastar no ato sexual antes das ocasiões importantes³² – fenómeno concretamente observável na área do desporto de rendimento – o que gera mais uma vez consequência para a imagem das mulheres, então as responsáveis pelo “esgotamento” da força vital dos homens, na relação sexual (Highwater, 1992).

Segundo Foucault (1988) a ideia do homem como máquina foi firmada sobre dois registos: sobre o *técnico político*, onde o corpo é detalhadamente adestrado, e sobre o *anatômico metafísico*, o registo seguido pela medicina e a filosofia, de Descartes em diante, e cujo objectivo, não o da utilitariedade, era a possível “dissecação” do corpo, a visibilidade dos seus mecanismos até o mínimo detalhe. Sob qualquer destes registos, o conceito de *mesura*, que era moderação e equilíbrio, no iluminismo, sofre a subtil transição para o de *medida*.

Se ajustadas ao espírito mercantilista ou ao espírito político-científico, as concepções éticas-morais da época são consequências da racionalização crescente do mundo de vida que

...condiciona um fazer e produzir profissional por meio do modo de vida metódico e racional; que favorece uma atitude ascética com procedimentos como diligência, ordem, economia, que desaprova o prazer e visa apenas o carácter objectivo do fazer, assim como cada adestramento do corpo que leva ao funcionamento mecânico, como também, cada ciência do corpo, que tenha em mente apenas a

³¹ Exercita-se então movimentos isolados e as sequências de movimentos repetitivas que deram origem as séries analíticas das modernas ginásticas.

³² Hanna (1988), por exemplo, cita Charles Rosenberg, que fala da metáfora expositiva do corpo mercantilista, como “um sistema de energia fechado, que podia ser ou enfraquecido mediante a descarga de energia, ou fortalecido mediante sua prudente poupança” (p.195).

análise e fragmentação do corpo – todas essas são formas da racionalização ocidental (Fritsch, 1988, p.155).

Agora, é o projecto de disciplinamento do corpo que passa a dominar e controlar, tanto a natureza externa como a interna, as regulações corporais, sensações, sentimentos, fantasia e expressão – o corpo pático e representativo –, mas a natureza interna não se deixa desaparecer. Segundo Elias (1989), as necessidades efectivas se fazem mostrar nos impulsos românticos e no sentimento de perda da realidade. Contra o disciplinamento o ser idealiza o passado e projecta a utopia do futuro, nas formas livres da natureza que permeavam as formas de vida anterior, como a Antiguidade e a Idade Média. Cresce na arte, então a tematização do *natural* e o padecimento humano sob a racionalização; isto é, vem à tona o *outro* do ser actual reduzido na *utilidade* humana e assomam os ideais de totalidade e unidade do ser em reacção à sua redução.

A separação de pensamento e sensações, de razão e sensibilidade, dos impulsos de forma dos impulsos da matéria, é visto como o desumano do desenvolvimento social, como diagnosticaram as reflexões estético-filosóficas de Schiller (1990), então: “*vai-se aniquilando assim, pouco a pouco, a vida ‘concreta individual’, para que o ‘abstracto’ do todo prolongue sua existência precária...*” (p.42). É o impulso lúdico que pode reconciliar isto e, então, “*a arte, no mínimo, possibilita um resgate fictício da alegria suspensa no dia a dia e mantém vivo, assim, o fio da crítica na reunificação possível*” (Fritsch, 1988, p.157). O *Wilhelm*, de Goethe, que quer fugir da unilateralidade do utilitarismo burguês e poder representar de alguma forma sua própria pessoa, sem pertencer a nobreza, *escolhe o palco* como a única possibilidade de se representar pessoalmente, de ser ele mesmo, no todo, e publicamente.

O auto-controle crescente também tem outra consequência: a insegurança do ser ante a realidade. Pois o encorajamento que ele projecta, levanta um “muro” entre o ser e o objecto de sua reflexão. A

separação de sujeito e objecto – onde *o que eu sou* não é *o que eu sinto*, e também não é *o que eu vejo* –, resulta num auto-controle maciço entre os impulsos afectivos e o objecto, de afecto, ou consideração. Cria-se o auto-distanciamento que possibilita sempre novo conhecimento sobre o mundo objectivo, mas o sujeito se isola na *ratio* e a realidade não lhe é mais dada corpóreo-conscientemente, vindo buscar a evasão da sua dor e a naturalidade na experiência artística. Uma forma específica de dança se forma, paralelamente à isso, com novas conformações do ser face à realidade.

3.4.4 As atitudes sociais e a regulação da dança

Dos limiares do século XVII em diante, os “mestres de dança” tornaram-se os formadores das boas maneiras, da sociabilidade e da dança na sociedade burguesa emergente. Com formação académica e relativa independência administrativa, eles incorporaram no ensino importantes características da estrutura social, condicionantes do comportamento e dos hábitos corporais e espirituais dos jovens estudantes³³. Fritsch (1988) relata como no período entre 1650 e 1750, o *Minuete* serviu à transposição desses movimentos que correspondem à forma idealizada das atitudes sociais cordatas para as formas dançadas: movimentos curtos e suaves que deviam fazer o corpo parecer deslizar.

As configurações do Minueto faziam um variadíssimo jogo de encontro e afastamento entre os pares, mas os mestres de dança não tinham em mente essa relação e sim a objectividade da forma, o que determinava a verdadeira dança. O perigo de choque com os

³³ A literatura encontrada sobre o assunto não especifica se eram jovens mulheres e jovens homens, mas a descrição das danças, onde se incluem danças aos pares, que notoriamente eram dançadas entre homens e mulheres nos salões, leva a crer que seriam moças e rapazes educados para e pela dança.

argumentos ético-morais dos pietistas³⁴, levava os Mestres de dança a justificá-la com argumentos metódicos e racionais então valorizados, ou seja, a dança tinha que ser racionalizada para ter algum status social, ela não podia simplesmente pertencer ao fazer “irracional” (quer dizer sensual) preconizado pelo moralismo secular.

Johann Pasch, um prestigiado Mestre da Dança, em 1707 (in Fritsch, 1988) faz uma defesa da forma “racional” da dança, cujos fundamentos se encontram nas *“regras racionais de filosofia [...], as quais supostamente não serão consideradas irracionais por qualquer pessoa de mente sã”* (p.165). Também, *“todas as figuras nesse ´dançar totalmente regulado` formam-se a partir de linhas geométricas e ´são simetricamente elaboradas em todos os tempos`”* (ibid., p.164-5). Nessa dança, apresenta ainda Pasch:

Se ela for verdadeiramente artística e bem regulada, estarão em conjunção tantas regras artísticas ad nutum para se observar, bem como a Memória e Judicium & quidem na arena, extremamente ocupadas, de forma que dificilmente se poderá pensar em outra coisa, e se acontece isso, é um equívoco, que logo será penalizado, pois o dançarino perde a cadencia, passos, figura, etc. e sofrerá depois da apresentação grande vergonha (ibid., p.165).

Temos aqui, possivelmente, raízes do temor “irracional” do *descompassar* e do *errar* em dança, na relação de sua tradicional visão performática objectiva com as competências racionais para executá-las. Além disso, esse temor relaciona-se com o surgimento daquela inibição que receia o *desnudamento*, em situações em que se é alvo de uma cobrança objectivada pelo olhar observador.

Dessa forma, a base de argumentação de Pasch era a mesma dos pietistas: colocavam a razão como a categoria central do movimento

³⁴ Os pietistas faziam parte de um movimento iniciado dentro do protestantismo (Alemanha) nos fins do século XVII, se colocavam contra qualquer tipo de dança, ao contrário, até mesmo, das Igrejas Católica e Evangélica, que determinavam qual o tipo de dança era obscena e qual era permitida. (Michaellis - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, 1998; Fritsch, 1988).

corporal. Sensibilidade corporal e prazer estavam fora de questão³⁵. A proibição da dança, todavia, não encontra eco no sector campesino e mesmo em toda a alta burguesia; a dança encontrou em todos os tempos, seus espaços de manifestação não auto-controlada. E apesar das muitas formas de sua repressão, sempre ressurgiu em novas “ondas”, seja nos salões burgueses, seja nos espaços de dança das classes subalternas.

Em torno de 1770, nos salões e bares públicos surge a Valsa, que faz uma revolução na dança coreografada originada na corte³⁶. Em 1796 se espalhou tanto que em Paris havia mais de 600 lugares onde se “amava a valsa”³⁷. A fascinação da valsa parecia ser “deixar-se guiar e girar livremente”, contra todas as regras, sistematizações e formas da dança anterior. A “ordem”, agora, é não ter ordem, não ter controle e girar e rodopiar sempre, mais lento ou mais rápido, “*até que faltasse o ar*” (Fritsch, 1988, p.169). A valsa era o “delírio” das gerações mais novas e acusada de risco para o corpo e o espírito pelas gerações mais velhas. Uma moça “decente” e bem formada, não poderia valsar. Até os argumentos médicos da época acusavam a valsa de ser a causa da fraqueza dessa geração. Apesar disso, e outros argumentos morais, a valsa triunfa no século seguinte e vem a ser proclamada democrática: não havia separação de dançarinos e plateia e todos podiam dançar com todos, chegando a ser considerada a rebelião romântica-espiritual do seu tempo, como registra Fritsch (ibid.). Os músicos passam a compor valsas e o ritmo fácil torna-se popular.

Em Fritsch (ibid.) encontra-se a seguinte descrição:

Deu-se uma mudança impressionante nos hábitos de dança: a graciosidade e a estilização não mais determinam os passos e os gestos de dança, mas sim o impulso que possibilita o girar

³⁵ Fritsch (1988) registra, à p. 166, que K. Petermann, encontrou, só no período entre 1693 e 1720, 15 escritos publicados em língua alemã contestando as danças habituais e a dança artística.

³⁶ Segundo os vários autores nomeados por Fritsch (1988).

³⁷ Como registou Ernst Moritz Arndt em seu livro de viagem, em 1804 (in Fritsch, p.168)

rodopiante; não mais a métrica e a calma, mas sim a crescente velocidade; não articulações simétricas-espaciais, com reverências e pose, uma construção ornamental com início e fim, porém, o movimento circular contínuo e sem fim; não a ordenação em um sistema geométrico específico, porém uma forma, em par, de se jogar em todos os possíveis e cambaleantes giros; vertigem em vez de ostentação, um estar-fora psíquico, em vez de um estar aqui representativo (p.171-2).

A valsa parece ser para este tempo – 1770 a 1850 – uma forma de válvula de escape das múltiplas e enraizadas formas de contenção do ser humano. Hanna (1988) também considerou que a valsa foi a “dança da liberdade” numa sociedade conservadora: “*a valsa foi uma forma de arte popular a serviço de uma sociedade mais livre, mais aberta e finalmente mais democrática do que o Congresso alguma vez idealizou*” (p.238).

A valsa não é, entretanto, um mero retorno às formas dançadas sensuais do passado. Em comparação com as múltiplas formas de valsas populares, na valsa burguesa deixa-se ver fortemente a influência do *moderno* ímpeto de dançar e, ao chegar aos salões, os professores trataram de formalizá-la para abrandar sua espontaneidade e auto-expressão (Fritsch, 1988; Hanna, 1988).

O valsar assume diferentes significados e, por exemplo, na vida no campo, inscrevem-se na dança, frequentemente, os saltos, sapateios e o lançar a companheira ao alto, e essa forma de valsar campestre representa em muitos casos um jogo de aproximação entre os sexos (Fritsch, 1988).

F. M. Böhme (in Fritsch, 1988) registou que um certo Dr. Gräter escreveu em 1794:

...se observa o camponês dançando e é inconfundível que há uma relação amorosa, que tem por meta uma semelhança de história de amor. O rapaz dirige-se à moça, que tenta fugir-lhe; logo ele alcança-a e quer segurá-la, ela foge dos seus braços. Ele repete sua tentativa; logo que ele se aproxima, ela recua e não quer saber dele. Mas ele é persistente; para onde ela se dirige encontra-o à sua frente [...] Tanto amor e persistência faz a moça, finalmente, sucumbir, a inibida dá-lhe a mão. Pleno de alegria, ele açambarca-a e não solta-a mais dos braços, que envergonhada se esquivava no

enlaçamento, do qual durante toda a dança procura desfazer-se. O girar, ou valsar significa desde seu começo não mais do que a luta com a resistente moça... (p.173).

Já nos salões burgueses, a valsa é puro divertimento e êxtase; o que *valsar* traz ao indivíduo pertence só a ele e não tem nenhum significado social. Sennet (in Fritsch, 1988) comprovou que a queda da vida pública desde o antigo regime (por exemplo nas mudanças dos lugares e mercados nas cidades, na moda, no teatro, no papel do espectador, na arquitectura, na família, etc.) provocou uma *intimização* da sociedade. A valsa toma parte nesse processo de intimização. O jogo de solicitação e esquivamento entre os pares não se mostra abertamente; é subtil e indirecto e por vezes, pode nem ser percebido, por um ou outro participante do par. Essa aproximação e distanciamento, no entanto, não têm significado específico, ao contrário do que acontecia com o Minueto, mas permanece subjectivamente na valsa. A emoção que a dança provoca, de qualquer modo, permanece no interior dela e não pode ser articulada em símbolos da dança. Ao contrário das formas dançadas anteriores, a valsa não tem o carácter de demonstração e sim faz parte de uma situação de relacionamento pessoal.

Fritsch (1988) analisa o significado da valsa como a possibilidade de ruptura – e resistência – das formas de acção objectivas que o mundo profissional e social preconizava: uma ruptura com o auto controle, que configurava o “*perder-se na amplidão do espaço*” (p.174), uma rebelião e uma compensação. Sobretudo, a valsa incorporou seu tempo: velocidade e aceleração, advindas do desenvolvimento da técnica – especialmente a descoberta da máquina a vapor e do trem –, fascinam as pessoas, e os conceitos de tempo e espaço modificam-se; uma velocidade “diabólica” que domina as pessoas e influencia a dança. O que se incorpora na valsa e em outros estilos de dança, então, é o novo sentido do tempo incorporado através do desenvolvimento técnico.

No entanto, a dialéctica do relacionamento entre dança e sociedade, faz aquela oscilar entre ser uma mimese significativa do contexto social – que permite a auto distinção do sujeito –, uma ampla vivência pático-expressiva e a pura representação objectiva de significados sociais. A valsa, por exemplo, configura tanto o sair da realidade social, pela libertação total da fixidez do espaço-tempo-sociedade, onde o ser sente de forma privada o estar fora-de-si, quanto a síndrome do tempo.

A capacidade mimética, todavia, se reduz gradativamente com a racionalização crescente e o agir objectivo, e o gesto da dança se torna o *outro* desse agir e dessa sociedade. Esse *outro* desempenha um papel na diferenciação que se dá em todos os âmbitos de vida. A expressividade repudiada do centro de vida social passa a se manifestar em espaços específicos: na vida privada e nos espaços reservados para isso, o espaço artístico.

Nesse percurso, a dança sofre uma separação do âmbito público, que se relaciona com uma repartição dela em funções específicas, não excludentes, como elabora Fritsch (1988, pp.179-183):

- Torna-se uma chance de rebelião corporal; de possibilidade de identificação; uma válvula de escape para a fixidez do ser mental e corporal. A valsa e tantas outras após ela – Can-Can (1850), Cakewalk (1903), Charleston (1926), Swing (1936), Boogie-Woogie (1946), Rock’n Roll (1956), Twist (1962), o Disco/Beat dos anos 70 e os Eletric Boogie dos anos 80 – são exemplos das ondas de danças rebeldes ou “selvagens”. São danças cada vez mais exclusivas de grupos jovens, com frequentes rejeições de um ou outro sector social, tanto mais, quanto mais agressivos forem os gestos das danças. O Rock dos anos 50 recebeu o controle de vários órgãos sociais, como a Polícia e a Igreja, tendo mobilizado, também, pedagogos e psicólogos.
- Enquanto não funcionam as advertências e penalizações, os agentes sociais, encontram outra estratégia: a integração (cooptação) da dança

nas convenções vigentes; a valsa, por exemplo, sendo incorporada as classes de aprendizado com regras sistematizadas, perdia seu carácter de rebeldia e passava a ser circunstância social aprovada; metodologizada, ela vem a ser gestos convencionais e meios de aula para professores. Assim, torna-se motivo socialmente aprovado de encontros de homens e mulheres e de descontracção no tempo livre.

- A dança no âmbito da arte autónoma é capaz de trazer à luz o que é reprimido e omitido no mundo racional, no cenário livre do palco. Assim é que nos primeiros grandes ballets românticos, como *La Sylphide* e *Gisele*, são tematizados o conflito fundamental de uma realidade limitante e o inacessível mundo da fantasia, no que o prazer de dançar reprimido é expressado na extasiante possessão das Willis dançantes que a noite fazem os homens morrerem de amor.

Nessas três versões, o dançar burguês – represado em espaços livres e tempo livre – tem o carácter do “outro”: na rebelião-identificação, na fuga, na representação do reprimido.

3.4.5 A corporeidade-funcionalidade no mundo técnico

Desnecessário torna-se resgatar os desdobramentos sociais da técnica na civilização moderna, porém é importante lembrar que ela está em todos os domínios da vida. Ela parece ser a realidade social estabelecida, que Angers (in Fritsch, 1988) nomeou como o *sujeito da história*. O desenvolvimento da racionalidade no plano da industrialização ganha validade universal. Usa-se, cada vez mais, produtos para estabelecimento de um mundo técnico, e assim, da apropriação da natureza corporal. O problema com que nos deparamos em todos os âmbitos do conhecimento, e também na educação, é o das consequências que dessa imposição técnica industrial do nosso mundo de vida para o ser corporal.

O aparato técnico alivia o homem do trabalho corporal, protege e possibilita cuidados diferenciados em muitos campos, proporciona comodidades, etc., e para isso, precisa-se desenvolver capacidades especializadas nas acções, tanto do nível profissional, quanto do nível quotidiano. Fritsch (1988) cita como exemplo a capacidade de se dirigir automóveis no trânsito intenso de grandes cidades, que exige especialização do uso das mãos e dos pés, no que as debilidades como medo/insegurança, são vistos como erros que atrapalham a precisão de uso desses segmentos e são tidos, então, como incompetência.

A participação nesse mundo técnico exige pontualidade, atenção objectivamente direccionada, precisão de movimentos corporais, etc., e a aparelhagem que ele comporta condiciona o modo de vida de tal forma que o corpo é funcionalizado de acordo com esse aparato. Instaura-se, aí, uma consequência paradoxal para o ser: com o alívio corporal representado pela mecanização, sobrevém uma correspondente sobrecarga corporal, na “insuficiência” de movimento aí gerada e que acarreta sintomas de muitas doenças e, em geral, uma consciência negativa do próprio corpo: *“tudo que é corporal em nossa vida, precisa clamar contra nossa forma de vida através do não funcionamento, por exemplo, através de distúrbios vegetativos”* (Kükelhaus/ z.Lippe, 1982, p. 28).

A adequação e a redução dos movimentos corporais no mundo técnico, a necessidade de pequenas acções motoras como apertar botões ou, como lembra Adorno (1992), a passagem por portas que se abrem e fecham sozinhas, não exigindo qualquer movimento humano, minam, pouco a pouco, a capacidade de expressão pessoal ou comunicativa e não permitem mais que se “experencie” as coisas.

No perecimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquirem uma forma que restringe o trato com elas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente (...) que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da acção (Adorno, 1992, p.33).

Nisso, a técnica torna os movimentos, e os homens, “precisos” e “rudes”, “*ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade (...) desaprende-se a fechar uma porta de maneira silenciosa, cuidadosa e, no entanto, firme*” (ibid., loc.cit.).

Habermas e Anders (in Fritsch, 1988, p.188) analisam que a funcionalização do corpo humano gera desequilíbrio/desproporção entre as nossas capacidades para os movimentos concretos e para os tensionamentos abstractos, porque a nossa corporeidade não é capaz de acompanhar o progressivo desenvolvimento técnico, isto é, enquanto nosso corpo se aprimora como máquina, ao mesmo tempo está sempre sucumbindo ao desempenho do aparato técnico, cujo rendimento ele não alcança e pelo qual é substituído. Do ponto de vista das possibilidades técnicas, configura-se uma *inutilidade* do corpo, que o envolve em *desesperança* e reduz suas capacidades para acções puramente sensitivas.

No mundo moderno, os meios técnicos para controlo e rendimento do estado corporal não são importantes apenas para as exigências de rendimentos altamente especializadas, mas em geral para o meio de vida de qualquer pessoa, como nota Fritsch (1988). Nisso, o anterior disciplinamento dos meios de vida representa, hoje, uma realização instrumental consciente do estado corporal e do ritmo de vida, segundo o que as pessoas não se perguntam mais o que sentem; quem o sabe é a aparelhagem de medição, seja nos círculos médicos, seja nos da actividade física, desportiva ou de rendimento.

Fritsch (ibid.) reconhece que o ser se encontra com duas imposições, ao mesmo tempo contrárias e complementares: a da técnica e a da corporeidade. Por um lado, a corporeidade precisa desenvolver competências manuais e objectivas, que isolam o corpo em funções parciais, mas ao mesmo tempo o funcionalizam como um todo para funcionamento quotidiano; por outro lado, a técnica exige uma

organização orgânica, onde as funções fisiológicas sejam, individualmente, controláveis e passíveis de rendimento.

Nisso, a corporeidade vem a ser preterida, tanto quanto as necessidades de movimento, os sentidos e afectos. Para esses configuraram-se espaços sociais específicos – desde o século XVIII – como o teatro, a dança, os modernos espaços de lazer, etc. E, com a ajuda das novas possibilidades técnicas, o rádio, a televisão, a reprodução de música, esses espaços compensatórios ganharam novas dimensões. No entanto, a imposição da funcionalidade técnica à corporeidade configurou o mundo do movimento, separando-o num mundo especial: movimento como desporto.

Os estudos sobre o desporto na sociedade moderna mostram que ele é a forma de movimento “adequada” da sociedade industrial, pois nele se encontram os princípios da sociedade de rendimento. A modelação corporal típica no desporto moderno, bem como a modelação das instalações desportivas, são reflexos dos modelos de movimentos estabelecidos no mundo do rendimentos tanto desportivo, quanto social: acção objectiva, altamente disciplinada, “mecanizada”.

A mensurabilidade das competências técnicas aí desenvolvidas para o rendimento físico são comparáveis às do aparato técnico racional que move a sociedade industrial e a especificidade e rentabilidade do atleta é um espectáculo fascinante para os espectadores. Nisso, quanto maior a optimização do corpo, ainda com o acréscimo da tecnologia, no salto, na corrida, no lançamento, etc., mais atractivo se torna o desporto. As exigências dos princípios de rendimento estabelecem um vínculo entre dois aspectos no desporto: o *ascético*, que transforma o corpo no portador do maior rendimento possível e o da *fascinação*, do sonho da vitória, que é partilhado por todos, actores, espectadores, treinadores, funcionários, etc. Esses aspectos se relacionam, na

estrutura que suporta todos os desportos de rendimento, com os princípios de *sobrepujança* e da *comparação objectiva*³⁸.

O desporto, assim, configura-se como a sobrepujança de si mesmo, do *outro* e de todos os estandartes sociais e, sob esse princípio, o corpo torna-se o ponto de partida para uma outra esfera de sentido, que faz crescer o número de disciplinas, de modalidades desportivas e de competições. Esse processo desencadeia que, culturalmente, o conceito de movimento assume outra orientação de sentido, que faz desportivizarem-se todas as antigas práticas de movimento (e as novas). E, nisso, também a dança passa a ter esse carácter.

3.4.6 A desportivização da dança

A cultura da dança divide-se num universo de diferenciações: dança social, de carnaval, folclore, disco, religiosa, jazz, ballet, etc. Muitas avançam para a desportivização, como dança social, rock´roll e dança folclórica, que já encontram competições de dança³⁹. Segundo Fritsch (1988), essa tendência, inclusive, é contraditória com a posição dos representantes desportivos que não entendem a dança como desporto, de tal forma que os defensores dessa inclusão (normalmente representantes de associações de dança) até agora não conseguiram inclui-la nas olimpíadas. No entanto o caminho de desportivização da dança é efectivado, de modo que a dança passou a ser, também, parte do trabalho desportivo: atletas fazem dança para melhorar seu rendimento, como critica Fritsch (ibid.) e em nome desse rendimento,

³⁸ Sobre os princípios do desporto de rendimento, análogos aos da sociedade de rendimento, existe farta literatura, entre o que podemos nomear Maraun (1981), Trebels (1983) e Kunz (1994).

³⁹ Vários festivais de dança (como o de Joinville/SC/Brasil) configuram como competições, na medida em que atribuem prémios, que fazem com que critérios mais ou menos específicos sejam treinados e que provocam a repetição de inúmeras peças de dança numa só noite, pela escolha de repertórios que apresentem as “devidas condições” de demonstração de habilidades e graus de dificuldade dos movimentos.

preparam-se lições “didáticas”, como a de Dullius (2000), que estimulam a competição também na dança, “disfarçada” sob o atraente título de “desporto-arte”.

A dança como desporto se coloca, também, sob a orientação do princípio de sobrepujança e precisa desenvolver critérios de comparação, o que a dança tem conseguido, desde que o tango tornou-se a “moda” de um novo sentimento de corpo, surgida no início do século XX.

Como o Tango, nascido na Argentina, novos estilos de dança apareceram nas primeiras décadas desse século na América do Norte, trazidas para a Europa através da Inglaterra, e que se espalhavam também na América do Sul. Os pares de dançarinos se deixavam fascinar por danças como o Bóston, o Foxtrot, Shimmy ou Charleston e, segundo Fritsch (1988), esta última fez furor ao ser dançada por Josephine Baker na Alemanha no Reveillon de 1925/26. Um mês depois já estava no programa do Campeonato Nacional de Dança. Ainda não havia regras de comparação entre os dançarinos e estes se entusiasmavam sobre os novos estilos, interpretavam-nos com sentidos próprios e contagiavam os espectadores com seu entusiasmo; o júri escolhia pelo estilo pessoal e a expressão representativa; portanto os valores tinham a ver com esse *contagiar-se, deixar-se-levar* por parte do júri, mais do que com uma observação distanciada. Não havia uma sequência fixa de músicas, o que facilitava a improvisação e a apreciação da capacidade de mudança sobre os ritmos entre os dançarinos.

Inicialmente, entre os critérios⁴⁰ que regiam essas danças estavam os movimentos expressivos, improvisação, interpretação, criação original, mas aos poucos foram se registrando fundamentos pelas associações, codificação de regras, diferenciação de classe, conforme os níveis e, sempre mais, novas regras. Também a fixação de

⁴⁰ Mencionados a partir de declarações de antigos dançarinos (Fritsch, 1988, p. 201)

sequências musicais contribui para que não mais os bailarinos pudessem surpreender com sua habilidade de adequação ao ritmo, com criações próprias, com novas trocas. Tudo agora leva ao distanciamento, à observação precisa e à comparação: linhas, passos e figuras passam a ser estabelecidas para cada sequência musical. Para isso o estilo pessoal precisa ser descartado. Critérios precisos tem que permitir a comparação e avaliação do rendimento nessa dança. Isso provoca duas consequências: a) fomentam a *aprendizagem de formas técnicas* em detrimentos da sensação do movimento e consciência corporal; b) produzem *padrões de expressão* em detrimento do estilo próprio/original.

Fritsch (1988) registra que vencedores da década de 60, Bill e Bobby Irvine, reclamavam da falta de consciência corporal e sensação de movimento nessas formas de competição e que “*dança não é só desporto, ela é também arte*” (p.204). Na dança de competição, entretanto, esses aspectos se acentuaram ao longo do tempo, no que esta autora observa, também, a incapacidade de vivência pática e de apropriação mimética. Assim, entendemos que observar e apreender formas externas é mais fácil do que a articulação temporal-rítmica e, mais ainda do que a estrutura dinâmica de uma expressão de movimento. A falta de sensação corporal acarreta na falta do sentido musical. O crítico Garnier, segundo Fritsch (ibid.) observou que muitos dançarinos são a-musicais, tomam o metrônomo por mais importante que o arranjo musical e que isso fez com que as músicas dessas competições não se desenvolveram. “ *Talvez seja uma característica do tempo (modernidade), que o contar seja mais importante que o sentir, também para muitos dançarinos*” (ibid., p.205)

A falta de musicalidade e de expressão artística desses pares, então, são consequências da orientação técnico-desportiva: apenas o mensurável é importante e a *sensação íntima do movimento*, numa expressão artística musical, não é tecnicamente mensurável. Isto

também é excedente em relação à forma perfeita. A ideia de Adorno de que os gestos tornam-se *precisos e rudes* e, assim, tornam-se, também, os homens, pode ser referida, para um dançar técnico-formal das competições de dança.

O desporto-competição, que fomenta o perfeccionismo e a sobrepujança, precisa garantir a estabilidade das formas e estruturas básicas e, por esse motivo, falta a quem faz dança de competição exactamente aquilo que move a quem faz dança artística: este ou esta vive da busca constante de uma descoberta, da novidade, das trocas de ritmo, do inesperado (Fritsch, 1988; Hanna, 1999). O desportista precisa ter todas as suas acções perfeitamente previsíveis, calculáveis; ele se irrita com mudanças inesperadas, que podem levá-lo ao que não está previsto. O perfeccionismo despersonaliza o dançarino de competição e a tendência é não ter estilo. A apresentação também é previsível, desde o que se vai ver como figurino, até os passos, sequências, ao Show que virá. O show despersonaliza a dança, também, a exemplo das danças latinas americanas, com brilhos e *paetés*; toda figura espectacular criada por alguém, logo passa a ser usada não só por todos os dançarinos, como em todas as danças. Tirando-se a música, ao assistir-se um Show desses na televisão, não se identifica o tipo de dança, tão despersonalizada elas estão, como também observa Fritsch (1988).

A dança desportivizada é assim, movimento tecnicamente controlado e Show. O estabelecimento de uma matriz de expressão no entanto não é apenas um consequência da desportivização, como tem origem, sobretudo, nas representações estéticas produzidas pela Mídia. Uma poderosa indústria cultural (Hanna, 1999; Villaça e Góes, 1998; Silva, 2001, e. o.) movimenta o consumo-estético, que se mostra tanto na dança desportivizada, quanto na moda, se exerce sobre a moralidade social e as formas de lazer do mundo contemporâneo; também sobre o comportamento sexual, que tem consequências, portanto, para as

formas como a dança é vivenciada, porque “a dança tem uma capacidade importante e ainda pouco reconhecida para nos mobilizar e persuadir sobre o que é ser homem ou mulher” (Hanna, 1999, p.27).

Face a isso torna-se importante avançar o olhar sobre a indústria cultural e sua relação com a dança e as representações de gênero.

3.5 A indústria cultural: controle e rendimento da expressão corporal e representações de gênero na dança

Como sabemos, a revolução industrial mudou por completo as formas de vida, a demografia, a economia, a moral, a vida política e os padrões médicos do mundo ocidental, produzindo um novo tipo de corpo, o do operário urbano de fábrica, diferente do camponês, dos aristocratas e dos comerciantes, um corpo que se torna força indispensável de trabalho no início da manufatura industrial, pelo crescimento da produção de bens de consumo. Highwater (1992) na sua análise sobre a relação entre indústria cultural e corpo, aponta que a ética que passa a estimular a compra, também promove uma mentalidade alicerçada nos valores do prazer, da satisfação e saciedade pessoal que se tornou a base de “*uma das mitologias mais mordazes da história: a da visão do corpo como mercadoria*” (p.157).

Todavia, não só corpo tornou-se mercadoria; a publicidade desenvolveu-se paralela ao fomento de toda e qualquer mercadoria, determinando o consumo daquilo que é “único” para satisfação das determinadas necessidades, numa eloquência que convence o consumidor do que ele precisa (Horkheimer /Adorno, 1985). A publicidade e o consumo, num círculo vicioso, “*a exemplo de todas as mitologias do passado*”, na expressão de Highwater (1992, p.158), estabelecem as regras e modelos que regem o comportamento social e o sexual dos seres humanos.

Com o desenvolvimento técnico da Mídia desenvolve-se um universo de informação e divertimento, no qual, naturalmente, o homem moderno se vê envolvido. A televisão, o rádio, a indústria da música, as revistas produzem espaços de vivência imaginários, nos quais as sensações, necessidades, fantasmas e desejos de expressão que não tem lugar na vida quotidiana, deixam-se, supostamente, satisfazer.

A força de influência da indústria cultural no modo de vida – e inclusive sobre os imperativos de expressividade a serem consumidos, onde incluímos as atitudes corporais e modelação da dança – foi analisada por Adorno e Horkheimer (1985). Essa análise ainda se aplica à nossa realidade, ainda mais que recrudescer essa força da indústria cultural, haja visto o desenvolvimento técnico da televisão de lá para cá⁴¹ e, portanto, concorda-se com Fritsch (1988) acerca da permanência de pontos fundamentais daquela análise: *“a sintetização do mundo de percepção dos sentidos, o recalçamento às mensagens instauradoras do conformismo, o círculo de manipulação em correspondentes necessidades”* (p.208).

Se analisarmos como a Mídia trata o corpo hoje, a fabricação do modelo ideal de beleza e sensualidade, no cinema, teatro, televisão, rádio, revistas, novelas e jornalismo mundano; a redescoberta do corpo sob o mito da libertação e do retorno à natureza – com suas exigências à beleza, saúde e vitalidade – que a propaganda nesses meios trata de

⁴¹ A dialéctica do Esclarecimento foi escrita em 1947, quando, por exemplo, o impacto da televisão ainda era menor que o do rádio, do cinema, da imprensa, etc. A leitura da obra mostra isso. Os próprios autores justificam os pontos de actualidade do assunto no prefácio da reedição de 20 anos depois. Hoje, mais tarde ainda, podemos encontrar nas suas próprias palavras a actualidade dos pontos em questão: “Não nos agarramos sem modificações a tudo o que está dito no livro. Isso seria incompatível com uma teoria que atribui à verdade um núcleo temporal, em vez de opô-la ao movimento histórico como algo de imutável. [...] O desenvolvimento que diagnosticamos neste livro em direcção à integração total está suspenso, mas não interrompido; ele ameaça se completar através de ditaduras e guerras. O prognóstico da conversão correlata do esclarecimento no positivismo, o mito dos fatos, finalmente a identidade da inteligência e da hostilidade ao espírito encontraram uma confirmação avassaladora” (nota Sobre a nova edição alemã, 1969).

acentuar para o consumo de métodos de preparação física, de aparelhagens e de técnicas corporais, vemos que esses meios vingam manter uma pressão sobre nossa perspectiva de adequação aos modelos e o corpo torna-se o objecto de uma redescoberta hedonística, de manipulação e consumo (Silva, 2001; e. o.).

Essa transformação na consideração e trato com o corpo pode parecer uma abrupta e visceral mudança na mentalidade social que possibilita a total libertação feminina das actividades que lhe foram historicamente prescritas⁴². Não nos parece ser bem assim; abrupta a transformação pode ter sido, se encararmos as discrepâncias na realidade feminina da sociedade ocidentalizada de hoje, onde, por um lado, temos mulheres vivendo plenamente a liberdade de trabalhar fora de casa e sustentar a família, de usar e controlar seu próprio corpo, tanto sexual quanto esteticamente, de ingressar com legitimidade na carreira política e ter sucesso, etc., e por outro lado, temos mulheres, pobres ou não, que sofrem a violência física e sexual e a dominação marital, que dependem economicamente dos maridos porque não podem trabalhar, que recebem menores salários que os homens em funções iguais no mercado do trabalho, etc. Já visceral só o será a transformação que não mais exigir de cada ser humano, homem ou mulher, a renúncia “à metade de suas possibilidades de comportamentos e desejos”, que cada ser deixe de participar da totalidade das experiências que a sexualidade, a convivência e o amor proporcionam, tendo que delegar ao *outro* o que a sua própria corporeidade pode sintetizar (cf. Waldeck, 1995, p.95).

Certo que isso é uma possibilidade, se encararmos que o esclarecimento das estruturas objectivas e subjectivas que condicionam nossa forma de ser é vital no caminho da emancipação. Procurando compreender tais estruturas é importante observar como o clima

⁴² Waldeck (1995) numa análise sobre o controle da moralidade através da actividade física das mulheres, mostra como estas, por exemplo, tiveram a musculatura abdominal adormecida, um dos constituintes de sua debilidade física.

consumista imprime identidade existencial no corpo social (Fabiano, 1997) gerando uma forma de viver onde a estética, a moda corporal em voga e os estilos de dança se amalgamam e formam o contexto multicultural complexo, onde as crianças e adolescentes fazem sua vivência da dança e formam sua apreciação dela.

A indústria da estética, na medida que abarca com a dança, “*fragmenta-a e mistura, perfecciona e arranja-a, mas não consegue nenhuma forma original*” (Fritsch, 1988, p.215). Ela utiliza-se de todas as danças, a dança social, a dança artística, o folclore e, por último, a dança jovem, a música *pop* ou popular, que ela ajuda a alastrar enormemente. As imagens de intensidade e ruptura no corpo veiculadas pela Mídia estão estreitamente ligadas ao cenário de dança da juventude e não se pode separar a moda de dança veiculada pela Mídia da forma de dançar da moda.

Para avançarmos na abordagem das formas de dança das representações no mundo do consumo, queremos rapidamente abordar mais alguns aspectos que se relacionam com o corpo, usado para potenciação da produtividade e veiculação da moralidade, condições que repercutem na dança a medida que *o corpo é o instrumento da dança* (Hanna, 1988; Dantas; e. o).

3.5.1 Corpo e consumo: força e sedução

É importante “passar os olhos” pela análise da sociedade americana, como faz Highwater, uma sociedade onde “*não se destacar equivale a uma forma de morte*” (p.180), porque dela vem essencialmente a mitologia do consumismo, uma “moda” que está intrinsecamente relacionada aos desdobramentos culturais das manifestações de consumo, na área de lazer e da indústria cultural, de quase todo o mundo hoje globalizado

Segundo aquele autor, na sociedade americana do início do século XX, a imagem da mulher ainda era a mesma do século XIX, quando no ápice da dessexualização da mulher, baseada nos códigos rígidos de comportamento moral, ela era o baluarte doméstico e moral da família, “sexualmente anódinas”, fisicamente débeis, responsáveis pela educação moral dos filhos, etc.

Essa realidade se modifica rapidamente nas primeiras décadas do século XX; justamente aí, se originaram as transformações económicas e sociais que deram origem a irrupção de um mundo crítico de atitudes sociais de inconformidade. O impulso veio do “lado de lá” da sociedade “respeitável”, do universo mundano onde as classes trabalhadoras viviam.

Entre as acções dessa transformação encontra-se a crescente oportunidade de emprego para as mulheres fora de casa, o que lhes permite, pouco a pouco, a vivência de novas experiências, inclusive dos relacionamentos sexuais. A incursão das mulheres no trabalho fora de casa permitiu a junção de homens e mulheres nas mais variadas ocasiões e seu contacto com o mundo do consumo; no seu empregamento em grandes lojas, colocou-as em contacto, também, com a série de produtos destinados à “*despertar o desejo e a chamar a atenção dos admiradores*” (D’Emilio e Freedmann, in Highwater, pp.162-3).

Esse processo denominado de fetichização da mercadoria é o processo empreendido pelos fabricantes para atingir, especialmente, a massa crescente de trabalhadores que, seduzidos com as facilidades de gastar seus parcos ordenados, pretendiam dar a impressão de ser iguais às pessoas das outras classes (ibid.).

As “diversões públicas”, em geral, eram os salões de dança e parques de diversões, onde a massa de homens e mulheres jovens vinham se divertir nos finais de semana, sequiosos de uma atmosfera

esfuziante de romance e descomprometidos da presença familiar. Highwater (1992) diz que o salão de dança

...foi uma invenção dos negros, entre eles os músicos [...], onde os casais executavam danças frenéticas, “sugestivas”, com destaque para o contacto físico. Consideradas então pouco melhores do que bordéis, os salões de dança não tardaram a conhecer uma nova clientela nos trabalhadores de raça branca, os quais aprendiam com avidez os passos e a música insinuantes [...]. Se a dança era sensual, as canções eram reles. Segundo descrições da virada do século, ficava evidente que os salões de dança para brancos e negros estavam saturados de energia física e de oportunidade sexual (p.164).

Os salões que eram moda entre a classe trabalhadora estimulavam o desenvolvimento de um tipo de conduta que entrava em contradição com os valores de conduta da classe média norte-americana. Contudo, pouco a pouco, desenvolve-se uma nova ética social.

Logo os salões passam a ser substituídos pelo cinema, um novo espaço de liberdade de actuação sexual, com seu escuro e com a sugestão das imagens que ajudam a desencadear a emoção. O cinema, com sua atmosfera carregada de sexualidade, a perda de força da vida e dos valores familiares, a popularização da psicologia e a constante insinuação do sexo na publicidade, proporcionaram certamente a que os jovens passassem a pensar nas relações em termos de atracção e prazer, de satisfação pessoal, e a dar importância à sua independência. Esse movimento de liberação sexual logo é cooptado pelos anunciantes, que transformam o sexo em instrumento de vendas para todos os tipos de produto, do anticoncepcional bucal aos bancos de investimento e o próprio cinema (Highwater, 1992).

A mutação nos valores sociais da classe média manifesta-se no estilo de vida nocturna que se torna popular no meio da juventude rica: assumem o mundo heterosocial do divertimento comercializado que a classe trabalhadora frequentava, mas sob formas mais moderadas e mais respeitáveis, segundo D’Emilio e Freemann (in Highwater, *ibid.*).

Esses autores citam, como exemplo, que na década de 10, o cabaré era o lugar mais popular de diversão para a classe média, mas com muitas diferenças elitistas em relação aos lugares das classes inferiores.

A respeito das músicas e danças surge uma terminologia inteiramente nova e cai drasticamente o tom da música, desaparecendo logo a proximidade física na dança, em relação à forma de dançar da classe popular (Highwater, 1992). Como em outros momentos históricos, a dança e a música tinham que ser adequadas aos padrões socialmente aceitáveis, agora, ainda, para serem bem vendidas e consumidas.

No entanto, se as alterações na prática social da dança relacionam-se aos padrões de conduta impulsionados, entre outras coisas, pela ligação ao sexo, ao prazer comercializado e à expressão da própria personalidade (D'Emilio e Freemann, in Highwater, 1992), a morbidez dos investimentos do mercado de consumo evidencia uma relação paradoxal entre o entretenimento socialmente aceito e o que “efectivamente” pode ser vendido. Enquanto a sociedade, através de outros mecanismos, trata de regular a dança e outras relações sociais, desenvolve-se o apelo ao consumo do entretenimento, justamente naquele apelo sexual.

Na década de 20, com a política ainda parecendo distante da maioria das pessoas, com as grandes corporações dominando o problema de ganhar a vida, com as metrópoles cada vez maiores, parecendo ficar fora do controle dos habitantes, o corpo, ainda, “parecia” pertencer às pessoas, “*podia, ao menos, ser uma fonte de realização, uma área de autonomia*” diz Highwater (ibid., p.168). Já nas décadas de 30 e 40, a indústria cinematográfica, convertida na máquina de sonhos, provoca uma alteração da maior importância na *conduta sexual*, também já convertida no meio de maior influência individual na transmissão de expectativas sociais.

O fetiche do sexo, que nas décadas seguintes ganha força com a indústria pornográfica, torna-se o ponto principal da cultura de massas no E.U. consumando o que a crítica social vem apontando, a força devastadora de uma mitologia do nosso tempo: a transformação do corpo humano em mercadoria sexual.

Decorrente disso, o fenômeno da sexualização da violência, da politização do sexo e da sexualização do poder, culminam sempre na associação entre masculinidade e dominação. O mercado e a propaganda passam a desenvolver uma “cultura” do “analfabetismo emocional”, em personagens famosos como Rambo, em geral considerados exemplos do ideal masculino (Highwater, 1992) e em imagens que sugerem que qualquer homem pode ter valor de macho com um cigarro na boca, o homem de Marlboro, como diz Hanna (1999). A “gana” do consumo forja esse ideal masculino bruto e torna os espetáculos de violência mercadoria banal. A *mitologia* da violência, torna-se tão evidente na cultura do lazer, quanto na esfera dos poderes instituídos. E na disseminação da violência, que torna o ser insensível, forja-se a barbárie.

Sabemos que presenciar ou participar de uma actividade violenta, seja ela real ou fictícia, tende a despertar o comportamento agressivo, com indicam as investigações empreendidas pelas Ciências Sociais e Humanas, em áreas como a Comunicação Social e a Educação. Especialmente as pesquisas sobre a influência dos programas televisivos na atitude de escolares realizadas na área educacional apresentam resultados que indicam o aumento da violência física ou da atitude agressiva.

A doutrina do consumo, magistralmente orquestrada pelos desdobramentos económicos do maior país capitalista do mundo, tem consequências inevitáveis nas aspirações humanas, não só nos países periféricos economicamente, mas em todos os países ocidentalizados. Nisso, englobam-se todas as manifestações da cultura de movimento,

até mesmo a nível mundial⁴³ e, como já vimos, o mito do “Desporto”, que neste complexo contexto sofre o fomento da violência, especialmente no futebol, o maior fenómeno desportivo do mundo, como ingrediente do espectáculo, que aos olhos ávidos do espectador o torna mais “excitante”.

A relação desporto/masculinidade se reafirma no mundo do espectáculo midiático transformando o atleta como totem do sexo masculino, com características de poderes que são por outros ambicionadas. Assim, o desporto masculino “modela” as acções que os homens devem empreender e, ainda, como vencedor. Este, a própria metáfora do sucesso, da superioridade e da dominação (Highwater, 1992).

Que papel teria na dança essa forma de corporeidade?

Para além do domínio técnico como já vimos, talvez esse ser corporal se exclua de *uma prática basicamente feminina* (McRobbie, 1997), como ela tem sido encarada até aqui. Talvez, vá se inserir numa *hierarquia de prestígio relacionada ao papel sexual*, com uma representação consciente da masculinidade (Hanna, 1988), como queremos explorar mais adiante.

A análise da dança da juventude no contexto do consumo fomentado pela indústria cultural talvez forneça elementos de esclarecimento para os papéis relacionados às potencialidades corporais do masculino e do feminino na dança na escola.

3.5.2 A dança redescoberta da moda e a moda de dança

No contexto da potenciação do corpo no consumo, *juventude* constitui-se um atributo relacionado à saúde, ao desporto, ao erotismo,

⁴³ Isto tem relação com o “fenómeno da integração selectiva dos mercados consumidores mundiais”, como analisou Pires (2002). Para melhor compreensão desses aspectos que não vamos aprofundar, remetemos a esse autor.

à beleza, à dança e à quebra de convenções sociais. Especialmente o erotismo e a beleza se ligam à propagação e popularização de imagens da dança, como analisadas por Hanna (1999), Fritsch (1988), McRobbie (1997), Desmond (1997) e outras(os) autoras(es), tanto no contexto do Ballet – a alta cultura como nomeia McRobbie (1997) – como no da cultura *pop*. Hanna (1999) lembra a popularização do Ballet nos especiais de televisão que ano a ano empolgam multidões nos E. U. e onde a bailarina “é uma imagem simbólica de eterna juventude e atracção sexual” (p.251).

Já a dança *pop* da juventude está também ligada às imagens de *fome de intensidade e ruptura*⁴⁴ no corpo, que McRobbie (1997) interpreta, para as meninas, como força transformativa, possibilidade de interacção e liberação das restrições sexuais: “onde as zonas explícitas e implícitas dos prazeres socializados e dos desejos individualizados entrelaçam-se na redescoberta momentânea das ‘razões do corpo’” (p.211). A fome de intensidade se configura num processo de preencher a aparência que possa parecer vazia, com uma expressividade erótica, tipo de estética afirmada pelos artistas que são (ou foram) copiados pela juventude, como Michael Jackson, Prince, Tina Turner e outros⁴⁵. O *impulso da ruptura* corresponde à uma “estética do artificial”, como o uso de artifícios que são *feios, estridentes e irreverentes*, como o movimentar-se robótico, de movimentos quebrados, que aparece em danças como Break (Fritsch, 1988).

Sem dúvida, o processo de *copiar* é o que tem sustentado a experiência popular da dança que, segundo as autoras, vem desde o período do pós guerra até hoje. A essência desses processos na era dos meios de comunicação de massa modernos é a rapidez com que esses

⁴⁴ Zihe (in Fritsch, 1988) nomeia três motivos para a busca de modelos: a fascinação pela aparência, a fome de intensidade e o impulso de ruptura.

⁴⁵ Buckland (1995) menciona algumas análises já empreendidas sobre a influência e impacto da dança de Mickael Jakson na juventude da década de 80.

estilos emergem e sucumbem conforme a força midiática que lhes for impressa.

No entanto, tudo isso depende de um intenso trabalho de “produção” da própria imagem para a pessoa e as imagens lançadas pela Mídia não podem ser simplesmente copiadas de um dia para outro. Em dança, muito menos, e esse é um dos factores que leva a frustração da imagem “não correspondente” na experiência da dança.

Nisso compreende-se que a *dança da moda* é abstraída do *contexto da dança* e se incorpora, primordialmente através da Mídia, em outros contextos sociais e reincorpora na dança, com implicações pouco exploradas ainda pela pesquisa social, como a produção de identidade de género, que se dá pela atribuição de distinções como “sexy” à esta ou aquela dança (Desmond, 1997), carácter esse que tanto pode estimular a participação na dança como inibi-la, dependendo dos contextos e da conformação da corporeidade.

A dança da moda é concebida como um show pela Mídia, para ser consumível e aprazível, apelando à ilusão à satisfação. Se faz ver nos filmes, séries televisivas e comerciais, que configuram uma retroalimentação de necessidades, às quais eles despertam, dão forma e reforçam gradativamente. Isso acontece na música e na dança em formas de expressão que apelam ao erotismo e à vitalidade, mas, no entanto, são “sempre as mesmas”, como disse Adorno (1938). Dentro desse mercado a música e a dança expressam-se em modelos estereotípicos: “pedaços de dança” aparecem em muitas imagens do mundo da diversão, como aditivo, decoração e enfeite para a venda de produtos⁴⁶.

As análises do que Mídia é capaz de fazer na nossa vida quotidiana servem para esclarecer como semelhante acontece na dança. Conforme Fritsch (1988):

⁴⁶ Uma longa lista de exemplos é apresentada por McRobbie (1997) e Fritsch (1988).

... feita em pedaços decorativos, ela perde sua especificidade e sua capacidade de expressão. Até mesmo os portadores de carga projectiva – erotismo, beleza, juventude – são movimentos de dança que decaem em padrões [...] que se pode estudar e consumir, que todavia, permanecem “externos”. Não são símbolos representativos, nos quais vem à expressão uma mobilidade interna, pelo contrário tornaram-se independentes do contexto íntimo da pessoa. Situando-se externamente esses padrões de forma são abstraídos de seu contexto e tornam-se eles mesmos abstractos. (p.214)

Sendo assim, esse contexto externo se conforma na dança, como se pode perceber, tanto no cenário da dança dos jovens fora das escolas de dança, como no cenário da dança teatral, tema de algumas análises de carácter sociológico das imagens da dança, como as de Hanna (1999) e Foster (1996). Essas autoras, entre outras, consideram que a dança teatral também *provem* da cultura e *contribui* para sua evolução, constituindo-se num universo simbólico que povoa a imagem da dança para todos nós.

Nesse sentido, McRobbie (1997) lembra do “empacotamento” da dança teatral no contexto social do consumo, como, por exemplo, comercializando o Ballet e as Óperas para o mercado de massa, com o intuito de puro entretenimento e de uma forma que convida a uma reacção participativa, falando *para* e *com* o corpo. Com isso, tal como Desmond (1997) e Thomas (1996), ela chama a atenção para que esses aspectos da dança no seio da cultura devem ser melhor considerados como foco de análise pela crítica e teoria da dança, para torná-la, também, um veículo de esclarecimento.

Especialmente o fenómeno da dança na cultura jovem e algumas formas midiáticas que a apresentam tem sido úteis para se começar a compreender e interpretar as inter relações da dança com as imagens formadas sobre ela. Desmond (1997) se preocupa em compreender como identidades sociais são sinalizadas, formadas e negociadas através do movimento corporal das danças jovem de hoje e em como ficam “velados”, na transmissão e popularização alienada, elementos

como classe e gênero na influência da conformação das danças e seus usos, por este ou aquele grupo. Ela analisa, assim, como se “transmutam” movimentos para se adequar a este ou aquele estilo cultural, como é o caso dos movimentos pélvicos das danças de origem Afro, que permeiam danças como o hip-hop e rock, totalmente adaptadas para uma forma “branca” de se movimentar. Sua análise remete aos processos de popularização e consumo através da Midia, que “faz” o sucesso das formas adaptadas, para torná-las consumíveis pelas adolescentes brancas e menos ameaçadoras à sexualidade masculina do branco.

Segundo as autoras estudadas, o cenário da dança jovem, após 1945, desenvolveu-se intensivamente fora das escolas de dança, movimentando-se até hoje entre dois pólos: por um lado, o protesto contra a sociedade e todas as pressões civilizatórias, por outro, a cooptação comercial e a manipulação pelo lado da indústria do divertimento.

Na dança do pós-guerra, tanto na América quanto na Europa, a música negra vem a assumir extrema influência sobre os estilos de dança. O aparecimento do Rock, por exemplo, representou, antes de mais nada, uma rebelião contra toda a repressão dos sentidos e sexual: seus movimentos corporais tinham uma expressão diferente da contestação representada pela valsa no início do século XX. Esse ritmo extraído do ritmo negro e do Blues, representava um “Tremor”, iconizado na figura de Elvis Presley, que não cantava só com a voz, mas com o corpo todo.

Essa forma de movimento e a nova música, suas origens nos negros e nas classes suburbanas, representavam o protesto contra a sociedade estabelecida e aos hábitos predominantes em seu tempo. Mas, incorporaram, também, as características da sociedade técnica industrial: na música repetitiva e barulhenta que lembra o barulho e funcionamento de uma máquina de trabalho (Fritsch, 1988).

Essa tem sido a característica da música e do tipo de dança que essa música provoca nas camadas mais jovens hoje: música de ritmo constante, forte e repetitiva, que leva os dançarinos como se deixassem-se levar pela batida da máquina, e um trabalho corporal maquínico, de movimentos robotizados e/ou atléticos e acrobáticos.

Nisso, como reflecte Fritsch (1988)

Se a música rock e a dança rock compreendem ambos: uma reunificação das sensações, prazer e corpo, e os representa em uma batida mecânica e ininterrupta de uma “ferramenta precisa”, então, nessa dança se apresenta, mesmo tempo, a “contra imagem” e a “cópia” da sociedade industrial. Jovens adeptos do rock têm com o seu rebelde momento lúdico do corpo uma possibilidade de identificação consciente e incorporam inconsciente ou pré-consciente a mecanização do seu tempo. Isso também seria de se compreender como uma *apropriação mimética atrofiada* das máximas sociais (p.217-8. Grifo nosso).

Todavia, tal como acontece com transmutação de formas para “amenizar” a sensualidade das danças, a sociedade trata logo de adequar essas manifestações de modo a esvaziá-las de sentido contestador. E a indústria cultural serve bem a esse objectivos.

Do *beat* dos anos 60 ao *rap* de hoje, qualquer coisa nova que surge no âmbito da música e do dançar da juventude é investido do carácter de mercadoria. As características se perdem, como já dito, e uma delas, na dança, é o dançar a dois, como ainda era no tempo do *rock* e do *twist*. A pessoa passa a ser exclusivamente concentrado no seu próprio movimento: “*se individualiza, mesmo no grupo, e se unifica com a batida forte, na escuridão da dança-mónada*” (Fritsch, 1988, p.219). O dançar, propriamente dito, se reduz rapidamente sob novas normas e impulsos. A cada época a juventude “dança” menos, isto é, movimenta-se menos no dançar. Além disso, a música disco já não vem “de baixo” – McRobbie (1997) lembra que a dança de raízes negras tem sido “*a linguagem corporal para a dança da cultura dos jovens brancos nos últimos quarenta anos*” (p.213) – e sendo produzida exclusivamente para os fins de “arrecadação” dos jovens nas discotecas, torna-se uma

música pobre. Não se pretende mais nenhum protesto com ela, apenas o mero recolhimento emocional. É uma música produzida com a meta específica do consumo.

Os filmes de dança de sucesso tem sido outro foco de análise da dança jovem e conseqüentemente do papel da mídia na veiculação dessa e seus (produtos) derivados. Fritsch (1988) lembra o sucesso do filme *Os embalos de sábado à noite* que trouxe uma fantástica onda de mercadorização dos produtos culturais ao redor do tema disco: a indústria do cinema com outros filmes do gênero; a indústria fonográfica com as possibilidades de repetição renovada dos sucessos com sua refinada electrónica; as discotecas se multiplicando e a indústria eléctrica com a aparelhagem de iluminação; a indústria têxtil com a moda disco; o ramo dos enfeites e cosméticos, com artigos para tal; os cabeleireiros com a moda dos cortes de cabelos; a imprensa ilustrada; até o mercado dos livros, com livros que ensinam dançar a música-disco. Com Travolta e os heróis do filme-disco, criou-se mundo a fora novas modalidades de dança para a moda, que atingiu as escolas de dança que, então, tinham também que parecer modernas.

McRobbie registra o mesmo fenômeno com a publicidade ganha por *Fame* e *Flashdance*. Fama foi realizado primeiramente como filme em 1980 e seu sucesso levou a criação da série de TV com o mesmo nome e baseada nos mesmos caracteres que apareciam no filme. O programa foi transmitido pela BBC no reino unido durante 1982 e 1983 e foi imediatamente um sucesso entre jovens espectadores e particularmente jovens meninas. Os jovens de fama apresentaram numerosos shows em Londres e outras grandes cidades, a trilha sonora chega ao topo do sucesso e a música *Fame, I'm Gonna Live for Ever* alcança o número um e um álbum adicional de *Fama* foi realizado. O fenômeno *Fama* serve à explosão do exercício físico nos primeiros anos da década de oitenta.

O investimento corporal na dança disco, com sua música electronicamente reforçada e os efeitos de iluminação impulsionando, conseguia, também, um “apagar” a cabeça, uma mudança da percepção e do estado corporal no sentido de um “soltar-se”, “entrar em transe”, no entanto, através da normalização da moda estimulada e controlada. Conforme Fritsch (1988), o que era, por um lado, um *comportar-se paticamente* – se deixar levar pela música – é, agora, carregado e impregnado pela atmosfera de Show; a pessoa sabe-se sendo observada, precisa representar-se, investiu muito em estar “conforme”, também no dançar; e tudo isso vale mesmo é para se apresentar. Nas discotecas - qualquer um pode observar isso hoje - a dança é um simulacro, é fictícia e objecto de ostentação, ou de inibição. A pessoa nem dança mais, faz tudo para parecer que dança e a dança mesmo é substituída por uma espécie de mímica do dançar.

Parece que, com a indústria de discoteca, a juventude não encontra mais possibilidade de expressão no dançar. Todavia, sempre aparecem outras expressões estéticas dos jovens, articuladas com a dança: foi assim com a cena *punk*, vinda dos Pubs do rock ingleses e com a break dance dos bandos de rua do Bronx e do Harlen em NY. O comportamento punk é uma rejeição explícita e cínica das condutas socialmente preconizadas. Colocam-se claramente contra qualquer padrão de beleza, e contrapõem às imagens tradicionais de beleza uma estética do feio, do surrado, do sórdido. Sua música, como lembra Fritsch (1988) é conscientemente primitiva, e compreende textos obscenos, o dançar compõem-se de pular, saltar, jogar-se, empurrar e cair.

A indústria da estética serviu-se, também, dessa anti-estética punk, transformando em produtos os símbolos desse movimento e produzindo uma legião de falsos Punks, inclusive aqueles que compram o que é moda, sem se identificar realmente ao protesto original que criou essa estética.

A estética break fez-se assimilar muito mais rapidamente do que a punk. A forma de produção da cantiga-texto arranhada do rap é algo que, rapidamente, passa a ser gravada em estúdios. A dança, uma gestualização robótica e satírica, misturada com eventuais movimentos artísticos e ginásticos (saltos em spagat, piruetas sobre os ombros e cabeça,) encontra como nunca, ainda hoje, um grande espaço no show-business. Foi uma das modalidades mais apresentadas em televisão, após o sucesso das lições de aeróbica, que se espalharam mundo afora na década de 80. As escolas de dança aderiram maciçamente à onda break a fim de agradar e atrair a juventude para suas salas.

Fritsch (1988) mencionou que o espaço de tempo entre a articulação de uma nova dança e sua apropriação como moda é muito curto. Nessa troca rápida da moda – do vestuário, como da dança – delinea-se a velocidade do nosso tempo: não somente dança-se velozmente; tal como a moda do vestuário, troca-se a dança, também, rapidamente.

É importante notar, no entanto, que enquanto a moda do vestuário tem seus designers, a moda da dança desenvolve um caminho contrário: os profissionais, professores de dança, são mesmo coagidos (domesticados e instruídos) a se integrar à moda que sempre vem de fora, do seu âmbito de actuação. E a dança parece não conseguir fugir ao cerco da moda. Ao contrário, descortina-se ainda outra realidade: com a “redescoberta do corpo” o livre mercado desenvolveu junto às escolas de dança, ao cenário das discotecas, e à cena subcultural da juventude, as ofertas de cursos. Os workshops do corpo (Bioenergética, teatro de movimento, técnicas de relaxamento, terapias, Tai-Chi, Yoga, etc.) são acompanhados sempre de novas ofertas de dança: da dança flamenga à dança africana, do fitness à dança criativa, da dança do ventre ao tango, etc., o elenco de ofertas cresce a cada dia. Há cada vez mais estúdios de dança com cursos de médio prazo, cada vez mais

idades com sua “Semana da Dança”, cada vez mais cursos/professores pedagógicos, cada vez mais festivais de dança.

Será esse contexto uma redescoberta de um movimento de “dança vital”, ou apenas mais uma forma de evasão?⁴⁷ Fritsch (1988) lembra que no cenário da juventude burguesa não se desenvolvem novas formas de expressão como no mundo dito subcultural. Nos programas das academias burguesas encontra-se sempre uma apropriação de técnicas de dança que vem dos estilos em voga e quem pode pagar encontra sempre à disposição uma variedade de estilos agradáveis. Pode-se dançar qualquer estilo e torna-se tão divertido adquirir uma técnica, meditativa ou expressiva, poder sentir-se movimentando de *outra forma* que a do agir quotidiano, que as formas preferidas são sempre “*roupas exóticas de movimento*” – como dança do ventre, danças africanas, danças latinas, etc. –, que devem permanecer externa ao próprio corpo (Fritsch, 1988, p.225).

Para Fritsch (1988), então, essa crescente procura pode sinalizar a também crescente necessidade de formas alternativas de movimento, que percorrem o rang das técnicas prontas e utilitárias, mas se conforma como um “*trabalho de investimento` no próprio corpo-objecto, como uma possibilidade de expressar-se e expressar o seu mundo*” (p.225).

O “figurino de dança”, assim, pode ser vivido como fuga e ilusão do ser desincorporado do mundo, mas proporciona, em sua bela aparência, a visão de um mundo de dança imaginário. Mesmo assim, a análise da dança pode evidenciar que, para além das imagens que a mídia inscreve no ser que dança, a dança pode reinscrever novas imagens e projectar relações sociais.

⁴⁷ Lembramos aqui que Garaudy (1980) denominou o ballet romântico a “fuga da realidade”.

3.5.3 Imagens de Género: o ser masculino e feminino que dança

De forma geral as ideias sobre a dança reafirmam as imagens de género e corporeidade tradicional, que permeiam as convenções sociais e artísticas do movimento masculino e feminino. Goldberg (1997) e Desmond (1997), na análise da dança, reafirmam a *inscrição* das práticas económicas, políticas e culturais, no corpo e na dança.

Conforme Goldberg (1997)

O corpo é construído através de uma série de identificações, que são políticas, históricas e económicas. As maneiras como o corpo viaja através do tempo, controla a força ou gasta energia são estabelecidos culturalmente, assim como são as maneiras que corpos masculinos e femininos interagem: quem tem acesso ao toque no corpo de quem, onde, o que suporta o peso do corpo do outro, quem o acomoda (p.305).

No entanto, segundo Desmond (1997), a falta de pesquisa sobre a dança em ciências humanas tornou o corpo que dança quase invisível. Para ela, pelo menos no contexto euro americano, a dança é passatempo ou entretenimento e, na forma de arte, só aparecem o Ballet, perfilado principalmente por mulheres, e as danças *folk*, ou nativas (não brancas), marcando “*claramente a associação retórica da expressividade corporal com grupos não dominantes*” (ibid., p.30), como é o caso das danças mais incorporadas pela juventude, das danças “periféricas” e dança-arte “incorporada” pelas mulheres⁴⁸.

Também Hanna (1988) constatou, nas palavras de Carl N. Degler, historiador, que “*a sexualidade é para a mulher [...] uma fonte de diferença do grupo dominante e, desse modo, de opressão...*” (p. 58). Com isso ela procura nas imagens da dança a identidade, a direcção e a compreensão dessa situação das mulheres e dos homens.

⁴⁸ Ver McRobbie (1997) e Fritsch (1988) para o caso das danças dos jovens; Waldeck (1995) faz a crítica sobre a incorporação do sensual e sexual na dança do ventre e nas danças latinas; Alderson (1997), Desmond (1997), Foster (1996) e Hanna (1999), entre outros, analisam as imagens do Ballet, da dança moderna e contemporânea como imagens femininas.

Essas imagens da dança funcionam “*como um reflexo da oportunidade ocupacional e de auto-expressão para homens e mulheres que têm tanto objectivos comuns como diferentes...*” (ibid., p.181), incorporando nas artes e na dança a hierarquia de prestígio do papel sexual, que ocupacionalmente segrega no sexo os(as) executantes, coreógrafos, compositores, directores ou empresários, destinando sempre aos homens as posições mais poderosas e de dominação - as posições não dançantes.

São imagens que reflectem nas visões de dança veiculadas na sociedade e atingem o senso comum sobre a dança. No olhar a educação na perspectiva da cultura, não há como dissociar dança e sociedade, assim como não dá para dissociar sociedade e educação, no que as possibilidades da dança na educação terão que passar sempre pela sua possibilidade social.

Não podemos esquecer, como lembra Hanna (1999), que “*o arranjo óptico das mensagens de sexualidade e papel sexual por parte da dança pode levar ao reforço de modelos em curso, à aquisição de novas respostas, ao enfraquecimento ou fortalecimento de inibições de uma pessoa.*” (p.39) Para a autora, a sexualidade ou o papel sexual na dança pode ser separada dos bailarinos profissionais, pois seus corpos são instrumento da dança e ferramenta do coreógrafo, objecto de percepção e sujeito que percebe. Os corpos nem sempre são o que representam, porque estão trabalhados para isso, mas as imagens que o público percebe, evocam, certamente, “*aquelas coisas que estão longe ou perto demais de nós*” (loc.cit.), e afretam o sentido do que cada sexo pode fazer na actividade física da dança.

Na pesquisa sobre o corpo masculino na dança, Hanna (1999) evidenciou que existem opiniões baseadas nos estereótipos, como a de Youskevitch:

Para um homem, o lado técnico ou atlético da dança é um desafio racional. A razão sempre tem sido a base de sua inovação... Havia sempre, em sua dança, o propósito de reflectir suas tendências

masculinas para guiar, progredir, ganhar. A civilização não altera a natureza básica masculina; ela desenvolve imagens progressivas do homem-herói. Um homem deve manter em sua dança as sementes dessa natureza heróica (ibid., p.246).

Esse depoimento representa uma forma de apreensão “racional” da cultura que tem sido relacionada ao mundo masculino, constituindo na dança uma polarização entre as formas racionais e sensíveis de manifestação, que coloca as mulheres no último pólo. Para Chambers (in McRobbie, 1997), por exemplo, enquanto *“jovens do sexo masculino, encaram os salões como o meio directo da subcultura”*, dominando o cenário soul, o jazz ou o break, *“ a dança para as meninas representa uma extensão pública da cultura privada da feminilidade”* (p.214). O autor pensa que os meninos tem mais afinidade com a música, devido a abordagem que ele faz da dança *“através da mídia musical e da preferência musical, onde os meninos, indiscutivelmente, sempre estiveram no controle e as meninas em segundo plano”*, como cita McRobbie (ibid., loc.cit.).

Outro aspecto considerado por Hanna (1999), e que contribui, tanto para o desprestígio da dança como profissão, quanto para sua atribuição ao mundo feminino, é o fato da dança profissional ser um trabalho sazonal, que não contribui com a estabilidade fornecida pelas outras profissões e em que os executantes tem carreira curta, sendo algo que pode ser escolhido pelos “mais fracos” socialmente – as mulheres.

Na chamada dança pós-moderna, com o percurso de resgate dos papéis dos homens, evidencia-se, contudo, um outro movimento, o de *“não conferir importância à sexualidade e ao movimento específico do papel sexual”* (ibid., p.201) e de afirmar *“a aptidão do corpo exercitado para se mover em qualquer direcção, em qualquer tempo, através de qualquer espaço, em qualquer velocidade e intensidade”* (Alderson, in Hanna, loc.cit.).

Hanna (1999) aborda também o aspecto da recepção ao inconveniente que a faceta “marginal” da arte oferece na sociedade. Com isso, os gays tem “*uma oportunidade para expressar a sensibilidade estética emocional e erótica, um isolamento das sociedade que os rejeita, um espaço para a corte e uma arena em que podem tratar dos interesses homossexuais*” (ibid., loc.cit.). O homossexual encontra mais aceitação como sentimental e artístico do que simplesmente como gay, justificando-se na arte as formas de sexualidade. Na arte, os gays elevam sua auto-estima pela aceitação de sua performance, mas eles sentem-se superiores às mulheres por serem, apesar de tudo, homens.

Coloca-se, assim, que “*a dança proporciona oportunidades de se explorar a esfera das opções não convencionais sem as consequências das sanções da vida real*” (Hanna, 1999, p.205), ao mesmo tempo que proporciona, também, diferentes motivações para homens e mulheres e diferentes interpretações de seus papéis nesse universo “aberto” da arte⁴⁹.

Nesse sentido, é necessário reflectir que as concepções estereotipadas têm tido papel central no universo de compreensão da dança, como comprovam inúmeros exemplos fornecidos pelos estudos de dança. Geoff Munghan, Richard Hoggart (in McRobbie, 1997) e Youskevitch (in Hanna, 1999) consideraram, respectivamente, o papel mais mundano da dança na vida das mulheres e a atracção sexual – a beleza feminina e a qualidade da acção – como chave da dança artística para as mulheres. Hoggart, por exemplo, considera que as mulheres encontram na dança um espaço para a procura do marido, ao mesmo tempo que para se divertirem e “florescerem”, antes de se “*aquietarem e optarem pelo difícil ocupação de esposa e mãe*” (in McRobbie, 1997,

⁴⁹ Nesse sentido, é muito interessante ver alguns posicionamentos contraditórios a respeito das motivações de homens e mulheres na dança, relatados por Hanna (1999) no tópico “Diferente Motivação Masculina e Feminina, Significado e Mudança” (p. 245-50).

p.213) e Youskevitsch (in Hanna, 1999) entende que as mulheres podem ter mais “maneirismos” aceitáveis na dança, do que os homens.

Hanna considera, entretanto, que o advento da dança moderna foi a virada de rumo nessa discriminação e isso porque empreendido por mulheres de classe média e educadas – como Ruth St. Denis e Martha Graham - e porque a dança moderna foi também uma rebelião contra a dominação masculina⁵⁰:

Destemidas como elas eram, as mulheres destemidas dos séculos XIX e XX que se viram apartadas das prerrogativas masculinas tiraram proveito do comportamento atribuído a seu papel sexual: actuaram emocionalmente através do veículo físico da dança, recorrendo ao que os pesquisadores recentemente documentaram como sendo sua sensibilidade superior à comunicação não-verbal ... (Hanna, 1999, p.195-6).

A autora mostra como a crítica das mulheres – através da afirmação e controle feminino do corpo - ao sistema do século XIX levou-as a criar novos campos de trabalho que, mesmo não fazendo competição aos campos masculinos, lançou-as no espaço público e entre esses campos está a dança moderna, além da biblioteconomia, o trabalho social, os jardins-de-infância, etc. Na dança, formaram companhias de dominação feminina, análoga aos negócios de outros grupos étnicos, que era uma forma delas se tornarem agentes e não objectos.

Também os movimentos da dança moderna, como lembrados por Hanna – padrões atordoantes, agudos e percussivos de contracção e liberação do torso, movimentos que se torcem e espiralam – são movimentos que correspondem à respiração da vida, à tensão sexual, à agonia e ao êxtase, e que correspondem, em muitas interpretações da dança, à significação da dança na vivência feminina. Tais movimentos,

⁵⁰ Não compete a este trabalho uma revisão das interpretações dos movimentos estéticos-culturais desenvolvidos pelos expoentes da dança nos diversos períodos históricos, todavia, a leitura de Martha Graham (Memória do Sangue) deixa dúvidas sobre conexão entre o propósito de seu trabalho e as interpretações históricas que tem sido feito, ou ate mesmo o seu efectivo efeito nas concepções feministas modernas (ver Graham, 1993).

que também se encontram, em formas de dança da cultura negra, todavia, servem para conotar à raça, como já comentado, mitificando nesse caso, não só mulheres, mas também homens, como “mais perto da natureza”, ou “corpos livres de inibição”, como afirma Bannes (1999), o que, entre outras ambiguidades/discrepâncias na conformação do imaginário social, nos dá a noção exacta, do quanto são social-ideologicamente construídas as representações de feminino e masculino na dança.

Outra dessas ambiguidades se dá no próprio confronto dessas imagens de movimentos da dança moderna, como da contemporânea, com as imagens de movimentos do balé clássico que, tão diferente e contrapostas, também repercutiram na imagem sexual/idealizada da mulher⁵¹.

Sem dúvida “*o balé é todo sobre corpos, corpos em movimento, sobre linha, curva e protuberância, sobre braços e pernas e traseiros, tanto quanto sobre príncipes e cisnes*” (Hanna, 1999, p.221), mas também é fruição estética, que pode transcender as projecções ideológicas se a nossa subjectividade se organizar a partir de outras representações, não racionalmente forjadas, mas senso-corporeamente projectadas.

Alderson (1997) na análise da apreciação estética pessoal sobre uma apresentação de *Gisele*, consegue fazer-nos entender que “*quando somos tocados pela beleza de alguma coisa, é difícil ver isto como a expressão de um interesse social específico*” e que “*a experiência estética ocupa o nosso lugar na ordem social*” (p. 122-Grifo nosso). Isto quer dizer que na dança, enquanto experiência estética, agem nossos sentidos na percepção do belo, ou de “*um padrão de dinâmicas afectivas no interior da obra*” (id.ibid., p.123), que são accionados conforme nossa forma de relação com o mundo, como diz o autor.

⁵¹ Sobre isso, ver Foster (1996) e Alderson (1997)

Márcia Siegel (in Hanna, 1999) também comenta sobre as formas da dança:

Quando uma bailarina mostra languidamente a perna numa elevada extensão, ou estende o torso num arabesco, está chamando a atenção para um tornozelo bem talhado, um arqueado dorso do pé, os longos ossos rectos, a anca redonda e a caixa torácica. Você não pode enganar-se com relação à isso, se você próprio está vivo. Nem pode desconhecer a sexualidade dos fortes, bonitos, polidos homens do bale moderno, mostrando-lhe os petrechos (sic), as nádegas, as trouxas protuberantes (p.222).

A sexualidade na dança, que na dança teatral tem mostrado a reversibilidade dos papéis masculinos e femininos não tem, todavia, ainda, a mesma força de reversão no contexto da dança social, especialmente no seio da juventude, no sentido de igualar a participação de homens e mulheres na dança.

McRobbie (1997) mostrou alguns elementos que identificam na produção cultural a “superioridade” do masculino. Na sua análise do filme *Fame*, uma das poucas imagens mediáticas que tematiza o papel masculino nas narrativas de dança, entre outras tensões, o filme aborda a rebeldia de um jovem na escola de artes, que no entanto, vem a ser aceito e bem sucedido, justamente por sua habilidade e competência no tipo de dança escolhido (jazz), tensão esta que coloca a “vitória” do lado da dança pop.

Nos textos/narrativas analisados por McRobbie (ibid.) é assumido que as garotas são saturadas por uma grande paixão para a dança ou para a performance. Porque as meninas são mais estreitamente abrigadas dentro da família do que seus pares masculinos, é da maior importância para elas se libertarem desse laço, se querem realizar seu potencial. No entanto, os filmes sobre dança tornam-se tão populares *“exatamente porque afastam-se muito tanto do tipo de submissão narrativa associada às histórias das revistas para meninas (...) quanto da ficção romântica para adolescentes”* (p.217) e porque neles, a dança encarna o trabalho, um sonho a ser perseguido, funcionando como

“metáfora da realidade externa” e válvula de escape das expectativas sociais que estão incorporadas em outras formas de cultura popular. Por isso, mesmo a dança disco sendo tratada como sexual e leviana nesses filmes⁵² – já que “os recursos visuais [...] permitem que o espectador se fixe longamente nos movimentos ondulatórios puramente eróticos das dançarinas” (p.219) – eles fazem sucesso junto às meninas.

Dessa forma, podemos concordar que na literatura de ficção sobre a dança para meninas e moças, as leitoras são apresentadas com uma activa e enérgica feminilidade, colocando-se as “sapatilhas” como “*um símbolo de efectividade e fuga, e do desejo feminino pré-adolescente*” (McRobbie, 1997, p.223). Mesmo assim, as artes e, aqui, a dança, exercem a via de fuga para *um outro modo de viver*.

Sem dúvida há carências de estudos sobre o lugar da dança na cultura contemporânea, especialmente pela variedade de representações e de imagens da dança presentes nas formas da mídia, mas é possível elaborar uma compreensão temporária do seu papel na construção e desconstrução de sentidos dessa vivência para o ser humano, a partir das inúmeras críticas e dos emergentes estudos da dança elaborados na literatura corrente. Nestes, como visto, é ressaltada a natureza física e erótica da dança e parece ser justamente essa natureza aquilo que a torna tão atraente e tão irritante (Fritsch, 1988), ao mesmo tempo que a torna tão universal, como afirma Hanna (1999): “*A inerente sexualidade da dança pode ser uma razão por que a dança é uma actividade quase universal e por que o papel sexual é limítrofe com a sexualidade na dança*” (p.82).

Esse limite do papel sexual colocados na experiência/expressão da dança fazem-nos pensar que a analogia entre sexo e dança é a mesma que se pode fazer entre sexo e geração de vida, já que as muitas

⁵² A grande popularidade de *Flashdance* foi ganha pelas cenas sensuais da dança de Alex, a personagem central.

perspectivas que se apresentam, também fazem “resumir” o sentido da dança, como uma capacidade de reviver⁵³, ou de um *outro modo de ser*.

Hanna (1999) cita Sandra Bem, para quem o conceito de androginia psicológica é um sentido do eu que incorpora características tipicamente masculinas quanto femininas que leva essas pessoas a ter flexibilidade e adaptabilidade de comportamento. A autora reforça a compreensão de que a emancipação do papel sexual pode liberar os homens e mulheres para vivências do *outro*, proporcionando aos homens, por exemplo, “*desfrutar das recompensas emocionais convencionalmente encontradas no domínio das mulheres*” (ibid., p.36).

A autora considera que as mulheres criaram a dança moderna como uma revolução nos sistema de dominação masculina de até então: no vestuário, no controle do próprio corpo, na temática, nas técnicas, etc., “*aliviando talvez alguns dos sentimentos de insignificância física e social impostos pelos homens*” (ibid., p.197). A liberdade de expressão pessoal e a inversão dos valores artísticos em benefício do libidinoso, entre outras transformações, transformaram o movimento em “antídoto” para as inflexibilidades da vida moderna e dos estereótipos de gênero.

O papel da dança nesse contexto pode ser resumido na fala de St. Denis: “*Agora é a hora da mulher. É a oportunidade de a mulher contrabalançar o que os homens podem estar fazendo no campo da política e da guerra. É uma função da mulher promover e desenvolver as forças culturais da civilização*” (Hanna, ibid., p.199). Mais uma vez devemos aqui lembrar Marcuse.

O carácter androgénico que algumas teorias do gênero reivindicam para a superação dos estereótipos e a transformação das relações sociais entre homens e mulheres tem sido bem explorado na dança e em outros trabalhos artísticos que tentam obscurecer a identidade sexual dos corpos para ressaltar a materialidade do ser

⁵³ Veja-se, por exemplo, como a dança “resgata” as meninas nas histórias analisadas por McRobbie (1997).

corporal, sexuado, mas, também, gustativo, efervescente e, mesmo, utópico, onde cosmo, sociedade e corpo são unificados (Bannes, 1999), que não é nem masculino, nem feminino, mas um corpo-ser humano existencial, corporeidade.

Se a dança pós-moderna, como diz Hanna (1999), projectou a atenção para o próprio corpo, de mulheres e homens, e suas sexualidades, Nikolais declarou: “*Eu sempre abominei a ideia de homem e mulher como opostos, como se estivéssemos todos perambulando no cio. A sociedade moderna obriga a gente a ser mais um objecto sexual do que uma pessoa*” (in Dunning, cit. in Hanna, *ibid.*, p.212)

Na ambivalência da dança, que se prolonga, ela, ainda assim, pode ser “*terreno para o despedaçamento de cânones do passado, com audaciosas transformações, dançadas, dos sentimentos e do pensamento*” (Hanna, *ibid.*, p. 219).

Outra coisa é reconhecer-se, se for o caso, que a dança masculina é mais emocionante porque conota diferentemente do movimento feminino a qualidade do peso do corpo e sua relação com o chão, como considera o bailarino Bruce Marks, porque “*as mulheres não podem fazer isso da mesma maneira: seus corpos carecem dessa espécie de peso*” (in Hanna, *ibid.*, p.247). Todavia, reflectindo-se sobre o que as mulheres bailarinas têm feito na dança de contacto ultimamente, nomeadamente a *contact improvisation*, e de como os papéis andróginos e a inversão de papéis – com efectiva actuação das mulheres na acção inversa, como levantar os homens – apareceram, é de se relativizar novamente essa constatação. Tanto que Hanna (1999) acrescenta:

Os bailarinos de Driver se firmam no peso, com uma estética que, na tradição da dança moderna, é antibalé. Suas mulheres são fortes: levantam, carregam ou arrastam o par, homem ou mulher, de um lado para outro da pista de dança. Driver não pensa que é possível dizer se um homem ou mulher coreografou uma dança. Ela rejeita a relevância do papel sexual no uso do corpo ou da mente de uma pessoa; cada um dos sexos é capaz de realizações intelectuais, estéticas e físicas (p.305).

Na dança Street, que até gerou muitos grupos só masculinos nas duas últimas décadas, quando apresentada por grupos mistos, não se distingue, necessariamente, esse peso do movimento em homens e mulheres. Cremos que é hora de admitir que a dança pode ser masculina, feminina e andrógina, mas sempre transcendência para o todo e *liberdade num domínio particular* (Adorno).

Hanna (1999) especula que algumas qualidades da dança (balé) são como que “*uma primitiva infusão de modos fisiologicamente fundamentais do uso da energia [...] semelhante ao êxtase da distensão, tal como é experimentado em certos tipos de orgasmo [...] uma disposição positiva e energizada...*” (p.224) que não nos parece nada mais, nada menos do que *um sentimento oceânico de dançar*, que pode ser experimentado por homens e mulheres.

CAPÍTULO IV – A Metodologia: ou a busca de compreensão de uma realidade social

A prática da dança, ou as tentativas de se oferecê-la na escola e na universidade, como exposto, tem apresentado os “fenômenos” de que nos ocupamos nesta investigação, como a preferência da dança, e outras actividades expressivas, por meninas e mulheres – mesmo que não exclusivamente – e a rejeição dela pela maior parte dos meninos e homens. Subjaz a essas observações que os meninos, os jovens e homens, em geral, tiveram menor oferta deste tipo de vivências, pelo menos, na sua educação escolar, o que tem construído uma *relação diferenciada* de meninos e de meninas *com* a dança.

Entre os “fenômenos” a prática tem apresentado, também, relações estereotipadas entre meninos e meninas, nas práticas culturais de movimento oferecidas na escola, e que se reflectem no ensino da dança e de outras actividades expressivas que se almeje oferecer nas escolas.

Em função disso, esta pesquisa propôs-se a investigar como se revelam as capacidades experiências e conhecimentos em relação ao gênero e à dança e outras actividades rítmico expressivas entre meninos e meninas na escola, bem como, as *possibilidades* de desconstrução das polaridades/exclusão de gênero e do desenvolvimento da sensibilidade artística nos processos educativos.

Trabalhamos, assim, com a questão da educação estética e com a questão das relações de gênero, destacando empiricamente um contexto específico das actividades expressivas no âmbito escolar. Trabalhamos, também, com a perspectiva de que a dança, mesmo encontrando diversas valorizações no contexto social, é excluída, ou negligenciada no

ensino formal, como rastro das concepções dualistas tradicionais do ser humano. Esse rastro encontra reforço na educação escolar, especialmente a educação física – que se apresenta como maioritariamente responsável pela educação/instrumentalização do movimento, na escola – reforçando junto ao trato com o movimento os modelos que condicionam acções e relacionamentos de género.

Se admitirmos o fato de que as pessoas são fragmentadas, porque elas se formam no distanciamento do mundo, da matéria, sobrepondo à consciência, a *ratio* e o espírito (Fontanella, 1995), entendemos que existem processos vivenciais e experiências de vida específicos que estruturam tal fragmentação do EU, da pessoa, através dos processos objectivos e subjectivos que permeiam sua vida e sua formação, no que a escola faz parte. Considerando, também, que o ser humano não é um ser acabado, mas sim aberto para novas aprendizagens é mister da educação procurar observar os momentos que possam nos dar a entender essas modificações.

Isso colocou-nos frente à tentativa de compreensão de uma realidade social a partir do material empírico – as aulas observadas e as vozes ouvidas –, tentativa vinculada ao conhecimento de uma forma específica: em vez de utilização de conceitos teóricos que podem subsumir o empírico, uma tentativa de reconstrução de conceitos que pode deixar as coisas falarem por si mesmas, através de um modo de proceder hermenêutico.

Uma reflexão hermenêutica, todavia, nunca acontece sem hipótese: uma “tábula rasa” de concepções sobre possibilidades de experiências e conhecimentos sobre qualquer fenómeno seria absurda. A capacidade de conhecer, sempre trás um pré conhecimento do objecto em descobrimento e ao processo de reconhecimento. Em uma forma comparativa, Fritsch (1988) afirma que o pré reconhecimento, tem a função de uma estratégia de desvio (encurtamento do caminho) e os princípios teóricos sempre orientam a interpretação.

A ideia de buscar na *dança na escola* a compreensão das experiências significativas, possivelmente relacionadas à formação de identidade de gênero e do desenvolvimento da consciência estética, delimitou a matriz de "análise qualitativa" na pesquisa e justificou a orientação do "olhar/pensar" de enfoque *fenomenológico* no desenvolvimento da investigação empírica.

Neste capítulo, será exposta a opção metodológica e o referencial teórico que a sustenta, bem como os procedimentos que a desenvolvem, situando-se a descrição e a compreensão prévia dos "dados"¹.

4.1 Fundamentos teórico-metodológicos: a pesquisa qualitativa e a fenomenologia

O estudo de tipo qualitativo procura atingir uma interpretação qualitativa da realidade a ser analisada e contempla a necessidade de objectividade e validade conceptual que contribui para o desenvolvimento científico, sendo característico das pesquisas na realidade educacional. Bogdan e Biklen (in Triviniões, 1987) indicam como bases da pesquisa qualitativa cinco características:

1^a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte directa dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2^a) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3^a) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4^a) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5^a) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (p.128-30)

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por relações de significado com o objecto e não relações causais, como nas pesquisas monológicas, portanto, o olhar/pensar fenomenológico de conduzir a pesquisa não se

¹ Triviniões (1987) observa o aspecto restritivo dessa denominação no caso da pesquisa qualitativa, já que é um termo proveniente da pesquisa experimental, mas coloca-o como possível de uso no estudo qualitativo no que ele nos serve para cumprir a formalidade da metodologia organizativa.

define aqui como "método"², mas como uma orientação que opta pela análise qualitativa como a forma de trabalho metodológico das Ciências Humanas, que trabalham com "*formas reais intuitivas através dos sentidos*" e com "*conceitos descritivos*", que expressam a natureza essencial das coisas percebidas. Conceitos descritivos em análise qualitativa se opõem às "ideias", no sentido *Kantiano*, de objectos de apreensão puramente racional (Martins, 1989, p.49-50).

Em defesa da análise qualitativa, Martins (ibid.) diz que:

O aspecto vago dos conceitos, as circunstâncias de que eles pertencem a esferas móveis de aplicação, não é um defeito que se lhe possa atribuir, pois são simplesmente indispensáveis à esfera de conhecimentos a que eles servem ou, como se poderia também dizer, eles são nessa esfera os únicos conceitos justificáveis. Se fosse do interesse da Ciências Humanas e da Ciência Natural chegar a uma expressão conceptual adequada dos dados corpóreos intuitivos, no seu carácter essencial dado, precisaríamos, de fato, aceitá-los como os encontramos, isto é, como eles estão ou são. Eles não são encontrados de outra forma senão num fluxo e a sua estrutura típica só pode, em tal caso, ser apreendida naquela intuição essencial que pode ser imediatamente analisada (loc.cit.)

O enfoque fenomenológico, derivado das ideias originais de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, privilegia os aspectos *subjectivos* e *conscienciais* dos actores, nos quais se investigam percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural e de relevância dos fenómenos pelos significados que eles têm para o sujeito (Trivinõs, 1987). Por isso tem sido uma perspectiva recorrente na pesquisa qualitativa para encaminhar pesquisas em Educação (ver Bicudo e Espósito, 1997; Trivinõs, 1987; Masini, 1989, Rezende, 1990;

² São muitas as possibilidades de entendimentos da Fenomenologia na literatura corrente e o que mais se evidencia é a dificuldade de "engavetá-la" na estrutura das Ciências e da própria Filosofia. Para Dartigues (1992) pode-se apresentá-la como uma prática científica, como uma metodologia da compreensão, como uma filosofia crítica das ciências, como uma estética da existência. Como Bruyne (et al., s.d.) aponta, nós a adoptamos como "atitude reflexiva" e esta opera através do método que investiga a experiência, a hermenêutica, então, o método da fenomenologia.

Demo, 1995, e. O.), em geral privilegiadas pela fenomenologia e pela dialéctica.

Ao risco de que esses resultados tenham apenas valor de descrição psicológica, Merleau-Ponty (1990) aporta a ideia de que este seria o caso “*se não se pudesse superpor um mundo de ideias ao mundo percebido*” (p.42), com o que ele não exclui do processo de conhecimento a reciprocidade entre racionalidade (objectividade) e percepção (subjectividade).

Nesta pesquisa, o fenómeno a ser compreendido é subjectivo, porque ele se mostra na experiência vivida (a situação de dançar, ou não, na escola) e a fenomenologia se volta para explicar o mundo vivido dos sujeitos. Quer a fenomenologia ser uma postura que “respeita” a realidade social no processo do conhecimento, pois não parte de métodos prévios para chegar à realidade, mas parte dessa para construir o conhecimento (Demo, 1995). A fenomenologia, também, não separa homem e mundo, e com isso não o exclui do contexto histórico-cultural, como esclarece Rezende (1990), em sua *Perspectiva Fenomenológica da Educação*.

Rezende (ibid.) afirma que “*a fenomenologia se interessa pela história dos fenómenos e a lógica que existe na própria gênese do sentido e na articulação de suas diversas manifestações*” (p.19). Para Merleau-Ponty (von Zuben, 1984) “*não se pode compreender o homem e o mundo senão a partir de sua facticidade*” (p.58). Ora, na facticidade humana, que é situação de percepção do sujeito, encontra-se tanto a estrutura do sujeito, quanto a estrutura do mundo, a partir das quais, “*o fenómeno manifesta sua complexidade em quatro dimensões principais: subjectiva, social, histórica e de mundo*” (Rezende, 1990, p.38). Com isso, Rezende (ibid.) vem nos apontar uma dimensão dialéctica da estrutura fenomenal, que abarca com a *condição corporal* do sujeito – corpo-próprio e o corpo-sujeito; sua *existência*, como experiência da inter subjectividade e à qual corresponde uma consciência; a existência

e coexistência como *história*; e a inter-relação entre os diversos lugares da experiência, como o mundo da *cultura*.

Esses quatro aspectos, *condição corporal, existência, história e cultura*, contemplam a dimensão estrutural de vida abarcado pela perspectiva Fenomenológica de busca do conhecer.

4.1.1 A Fenomenologia, a Compreensão e a Hermenêutica no processo

Husserl (1859-1938), no início do século passado, passou a um questionamento radical das ciências, e da própria filosofia, delineando “a ideia da fenomenologia” como um contraponto à atitude dos métodos científicos (o Positivismo, o Neopositivismo e o Naturalismo), que com sua crescente autonomia, não só de seus métodos, mas também do seu significado e valor, provocavam o ocultamento, o esquecimento e a alienação da realidade social.

Segundo Valentini (1984)

...a fenomenologia é para nós uma atitude que se define aos poucos em sua realização e que devemos sempre redefinir. Ela não se liga a nenhuma teoria acabada.[...] A ideia é algo que no fim não carece de motivações porque motiva-se a si mesma. A ideia é como uma luz. A luz clareia por si mesma, motiva-se por si mesma (p.35).

A ideia e a luz da fenomenologia é uma opção para o enfoque desta pesquisa, pela convicção de que “*se tem que subtrair da Filosofia todos os campos possíveis do real, se se quiser obter um saber científico mais correspondente à natureza específica do conjunto de objectos que se propõe a estudar*” (Valentini, *ibid.*, p.36).

Entre os campos possíveis do real, a fenomenologia dá ênfase à *interpretação da vida quotidiana*, o que, para Demo (1995), é a base de qualquer pesquisa sociológica, psicológica, da ciência natural ou social; é onde encontra-se “*a fonte de significados sociais que é central e implícita à pesquisa*” (p.251).

É na busca desses significados sociais, por meio de uma atitude reflexiva, que a fenomenologia como "ciência das essências" distingue-se da filosofia fenomenológica, que "*permaneceu uma filosofia das essências e, com isso, ela deixou enterradas [...] as verdadeiras raízes do que a árvore da filosofia dá a ver*" (Dartigues, 1992, p.129).

É o "ir às coisas mesmas" da fenomenologia para intuição das essências que, exige uma análise intencional, o que nos leva ao fundamento do "dado", à facticidade da *existência*, que Heidegger chamou de *Dasein*. Essa existência antecede e orienta o pensamento do sujeito, sendo esse pensamento dialecticamente envolvido pela sua dimensão existencial. Lembrando que o *Dasein* não é, somente, o seu próprio ser, mas o ser em geral, o sujeito pensante não pode interrogar sobre o ser sem "*se interrogar, ao mesmo tempo, sobre as suas próprias estruturas de existência, já que é nelas e através delas, e não ante o neutro sujeito teórico, que o ser se põe em questão*" (Dartigues, *ibid.*, p. 31).

Com isso, a fenomenologia passa de ser apenas uma descrição do fenômeno (o que se dá a ver) para ser também interrogação do dado que aparece, conformando-se um "texto" a se compreender. Compreender, interpretar e decifrar o sentido do "texto da existência", que na pesquisa é o dado delimitado, passa a exigir, então, uma análise hermenêutica, que é o método, propriamente, de que se ocupa a "ciência das essências", e através do qual se nos dá a conhecer o fenômeno estudado.

A "luz" do olhar/pensar fenomenológico proporciona o desvelamento da realidade por um procedimento não isento de análise crítica e nem de fundamentos epistemológicos, que "*vai do constituído (realidade concreta) ao constituinte (essência). Este último contém a inteligibilidade do constituído, explicita a forma 'lógica' que o torna possível, que o constitui assim*" (Bruyne et al., s.d., p.75).

Esse olhar fenomenológico/hermenêutico pode "contestar", as aparências empíricas das vivências a serem observadas na escola e no mesmo movimento explicá-las, como propõem Bruyne et al. (ibid.), pois o que está/é nas aparências *"não constituem um conhecimento científico, um conhecimento das razões e da evolução dessa prática"* (p.75). O conhecimento está fundado naquela intuição que capta o fenómeno através de uma reflexão, ele é intuição da essência, para além da percepção do fato, onde se apreende condições "a priori" que o fenómeno (acções, gestos, palavras) observado pressupõe. É um ver/perceber primeiro como acontecem as relações e falas observadas, para então, compreender porque. Ou seja, quando a fenomenologia propõe substituir "construções explicativas da realidade" pela "descrição do modo de aparição interna das coisas na consciência", não está rejeitando o conhecimento "a priori" (as teorias) que procuram explicações dos fenómenos, mas sim propondo a se "acciona-los" a partir da descrição efectiva da experiência do fenómeno. Sobre isso Bruyne et al. (ibid.) acrescentam, ainda, que

A visão das essências implica em suma, a actualização de esquemas inteligíveis que prestam conta do real deixando-se "habitar" pelo que é observado para captá-lo por "intuição", o que supõe um esforço crítico de redução, um esforço de imaginação constante, como assinala Husserl (p.77).

Para tanto é que a fenomenologia propõe *a descrição concreta* de conteúdos presentes na situação vivida, permeada pela *reflexão* e por aquele esforço constante para se obter uma *compreensão*, cada vez mais elaborada do real.

Nesse processo, a fenomenologia torna-se *hermenêutica*, a ciência da interpretação, que na perspectiva originária da fenomenologia filosófica, Gadamer (in Habermas, 1987) já propunha como o processo de elevar à *"consciência aquilo que nos actos da compreensão sempre esteve preestuturado historicamente através de tradições inculcadas"* p.17) e que, numa crítica explicativa de Habermas (ibid.), se enriquece

como processo que assumindo a reflexão, não deixa qualquer substancial do historicamente pré-dado intocado. Ou seja, a reflexão hermenêutica trás "luz" a tudo que lhe é presente, sem seleccionar ou rejeitar, mas ao mesmo tempo, como exercício da liberdade que lhe é inerente, reelabora o compreendido, como consequência do próprio evento que ela é, auto-reflexão, e nessa experiência, abre "brechas" para a transformação, como afirma Habermas (ibid.): "*a hermenêutica, por assim dizer, bate de dentro nas paredes do contexto da tradição; logo que estes limites são experimentados e conhecidos, ela não pode mais absolutizar tradições (Überlieferungen) culturais*" (p.21).

Numa perspectiva mais afecta a metodologia da pesquisa, Demo (1995) define a hermenêutica como a "arte de interpretar textos" e, sobretudo, "a comunicação humana". Nesse sentido, a hermenêutica serve à análise dos textos produzidos e construídos (protocolos de investigação) e à compreensão do real, proporcionando o *desocultamento* do que não foi dito e é presente no contexto e a exploração do fenómeno da comunicação humana, a atentar para suas "*dimensões tão variadas, nuançadas e mesmo misteriosas (...) não só para o que se diz, mas igualmente para o que não se diz*" (ibid., p. 247), ou seja, na busca dos significados ocultos dessa comunicação.

Assim, a fenomenologia como hermenêutica alia-se ao quadro de referência da *compreensão* (Bruyne et al., s.d.), o quadro de referência metodológico, que vem se tornando prioritário nas ciências culturais, históricas e sociais porque "*visa a apreender o sentido da actividade social, individual e colectiva, enquanto realização de uma intenção. Ela se justifica na medida em que a acção humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações*". (Bruyne et al., ibid., p.139)

Dartigues (1992) explica que o compreender é um encontro entre a intencionalidade do sujeito que procura conhecer e a do sujeito que deve se tornar objecto do conhecimento, entre pesquisador e o

pesquisado, de uma forma que exige "*da consciência cognoscente uma elaboração científica que permitirá reduzir a distância que o separa da consciência a conhecer*" (p.55), significando isso que os métodos procedentes não são necessariamente da alçada da fenomenologia.

Portanto, a articulação da compreensão é uma fase explicativa que busca procedimentos outros que não são restritos ao quadro de referência (como aqui, o da compreensão hermenêutico-dialéctica) mas, também, não são excludentes dele. É o caso da abordagem etnográfica desta pesquisa, que possibilitou, a partir das observações, entrevistas e questionários, elaborar "um/os" sentido (s) do comportamento observado e das falas manifestas.

4.1.2 A abordagem etnográfica e os estudos culturais

Antes de explicitarmos nossa abordagem etnográfica, queremos mencionar um dos referenciais que perpassa o corpo teórico da pesquisa e que parece permeá-la de uma certa "infidelidade" teórica e metodológica. Trata-se da presença – na medida em que o referencial teórico não abarcou com magnitude a produção possível em torno dos objectos do estudo, nesse âmbito – e da influência dos *estudos culturais*, que têm se debruçado sobre as análises da dança e do corpo no âmbito das inter-relações entre *dança-cultura* e *corpo-cultura*. Esta rápida explanação pretende, também, ser uma "localização" para nossos possíveis leitores (as) de um "locus" teórico que vem auxiliando a fazer da dança um foco teórico e prático para exploração do conhecimento.

Segundo Johnson (1999) as principais características dos estudos culturais são sua versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e a importância da crítica. Tais características vão contra a codificação de métodos ou de conhecimentos como costumam instituir os cursos de metodologia. Nesse sentido, o campo dos estudos culturais é permeado

por uma grande divisão teórica e metodológica, que Thomas (1996) identifica como o “ecletismo” nas raízes da formação dos estudos culturais.

Johnson (1999) destaca, especialmente, as influências marxistas no carácter dos estudos³ e esclarece que as críticas advindas do movimento das mulheres e das lutas contra o racismo foram propulsores de um compromisso político, pode-se dizer assim, das novas formas de conhecimento com a realidade social e, dessa forma, o *“feminismo tem influenciado formas quotidianas de se trabalhar e tem contribuído para um maior reconhecimento da compreensão de que resultados produtivos dependem de relações baseadas em apoio mútuo”* (Johnson, *ibid.*, p.15)

Dessa forma, situar a busca do conhecimento nos “estudos culturais”, implicaria uma certa rebeldia, aquela que Johnson coloca como tornar mais popular e não mais académica a forma de trabalho dos estudos culturais, e busca, entre outros, relacionar preocupações estéticas com questões sociais.

Para Johnson (1999), *“as formas académicas de conhecimento (...) parecem ser, agora, parte do problema e não da solução. (...) O problema continua o mesmo de sempre: o que se pode aproveitar dos interesses e dos saberes académicos para se obter elementos de conhecimento útil?”* (p.17)

Nesse sentido, o ponto de partida para os estudos culturais mais específico não são os paradigmas teóricos, mas sim os seus objectos característicos de estudo. A procura de explicitação desses objectos, já que cultura não é uma categoria precisa, levou Johnson a trabalhar com os termos chaves de “consciência” e “subjectividade”, entre os quais, para o autor, estão situados os problemas centrais, porque os *Estudos Culturais “dizem respeito ao lado subjectivo das relações*

³ A situação desse percurso pode ser bem ser apreendida pelas sínteses de Johnson (1999) e Thomas (1996).

sociais” (ibid., p.25). O autor coloca também a consciência como uma premissa da compreensão da história humana e, considera que “os seres humanos são caracterizados por uma vida ideal ou imaginária, na qual a vontade é cultivada, os sonhos são sonhados e as categorias elaboradas” (ibid., p.26)

A categoria da consciência é importante nas análises dos estudos culturais e Johnson destaca a importância do conceito de “subjectividade” porque este coloca em relevo o “quem eu sou” ou o “quem nós somos” da cultura, as identidades individuais e colectivas. É uma “teoria” que reforça a subjectividade como constituída no contexto social.

Nem a consciência, nem a subjectividade são objectos centrais desta pesquisa, mas são categorias inextricáveis de qualquer análise do comportamento no âmbito da cultura. Elas aparecem indeléveis na tentativa de compreensão das formas de desenvolvimento das relações de género e do envolvimento com a dança.

A tarefa a que nos propomos procurou uma descrição *densa*⁴ de tudo que ocorre na situação em estudo, caracterizando-se essa descrição pelas acções concomitantes de perceber, reflectir, compreender, que a atitude fenomenológica propõe. Essa atitude, como já vimos, é contemplada pela pesquisa qualitativa, pelo enfoque fenomenológico e a abordagem etnográfica, onde a colecta e análise dos dados não são divisões estanques, não sendo necessário “*separações marcadas entre a colecta de informações e a interpretação das mesmas*” (Trivinõs, 1987, p.170).

A abordagem etnográfica da pesquisa se justifica no “*fato de que a cultura é fundamentalmente gerada numa rede de rituais*”

⁴ Segundo André (1989) a descrição densa, diferenciando-se da superficial, envolve a compreensão do significado cultural de um comportamento particular, que se obtém na conjugação de dados de observação e de entrevistas com outros levantamentos como questionários, registos de imagens, etc.

interrelacionados. Nessa rede podemos sentir a presença do 'habitus', como uma 'disposição incorporada, quase postural' (Bourdieu, 1989)” como afirma Pelland (1996, p.129). Com isso, no procedimento etnográfico procura-se apreender o comportamento humano em situações reais, procurando compreendê-lo dentro de um quadro de referência de interpretação dos pensamentos, sentimentos e ações dos pesquisados. Bourdieu (1999b) propõe que uma atitude de pesquisa na perspectiva apontada deve explorar a relação de comunicação na sua generalidade e considerar a relação de pesquisa uma “*relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos*” (p.694). Isto constitui-se num processo de constante interferência entre observação e significado do observado.

Essa interferência também é enriquecida pela possibilidade de intervenção ocasional, não intencional, por parte do (a) pesquisador (a) junto ao grupo pesquisado que, neste caso, ocorreu pela “abertura” que nos foi oferecida no contexto escolar. André (1989) diz que isso pode ocorrer “*mais em função do esquema flexível que o processo etnográfico assume do que de uma proposta intencional de intervenção*” (p.38), caracterizando a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos; e “*um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria*” (loc.cit.).

Procedeu-se a isso através de técnicas derivadas dos estudos etnográficos tradicionais, como a observação, a entrevista semi-estruturada⁵ e a aplicação de questionários.

Na sequência deste capítulo, optamos por situar nosso cenário e os procedimentos e instrumentos utilizados, antes de passar a

⁵ André (1989) nomeia a entrevista *não-estruturada* como característica da pesquisa etnográfica, no entanto, optamos pela pesquisa semi-estruturada para este trabalho, no que se explicita, também, nossa opção por uma *abordagem etnográfica*, não contemplando estes todos os requisitos de uma pesquisa etnográfica, como propriamente tem sido desenvolvida no seio das Ciências Sociais.

descreve-los, a partir da situação “em campo” (Cap. V), com o concomitante registo das observações prévias.

4.2 A busca de um cenário, dos procedimentos e instrumentos

O "locus" da investigação foi escolhido *intencionalmente*, segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa, pois tratava-se de encontrar classes onde fossem ministradas, inicialmente, aulas de dança no Ensino Formal.

Como já vimos nos capítulos anteriores, a dança não é disciplina regular nas escolas do sistema formal de Ensino no Brasil, e nem mesmo aparece como conteúdo regular da EF nas Escolas. No sistema brasileiro de ensino a dança pode ser ministrada tanto como conteúdo da EF, quanto da Arte, conforme orientação dos PCNs⁶, mas sua especificidade nessas orientações se debate tanto com a capacitação dos professores de EF, quanto com os de Educação Artística ou Arte.

Desde o início desta pesquisa, nossa intenção era observar a dança dentro, ou não, da disciplina EF, em aulas mistas, em busca das relações de género entre meninos e meninas, ao mesmo tempo que a alternativa eram as actividades rítmicas expressivas, mais possíveis de serem encontradas na EF. No entanto, havia intencionalmente optado pela observação das relações de género nas 4^a e 5^a séries, escolha essa que não foi arbitrária, ao contrário, decorrente dos estudos anteriores e uma quase “condição” de coerência com os pressupostos/objectivos que nos lançaram nesta jornada.

Na dissertação de Mestrado investigamos estereótipos masculino e feminino a partir de uma perspectiva do desporto e da EF, onde questionamos a influência do desporto e das aulas de EF escolares nas relações de género e interesses motores de homens e mulheres. Nesse

⁶ Ver Introdução.

contexto, a influência do desporto faz-se cada vez maior a partir das 5^{as} séries, com a predominância do conteúdo de iniciação desportiva nas aulas de EF. Desde então, o interesse era observar turmas que se encontram nessa fronteira: no final do ensino básico (4^a série), onde, em geral, todas as turmas são mistas e são oriundas de uma prática de actividades com predominância lúdica na EF – jogos e brincadeiras – e no início do ensino fundamental (5^a série), quando se dá geralmente a iniciação desportiva. A partir desse nível, tradicionalmente, as aulas eram separadas por sexo em quase todo o sistema de ensino brasileiro.

Assim, as maiores implicações das orientações dos PCNs nas aulas mistas verificar-se-iam a partir da 5^a série. Com isso, supomos uma diferença significativa para observação nas manifestações de movimento e nas relações entre alunos e alunas nas práticas em estudo, nas séries em questão.

Nosso interesse, ainda, era a realidade local, com possibilidade de futuros contrastes com outras experiências e, assim, o ponto de partida em busca de onde fosse possível atender aos critérios de observação era a prática da dança em alguma, ou nas séries nomeadas.

O primeiro contacto foi feito directamente com uma professora que, conforme era do nosso conhecimento, desenvolvia anualmente um projecto de dança com as turmas em que ministra a EF, de 1^a a 4^a séries, delineando-se assim, a possibilidade da escola ser a em que esta professora trabalha. No entanto, a mesma professora não estaria desenvolvendo o mesmo projecto na 5^a série, mas informou-nos que o professor de Artes cénicas dessa turma tinha interesse em oferecer propostas de trabalho com a dança na sua disciplina. Nosso foco de interesse nas actividades expressivas relacionadas às disciplinas com acento na vivência corporal e a oportunidade de aulas mistas, restringia a busca dessas oportunidades e, ao mesmo tempo, despertava a “curiosidade” sobre essa nova oportunidade de observar as aulas de teatro, que se compõe, também, de expressão corporal. Contemplava-se,

com isso, os dois objectos centrais de investigação – educação estética e género – circunscritos na faixa etária (classes) de interesse. Assim, os “fenómenos” a serem observados foram os critérios de escolha das turmas e da escola de investigação.

Nesse cenário, uma situação real de ensino da dança na escola, no contexto brasileiro, trabalhamos com os procedimentos característicos à etnografia (André, 1989), que envolvem:

- observação sistemática das situações reais de campo;
- levantamento de pressupostos vinculados às questões teóricas ou a problemas levantados pelas pesquisas sobre o assunto;
- um carácter aberto e flexível que permita a revisão dos pressupostos num transitar constante entre observação e análise;
- a não intervenção intencional do pesquisador junto ao grupo pesquisado (neste caso, na situação de aula);
- a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos;
- a combinação de fontes de dados, incluindo-se a entrevista, o questionário, gravações, fotografia e, se possível, o exame de documentos.

Optamos pela observação livre, porque esta permite a percepção dos fenómenos procurados, ou de “*alguns traços específicos do fenómeno*” que podem, ou não, corresponder às hipóteses colocando em evidencia o sujeito e sua prática manifesta e captando o *movimento* que configura a dinâmica de relações entre os sujeitos (André, 1989; Trivínõs, 1987, e. o.).

Assim, a observação directa toma lugar de destaque, acompanhada da descrição de tudo que ocorre na situação em estudo, para registrar todos os momentos de comportamentos, reacções e interacções significativas, compondo o diário de campo.

Esse trabalho de observação partiu, porém, do compreender pré-reflexivo que o quadro teórico proporcionou, servindo para antecipar

alguns aspectos a serem observados, descritos e analisados, na situação de aula, que podem constituir *unidades de significado* ou *categorias*, que se manifestam em falas, atitudes e acções, tais como:

- a importância dada à dança e o seu significado manifesto;
- condições de sua prática;
- diferenças de género no comportamento motor e relacional dos (as) alunos (as);
- representações ideológicas do "eu", do corpo, da conduta;
- reacções e/ou expressões física de dominação, submissão ou exclusão;
- prevalência de comportamentos sociais – agressivos ou solidários;
- impregnações do "modismo" ou da influência mediática no tocante à dança e ao género;
- preferências/rejeições quanto aos conteúdos da dança.

O mesmo procedimento foi utilizado para a análise das entrevistas realizadas com os/as alunos/alunas e os/as professores/as e para os questionários encaminhados aos pais e mães, alunos e alunas.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, "*aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses*" (Triviños, p.146) que a mediação entre a teoria e a "realidade" (as respostas dos/as informantes) fazem emergir. Essa mediação procurou uma comunicação "não violenta", tendo em conta as posições de pesquisador (a) e pesquisado (a), e o sentido que pode ser articulado por ambas as partes nessa relação, ao efectivar-se uma *intrusão* e um *mercados de bens linguísticos e simbólicos* (Bourdieu, 1999a). Por isso, na relação de entrevista buscou-se "*reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer dele*" (sic) e "*instaurar uma relação de escuta activa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista dirigida,*

quanto do dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática” (ibid., p. 695).

O questionário aberto se apresentou como recurso mais adequado à população destinada (alunos e pais de alunos), não especializada nos conteúdos questionados, pois contem poucas perguntas e a múltipla escolha, e permite aos respondentes escrever suas ideias de forma mais livre, com o que se previa, também, maior aceitação do grupo ao procedimento (Anexos III e IV).

Com estes instrumentos – entrevistas e questionário – procuramos desvendar:

- o conhecimento dos professores, sobre a dança;
- posicionamentos referentes à prática conjunta dos (as) alunos (as);
- atitudes ou falas de juízo estético;
- estratégias pedagógicas para o ensino específico da dança como, por exemplo, processos de experimentação que trabalham o imaginário;
- visões polarizadas ou não de corpo;
- visões excludentes ou não da dança.

O questionário para pais/mães e alunos teve a função de instrumento de apoio aos possíveis significados extraídos das vivências na observação e dos “textos” elaborados nas entrevistas, bem como de registo dos dados contextuais de vida, como do nível socio-económico (colhendo as profissões dos pais e mães, por exemplo), suas ocupações de lazer e núcleo familiar.

Considerando o processo particular de observação, que implica constante interferência entre observação e significado do observado, o que permite ao pesquisador ocupar um lugar proeminente na situação de descrição, passaremos a utilizar o pronome pessoal “eu” em todas as situações que tratam da descrição dos fatos ocorridos “em campo”, bem como nas situações que descrevem um percurso pessoal. Conforme

Fritsch (1988) e Pellande (1996), se a relação entre a empiria e teoria tem efectiva mediação de quem pesquisa enquanto subjectividade, no seu próprio processo de conhecimento – e isso tem sido considerado como critério de validação da pesquisa nas pesquisas qualitativas, especialmente nas Ciências da Educação – um dos sujeitos da pesquisa não pode ficar “de fora”. O tratamento da primeira pessoa do plural (nós) continuará sendo usado em todos os momentos teóricos para se referir a uma produção social do conhecimento.

4.3. Constituição do campo de investigação

4.3.1 A Escola e o Projecto Político Pedagógico (PPP)

A Escola Autonomia é uma escola privada, cujas características se apresentaram como um “locus” frutífero para os objectos deste estudo. É uma escola que abarca com o ensino desde o Infantil (pré-escolar), passando pelo Básico (1º e 2º Ciclos) e pelo Fundamental (3ª e 4º Ciclos)⁷ até o Médio.

“Intervir” no quotidiano da escola com o olhar perscrutador de pesquisadora nem sempre é uma tarefa bem aceita, como tantas outras pesquisas já nos evidenciaram, e essa preocupação, não o podemos negar, teve influência na escolha do local de investigação. Nessa escola, onde ponderei algumas vezes com os professores sobre a intervenção que significa minha presença, ao contrário, considera-se que *“aqui é muito tranquilo em relação a isso, a escola é um lugar de pesquisa”*.
(Directora de Eventos)

⁷ A ultima Lei de Directrizes e Bases do Ensino Nacional (1997?) reformulou a estrutura de Ensino, denominando de Ciclos, respectivamente: 1º Ciclo, a 1ª e 2ª séries do ensino Básico; 2º Ciclo, as 3ª e 4ª séries desse nível; 3º Ciclo às 5ª e 6ª séries; 4ª Ciclo às 7ª e 8ª séries.

Um lugar de pesquisa que traz sua história no nome, como exposto no PPP de 2001. A escola foi fundada em 1991 por um grupo de professores(as), numa espécie de “dissidência” de outra escola em que um grupo deles(as) trabalhava. A professora de EF, que fez sua Monografia de Especialização enfocando a Educação Física através dos Projectos de Trabalho nessa escola, situa para nós, num rápido histórico, que

...suas inquietações profissionais levaram a reflexões e estudos teóricos, em busca de referenciais teóricos, primeiramente em Vygotsky e Piaget. Além desses autores, outras leituras, na perspectiva histórico-cultural, ajudaram a construir um quadro teórico que permitiu criar uma nova prática educacional para a Escola, tanto em relação ao conteúdo a ser ministrado, como em relação aos encaminhamentos quotidianos na sala de aula.

O conteúdo escolar passava a não mais ser entendido como uma quantidade de informações a serem conhecidas, mais como um conhecimento útil para redimensionar, a cada momento o desenvolvimento do aluno, a sua releitura de mundo e a sua inserção social.

Esta concepção elaborada atribui ao aluno um papel activo em sala de aula. Muitos conteúdos são vivenciados pelos alunos a partir de saídas de campo, visitas a museus, entrevistas, levantamento fotográfico do meio, etc. (Flores, 2001, p. 5-6. Grifo meu).

A Escola Autonomia desenvolve diversos projectos de carácter social com o engajamento dos alunos e das famílias, sem carácter assistencialista, pois todas as acções vinculam-se com as metas do ensino: a estruturação de bases sólidas para o conhecimento científico e o desenvolvimento da co-responsabilidade social e ambiental.

A tónica nos *Projectos de Trabalho* é uma característica da escola que dinamiza o ensino-aprendizagem inter e multidisciplinar e “alimenta” a produção colectiva nos âmbitos docente e discente. Além disso, o trabalho co-responsável e de parcerias é entendido como exigência de quem vive em rede:

Viver em rede significa interagir, estabelecer relações frente ao conhecimento, frente a vários projectos, instituições e pessoas, visando aumentar a perspectiva do olhar e promover, o máximo possível, a inclusão de todos os seres humanos (Revista da Escola Autonomia, 2000, p. 2).

A perspectiva da “inclusão” é outra tónica que se espelha nas tarefas e na orientação co-educativa⁸ que, implicitamente, perpassa as tarefas pedagógicas dos professores e da Escola. A questão de género, mesmo não estando explicitamente colocada no PPP é contemplada, implicitamente, até mesmo pela tentativa de equilíbrio entre os sexos na composição do corpo docente.

Para além disso, a arte assume maior importância nessa escola do que nos planeamentos regulares da maioria das escolas do sistema formal de ensino:

A educação artística e física, muitas vezes relegada a um segundo plano na escola tradicional, assume na Escola Autonomia nova importância, pois tanto o senso estético refinado, como uma boa relação do aluno com seu corpo são fundamentais para o nosso objectivo maior: formar cidadãos prontos a enfrentar os desafios futuros (Flores, 2001, p. 6).

Sendo assim, um dos destaques no PPP da escola é o “Projecto Fim de Tarde”, que faz um *happening* cultural no fim da tarde reunindo pais, alunos professores e convidados, com os fins de ser espaço de integração, de expressão de todas as manifestações culturais e que clama à arte como parte da vida, que “*tem de ser incluída e vivenciada no espaço escolar*” (PPP, 2001).

4.3.2 Direcção, coordenação pedagógica e professores da Escola

A Escola dispõe de 42 professores e professoras, incluindo-se a Direcção e Coordenação pedagógica, sendo que desses(as) 6 actuam apenas no Infantil e outros(as) 6 não actuam em classe, exercendo outras actividades como Coordenação Pedagógica, Direcção de Eventos e Direcção Geral. Dos outros 30 professores, de forma não excludente – por exemplo, professores que dão aulas à alguma série do Básico,

⁸ Co-educação, aqui, se refere a inclusão de todas as diferenças: étnicas, sociais, religiosas, de género, etc.

ministram aulas, também, no ensino Fundamental – 15 ministram aulas às turmas do ensino Básico; 19 actuam junto às 3^a e 4^a Ciclos e 13 actuam junto ao ensino Médio. Os professores alternam-se dentro da mesma disciplina, sendo que as turmas do turno matutino podem ter um(a) professor(a) para Língua Portuguesa (LP), e a mesma série do turno vespertino, ter outro(a).

O corpo docente da Escola se caracteriza por ser relativamente jovem, sendo a média de idade dos professores e das professoras entrevistados de trinta e seis anos, numa faixa etária que variou dos vinte e seis anos aos quarenta e quatro anos. Essa média, com muita probabilidade, pode ser transposta ao todo do corpo docente da escola, pois sabemos que essa é a faixa etária em que se encontram a maior parte dos professores e das professoras dessa escola.

Dos 13 docentes entrevistados apenas um ainda está em formação (Licenciatura) e um professor e uma professora têm o Mestrado em suas áreas. Os demais são todos licenciados ou bacharelados em suas respectivas disciplinas. Consideramos, também, que esse deve ser o quadro médio de formação dos e das docentes da Escola, já que, como exposto por uma das Coordenadoras Pedagógicas, a Escola se esforça por contratar profissionais com competência em suas áreas, como é de conhecimento público⁹.

A direcção geral e pedagógica da escola é exercida por uma professora e a Coordenação pedagógica é auxiliada por mais três professoras e um professor: as professoras respondem, cada uma, por um dos níveis do ensino – Infantil, Básico e Fundamental – e o professor é Coordenador adjunto do Ensino Médio.

⁹ É uma escola conceituada no âmbito da região a que pertence, tendo mesmo, por dois anos consecutivos, professores premiados a nível Nacional, com o prémio Victor Civita Professor Nota 10, evento patrocinado pela revista Nova Escola, de veiculação Nacional.

4.3.3. As turmas envolvidas

Só tomei conhecimento da composição das turmas que seriam investigadas ao “adentrar” efectivamente em campo. A 4ª série vespertina não tinha nenhuma menina matriculada, mas teria as aulas de dança que estavam planeadas pela professora. Isso despertou-me, sobremaneira, o interesse pela participação de uma turma só de meninos na dança. Com isso, contamos inicialmente com as duas turmas de 4ª série: a matutina, com vinte e cinco crianças, entre oito meninas e dezassete meninos; a vespertina, contando com onze meninos.

Contactei de imediato com o professor de Artes Cénicas e fiquei sabendo, para minha surpresa, que as turmas de 5ª séries, também duas, matutina e vespertina, sob sua Disciplina eram divididas em quatro, num jogo com a disciplina de Inglês, que assumia metade da turma, enquanto a outra metade fazia Teatro. Essa estratégia tornou-se um pouco inconveniente para mim que, então, teria quatro grupos de 5ª série para observar, em vez dos dois previstos inicialmente.

Outro dado presente na composição das turmas, também, era inesperado: a quinta série vespertina, era uma turma bem menor que a matutina e, dividida, compunha um dos grupos com apenas quatro meninos, como acontecia com a turma da 4ª série vespertina, o que tornava prejudicada nossa observação das relações de género nesses grupos.

Mais uma surpresa: as turmas matutinas de 5ª série tinham recebido estagiárias da Licenciatura em Artes Cénicas da Universidade Estadual, o que implicava uma certa mudança na condução técnico-pedagógica da aula na primeira hora em que actuariam¹⁰, já que essas

¹⁰ As estagiárias ministravam, basicamente, exercícios de memória, atenção, coordenação e expressão, enquanto que o professor da disciplina dava continuidade aos projectos que estavam sendo encenados com as respectivas turmas.

turmas de teatro tinham aulas-faixa¹¹. Todavia, os dois grupos da 5ª série vespertina não teriam estagiarias e, em dúvida já do que poderia encontrar numa ou noutra turma, mantive a decisão de observar todos os grupos, ao todo seis, pelo menos durante algum tempo, com vistas em duas direcções: por um lado, poderia optar mais adiante pela análise dos grupos que melhor atendessem ao objecto investigação; por outro, mantive a intenção de entrevistar e aplicar os questionários em todos os grupos, aproveitando-nos desse último instrumento numa população maior. Assim, fizeram parte do estudo mais amplo, as duas 5ª séries: a vespertina com um total de 10 alunos/as¹², dos quais 7 meninos e 3 meninas, e a matutina com um total de 33 alunos/as, sendo 19 meninos e 14 meninas. Essas turmas se dividiram em dois grupos cada, compondo, no turno matutino, duas turmas mistas e, no turno vespertino, uma turma de 3 meninas e 3 meninos e outra com 4 meninos. Assistimos aulas de quatro grupos diferentes das 5ª séries em horários diferentes.

Ao longo do processo de observação colhi elementos de “filtragem” das turmas para a análise sobre as vivências da dança e/ou actividades expressivas e das relações de género, já que sabia ser impossível dentro do tempo destinado à essa pesquisa, dar conta de tantos grupos diferenciados. Para tanto, assisti a maior parte das aulas de todos os grupos das 5ª séries e optei por eliminar o grupo de meninos da 5ª série vespertina, que não contemplava a questão das relações de género, nem a dança, pois seu projecto de trabalho não despertou para nenhuma criação de dança. Mantive o grupo da 5ª vespertina, que era composto por meninos e meninas e, nisso, foi observada a relação de género numa actividade expressiva. Também optei por analisar somente um dos grupos da 5ª série matutina, porque este empreendeu, na criação

¹¹ São dois períodos de 50 minutos consecutivos.

¹² Era uma turma de 12 quando iniciamos, mas houve duas desistências de dois meninos logo nas primeiras aulas.

da sua *estória*, a encenação da dança. Todavia, todas as turmas fizeram parte da mostra das entrevistas e dos questionários.

Entre os dados colhidos junto aos questionários encaminhados aos alunos durante a observação procurei confirmar o conhecimento prévio do contexto social das turmas envolvidas, através de algumas perguntas específicas que nos deram um quadro com dados relativos da situação familiar. As perguntas que levantam esses dados referiam-se a profissão dos pais, o tipo de residência (morada) e o núcleo familiar, pelas quais pode-se inferir para as 4^a e 5^a séries, um nível socio-económico médio, o que corresponde à média do nível sócio económico da escola, também, sabendo-se que esta é uma escola privada. Os alunos e as alunas dessas turmas são oriundos de núcleos familiares aparentemente bem estruturadas – a maioria mora com pai e mãe – e onde a maioria dos pais e mães tem uma suposta formação superior (nível universitário), pois mais da metade dos pais e mães têm profissões que exigem a formação superior. Contribuiu para essa compreensão do nível sócio económico e cultural a indicação do número de irmãos, com alto índice de famílias com um ou dois filhos no máximo.

Outro dado colhido junto aos questionários é a média de idade das alunas e alunos: entre as crianças da 4^a série, a média é 10 anos de idade e entre alunos e alunas da de 5^a série, a média oscila entre os 11 e os 12 anos.

4.4 O início da descrição e da compreensão no campo

4.4.1 A observação

As categorias para se entender os fenómenos observados foram provisória e parcialmente preestabelecidas, encontrando-se a

confirmação de algumas e a construção de outras no decurso da observação. Para tanto havia sido previamente elaborada um roteiro de observação (anexo I), com possíveis elementos que poderiam ser de significância para a compreensão do contexto envolvente das vivências em observação.

A observação foi contemplada durante um bimestre (Outubro-Novembro/2001), com as anotações de campo, de natureza descritiva, sobre as aulas de duas 4^{as} séries, com dança na disciplina EF, e de duas 5^{as} séries na disciplina Teatro, procurando-se descrever “*fenómenos sociais e físicos*” e captar o movimento das relações entre os sujeitos, que reflectem os valores, símbolos e significados percorrentes na instância de socialização observada.

Minha “entrada” em campo deu-se a partir da segunda semana do mês de Setembro de 2001 quando iniciei minhas visitas à Escola, mas logo ficou combinado junto à Coordenação que eu esperaria ser enviado o comunicado aos pais, informando sobre a minha presença nas aulas, com a filmagem das mesmas, sobre as entrevistas com os alunos e respectivos questionários que, também, estariam sendo enviados a eles (pais e mães).

Passei, então, a acompanhar indirectamente todas as turmas, observando algumas aulas de EF, conhecendo os alunos e conversando com as professoras e os professores da escola até a data em que começaria a observar directamente as aulas.

Ao longo do período realizei quarenta e oito¹³ observações entre as aulas de teatro, de dança, de EF, ensaios e outros Eventos, como a gincana e o próprio encerramento do projecto multidisciplinar em que se inseriram as aulas das 4^a séries.

Da análise preliminar do diário de campo – registo completo das aulas, momentos e eventos observados – foram seleccionadas apenas

¹³ Consideramos uma observação cada aula ou evento assistido, incluídas cada aula-faixa como uma observação.

algumas aulas nas turmas de 5^a séries, aquelas que nos forneceram elementos de análise dos objectos em investigação. Essas aulas constituem o quadro descritivo dos momentos significativos e seus significados aparentes (Anexo VI).

4.4.2 As entrevistas

Ao longo da investigação de campo realizei vinte e quatro entrevistas com alunos/alunas, entre as colectivas e as individuais, e treze entrevistas com professores/professoras. As entrevistas foram planejadas para serem gravadas em fita-cassete e transcritas posteriormente (Anexos V e VII).

Sendo 79 o total de alunos/alunas das turmas envolvidas, optei, inicialmente, por entrevistar alunos e alunas em grupos de quatro, o que revelou-se inadequado aos meus propósitos logo quando das primeiras entrevistas, devido ao ambiente barulhento do pátio da escola ou da cantina, os lugares disponíveis para os momentos em que essas entrevistas foram realizadas, e ao cruzamento das falas das crianças, que revelou à primeira tentativa de transcrição, quão difícil seria entender nessa gravação o que diziam.

Procurando deixar à vontade os (as) participantes, nas entrevistas, tanto quanto pretendendo realizá-las o mais informalmente possível, busquei um contacto descontraído com alunos/alunas para marcar as entrevistas, aceitando, inclusive, quando propunham o grupo a ser entrevistado. Esta estratégia resultou em alguns grupos de cinco alunos/alunas para entrevista, em vez do máximo de quatro que havia sido pensado, fato que agravava as dificuldades já mencionadas.

Aos poucos, procurei grupos menores e logo detectei que as entrevistas seriam dificultadas pela disponibilidade “de tempo” dos/das alunos/alunas, pois a maioria das crianças não queria “perder” o

recreio com isso. Por esse motivo algumas entrevistas com meninos tiveram que ser feitas rapidamente. Assim, havia alunos/alunas que aceitavam de bom grado a entrevista e outros (as) que não. Utilizamos então a estratégia de “deixar o tempo correr”, ganhar-lhes a confiança ao longo das aulas e buscar outros momentos, como o final do turno matutino e o início do vespertino, respectivamente ao turno de aulas dos/das alunos/alunas.

Poucos alunos e alunas cederam um tempo anterior ao começo das aulas ou no final das aulas. Alguns/algumas não disponibilizaram-se para nenhum desses espaços de tempo e outros/outras, porque realmente tinham horários para tomar condução ou carona (boleia) com os pais no início ou no final da aula, não podiam permanecer na escola, após a aula, ou mesmo vir mais cedo, quando do período vespertino. Mesmo assim, algumas entrevistas foram conseguidas nesses horários. Vários meninos, implicitamente “fugiram” da entrevista e apenas duas meninas declararam que não queriam ser entrevistadas. Acomodando-me como possível aos condicionantes que iam surgindo, consegui entrevistar vários meninos e uma menina individualmente, com registo escrito directo, pois, nesse processo, percebi também que o gravador inibia alguns alunos. Nestas entrevistas, mais dirigidas pelo roteiro e pela pressa deles, perdia-se a riqueza do diálogo espontâneo que surgia em grupo com novas informações, no entanto, conseguia-se levantar os temas centrais orientados pelo protocolo inicial.

Ao final, consegui entrevistar cinquenta e seis alunos, sendo uma absoluta maioria de meninos, quarenta, contra dezasseis meninas. Todavia, proporcionalmente ao número total de alunos e alunas nessas turmas, como já visto, com maioria de meninos, a diferença percentual não é tão grande: 16 meninas representam um percentual de 64% das meninas envolvidas e 40 meninos representam 74% por cento dos meninos dessas turmas.

Quanto aos professores, foi planejado entrevistar o maior número possível, privilegiando-se os que ministravam aulas a essas séries, os (as) coordenadores e a directora da escola e tendo-se em vista, também, entrevistá-los nos horários escolares, tanto pela minha disponibilidade de tempo, já que estava quotidianamente na escola, quanto pela disponibilidade dos/das professores/professoras em seu local de trabalho. Várias entrevistas eram desmarcadas pelos mais variados motivos, entre os quais a demanda de actividades e eventos em que o período (final de ano lectivo) envolvia os professores e as professoras. Acima de tudo, não havia sido possível perspectivar um maior número de professores, devido ao período de tempo que me foi disponibilizado para a pesquisa de campo¹⁴. Sendo assim, consegui realizar entrevistas com treze professores, individualmente, sendo apenas uma com registo escrito, por solicitação da professora, de não ser gravada em cassete.

No quadro descritivo das entrevistas dos alunos e das alunas (Anexo VII) procede-se igualmente como no quadro descritivo das aulas: na primeira coluna, apresenta-se as entrevistas na íntegra; na segunda coluna, o registo preliminar dos elementos significativos “pinçados” nas falas e que fornecerão as categorias de análise do discurso sobre a dança e as relações de género na escola. As entrevistas dos professores (Anexo V) foram pré-analisadas e seleccionadas as falas conforme as questões pertinentes do estudo, constando no Cap. VI.

4.4.3 Os questionários

¹⁴ Havíamos solicitado quatro meses ao CNPq, órgão financiador desta pesquisa, considerando-se que se encontraria o último mês (Dezembro) parcialmente sem aulas e com concentração de professores na escola para fechamento das actividades lectivas, ou seja, um período sem alunos e com possibilidade de contacto mais directo com os professores. No entanto, esse mês não foi concedido para a investigação de campo, “encurtando” nosso cronograma de actividades na escola.

Procurei encaminhar os questionários aos pais e mães dos alunos e das alunas logo nos primeiros contactos que fiz com as turmas, prevendo dar-lhes tempo para tanto e a possibilidade de “chamadas” aos “retardatários” ao longo do processo de observação. Mesmo assim, houve muita abstenção de respostas de pais e mães, principalmente de pais.

Para evitar essa abstenção junto aos alunos solicitei aos professores de outras disciplinas, que não a EF e a dança, a aplicação dos questionários em sala de aula, no que fui bem sucedida, obtendo de alunos/alunas que não foram entrevistados, alguns elementos que pudessem ser “contrastados”, pelo menos com os dados da observação.

Houve, assim, o retorno de 75 do total de 79 alunos e alunas dessas turmas, faltando apenas os que não se encontravam em aula no dia da aplicação e o retorno de 100% das turmas vespertinas.

Na análise preliminar do questionários dos alunos verificou-se, especialmente, a confirmação dos elementos significativos levantados nas entrevistas e/ou observações, e que são privilegiados nas descrições da realidade. Dos questionários dos pais e mães, seleccionamos as questões que nos descrevessem suas visões da dança, na relação consigo próprios, com o filho ou a filha, com a escola e com a cultura, formando o quadro descritivo do significado da dança para pais e mães (Anexo VIII).

4.5 A descrição e a compreensão em processo

A investigação desenvolveu-se num período de muitas chuvas, feriados, viagens e outros eventos dentro da própria escola, como a Gincana que envolveu o Básico, e que subsumiam muitas aulas em

todas as turmas, reduzindo, especialmente as aulas de EF¹⁵, onde eram desenvolvidas as danças, englobadas no projecto multidisciplinar.

A observação das aulas era cansativa e preocupante, pois a acção de tentar “perscrutar” a realidade presente era dependente de disposições externas, como a necessidade de filmar as cenas, como me havia proposto, quando acontecia de falhar a pessoa encarregada disso. Quando era assim, a opção era por filmar, pois essa acção poderia “registrar”, em tempo, a ocorrências que nem sempre dávamos conta no decorrer de todos os fatos da aula e os fatos que tivessem escapado ao olhar, poderiam estar registrados na fita. A posição de espectadora nas aulas das quintas séries se debatia com o ambiente barulhento do pátio ou da cantina, onde muita gente de fora da aula, e mesmo o barulho da rua¹⁶, interferiam na audição, e “entender” o que algum aluno ou alguma aluna falava era uma “façanha”. Ainda, em todos os momentos que os grupos de alunos e alunas se distribuíam em diferentes espaços pelo pátio, ficava a ver parcialmente a aula. Nessas séries apenas os grupos da tarde fizeram boa parte das aulas em uma sala, onde tais problemas não existiram.

Semelhante aconteceu com a observação das quartas séries, amenizada pela utilização de um único espaço, a “quadra” desportiva, mas, onde a distribuição das crianças em grupos, e por ser um espaço maior, também obrigava-me a observar grupos alternadamente. A dinâmica desses momentos, inclusive pela minha “inserção” relativa nas acções – solicitação de alunos/alunas e da própria professora, especialmente nas aulas de dança –, e muitas falas ao mesmo tempo – nem sempre me permitia o registo escrito das falas individuais e me era necessário, então, acompanhar ouvindo e tentando perceber o assunto

¹⁵ Atingidas, especialmente, pelas chuvas, pela sua instalação na “quadra” desportiva descoberta e pelos feriados numerosos que atingiram esse período.

¹⁶ A Escola situava-se no centro da cidade, em um prédio antigo adaptado para a Escola, e tendo o espaço da cantina limitado pelo muro exterior frente à uma rua muito movimentada.

com atenção constante e não me deter a escrever parte das falas e outras não.

Foi nesse sentido que mais ajudou organizar o olhar para certos focos, a partir do quadro teórico, pois estava clara a impossibilidade de se perceber tudo. Segundo Pellande (1996) o que importa numa pesquisa científica *“não é propriamente o elenco de dados achados a serem mostrados, mas abrir caminhos, criar novas questões e tornar possíveis novos ‘insights’ sobre a realidade”* (p. 105). Sendo assim, passei a me interessar mais pela “movimentação” e pelos processos de estruturação presentes na relação aluno-aluna e aluno/alunas-expressão da forma como “aparecem” e pelos possíveis momentos de superação dos elementos constrangedores dessas relações, compondo os significantes e os significados na descrição que ainda fará parte deste capítulo.

Da observação emergiu, também, um quadro de dados que foram recorrentes em todas as aulas e que elencamos sob os dados estruturais e funcionais da realidade observada em cada turma.

4.5.1. Dados estruturais e funcionais

4.5.1.1 As 4^a séries e a professora

a) Conteúdos ou o projecto trabalhados

Quando tomei contacto com a professora de EF, responsável pelas turmas de 4^a série, uma matutina e outra vespertina, fui informada que o trabalho da EF com danças, se daria na dependência de um Projecto interdisciplinar, coordenado pela disciplina de História ao qual a EF se havia integrado. Com isso, o programa de EF não seria independente, mas requereria acompanhar o andamento do projecto em História. O projecto estudava as etnias regionais, com o que os alunos estariam

pesquisando suas origens junto às famílias, história, costumes, manifestações culturais, etc. de forma que somente quando estivessem de posse dos conhecimentos que lhes permitissem conhecer e escolher a dança de suas origens, a disciplina de EF poderia começar a trabalhar essas danças de acordo com o interesse dos alunos.

A professora reforça que o trabalho principal deles é criarem em relação ao ritmo das músicas, devendo pesquisar os movimentos que combinam com elas.

b) O local e o tempo de aula

As aulas de dança das 4^a séries observadas se realizaram maioritariamente na “quadra” desportiva, local da aula de EF, com utilização de outros espaços do pátio da escola, pois a escola não dispõe de sala de dança, ou espaço equivalente. A duração de cada aula é de cinquenta minutos, realizada duas vezes por semana.

c) Os Rituais

Ao início das aulas, a turma senta-se sempre ao chão, normalmente em círculo ao redor da professora, sendo ocasional a separação de meninos e meninas. Algumas vezes, viu-se o círculo formado quase meio-a-meio por meninas de um lado e meninos de outro; outras vezes estavam misturados, intercalando-se meninos e meninas nesse círculo. Normalmente dá-se uma conversa iniciada pela professora ou pelos alunos sobre factos da aula, do projecto ou até mesmo de assuntos extra-classe/escola. Da mesma forma, é nesse início que se dá a discussão e tentativas de solução de problemas já acontecidos em outras aulas, momentos, entre as crianças. Aconteceu por duas vezes durante o período de observação. A professora procura encaminhar uma busca de solução pelos próprios alunos quando isso é pertinente a problemas de relacionamento entre eles, como o foi nos dois casos.

Após a professora passa à chamada e depois é que encaminha materiais para aula de dança, como buscar o aparelho de som, CD ou cassetes, etc. No caso da aula de EF, os materiais eram trazidos já ao início do encontro de alunos (as) e professora.

d) Encaminhamento das tarefas no tempo e no espaço da aula

A data de início e de encerramento da elaboração das danças foi alterada várias vezes no percurso desse período de observação, segundo a professora em função do tempo necessário ao levantamento dos dados pelos alunos junto as outras actividades das outras disciplinas: a disciplina principal que chamava ao estudo das etnias era História e, a partir desta, eles teriam os elementos suficientes para depois se dedicarem à escolha das danças correspondentes a essas etnias.

Nos momentos iniciais das aulas, como já relatado, havia sempre a explicação da professora sobre o que aconteceria a seguir. No entanto, frequentemente, era gasto muito tempo nessas explicações e/ou mesmo em outros assuntos, externos à aula, face ao período exíguo que havia para elaboração das danças até o dia do encerramento do projecto que seria uma apresentação à toda a escola. Houve ocasião em que foram gastos trinta minutos nessas conversas, restando apenas vinte minutos para o efectivo trabalho com as danças (ver 20/11). Também as “revisões” sobre que tinha sido feito, ou se estava fazendo no aspecto coreográfico eram muito repetidas.

e) Participação das alunas e dos alunos na condução da aula e nos processos decisórios

Há responsabilidades, previamente atribuídas pela professora aos alunos e alunas para algumas aulas, as quais eles cumprem regularmente, como na aula de EF, quando há jogo: cada dia é uma aluna ou um aluno que sugere e coordena a actividade de aquecimento (normalmente um jogo prévio) e faz a escolha das equipas. É uma das

propostas da disciplina para o desenvolvimento da autonomia e de oportunidades para todos.

Observou-se que a discussão e busca de solução de problemas é partilhada por todos, tanto nos assuntos externos ao conteúdo da aula, como nas actividades em questão. A escolha conjunta e democrática das danças, inclusive, levou à escolha de muitas danças para o período que se estava destinando à realização da criação e ensaio das danças. Parece que essa abertura que é dada aos alunos de fazerem as suas escolhas e a busca de atendimento dos seus interesses foi o que provocou a não intervenção da professora para convencê-los de aprenderem menos danças nesse tempo.

As possibilidades de trocas de grupos também eram um sinal da abertura da professora.

f) A dinâmica das aulas

A “quadra” desportiva e o pátio da escola, sem dúvida, não são os locais mais apropriados para aulas de dança, mas face ao conteúdo e a metodologia aplicados, tornaram-se espaços viáveis, pois formavam-se vários grupos que tinham que trabalhar em separado o que não seria possível numa sala de aula. Os grupos eram divididos conforme as danças e cada grupo ocupava um espaço diferente para executar suas tarefas, às vezes a cantina, um espaço coberto, mas de muito trânsito de alunos, professores e funcionários.

O pressuposto de que um espaço não reservado poderia interferir na actuação das crianças se não fossem suficientemente desinibidas, não se confirmou e isso não me pareceu ser um problema para estas turmas. Também os atrasos ocorridos na montagem do aparelho de som para as aulas, revelou que não havia uma pronta disponibilidade de materiais e de recursos humanos (apoio) para esse tipo de actividade.

A professora, em geral, percorria os grupos, acompanhando um pouco cada um. Nas últimas aulas, quando se aproximava do final do

período de aula, após um primeiro momento em que cada grupo se reunia para relembrar sua coreografia, ela chamava todos os grupos para a “quadra” e acompanhava a apresentação do que havia sido treinado por cada grupo. Enquanto essas apresentações iam acontecendo, a turma dispersava-se em parte – alguns assistiam, outros brincavam com bola num canto e outros conversavam sobre a sua coreografia –, com excepção do último dia, quando a professora solicitou a todos que assistissem a apresentação dos outros grupos.

A informalidade e descontração da aula, aspectos positivos do relacionamento entre professora-alunos/alunas, se reflectiam nas conversas que mantinham no início da aula. Isso, que certamente fazia parte da interacção e liberdade de relacionamento, e que parecia ser uma característica do relacionamento geral dentro desta escola, provocava, nesse caso, um certo atraso nas acções específicas do aprendizado em questão.

Na 4ª M, a cada aula havia alguma modificação nos conjuntos de alunos/alunas que formavam as danças, alterando-se várias vezes os grupos da dança espanhola, da dança italiana e da dança portuguesa. O único grupo que se manteve fixo foi o da dança alemã, que se definiu com seis componentes no dia do planeamento das danças e acresceu-se de mais dois, logo no primeiro dia de prática, permanecendo assim até o final.

Para essa turma, houve cedências de aulas de outras disciplinas durante esse período, como foi o caso da disciplina de Música e de LP, acções que fazem parte do processo dinâmico e cooperativo em que se situam os projectos e disciplinas nesta Escola.

Não se pode deixar de observar que a minha presença parecia marcante para alguns meninos e meninas e intervinha de alguma forma no andamento da aula, pois, mesmo independente dos momentos de interacção directa com eles e elas, ajudando nas coreografias, quando estava apenas a observar o trabalho, frequentemente havia algum ou

alguma que interrompia a actividade para falar comigo e brincar frente à câmara de vídeo, com que era filmada a aula, por mim ou por minha assistente. Minha presença foi, desde o primeiro momento, aceita pela professora como natural, tendo me deixado à vontade, com isso manifesto para os alunos, que pareciam achar que eu fazia “parte” daquelas aulas. O mesmo sucedeu-se em relação às raparigas que auxiliaram nas filmagens.

g) As mediações professora-alunos/alunas

Na observação “geral” das aulas foi notória a descontração-informalidade na relação professora-alunos, tanto quanto na 4^a M. Os alunos têm liberdade para falar e a professora faz brincadeiras com eles, como quando diz “Ih! João, agora vai dançar”, ou quando conta-lhes piadas, ou ainda, chamando “Aí galera, vamos dançar”. As crianças gostam disso e estão totalmente descontraídos nessas aulas.¹⁷

A relação professora-alunos/alunas é muito positiva: a professora argumenta em vez de ordenar e o diálogo parece pautar as decisões, tanto de carácter pedagógico, quanto de conteúdo, à excepção de alguma questão disciplinar que exige actuação mais decisiva da parte dela. A naturalidade do tratamento igualitário entre professora-alunos/alunas, leva-os (as) a exagerar frequentemente na fala, mas quando se excedem e a professora chama-lhes a atenção, eles e elas atendem à sua chamada prontamente.

Na turma só de meninos viu-se a professora ter que chamar-lhes à atenção mais vezes do que na turma mista, mas isso pode se relacionar com a dinâmica dos conteúdos das aulas, ou seja, com as diferentes tarefas apresentadas por cada turma em relação ao conteúdo desenvolvido. Na 4^a M havia muitos grupos e a atenção da professora era dividida entre esses, ao mesmo tempo que os alunos e alunas em

¹⁷ Considere-se que a professora ministra aulas de EF para todas as turmas de 1^a a 4^a série (classe) nessa escola e a maior parte da turma são alunos que estão aí matriculados desde a 1^a série.

pequenos grupos, desenvolviam danças que exigiam mais acções diferenciadas, como criar movimentos, desenvolver formações e apreender o ritmo da música. Já nesta turma, como veremos, a tarefa foi mais concentrada e repetitiva, portanto, mais cansativa e, daí, talvez, suas distrações e impaciência no decorrer das aulas.

4.5.1.2 As 5ª séries e o professor

a) Conteúdos ou conceitos trabalhados

O trabalho central das turmas consiste na elaboração de histórias que vão sendo trabalhadas até culminarem numa peça teatral. Para isso o professor ministra exercícios de ritmo, expressão e criação, e técnicas específicas de representação (da acção) com a criação de personagens. À medida que vão sendo “juntados” os elementos dos exercícios propostos, configuram-se histórias que passam a ser ensaiadas para as futuras apresentações. No período em que estive observando, o grupo da 5ª série *matutina* seleccionado elaborava a encenação de uma peça intitulada “Orfanato”¹⁸. O grupo da 5ª série *vespertina* finalizava os ensaios do quadro “O Olfacto”¹⁹, iniciado no período anterior ao início da nossa observação, e iniciava nestas aulas uma nova criação para apresentação no Festival de Teatro da Escola,

¹⁸ RESUMO DA PEÇA: Passava num orfanato, onde as meninas e os meninos se encontravam por terem sido encontrados na rua, pelo director do orfanato. Ele observou-os enquanto dançavam e ofereceu guarida às crianças, pensando em aproveitar-se das mesmas. Para tanto, ofereceu-lhes a possibilidade de gravarem um “clip”, porque eles cantavam e dançavam muito bem. No orfanato as cenas passam-se no refeitório e nos quartos. Na primeira parte da peça eles apresentam as cenas do refeitório e do dormitório. São as cenas que apresentam a atitude repressora do director, a atitude subserviente de seu auxiliar e as especulações das crianças de como seria melhor estarem fora dali. Apesar de tudo, eles fazem brincadeiras e pirraças, meninas contra meninos e vice-versa, especialmente nas cenas dos dormitórios. Na segunda parte eles relembram as suas histórias e aí vão mostrar os momentos em que se encontraram na rua, dois grupos, em baixo da ponte, onde um dos grupos estava acampado. É nessa parte que encenam as danças, cada grupo exibindo-se para o outro.

¹⁹ Fazia parte do projecto Labirinto dos Sentido, composto com outros grupos de 5ª e 6ª séries, que ensaiavam os outros quadros, “O Tato”, “A Audição” e “A Visão”.

que se realizaria pelo segundo ano consecutivo, no final do ano lectivo²⁰. Dos exercícios feitos em aula, surgiu a peça “Da Guerra à morte”, cujos desdobramentos se encontram nas aulas seleccionadas.

b) Local e o tempo da aula

As turmas vespertinas utilizavam dois locais para as aulas. Um era a sala denominada “multiuso”, onde algumas outras actividades podiam ser desenvolvidas em grupos pequenos, por uma sala pequena. Era uma sala de recurso para actividades como Judo e Teatro, pois os alunos e alunas podiam realizar vários exercícios de solo com a disponibilidade de *tatamis* para revestimento do piso. O outro local era a área da cantina, também utilizado pelas 5^a séries matutinas. A duração da aula dessas turmas é sempre de uma hora, composta de dois períodos de aula de cinquenta minutos, realizada uma vez por semana.

c) Os Rituais e o “uniforme” dos alunos e das alunas

Nestas turmas, também, o professor costuma fazer a introdução do conteúdo daquela aula, lembrando os exercícios e as temáticas da última aula, ou expondo a proposta de uma nova temática. Ele não costuma fazer a chamada da turma e passa logo a explicar os exercícios propostos para o dia, seus objectivos e conteúdos. Quando na sala multiuso, ele escreve no quadro o roteiro de todas as tarefas que serão realizadas. Após essa explicação inicial dá-se a arrumação da sala, afastamento das mesas e cadeiras e colocação dos *tatamis*, tarefas realizadas conjuntamente e em pouco tempo (das quais participávamos igualmente). O mesmo acontece quando a aula se desenvolve na cantina: alunos e alunas, o professor e, também, eu, arrumávamos todo o espaço da sala que consiste, basicamente, em afastar mesas e

²⁰ O Festival foi iniciativa da disciplina de Artes Cénicas no ano anterior, resultado na proposta de sua realização anualmente. Estaria se realizando pela segunda vez.

cadeiras para a periferia do recinto, ou coloca-las à disposição da eventual plateia circundante. Ao final da aula, quando não esgotado o período, o professor reúne a turma e faz a avaliação: discutem as questões de dificuldade ocorridas, os progressos e/ou os encaminhamentos para a próxima aula. Pequenas questões disciplinares eram sempre discutidas no final da aula. Durante a aula, se isto acontece, o professor encaminha uma acção – a retirada momentânea de um aluno do exercício, por exemplo – mas não interrompe os exercícios, ou a aula.

O uniforme da escola, uma T-shirt com o símbolo da escola, não é de uso obrigatório. Os alunos desta turma costumam trajar calças desportivas ou bermudões e blusões de moletom ou T-shirts e ténis. As meninas vestem mais *shorts* ou calças jeans (de canga) e, também, T-shirts. Algumas costumam vir de saias curtas, indumentária nada apropriada para as actividades de teatro, pois quando os exercícios exigem movimentos amplos, elas ficam com os movimentos restritos.

d) Encaminhamento das tarefas no tempo e no espaço da aula

As diferentes disponibilidades das turmas de 5ª série faziam com que o “andamento” da aula parecesse mais proveitoso em algumas delas. Esse era o caso das turmas vespertinas, menores e ocupando, em boa parte do tempo de aula, o espaço mais reservado da sala multiuso. As turmas matutinas sofriam a interferência do ambiente aberto e de circulação de pessoas que já relatamos, havendo mais possibilidade dos alunos se distraírem das tarefas da aula.

Também a característica dos conteúdos encenados proporcionava isso: as turmas matutinas desenvolviam estórias que se compunham em tarefas grupais – como a constituição de “grupos” que encenavam danças diferentes e, portanto, em momentos da aula estavam separados, para criar suas coreografias –, com o que o professor se

deslocava pelos grupos, quando divididos. Nem todos os grupos se empenhavam suficientemente quando ele não estava presente.

Os conteúdos propostos pela disciplina no período de observação foram todos cumpridos, resultando na Instalação do “Labirinto dos Sentidos” na Escola e na apresentação das peças no II Festival Autonomia de Teatro Educação (FATE)²¹.

e) Participação das alunas e alunos na condução da aula e nos processos decisórios

Também nas 5^a séries há liberdade para alunos e alunas opinarem e dialogarem sobre as acções que estão sendo desenvolvidas e exercitarem a autonomia proposta nos planos da Escola, observável no processo de criação colectiva e interactivo que se realiza. Essa possibilidade, como visto, não é uma via de contestação e demonstração ostensiva de que a participação efectiva dos alunos/das alunas implica em recusas e/ou rejeição na relação alunos/alunas-professor. A habilidade e competência do professor era reconhecida pela reacção perceptível dos alunos à sua presença, uma atitude receptiva e, às vezes, entusiasta, nos momentos dessa relação: a atenção à sua fala, o aceite das suas sugestões e, principalmente, o reconhecimento do aprendizado de um novo e importante conteúdo, para a convivência social.

f) A dinâmica das aulas

As aulas são, ao mesmo tempo, descontraídas e organizadas. Descontraídas porque os alunos e alunas falam bastante, brincam uns com os outros, inclusive, “se implicando” frequentemente, mas a atitude segura do professor, dando as ordens, mantém o ritmo de trabalho na maior parte das vezes. Como exposto, sua presença no grupo era

²¹ A instalação do “labirinto dos Sentidos” aconteceu no final do período em que estávamos na escola e o FATE, nos dias 03 a 07 de Dezembro, conforme o programa em anexo.

sempre muito bem recebida: por vezes ficavam algum tempo discutindo o que fazer e quando o professor se apresentava, sempre com alguma sugestão, esta era imediatamente acatada e posta em acção.

Observou-se que o fato de grande parte das aulas de artes cénicas acontecerem na cantina da escola, transforma-as em “espectáculo” espontâneo para outras turmas da escola, especialmente dos (as) pequenos (as) do ensino básico que, algumas vezes, são trazidos pelas professoras para assistir o “ensaio” destas turmas. Percebeu-se que isso faz parte da rotina da escola e, quando acontece, as cadeiras são colocadas em forma de plateia delimitando-se um espaço de “palco” para a turma em acção.

g) As mediações professor-alunos/alunas

A interacção professor-alunos/alunas, tal como nas turmas da professora, é muito positiva: é respeitosa, sem a aparente presença hierárquica.

O professor tem que estar constantemente intervindo na actuação dos alunos e das alunas, como quando tem que solicitar-lhes a trabalharem juntos, meninas com meninos e vice-versa, mas a atitude não autoritária, talvez seja o que proporcione, na maioria dos casos, o pronto atendimento dos alunos às suas sugestões e solicitações.

Na sequência deste capítulo exemplificamos como foi feito o registo dos elementos “de conteúdo” relativos ao objecto em estudo – a aparência dos fenómenos específicos relacionados ao género e à acção expressiva –, denominados momentos significativos. Esses momentos constituem “categorias” prévias de análise, emanadas da observação de todas as turmas.

4.5.2 A exploração dos momentos significativos e seus significados aparentes

A observação dos momentos significativos, nos quais procura-se a descrição de uma estrutura simbólica, que é polissêmica, segundo Gehres (2001) é um dos passos complexos desse processo, que compreende e interpreta, simultaneamente, fenômenos sobre os quais podem ser feitas várias interpretações, como alerta, também, Rubidge (1998).

Para tanto, empenhei-me, inicialmente, na construção de um quadro descritivo (Anexo VI) dos dados que “exalam” sentidos e mais sentidos e que foram sendo compreendidos na pura situação de ensino-aprendizagem que se apresentava. Na primeira coluna dos quadros aparecem os *momentos significativos*, que não são mais os dados brutos, mas os já seleccionados do conjunto das observações; na segunda, os significados aparentes, que geram as unidades de significado ou as categorias prévias de análise (cf. 5.2).

A 4ª M foi a turma que mais contemplou os objectos de nossa investigação – relações de gênero e educação estética na dança – apresentando-se como uma turma mista que elaborava a dança. Sendo assim, também foi a turma que mais “apresentou” momentos significativos ao “olhar” que dirigíamos.

Um momento observado em “ensaio” de uma dança na aula de música é exemplar das atitudes de meninas e meninos no que se seguiu em várias ocasiões no resto das aulas:

Primeiro, as meninas (oito) apresentaram uma dança que elas já tinham feito para outra situação. Enquanto elas dançavam, os meninos assistiam na plateia que sempre era improvisada com as cadeiras da cantina. A coreografia era feita sob uma música *pop*, bem a gosto do momento, com movimentos caricatos dos que as meninas costumam ver na televisão e outros shows. A professora disse que a partir disso estimulou os meninos a participarem de uma outra dança e oito deles tinham concordado em participar. Depois da dança das meninas, reuniram-se a elas os meninos que iriam apreender a nova coreografia, que já havia sido iniciada por Nara e Maria. Quem de fato

assumia a direcção era Nara. As crianças perdiam muito tempo em discussão de movimentos, demonstração delas para os meninos e repetição por parte deles. Os meninos ficavam muito tempo parados esperando que as duas discutissem como seriam os próximos passos. Em determinada altura Nara sobe numa cadeira e mostra os gestos que eles devem fazer. Os meninos, fixos em seus postos, prestam atenção e repetem, mas as meninas se interrompem a toda hora, falando muito. Depois de muito tempo a professora pergunta se já pode ligar a música. Então, ela liga o som e eles fazem uma, duas frases do início da coreografia e já param. Nessa interrupção um dos meninos fica dançando, movimentando braços e pernas; outro até senta alguns minutos, mas logo volta para o grupo. Nara comanda mais algumas repetições desse início, mas logo termina a aula. (02/10/01, área da cantina)

Na análise desse registo emergiram alguns “elementos de conteúdo”, os significados aparentes, que consideramos categorias prévias de análise, dentro das quais podem se encontrar outras, ou subcategorias. Num primeiro momento, identificamos nesse trecho:

- ...com movimentos caricatos dos que as meninas costumam ver na televisão e outros *shows*: a influência da moda e da mídia no fazer dança;

-...demonstração delas para os meninos e repetição por parte deles [...] Os meninos, fixos em seus postos, prestam atenção e repetem: diferenças no comportamento motor e relacional dos alunos e das alunas.

Concomitantemente, uma “categoria ampla” se desdobrava em outras compreensões/categorias: ao observarmos diferenças no comportamento e atitudes vinculados à vivência da dança, identificávamos, também, uma apropriação feminista da dança e uma submissão de género (masculino). Ainda, uma submissão de género que se identifica na vivência da dança, de imediato apresenta (na descrição) novas compreensões: a vivência da dança se relaciona ao “saber” dançar, induzindo-se uma compreensão da hierarquia do saber.

Assim, junto a aparição pura dos fenómenos, a pré-reflexão fenomenológica elabora de imediato uma interpretação, que é compreensão prévia do fenómeno. Posteriormente, num processo de “cruzamento” das categorias emergentes a cada observação, o movimento circular de descrever, compreender e interpretar efectiva uma espécie de “filtragem” nas unidades de significado, elaborando-se as categorias analíticas principais que darão “os sentidos” à relação de género e às manifestações de senso estético na educação.

As unidades de significado reveladas e seleccionadas no conjunto das observações das aulas, considerada a aparição dos fenómenos diferenciados em cada turma, foram as seguintes:

a) Em todas as turmas

- dificuldades e aprendizagens na vivência da dança e do teatro;
- o envolvimento e a manifestação de interesse na dança e/ou no teatro.

c) Nas turmas mistas

- As mediações alunos-alunas;
- os contactos corporais;
- a presença de hierarquias;
- a influência do gosto, do modelo e do desempenho;
- diferenças e não diferenças de género no comportamento motor e relacional dos/das alunos-alunas.

c) Na turma masculina

- um padrão cultural de movimento e interesse: a bola.

O mesmo procedimento descrito na compreensão dos momentos significativos das aulas, foi aplicado às falas na análise das entrevistas, sobressaindo-se a configuração das seguintes unidades de significado no discurso dos/das alunos/alunas:

- a importância da dança na escola;
- a imagem da dança e a vergonha de dançar;

- o valor da dança: o gosto, a utilidade e a vontade de apreender;
- a apropriação feminina da dança: a hierarquia do saber;
- o conhecimento e a dança; o conhecimento sobre a dança;
- o discurso da igualdade de género na dança e na escola;

A análise do discurso dos professores, nas entrevistas, tornou-se mais fácil pela categorização prévia que as próprias perguntas indicavam. A capacidade de sistematização, certamente mais evidente, dos professores e professoras permitiu que elaborássemos, praticamente, o conteúdo de cada resposta como unidade de significado emergente (ver anexos II e VII).

Das respostas de pais e mães aos questionários, foi possível seleccionar questões que nos dão uma compreensão do significado da dança para pais e mães respondentes do universo delimitado.

No capítulo seguinte, procurar-se-á que a descrição/compreensão emane dos sentidos nas situações observadas, procedendo-se um diálogo desses sentidos com os demais sentidos que lhes podem ser atribuídos, com a mediação dos pressupostos teóricos ancorados na Literatura.

CAPÍTULO V – Descrição, compreensão e interpretação das evidências remetidas pelo campo

Neste capítulo serão analisadas as situações mais significativas, encontradas nas observações das aulas e os possíveis significados dos “textos” dos alunos, buscando-se aquela compreensão das “variadas, nuançadas e misteriosas dimensões” ocultas do fenômeno. Isto é, a partir de um primeiro olhar-perceber – um modo de aparição interna das coisas na consciência – permeado pela reflexão, procurou-se obter a compreensão da aparência com sua substancialidade histórica.

Isto quer dizer que o conhecido/compreendido emerge da estreita relação entre um pré-entendimento teórico e o material empírico, num “passo a passo” que busca esclarecer e revisar representações sociais, conceitos, interpretações e suposições teóricas (Fritsch, 1988) e, sobretudo, ampliar a “brecha” nas representações sociais estagnadas, sem pretender, tal como Pellande (1996), aprisionar a realidade em categorias formais.

Assim, o conhecer resulta em categorias delimitadas pela provisoriedade da aparência, já que aparente sempre de um contexto permeado de “tradições” e transformações.

5.1. Significantes e significados na vivência das actividades expressivas e das relações de género

5.1.1 Cenário 1: as 4^a séries

a) As Mediações alunos-alunas

Na aula de EF desta turma, onde a praxe já era uma divisão equitativa para todas as actividades, meninas e meninos tinham participação mais igual. Nos jogos de mesa, a divisão dos grupos era feita pelos seus interesses pelo jogo e não por preferência de sexo. Nessa turma havia mais meninos do que meninas, por isso a formação de alguns grupos só de meninos, como também, possivelmente, a amenização das relações entre eles e elas.

As meninas, apesar da atitude “superior” que assumiam na prática da dança eram solícitas e tinham disponibilidade para ouvir e ajudar os meninos. Também havia reconhecimento da parte de alguns meninos da melhor actuação das meninas na dança. Dessa forma, a interacção, a integração e o diálogo norteavam a conduta geral da turma nas relações entre eles e elas, tanto como na sua relação com a professora.

b) Os contactos corporais e a presença de hierarquias

Na aula de EF os contactos corporais entre meninos e meninas eram mais espontâneos do que na dança e não provocavam a rejeição explícita por parte deles ou delas. As meninas que assumiam a liderança também mantinham mais acentuada a relação de toque corporal com os meninos. Isso, no entanto, não se fez significativamente presente ao longo das aulas de dança observadas. Não houve incidência de toques corporais espontâneos, o que pode estar relacionado com a falta de conhecimento das danças, dos seus elementos coreográficos de pares e, ainda com a falta de actuação dos meninos e meninas conjuntamente nesse tipo de actividade.

As oportunidades de estarem em contacto físico, como na criação dos giros em duplas de braços dados, foram “perdidas”, não sugeridas talvez, e também não foi perceptível se essa “exclusão” foi intencional. Pareceu-me que a prática cultural prevaleceu nesse caso, face ao contexto de novidade para os meninos e à prática corrente das meninas

de dançarem entre elas, porque reacções e expressões físicas de dominação, submissão e ou exclusão não foram significativas. Quando uma das meninas “puxou” o seu colega insistindo com ele para dançar, isso caracterizou-se mais como “inclusão”, do que como “dominação”.

Esse aspecto ainda pode estar relacionado com a presença de hierarquias: se não houve expressões físicas de dominação, submissão e/ou exclusão, mas sim manifestações de dominação e submissão nas reacções e atitudes de meninos e meninas, deixou-se a observar que, onde a relação é hierárquica, o contacto corporal fica inibido. As meninas manifestavam “saber mais” que os meninos, da mesma forma que havia uma “auto-submissão” dos meninos às meninas, nas danças mistas. Elas “demonstravam” sempre, no que os meninos tinham que ficar afastados, observando-as. Nas danças só de meninos, alguns também “paravam” para olhar os que estavam mais coordenados, fazendo melhor, segundo as sequências de movimento elaboradas por eles.

A hierarquia “do saber” se manifestava nas posturas das meninas que ficavam “sempre à frente”, no “comando” das acções, inclusive impondo-se frente a outras colegas.

d) A presença de influências

Foi evidente a influência do modelo, do gosto e do melhor desempenho na escolha e posteriores actuações dos alunos e das alunas durante as aulas. A identidade de género e o papel do professor também parecem ter interferido no desempenho de alguns grupos. Tais elementos repercutiram na valorização/desvalorização da dança no decorrer das actividades.

A escolha da Tarantela, como dança italiana, foi influenciada pela anterior apresentação dessa dança numa Gincana da escola, por uma turma da disciplina de Inglês, coordenada por essa professora, que já tinha sido bailarina e dirigiu e apresentou-se juntamente com os

alunos. Isso aconteceu durante o período inicial de minha observação na escola e a dança, realmente alegre, vistosa e animada, conduzida pela música contagiante da Tarantela, entusiasmou toda a plateia. A escolha dessa dança foi efectivamente uma questão de gosto (quem não gosta da Tarantela?) e de modelo de dança: aquilo que está na “onda” do momento, que agrada e da qual já se tem a representação.

Por outro lado, a dificuldade de construírem a dança portuguesa, foi o exemplo do exactamente oposto, a falta de modelo e do interesse nessa representação, até o desenrolar das aulas finais, quando a dança sofreu a ajuda de um professor para sua elaboração, ganhou qualidade (coordenação de movimentos e ritmo) e foi bem executada pelos alunos e alunas. Nesse momento, o melhor desempenho influenciou a apreciação de alguns meninos e meninas e, até, despertou o “gosto”: um menino queria, então, passar para o grupo da dança portuguesa.

A preferência e a rejeição pelas/das danças manifestavam-se em algumas trocas de grupos durante o desenvolvimento das aulas, indicando que seus interesses crescem ou diminuem à medida do sucesso/insucesso do desempenho do aprendizado.

e) O envolvimento com a dança e a manifestação de interesse

Inicialmente, este aspecto tem que ser visto na perspectiva de uma “proposta” de Projecto que se insere no contexto global das iniciativas pró autonomia no projecto educativo da escola. Foi um projecto “acatado” pelos alunos, dando legitimidade para a possibilidade de que a dança seja um conteúdo viável na disciplina de EF, nesta turma.

Também, parece que manifestação positiva ou negativa para com a dança no decorrer das aulas pode ser inferida em relação ao “saber” ou “não saber” dançar uma determinada coreografia, o que é válido para meninas e meninos; frequentemente, os meninos iniciavam sua participação empolgadamente e logo, logo, paravam. Ou seja, dançar

para eles e elas está relacionado ao saber passos, movimentos de coordenação de braços, pernas e cabeça, deslocamentos com saltos e giros, etc., (as chamadas técnicas) e aos estilos de dança, o que não apreenderam ainda, especialmente os meninos.

Quando aconteceu a primeira reunião de planeamento dos temas de dança que seriam pesquisados, da composição dos grupos de cada tema, durante o desenvolvimento do projecto, foi geral o entusiasmo das crianças pela proposta, o que se manifestava nas suas discussões sobre quem era quem em cada tema escolhido e no empenho da professora em evitar que as meninas e alguns meninos participassem em muitas danças. As negociações dos alunos e das alunas para estar nesta ou naquela dança foram intensas. Nesse dia as crianças haviam trazido alguns pequenos instrumentos, como castanholas e tambores em miniatura e estavam todos muito empolgados com esses instrumentos.

A participação e cooperação nas acções de movimento, de forma geral, foram evidentes. Houve a busca de expressão na dança, como manifestou Fred, um menino que desde esse primeiro dia de planeamento se interessou pela dança espanhola. O grupo em que ele se insere, no primeiro encontro para criação da dança espanhola, é formado por ele mais três meninas e mesmo assim, sem *partners* masculinos ele ficou a trabalhar com as meninas.

Já para a maioria das meninas parecia mais uma questão de “gostarem de dançar”, de tal modo era mais generalizado o interesse e a participação delas nas danças. As reclamações dos meninos pela falta de “explicação” por parte das meninas em vários momentos do decorrer das aulas evidenciavam uma vontade de aprender. Havia momentos em que os meninos de algum grupo misto “mesmo sozinhos, ficam conversando e tentando os movimentos” (13-11), centrados no objecto da aula. Para a professora, o fato de estarem participando de mais de uma coreografia é sinal de que “*estavam curtindo*” (13-11) e a dança alemã, composta só de meninos, apesar das várias dificuldades na elaboração

da coreografia, foi a que mais apresentou variações de movimentos e formações. O fato de não ter meninas no grupo, parece ter evitado o confronto de desempenho e, com isso, a dança fluiu mais consistentemente do que as outras, durante a maior parte das aulas. Para além de um trabalho bastante cooperativo nesse grupo de meninos, houve o interesse saliente de Mário e Tadeu sempre activos e dando sugestões para o desenvolvimento dos movimentos e formações (13-11), especialmente Mário teve um empenho destacável na criação e ensaio da dança. Nesse grupo de alunos, apesar de conversarem muito, e até mesmo porque, nunca tiveram esse tipo de experiência antes, estavam extremamente interessados e concentrados na tentativa de criar a coreografia; empenhavam-se na dança, procurando corrigir todos os movimentos, e ocupavam-se em todas as aulas a solucionar um problema de deslocamento que não conseguiam fazer simetricamente. Talvez porque havia o encorajamento da professora para uma dança que é masculina – movimentos mais simétricos, marcados com jogo de pernas e pé em formações características da dança folclórica.

Creio que a opção pela dança folclórica foi decisiva no interesse da maior parte das crianças, pois tratava-se de uma aprendizagem respectiva ao conhecimento das origens da sua cultura, como previsto no projecto, e na qual tinham se envolvido em acções diferenciadas junto a outras disciplinas.

Mesmo no início das aulas, antes de começarem os ensaios, enquanto algumas crianças “andavam para lá e para cá”, outras “ensaiavam” seus passos individualmente, por vontade própria, sem o chamamento da professora, entre elas, meninos (ver 23-11).

De forma geral, salientou-se o interesse na criação de passos, formas e deslocamentos, o entusiasmo pela execução correcta, a iniciativa e a resolução de problemas de alguns, a busca de expressão de outro e a cooperação de quase todas as crianças.

Todavia, a preferência por conteúdos em EF foi manifesta por dois meninos em duas ocasiões diferentes, ao final das aulas, perguntando se não teriam mais EF. Um deles era um dos mais aplicados da turma e actuou intensamente na sua dança, mas sua atitude reforçou a ideia de que para eles a EF é especial e nem pela dança querem perdê-la.

f) Diferenças e não diferenças de género no comportamento motor e relacional dos alunos e das alunas

Uma aula observada mostrou que as atitudes de meninos e meninas são mais semelhantes na EF do que na dança, tanto no aspecto motor, quanto relacional, inclusive nas atitudes mais expostas e agressivas das meninas

Em relação à escolha das danças, a oportunidade não seria das mais propicias à discriminação motora baseada no género, já que se tratava de danças folclóricas, em sua maioria – pelo menos na cultura ocidental – dançadas por homens e mulheres. Assim, no contexto da dança, foi no aspecto relacional que se deram diferenças mais significativas de actuação.

As meninas da 4ª série tornavam-se “superiores” nas situações de vivência da dança e assumiam a coordenação da dança. Os meninos, ou se “submetiam” esperando pela iniciativa delas, ou se “rebelavam”, desconcentrando-se do que faziam e até se retirando em alguns momentos. Em geral, quando estavam combinando estratégias de acção conjunta para determinado momento da dança, meninos e meninas ficavam juntos, mas as meninas assumiam mais a fala.

Comparadas as aulas de dança com as de EF, essa diferença de comportamento pode se explicar no “conteúdo” da aula, pois na EF os meninos também dominam o conteúdo e todos e todas interagem equitativamente, observando-se, apenas, uma actuação mais enérgica dos meninos nas acções mais combativas. Na dança, frequentemente, as meninas confundem os meninos falando ao mesmo tempo, querendo

todas elas darem explicações de como devem ser os movimentos e “mostrando” autoridade no assunto. Uma das meninas sempre quer assumir o comando da actividade, como mostra o seguinte relato:

A Nara ensina aos quatro meninos os passos e os movimentos. Ela ficava à frente deles e eles copiavam, com dificuldades, mas muita atenção. Tales é o mais parado e reclama que a Nara não explica direito, que ela só fica fazendo... Maria interfere, eles falam muito e não entendo suas falas, mas logo Nara está a frente novamente fazendo os movimentos e eles acompanham. (13/11, 1ª aula)

A tendência das meninas, como observado, é não darem muita atenção ao que os meninos dizem e a de alguns meninos de considerá-las mais entendidas, como confirma João:

... após uma sequência de passos que precisa de solução [...] Fred aponta uma continuidade, Mônica dá outra opinião e João diz “as meninas fazem melhor”, querendo dizer com isso para elas mostrarem sua ideia e eles a olharem de lado. (13/11)

A ideia de copiar o que as meninas fazem também é mais fácil para os meninos:

Quando se encontram no centro da formação há o girar de um ao redor de outra, dois a dois, e a postura dos braços deles e delas está igual. Lídia diz que não é assim, que esses braços são as meninas que fazem, mas João, então, diz “vamos fazer os dois” (quer dizer, meninos e meninas...) [...] outra menina confirma e ficam todos de braços iguais. (13/11- 1ª aula)

A Mônica sugere que têm que fazer uma coisa leve, porque os meninos começaram agora, ou seja, não sabem como elas (13/11, 1ª aula) e, assim, alguns meninos empenham-se em participar, mesmo sugerindo uma visão dualista da movimentação de acordo com os géneros que, no entanto, faz parte da dança folclórica e da dança em geral

Uma das meninas fala alguma coisa [...] ouço um dos meninos dizer “*claro que não, as mulheres ficam girando, os homens ficam parados*”. Pelo momento que dançavam, era o problema que estavam discutindo na sala de aula anteriormente, em que levavam os braços para o alto. (13/11- 2ª aula)

Os meninos, na dança espanhola, tinham dificuldade de se colocar, e se mostravam mais dispersivos que as meninas (13/11- 2ª aula), no entanto, Fred chamou a atenção pelo empenho em se expressar: era importante conhecer, treinar, e atribuir carácter à dança (ver 13/11), dando sugestões e soluções no decorrer das aulas; ele era “o único que parecia realmente estar dançando uma dança espanhola” (20/11).

De forma geral, as meninas actuam ensinando os meninos. Carmem chamou Gabriel para ensaiar connosco a dança portuguesa. Ele veio retraído e ela tinha que insistir com ele, puxá-lo inclusive, para que ele a acompanhasse nos passos (20/11). Assim, “a apresentação foi tentada três vezes por Carmem e Guido, mas eles erravam, mais porque Guido não acompanhava Carmem e ele desistia” (idem).

Os conjuntos de dança alteraram-se várias vezes, sendo que na maior parte, eram os meninos que circulavam. Nitidamente eles iam encontrando mais dificuldades na coreografia e pretendiam mudar para outra, que pudessem aprender melhor. A dinâmica proposta e o tempo escasso para realização das aulas não permitiram que isso acontecesse. Nesse sentido, é de se destacar que o grupo de dança alemã não se modificou o que pode levar a ideia de que nos demais grupos, era o confronto dos meninos com as meninas que proporcionava a insegurança de dançar aos meninos, predominando as meninas a dançar na frente.

f) Dificuldades e aprendizagens na execução da dança

O primeiro exemplo de superação de dificuldades de movimento encontrado nas aulas foi o dos meninos da dança alemã. Conversando muito e repetindo muito seus movimentos eles iam coordenando suas acções que eram iguais para todos em formas e deslocamentos variados. Foram eles que, também, receberam mais atenção da professora – um manifesto entusiasmo por “meninos dançando” – e que

aceitaram mais frequentemente as sugestões ouvidas, minhas e da professora. Da mesma forma, foram os que apresentaram empenho mais constante, no decurso das aulas, em construir uma coreografia que tivesse uma finalização.

Já os grupos mistos tiveram muitas dificuldades ao longo das aulas em “acertar” passos e movimentos em conjunto. Nesses grupos, apesar da demonstração das meninas, os meninos não conseguiam facilmente “copiá-las”, configurando-se um factor de maior dificuldade o facto de que as meninas “demonstravam”, mas não tinham competência para encaminhar formas de aprendizagem para os meninos. Nesses casos, foi mais a “disponibilidade” de fazer uma dança e a capacidade organizativa das crianças que proporcionaram a elaboração de uma coreografia. A dança espanhola, para a qual não havia modelos prévios, iniciou-se a partir de sugestões dadas por mim e, posteriormente, pelos estímulos e correcções da professora. A dança italiana teve sempre a “tutela” das meninas que conheciam a coreografia que havia sido dançada na Gincana. Em todos os casos, a coreografia fluiu lentamente, com orientações esparsas que tinham mais o carácter de estímulo, mas foi conseguida, atingindo os objectivos da professora de que eles e elas criassem a dança.

A dificuldade da dança portuguesa se caracterizou mais pela falta de interesse da maior parte do grupo em apreender, pois somente uma menina apreendeu os passos e deslocamentos desde o início e esta não teve influência suficiente para a repassar às/aos colegas, no entanto, no final, com uma orientação firme do professor de LP e a sua demonstração metódica dos movimentos, teve uma conclusão bem conseguida.

O desenvolvimento da observação das aulas dos meninos foi centrado na sua relação com a dança. Esta não era uma experiência totalmente nova para os alunos, pois já haviam elaborado outras coreografias para outros Eventos da Escola. A professora disse-me que

as turmas de 4ª série estavam aceitando bem a dança, porque ela vinha de longe fazendo um trabalho de reflexão e diálogo sobre a dança com esses alunos e essas alunas.

Ao iniciarem as poucas aulas de elaboração da Chula¹, os meninos já haviam apresentado, na Gincana² que se realizara no sábado anterior, a dança do Maculelê³, caracterizados de indígenas e de peito nu. Haviam feito muito sucesso junto ao público da Escola e, talvez, isso tenha influenciado positivamente na participação desta nova dança. Nesta, suas tarefas se caracterizavam pela experimentação livre dos passos sobre a música, com o estímulo vocal constante da professora e alguns momentos de demonstração em que

...ela bate os pés compassadamente no chão, dizendo que a Chula é toda marcada, que é dançada com botas e que eles mesmo não tendo botas, deverão marcar bem os pés no chão (20/11).

Aparentemente livres para se movimentarem sobre a música, os meninos estavam também presos à ela, quer dizer, era a única referência que tinham para o movimento - bater os pés, compassadamente, ao ritmo da música - e, frequentemente, depois de alguns minutos de sapateado, esmoreciam. Especialmente no primeiro dia, em que estavam sem a música original, com alguns trechos musicais mais lentos do que os do sapateado, porque a professora ainda não trouxera a música original. Esses trechos não eram dançados e, nestes momentos, os meninos aguardavam em seus lugares, que o ritmo do sapateado retornasse, então recomeçavam o mesmo movimento.

Com a proposta que lhes foi feita pela professora, de criarem seu próprio sapateado, o que se via era os meninos “empenhados em fazerem algo, sem mais sistematizações” (20/11). A possibilidade de criação era

¹ Dança folclórica gaúcha, ou seja, do estado do Rio Grande do Sul.

² Como os demais eventos relativos ao período de observação, foi acompanhada e registrada em vídeo.

³ Segundo o programa apresentado na Escola é uma dança de comemoração da Santa Maria da Purificação, na Bahia, que originalmente era dançada em círculos e hoje é adaptado para apresentações em outras formações.

reduzida, tanto pelo estilo da dança, quanto pelo carácter de suas figurações⁴ e a figuração básica da Chula original não foi demonstrada, pois estava fora dos objectivos da experiência: a criação própria do sapateado pelos meninos.

Não parecia ser o intenso trabalho dos pés que cansava os meninos, mas sim a repetição, ou seja, sempre os mesmos movimentos de pés, os impacientava. A professora repetia, “*a Chula é toda sapateada*”, sem sugerir motivos diferentes (variações) do sapateado⁵, para os meninos perceberem que podiam fazer de outra forma e pudessem escolher entre exemplos, ou criar outros motivos. Houve momento em que

...dois meninos consideraram que não havia sapateado nos movimentos que estavam sendo feitos, mas a professora não disse nada sobre isso e continuou a estimulá-los para se movimentarem (20/11).

Na segunda aula já lá estava a música original e isso animou mais a turma. A professora colocou a música para ouvirem e marcarem as frases musicais que seriam dançadas por cada grupo, pois os havia dividido em três fileiras, para formação da dança. Enquanto isso, “metade dos meninos já exercitava seus passos” (23/11), entusiasmados e mostrando uns aos outros.

Assim, a professora não demonstrava para os alunos. Eventualmente ela vinha a frente e fazia a marcação com os pés para eles sentirem o ritmo; nisso, “acompanhava-os”, mas eles não paravam

⁴ A chula é uma dança em forma de desafio, dançada por dois homens, que no Folclore Português encontra similaridade no Fandango. A dança não tem variedade de formações, já que o “desafio” acontece ao longo de um bastão colocado ao chão, cada dançarino numa ponta, deslocando-se estes, alternadamente, em sapateado ao longo do bastão, como numa “trova”, uma cantoria de respostas, típica dos gaúchos. Na dança, a “trova” se dá com o sapateado: cada um dança uma vez, procurando exhibir-se melhor que outro. É uma dança, todavia, de um sapateado muito rico, com extremo esforço de pernas e que exige muita resistência e preparação. A “exibição” da Chula está toda nesse sapateado, repetitivo e imponente, mas certamente, se dançada por *experts*, com muitas variedades na composição do sapateado.

⁵ Refiro-me aqui a motivos muitos simples, como se possa imaginar, por exemplo, um tempo ternário marcado por direita-esquerda-direita, podendo ser marcado por direita-direita-esquerda.

de dançar e não viam os passos dela, olhando sempre para o chão.

A maior dificuldade da dança foi os deslocamentos de cada fileira, à frente e à trás, para execução de seu trecho musical, pois a música havia sido dividida em quatro trechos: cada fileira executava um dos três primeiros e o último era executado por todos. A professora indicava-lhes os espaços que deviam percorrer, eles insistiam, erravam, interrompiam, recomeçavam e, com o estímulo de fazerem uma última vez, sem interrupções, para depois “jogarem bola”, eles conseguiram uma sequência relativamente ordenada, onde alguns se destacaram pelo domínio do ritmo e coordenação de seus passos do princípio ao fim.

g) Uma bola sempre presente: só meninos dançando

A observação das aulas dos meninos da 4^a V mostrou como, pelo menos nas circunstâncias especiais que configuram esta prática – a não regularidade e a ausência das meninas –, os meninos têm seu mundo de movimento fixado na representação de movimento e diversão que o mundo moderno legou para os homens e os meninos: chutar uma bola. A persistente “presença da bola” nas aulas em que estavam desenvolvendo a Chula, indicava que, para a maioria, o “prêmio” final por estarem apreendendo a dançar era o “jogo de bola”, correspondendo à forma da cultura que influencia o desenvolvimento de formas de expressão, comunicação, pertencimento a grupos, uso de jogos e brincadeiras, etc., diferenciados para meninos e meninas.

Isto é compreensível se tivermos em mente tanto a configuração cultural moderna do lazer e o papel da cultura desportiva dentro dela, quanto a socialização dos meninos e das meninas através das representações construídas na busca de uma “identidade sexual” e que se designa, até mesmo num hábito cultural corriqueiro, de pendurar “símbolos” nas portas dos quartos de recém-nascidos: frequentemente uma “chuteira” quando o bebe é menino!

5.1.1.1 Os significados emitidos pelas 4^a séries

Na observação das relações de género entre meninos e meninas no envolvimento com a dança destacou-se, na 4^a M, a aproximação entre meninos e meninas mediada pelo interesse na construção da dança. Apesar da manifestação, quase ostensiva, de “conhecimento” por parte das meninas, os meninos parecem “aceitar” essa diferença, caracterizando a identificação de uma cultura de género⁶, por parte de meninos e meninas. Ao mesmo tempo, os meninos recorrem ao/aceitam o auxílio delas na elaboração dos movimentos/coreografias não correntes na sua própria cultura.

Isto remete à consideração de que as diferenças significativas observada entre as duas culturas de género, que envolvem os meninos e as meninas, podem transitar na fronteira da identidade de género, que o próprio processo cultural tem tratado de “dessencializar” no envolvimento das pessoas com os objectos culturais, indicando uma mudança de *attitudes*, conforme Strey (2000), que pode estar sendo proporcionada pelas novas formas de socialização familiar e estratégias educacionais.

As várias situações observadas evidenciam uma diferença de comportamento entre meninos e meninas na aprendizagem da dança, uma diferença nitidamente decorrente do contexto vivido, que todavia “reverte” ou transmuta “identidades” sociais: não estar acostumado a dançar coloca os meninos em situação de “inferioridade”, ou seja, menos competência reconhecida na execução dos movimentos.

Se considerarmos, como Rubidge (1998), que o ser humano actual pode suportar várias identidade paralelas, ou melhor, tem uma

⁶ “Género: Confronto de Culturas em Aulas Educação Física” (Saraiva Kunz, 1994), aborda a construção desta cultura de género na EF, tal como se encontra em outras práticas culturais, desde a cultura familiar ate o amplo contexto social. Muitos estudos de relevância dão conta desta temática, tal como a investigação de Sousa (1994). Na dança isto é contextualizado no Cap. III.

identidade múltipla, na qual nenhuma é essencial e todas são constituintes, podemos reconhecer essas novas atitudes que se efectivam lentamente na vida societária em relação ao gênero, portanto, também na escola. Rubidge (ibid.) considera, assim, que uma identidade cultural estandardizada é uma rude simplificação da identidade cultural actual e que “*não é possível designar a pessoa como necessariamente tendo esta ou aquela característica por pertencer à esta ou aquela cultura*” (p.16). Nesse sentido, as pessoas podem possuir uma *macro identidade* (nacional, cultural, étnica) e uma *micro identidade* (de gênero, sexual, pessoal, profissional). Com base nesse pressuposto, elaboramos duas “categorias” para tentarmos entender as diferentes atitudes de discriminação que envolvem a dança e o gênero e que podem ser percebidas, nos alunos e nas alunas, como reflexos de identidades: a) *discriminação de gênero em relação à dança*, significando a atribuição de dança de homem e dança de mulher; b) *discriminação da dança em relação ao gênero*, significando a atribuição da dança apenas à mulher.

Essas categorias nos deixaram perceber que: no plano da macro identidade cultural, onde existe a possibilidade da representação “dança é coisa de mulher”, entende-se que os meninos não tiveram a oportunidade de vivenciar a dança tal como as meninas e, assim, esboçou-se uma certa discriminação da dança em relação ao gênero; no plano da micro identidade, individual, eles não discriminaram gênero em relação à dança e com a sua participação não evidenciaram que “isto é dança de homem, aquilo é dança de mulher”.

A interpretação dos processos empreendidos pelos alunos e alunas, nas duas séries, revelou seu interesse por um conteúdo da cultura de movimento, a dança folclórica, que se integra nas suas vivências pela mediação do estudo das histórias de suas famílias. Nesse sentido, confirma-se que as danças folclóricas são parte de um conteúdo – o folclore – um dos símbolos representativos (Langer, 1942),

engendrados pelo ser humano para dar significação à uma determinada identidade cultural, ou à projecção dela, e com isto tem sido um dos conteúdos da dança privilegiados na literatura pedagógica para iniciação à dança nas escolas⁷.

O gosto pela dança, evidente por parte das meninas e a vontade de apreender dos meninos atestam que a dança não é alheia aos seus interesses e conhecimento, podendo constituir um conteúdo na aprendizagem da expressividade e da apropriação de relações igualitárias de género.

As principais diferenças de movimento, e na relação com a dança, manifestas relacionam-se ao dado significativo de que existe uma vivência prévia da dança por parte das meninas, o que não acontece com os meninos. Isso circunscreve uma certa hierarquia do saber-poder na dança no âmbito da vivência cultural e esclarece, inclusive, a necessidade das alunas, que gostam de dançar, de ter aulas de dança mais sistematizadas e de fazer aulas, em alguns casos, sem os meninos. Lange (1999) comenta que as ofertas extra-escolares vão acostumando as alunas a ver o sentido do apreender e exercitar, do que resulta que elas tem mais prazer em ver o resultado do crescimento do nível técnico, da combinação de passos, etc. Nisso não podem ser desconsideradas as influências exercidas pelas “formas” e apresentação dos conteúdos culturais do mundo de vida dos alunos e das alunas – como as formas de encenação do corpo e a representação da virtuosidade em público e que tem seu exemplo nestas vivências nas apreciações sobre um grupo de dança Afro e no acontecido com a dança portuguesa -, que geram representações da performance que são interiorizadas pelas crianças, gerando também as expectativas quanto

⁷ O conteúdo como proposta para o ensino escolar aparece em propostas tão diferenciadas como, por exemplo, as de Bregolato (2000) “Cultura Corporal da Dança”; de Prina e Padovan (1995) “A dança no Ensino Obrigatório” (tradução de uma proposta italiana); de Kunz et al. (1998) “Improvisação e Dança. Conteúdos para a dança na Educação Física” e de Gilbert (1998) “Creative Folk Dance for Children”.

às normas para movimentação física e as dificuldades de executar determinados movimentos que exigem dos principiantes muito esforço.

Mesmo assim, neste contexto, a polaridade dos papéis sucumbiu às tentativas de inclusão do “outro”/da “outra”, reduzindo-se, no trabalho expressivo, o antagonismo e revelando-se a construção da expressão na dança pelo diálogo e a interação entre meninos e meninas.

A preparação desse “terreno” parece ser engendrada numa acção desconstrutiva de práticas na EF. Ao contrário das situações em que os professores e professoras de EF evitam os jogos que supõem “contacto físico” ou uma certa dose de “agressividade”, com intenção de preservar a “feminilidade”, conforme observado por Scraton (in Louro, 1997, p. 75), as oportunidades oferecidas encaminham a relação *igualitária* entre os alunos, podem abalar a matriz heterossexual que rege a sexualidade e abrir portas para a compreensão da variação no interior do género.

No entanto, a iniciação ao movimento representativo na dança, como visto na 4ª série masculina, foi marcado pela sobreposição de uma cultura masculina que evidencia o distanciamento dos meninos de uma actividade expressiva, na medida em que um outro interesse – a bola - manifestava-se sempre presente, mesmo em sua calorosa participação na criação da dança. Esse dado deve ser reflectido na elaboração de concepções/propostas didácticas para o ensino da dança na escola. Carrol e Lofthouse (1969) já observavam que a limitação dos meninos nas actividades expressivas (especialmente a dança) era respondida pela ênfase dada ao jogo e ao atletismo nas actividades ofertadas a eles.

Nesta investigação, o interesse e o envolvimento, aparentemente “objectivos”, dos meninos com a elaboração de passos e movimentos que marcam uma representação, evidenciam que “apenas o movimento” não é suficiente para uma aprendizagem da dança (Kraus/Chappmann, 1969), se considerado que a qualidade da experiência de movimento em

dança seja crucial, como experiência única no combinar “*aspectos físicos e emocionais de nosso ser em uma expressão integrada*” (ibid., p.13). Todavia, viu-se o investimento no esforço de “criação”, predominantemente direccionado por um estímulo (ritmo) musical⁸ representativo dos movimentos de uma cultura próxima.

A ausência de meninas nessa prática pode ter sido factor limitante de um outro estímulo para a dança, que se mostrou presente na turma mista, e a possibilidade de aprender dança se caracteriza essencialmente pelo estímulo que lhes seja dado a experimentarem, um mundo de movimentos ainda não presentes quotidianamente no seu universo cultural de género. Sendo assim, sua relação com a dança foi marcada por um certo *interesse* e pela repetição do movimento na tentativa de *superação da iniciação*.

Fica claro na experiência de ambas as turmas que a dança tem seu início nas possibilidades de desenvolvimento da criatividade e das “formas” estéticas ligadas aos hábitos de corporeidade e ao meio onde a pessoa vive, às experiências corporificadas pelo seu mundo de vida (Feijó, 1996; Nóbrega, 1999; e. o.).

5.1.2 Cenário 2: as 5^a séries

a) As mediações: alunos-alunas

Na 5^a M, apesar das constantes separações por sexo, aparentes tanto nas encenações quanto nos exercícios da aula, quando por

⁸ Sem dúvida também poderiam ser oferecidas alternativas sobre um “modelo” representativo dessa cultura próxima e mesmo variações sobre o ritmo como possibilidade de variações do movimento, como o que exemplifica Lange (1999) numa tarefa que era análoga ao que os meninos fizeram nestas aulas: numa oferta de experiências rítmicas ela observou que “a tarefa de adequar um ritmo, que antes foi feito brincando, a um novo espaço, oferecido, pode conduzir à concentração do movimentar-se e criar uma disposição positiva. Todavia, a redução do espaço pode logo ser sentida como algo que atrapalha, talvez porque o olhar para baixo predomina e se percebe que ‘não se sai do lugar’. Neste caso, o diálogo é importante e pode fazer surgir uma reflexão sobre jogos próprios para meninos e meninas” (p. 289)

solicitação do professor ou das estagiárias meninos e meninas tinham que trabalhar juntos, não mostravam-se entusiasmados com essa opção, mas o desagrado, se havia, era dissimulado. Estranhamente pareciam indiferentes, como “quem sabe” que actuando juntos não vão alterar suas diferenças.

Nessa “indiferença” de alunos e alunas, ressaltava-se a actuação do professor na mediação das resoluções de problemas de movimento e na própria criação de cada grupo, mas fazia-se visível uma maior participação das meninas na busca de interacções: por exemplo, elas se apresentavam para complementar expressões criadas pelos meninos nos exercícios de grupo, enquanto o contrário não acontecia.

Na 5ª V, era mais latente uma certa exclusão dos meninos, por parte das meninas, e vice-versa, exceptuando-se a actuação de Lola que sempre procurava os meninos nas tarefas. Contraditoriamente, havia sempre manifestações de rejeição de Enio em relação à Lola.

Nesta turma, eram as tarefas de movimento expressivo (exercícios de expressão corporal, de desenvolvimento da acção, do lugar, do personagem e de vocalização, etc.) e os exercícios criativos que aproximava os alunos e alunas corporalmente e, também, a exclusão e a rejeição eram quase sempre mediadas: ou por um elemento de fora da acção, de rejeição, ou por um grupo, na tentativa de auto-exclusão, como mostram os seguintes relatos:

Quando Leila erra ele (Enio) ri muito [...] Sérgio bate palmas e diz como é para Leila (01/10).

...falta só Leila dar o seu deslocamento. Ela faz menção de não fazer, diz *não*, mas as colegas sugerem um dos seus passos e todos fazem (08/10).

Isso aponta, no conjunto, um processo de interacção e diálogo em construção, que permite a participação conjunta à revelia dos actos exclusivos que se manifestam.

b) Os contactos corporais e a presença de hierarquias

Na aula de artes cénicas, apresentavam-se significativamente os momentos de exclusão espontânea de contacto corporais entre meninos e meninas. Mesmo quando o grupo era misto e a ideia era a representação. Nesse caso, “combinavam” em conjunto o que iriam fazer, mas dentro do quadro se dividiam na acção, formando sempre dois conjuntos dentro da representação: um de meninos e outro de meninas.

Na 5ª M, um exercício mímico do “jogo de basquete”, por exemplo, mostrou uma relação mais próxima entre os meninos e as meninas do que as encenações da sua estória teatral ou dos outros exercícios de expressão. A prática conjunta que eles e elas têm no jogo – a vivência – interfere na representação (Mimesis) transpondo a relação mais estreita vivida na situação de jogo para o âmbito da encenação. É assim que, também fora das situações dançadas, quando estão em grupos separados, meninas de um lado, meninos de outro, às vezes as meninas “irrompem” no meio dos meninos com muita desinibição.

Na 5ª V, é Lola que exerce esse papel, porque

...é a mais espontânea em produzir o contacto corporal com os meninos. Ela sempre toma a iniciativa de posições mais arrojadas que exigem força e nisso, seus partners mais directos vêm a serem os meninos (22/10).

Dessa forma, as meninas assumem, com sua maior iniciativa, uma certa liderança nas aproximações com os meninos e determinam quase tudo quando discutem em conjunto.

Os contactos corporais, assim, são esporádicos: um menino cai, sua colega dá-lhe a mão para levantar-se; outro puxa sua colega pelas costas, referindo-lhe uma cena em realização; numa cena de mímica, duas meninas puxam os meninos pelas costas para que eles as acompanhem, etc.

Eventualmente, formam-se duplas mistas, nos jogos de movimento que exigem contacto, como numa dupla em que um/uma “modela” figuras no corpo do/da outro/outra, mas normalmente os meninos se excluem mais do contacto corporal com as meninas nas

tarefas expressivas e tendem a não expandir seus movimentos como nas tarefas só entre meninos.

Assim, não se caracterizaram atitudes hierárquicas na 5ª M, mas na 5ª V Enio procura sempre demarcar uma linha divisória entre masculino e feminino. Lola reage e busca demonstrar a identificação possível em caracteres que são, no senso comum, de pertença masculino, participando no jogo de movimento dos meninos e tomando a iniciativa na apresentação dos movimentos e na solução de tarefas de movimentos. Nisso, tornam-se os dois dominantes na cena da aula. As outras meninas são sensivelmente arredias ao contacto corporal com os meninos como mostrou Lia ao ter que “se soltar” sobre o corpo do outro no jogo de movimento encenado (08/10). Ela fica inquieta, não consegue relaxar, um possível sintoma da vergonha do se tocar entre sexos na adolescência.

Ao longo de algumas aulas, a intensificação da tarefa expressiva proporcionada pelo estímulo do professor, nessa turma, fez acontecer contactos corporais entre os meninos e as meninas da turma, como as soluções buscadas pelo grupo ao construir uma pirâmide de corpos: contactos subtis, leves, provocados só pelas extremidades do corpo, como pés e mãos, mas evitando um encontro “estrito” de corpos entre meninos e meninas.

c) Envolvimento com a dança e com a actividade expressiva:

Não houve muito interesse da 5ª M nas actividades de dança, especialmente da parte dos meninos, ilustrado pelas suas falas no próprio corpo da encenação, ao responder à tentativa de uma “menina de rua” de ensinar-lhes dança: “...acho que o nosso negócio não é dança, vamos aliar a dança com a nossa música e ver se fazemos um negócio lucrativo” (08/10).

Seu interesse nas demais acções expressivas era maior, mesmo que eles estivessem frequentemente fazendo brincadeiras e se distraíndo das orientações do professor.

Da parte das meninas era visível um maior interesse na dança, mas também marcado por uma forte inibição. Elas procuravam dançar, mas seus corpos eram “represados” nas tentativas de movimento. Estavam sempre tentando e, ao mesmo tempo, “se impedindo”, como se uma trava interior impedisse o movimento que elas tinham vontade de fazer. No entanto, a atitude delas nos demais exercícios era semelhante a que mantinham nas experiências com a dança: apesar de se movimentarem mais rápido nas tarefas não dançadas, como no suposto jogo de basquete, também não apresentavam muita desenvoltura. Atitudes como andar quase todo o tempo com as mãos nos bolsos, por parte de Iara e Ada, registravam um certo acanhamento, um *se esconder corporal*, apesar de vestirem em algumas aulas saias muito curtas (como é da moda), que até lhes dificultavam a execução dos movimentos, como o professor chamou a atenção em certa aula⁹.

Na 5ª V a disponibilidade dos alunos e das alunas aos exercícios criativos e expressivos, possivelmente, é facilitada pelo ambiente/local da sala multiuso, uma sala pequena que permite a integração de um grupo também pequeno, onde alunos e alunas sentem-se à vontade para os movimentos – como o piso forrado de tatamis, convidativo à se soltarem, se largarem – e inclusive são estimulados à isso pela exposição do cenário, em construção dia a dia, que forra aos poucos as paredes da sala e cria um “ambiente” propício à dramatização. No espaço do pátio as situações especiais – seja as adversas ou as interactivas – podem ser subsumidas e dispersas pelo ambiente, que

⁹ No final de um ensaio, em que Iara não conseguia deitar-se sobre a mesa que fazia as vezes de “cama” numa das cenas do “Orfanato”, por causa da sua saia muito curta, o professor falou-lhe que deveria vir com uma roupa mais confortável na próxima aula, para poder movimentar-se mais livremente. No entanto, na aula seguinte, lá estava ela com a mesma saia.

coloca no “clima” da aula elementos estranhos a ele – pessoas que passam, barulhos que se ouvem, etc.

Sendo assim, na sala de aula, apesar do jogo de antagonismos e mediações protagonizado constantemente pelos alunos e alunas, eles e elas estão sempre envolvidos nas tarefas de movimento. O professor – e isso também é inevitável no espaço pequeno da sala, a não ser que ele se ausente – é presença constante e actuante no encaminhamento das acções. Suas demonstrações de tarefas absorvem os alunos e alunas e parece ser a extrema habilidade dele o maior estímulo para os alunos e as alunas se expressarem. Consoante suas respostas às entrevistas, seu comportamento revela interesse, participação e aprendizagem nas actividades rítmico-expressivas, com a construção da expressão proporcionada pela perspectiva de ter que perceber “o outro” para dar sentido à acção na actuação em conjunto de meninos e meninas.

d) Diferenças e não diferenças de género no comportamento motor e relacional dos alunos e das alunas

No tocante à actividade específica da dança, desenvolvida pela 5ª M, inicialmente, alunos e alunas formaram dois grupos heterogêneos, porque formalmente eram dois grupos, mas reagiram com separações por sexo dentro de cada grupo: as três meninas e os três meninos componentes de um grupo, desenvolveram coreografias independentes e, no outro grupo, havia uma menina que, como os meninos, não conseguiu executar nenhuma dança e outra menina, que sabia dançar um pouco e, portanto, era a que “ensinava” uma dança para os demais. Segundo as características das danças escolhidas por cada grupo, houve a influência de um traço estereotípico nessa escolha; os meninos escolheram o rap (um dos estilos preferidos em suas falas) e as meninas outro estilo de dança pop.

Ao longo do desenvolvimento dessas danças em algumas aulas, Anaí, a menina que ensinava aos colegas, se apresentava bastante “de

fora”, talvez pelo seu papel de “estranha” no grupo, que os encontraria para ensinar-lhes a dança, mas a outra menina desse mesmo grupo, estava sempre junto aos meninos, apesar de quase não se manifestar: nem a trocar ideias com eles, nem a dançar.

As diferenças aí observadas apresentam as meninas mais interessadas em tarefas expressivas, mas não exclusivamente. No entanto, ao comporem suas danças, os dois grupos que o fizeram, fazem uma demonstração marcada não só pela diferença de movimento – onde os meninos conseguem apenas “se balançar” para cá e para lá – mas também pela polaridade na relação social: compõem um desafio de quem dança melhor, indiferentes às supostas qualidades de sua coreografia, reflectindo como que dois mundos diferenciados na vivência de cada um dos sexos.

Nas tarefas de movimento mímicos, não dançadas, a acção dos meninos tende a representar movimentos desportivos: boxear, jogar basquete ou futebol, fazer ginástica, etc., evidenciando um mundo persistentemente presente no seu quotidiano. Tais movimentos não se apresentaram entre as meninas, com excepção de alguns movimentos ginásticos, preponderando sobre a actuação das meninas a mímica das tarefas do quotidiano doméstico.

De forma geral, meninos e meninas apresentam interesses e movimentos diferentes ao executar a dança e outras tarefas expressivas ou interpretativas, percebendo-se que os meninos têm mais dificuldades de se integrar com as meninas na acção expressiva.

Em se tratando especificamente das actividades rítmico-expressivas, na 5ª V, os meninos apresentam mais dificuldade motora do que as meninas, apesar de sua pronta disponibilidade para os exercícios de expressão. Uma das meninas apresentava dificuldade motora mais grave por ser uma menina com alguma deficiência¹⁰.

¹⁰ Não me interessei em investigar a natureza e o tipo de deficiência da menina. Soube que ela não fazia EF e observei que evitava exercícios mais pesados, de maior

Nas 5ª séries, em geral, as meninas fazem movimentos mais leves, mais lentos, em alguns momentos quase dançados; de vez em quando utilizam elementos como giros, balanceios e voltas, e quando fazem gestos bruscos é com a parte superior do corpo, tronco e braços; os meninos gesticulam com os braços e as pernas em movimentos mais rústicos e agressivos e fazem os movimentos mais bruscos com jogo de pernas e deslocamentos; realizam constantemente, nos intervalos dos exercícios, pantomimas de uma briga imaginária, como darem socos uns nos outros, pegar com força e derrubar, etc. Eles nunca param e andam de um lado para o outro, enquanto as meninas são mais concentradas na execução de algumas tarefas da aula.

A observação da postura corporal, na 5ª V, apresentou um aspecto equitativo entre os seis elementos da turma: fora Lola e Enio, que são mais “soltos” em tudo que fazem, os outros dois meninos e as outras duas meninas, apresentam como característica em comum uma postura mais “tensa”, inibida.

Nesta turma, como visto, não acontece espontaneamente a aproximação de meninos às meninas e vice-versa, com exceção de Lola, que parece encontrar no contacto com os meninos mais animação, mais acção. Ela parece irrequieta, não lhe satisfaz o pouco movimento que o trabalho de movimento com as meninas lhe dispõe – gestos mais amplos e agressivos que não são visíveis em suas companheiras de sala. Procurando se igualar mais aos meninos nos movimentos, ela apresenta uma espécie de capacidade de “transferência” e “incorporação” dos sentidos dos papéis masculino e feminino, desmistificando o estereotipo – por exemplo, homem forte e mulher fraca -, na vivência da imaginação proporcionada pelas actividades expressivas, no caso o teatro.

movimentação – como o próprio professor declarou em alguns momentos da aula, dizendo que ela não precisava fazer determinados exercícios, como os rolamentos no chão. Como as actividades não eram voltadas para o rendimento, ela podia participar plenamente do grupo.

Na relação de movimento em duplas e individuais, tanto os meninos quanto as meninas foram bastantes exclusivos(as), caracterizando-se, no pequeno grupo uma dinâmica de afastamento-aproximação, respectivamente espontâneo-provocada que regula a interacção entre eles e elas no tempo da aula. Apesar de toda formação de duplas resultar em duplas, ou grupos, de meninos ou de meninas (ver 01/10), as tarefas de todo o grupo eram realizadas na maior parte das vezes, com sucesso, tanto pela mediação e estímulo do professor, como pela tentativa aparente de alunos e alunas em vencer o afastamento e realizar a expressão projectada, resultando em soluções conjuntas de movimento. Nesses momentos, a relação se caracteriza pelo diálogo, declarando-se várias vezes uns/umas em concordância com outros/outras.

e) Dificuldades e aprendizagens na actividade expressiva: influências do espaço, do tempo da aula e da acção?

Anaí em quase todas as ocasiões em que devia dançar, mostrou-se sem entusiasmo. Dançar para ela parecia não ter graça, não ter significado no contexto da estória, como se ela não se sentisse valorizada por fazer algo que sabia mas não era aproveitado pelos colegas. Eles ficavam olhando ela a fazer seus movimentos, enquanto isso, um dos meninos às vezes a copiava, mais com ar de “piada” do que de quem quisesse apreender a coreografia.

Na última aula da 5ª M, viu-se a tentativa de realização do rap, que foi muito auxiliado pelas demonstrações do professor; uma criação tipo pop parte das três meninas e o terceiro grupo, aquele que devia “apreender” com Anaí, não dançou. As três meninas, apesar de terem conseguido uma coreografia, mostravam-se bastante inibidas/tímidas em ter que dançar para as outras pessoas verem; quando estavam separadas fazendo sua coreografia eram muito espontâneas e se

movimentavam bastante, trocavam opiniões, etc. Sua atitude evoca que a dança desperta uma certa cumplicidade entre mulheres.

Nas tarefas em geral, como os exercícios de ritmo e composição que servem à criação da acção e das personagens, em duplas ou individuais, observa-se uma iniciativa dos mais “soltos” ou “interactivos”, indiferenciada no quadro “masculino-feminino”. Ou seja, actuam mais, quando solicitados(as), aqueles(as) que se dispõem, mais constantemente, à maior participação na aula.

Nas tarefas expressivas, as meninas mostram mais resultados e, no caso da dança, os meninos se mostraram um pouco “dependentes”, tanto do esforço do professor, como da acção das meninas: enquanto as meninas faziam sua dança em separado, os meninos reclamaram da “falta de integração” do grupo (que devia ser misto) sem questionar sua própria falta de esforço para interagir com as meninas. Com a ajuda do professor os meninos tiveram alguns momentos de composição coreográfica que, no entanto, não foram incorporados e desandaram em simples balanceios do corpo na última aula.

A vergonha ou a timidez foi um factor destacado no impedimento do processo de criação, inclusive para as meninas. Nisso, pode ter interferido, tanto o local da aula, quanto o tempo e os processos necessários para a aprendizagem na dança.

Sabemos que cumprir/experimentar uma tarefa de expressão, torna-se relativa de aspectos tanto externos (local, tempo, clima, etc.) quanto internos da acção (tema, grupo, etc.) e dependente, também, de processos, se individuais ou colectivos, de movimento e acção. Nesse sentido, distinguiram-se três tipos de tarefas que normalmente colocavam em interdependência os alunos e alunas: aquelas nas quais a expressão provem de cada um, individualmente; aquelas em que a expressão provem do conjunto e que implicam uma relação física mais próxima – com contacto ou sem contacto – entre os meninos e as meninas e, por fim, as tarefas onde a expressão provem do conjunto,

sem exigir a proximidade física entre eles e elas. As duas primeiras apresentaram maior dificuldade de expressão para os grupos e as tarefas em que não havia contacto ou proximidade eram, pelo menos, realizadas mais rapidamente.

Da mesma forma, parece que a elaboração das danças e/de outros exercícios expressivos que exigem/utilizam movimentos mais lentos, tende a dificultar mais o trabalho conjunto de meninos e meninas do que os exercícios que exigem/utilizam os movimentos mais rápidos e em que a ideia da acção é mais “forte”.

Na 5ª V, as dificuldades apresentadas se relacionam mais com a polarização de género no grupo, ao mesmo tempo que a aprendizagem – solução de problemas de movimento e realização do momento expressivo – se efectiva na superação daquela relação. Nas tarefas individuais, os meninos apresentam mais problemas de ritmo e coordenação, enquanto as meninas, com excepção de Lola, apresentam menos prontidão de resposta nas tarefas mais acrobáticas.

Todavia, nesse grupo pequeno, onde Enio e Lola se destacam, todas as dificuldades de movimento parecem ser superadas, tanto pela movimentação de Lola que parece ser o elo integrador de meninos e meninas enquanto grupo, quanto pela vontade de expressão que perpassa a actividade e supera as divisões.

Tanto no aspecto motor, quanto no relacional, o resultado aparente pode ser relacionado mais com o interesse explícito dos alunos pela actividade de Teatro, do que pela superação das dificuldades de relacionamento de género no interior do grupo. No entanto, ao final de uma aula, pode-se observar:

A separação entre os sexos, quando não explícita, existe de uma forma velada, na movimentação de cada um/uma. No entanto, olhando-se o grupo como um “todo” actuando, aparece um grupo *integrado no movimento*. A aula apresenta uma evolução na *interacção meninos-meninas*. (22/10).

5.1.2.1 Os significados emitidos pelas 5ª séries

Os momentos significativos no grupo de 5ª série que fazia uma experiência com a dança chamaram mais a atenção para as dificuldades de integrar meninos e meninas numa actividade que não faz parte do seu “repertório” de movimentos usual e traz à tona os processos de identificação que percorrem os processos de ensino-aprendizagem.

Kugelmann (1999), analisando fenómeno semelhante – meninos e meninas em situações de ensino na EF – argumenta que vivendo-se hoje em um *“campo tenso entre as mudanças futuras nas formas de relação entre os sexos e a inércia do valores tradicionais, os adolescentes precisam procurar orientação no processo de procura do EU”* (p.4), e a insegurança dos processos de mudança pode causar “lacunas” na frágil estrutura de identidade juvenil. Nisso, as separações e delimitações de campos de domínio de acção, tanto para meninos como para meninas, pode significar a busca de uma clara identidade sexual, central no desenvolvimento da personalidade de adolescentes.

Apesar da ausência de conflitos nessa realidade observada, a constante separação entre masculino e feminino e a exclusão espontânea de contactos corporais revelaram que as formas de relacionamento entre os meninos e as meninas espelham, ainda, a tradicional divisão entre os sexos e a incorporação do “habitus”, com o que experimentam ganhar mais auto-confiança. Certamente preocupa os (as) a avaliação relativa a isso por parte dos (as) outros (as), manifestas sempre nas suas escolhas, entre as quais o “se-movimentar”, “o quê” dançar.

As mediações, entretanto, indicaram a iniciativa das meninas na interacção com os meninos nas tarefas expressivas do teatro, e isso pode ser indício do “consentimento” que deveríamos dar às teses da sensibilidade feminina como propulsora da ampliação da sensibilidade

no mundo (Riviére, 2000), sensibilizando o mundo dos homens (Marcuse), e desenvolvendo-se cada vez mais o olhar sensível que vê a todos os outros como iguais¹¹. Isso quer dizer que essa forma de ser das mulheres pode ser “aproveitada” para integrar os meninos na dança. As mediações, todavia, ocorrem também por parte dos meninos, ou por parte do grupo, reparando as exclusões e rejeições, por parte de outros (as) colegas, o que indica que a proposta pedagógica tem exercido sua função.

Verificou-se, também, que a interação com a dança e as demais actividades rítmico-expressivas, é mais corrente nos grupos de meninas, *dentro do género*. Fora do “seu” contexto de dança – o mundo feminino - a inibição das meninas se manifestava nos corpos “tesos”, quase tanto quanto nos meninos. Elas se comportavam diferente quando sós, sem os meninos no grupo. No retesamento corporal se diferenciavam, também, das meninas da 4^a série e se assemelhavam aos meninos, tornando a “vergonha” uma manifestação corrente entre meninos e meninas, com pequenas nuances diferenciadas na forma de se apresentar. Os meninos procuravam mais do que as meninas, “se excluírem” da dança, talvez num reconhecimento da sua inabilidade (vivência), talvez para não contradizer sua posição de identidade.

Assim, se as diferenças observadas apresentaram as meninas mais interessadas em tarefas expressivas e mais atentas, isto não é exclusivo, como vimos, havendo meninos que também se mostravam atentos e interessados e, nesse caso, mais do que uma ou outra menina. Certamente existem diferenças e semelhanças entre alunos e

¹¹ São cada vez mais frequentes as retrospectivas e resumos dos movimentos feministas, dos estudos sobre as mulheres, sobre as teses do género, em vistas a articulação da situação contemporânea do movimento homem-mulher e seu efeito sobre o mundo. A vasta produção sobre o tema dá conta de variadíssimas teses sobre os efeitos que as transformações nessa esfera podem trazer ao planeta e ao futuro de homens e mulheres, ou seja, da humanidade. Entre esse material encontra-se, repetidamente, a perspectiva que projecta o feminino como possibilidade de uma humanização do mundo baseada na diferença, sem desigualdade (cf. Cap. III).

alunas, tanto na forma de ser física quanto mental e emocional (cf. Nogueira, 2001, Sousa, 1997, e. O.)¹².

A discriminação/desconhecimento da dança que se fez presente nas tentativas de fazer dança, ao mesmo tempo, anunciou um jogo de movimento caracterizado por momentos miméticos, na escolha dos estilos separados para meninas e para meninos e nas suas manifestações sobre isto, como um reflexo da realidade, em que tentam marcar a diferença de gênero na representação. Segundo Fritsch (1998), *“quando o ser se transforma em (...) ou representa acontecimentos sociais em dança, trata-se sempre de algo que se representa significativamente e de forma vital”* (p.232), o que significa que a mimese como uma apropriação do mundo na qual o seres se expressam é um processo de transformação. Poderíamos, então falar aqui, apenas, de uma mimese anunciada, mas possível num processo de desenvolvimento da capacidade estética, que abarca com o momento mimético na representação, mas vai bem mais além dele no processo empreendido pela educação estética.

No envolvimento com a dança e a actividade expressiva, como visto, foi significativo o papel do professor, sua actuação pedagógica e competência técnica na realização/ participação da/na actividade expressiva. Também a influência do espaço físico, e do ambiente marcaram as diferenças entre as práticas de uma turma e outra, dentro do seu repertório. Um espaço reservado tanto parece propiciar mais “clima” para o trabalho expressivo como permite menos evasões, como se viu no trabalho expressivo do grupo da 5^a V. Nesse espaço, a presença do outro é imperiosa e a pessoa parece se render à força da acção no ambiente. Quem sabe, a dança no espaço apropriado pudesse provocar mais interacção e experimentação de suas formas plásticas¹³.

¹² Em Nogueira (2001), esp. Cap. IV é feito um apanhado das investigações sobre gênero na psicologia social, entre as quais se incluem esses resultados.

¹³ Na busca dos espaços possíveis da dança para investigação, cá ou lá, evidencia-se essa lacuna. Ver Gehres (2002), esp. Cap. Metodologia

Dificuldades e aprendizagens não apresentaram diferenças significativas entre meninos e meninas. Meninas que “sabem” dançar podem se apresentar mal, se não se sentirem à vontade no ambiente; meninos que “não querem” dançar, não aprendem por falta de empenho. São questões que restringem, por exemplo, a observação de desenvolvimento de habilidades, como é o caso já citado de que as meninas, inibidas perante a presença de meninos ou de uma plateia, não se apresentam bem desenvoltas, mesmo se dentro de seu próprio grupo e/ou género façam a coreografia muito bem.

Considerando-se que a dança é uma experiência senso-perceptiva, que pode ou não estreitar a ligação da pessoa consigo mesma e com os outros, numa forma plástica de relacionar-se com a realidade, há que se considerar, também, o contexto – quem, porque, como e quando – de realização dessa experiência.

Como vimos, na experiência, a identificação de movimentos e o carácter da dança exerceram um papel, tanto na escolha do que dançar, quanto na gama de movimentos, para meninos e meninas. Prevaleceram as diferenças de género que têm “moldado” as atitudes de crianças e adolescentes (ver Bond, 1998 e Stinson, 1998) em relação à dança, especialmente a resistência em realizar as tarefas propostas por parte dos meninos.

Trabalhos como os de Bond e Stinson constataram que a vivência da dança pode possibilitar, senão mudanças de atitude, que só se verificam a longo prazo (cf. Strey, 2000), pelo menos a participação das crianças/adolescentes em uma actividade que é divertida, diferente e tem muitos movimentos, para além daquela possibilidade de experimentação plástica com os elementos do seu meio. No entanto, tal possibilidade só pode ser consequência de um ensino regular da dança que conecte às experiências de vida das crianças/adolescentes, ao seu “currículo de movimento”, que persiga o desenvolvimento de processos artísticos que interpelem as relações sociais e individuais daqueles (as),

podendo, assim, estender suas possibilidades de transformar e recriar relações e conseqüentemente seu próprio mundo (Shapiro, 1998).

Shapiro (ibid.), por exemplo, propõe uma pedagogia que desloca o objectivo da experiência de aprendizagem do “conhecimento desincorporado” – usual no ensino tradicional da dança – para “o conhecimento incorporado”, aquele que vê *não corpo*, mas *sujeitos* inscritos pelos significados e valores culturais do nosso tempo.

O corpo vivido de meninos e meninas traz à tona, nas experiências de dança aquilo que “faz parte” e o que “não faz parte” do seu mundo de vida e forma de se-movimentar no mundo e não só uma “forma” incorporada por representações sociais. È o caso de Lola, que deixa bem claro em suas acções que a linha divisória entre masculino e feminino é “permeável”: com seu comportamento aberto e auto-suficiente ela marca a diferença num “padrão”, mostrando que esse não é imutável. Já Enio, não aceita essa diferença e a relação entre os dois é pautada pela aparente resistência dele à igualdade corporal e de conduta entre menino e menina, um comportamento que poderia modificar-se numa prática regular e/ou satisfatória da dança..

Isso não excluiu outras possibilidades de interacção e principalmente a realização da arte¹⁴. As diferentes experiências observadas nas 5^a séries mostraram, por um lado, as diferenças entre uma vivência ocasional de dança (do grupo que incluiu a criação de uma coreografia na sua peça de teatro) e a experiência planejada em objectivos e conteúdos do projecto das 4^a séries e, por outro, as possibilidades de auto-conhecimento, identificação, socialização, simbolização e criação no processo artístico das artes cénicas.

¹⁴ Como já citado, esta se efectiva, se não já nos processos de aprendizagem, quando surgem as criações, na realização do festival anual de teatro, que é entusiasticamente esperado e apreciado pela comunidade escolar.

5.2 A descrição do discurso dos alunos e das alunas

Como explicitado na metodologia, utilizamos diferentes protocolos no decorrer da pesquisa, evidenciando-se após a colecta de dados a pertinência ou não de análise de todos os registos, à medida que contemplassem ou não as temáticas abordadas em torno do objecto de estudo.

As informações decorrentes das entrevistas realizadas com todas as turmas de 4^a e 5^a séries, possibilita-nos a ampliação do universo de conceituações/representações sobre dança e género na escola, tornando-se importante a descrição/compreensão/interpretação das falas de todos (as) os (as) entrevistados (as) já que seus “textos” disseram sobre a dança e as relações de género nessas faixas etárias, na situação escolar e particular, portanto vivencial (Anexo VII).

5.2.1 Elenco 1: as 4^a séries

a) A importância da dança na escola:

Para alunos e alunas da 4^a série M, a dança na escola é importante porque “*mexe com os músculos*” (Nara); “*faz parte da educação física e da música*” (Paula); “*faz bem para o corpo*” (Delcio) e “*a gente tem vontade de aprender*” (Ivo). Além disso, ela é “*... não só importante, mas eu acho que é interessante uma escola oferecer a dança para gente, a gente vai conseguir se expressar*” (Carla); “*eu acho que é melhor assim, a gente ter dança na escola*” (Ivan); “*porque é uma cultura nova, acho que dançando a gente pode até resolver umas brigas aqui dentro da escola, acho que dançando todo mundo junto a gente fica mais amiga, apreende a conviver melhor um com o outro*” (Maria), confirmando-se que “*a dança trás esse tipo de oportunidade*” (Carla). É também, a única oportunidade de Lídia dançar; ela diz que a dança na

escola é importante e ela não tem outras oportunidades fora da escola a não ser dançar em casa, sozinha.

Ter aulas de dança é importante, sim, para além de um único projecto que a escola ofereça, “*para conhecer as danças de fora*” (Mário) e “*porque eu vou dançar mais do que eu danço*” (Lúcio). Esses alunos, e também Arthur, querem ter mais aulas, talvez porque a última aula foi boa, “*legal porque todo mundo já sabia os passos de cor*”, e a vantagem das aulas é que com coreografias de povos diferentes “*eu tô conhecendo mais povos, mais a dança dos povos*” (Lúcio).

As aulas de dança são muito “legais”, mesmo que “*a gente não vai usar muito*” e “*poderia ter mais*”, pois a última aula foi “*mais legal do que as outras, porque um apresentou para o outro e também tinha uma plateiazinha*”. (Carlos). Para esse aluno a aula não apresenta problemas, só vantagem: “*a vantagem é que eu to aprendendo outra coisa a não ser ficar brincando*” (idem).

Romeu também acha as aulas “legais”, “*porque a gente apreende a dançar melhor*”, mas não acha necessário ter mais porque perdem espaço da aula de EF e “*a gente vai ter teatro na 5ª série*”. Para ele a dança poderia ser aliada ao teatro. Sendo assim, as aulas que fazem no momento apresentam problemas e vantagens: “*Os problemas de acertar os passos com a dança indígena. Apesar de ser fácil... os passos, tem que ter cautela na hora de mexer o pé. A vantagem é que a gente apreende a dançar melhor*” (Romeu).

Sem dúvida, a dança na escola é coisa nova para os meninos da 4ª série, pelo menos nos conteúdos que estão experimentando agora. Ao nomearem repetidamente as danças folclóricas que estão desenvolvendo no projecto entre as danças que conhecem, os meninos reafirmam esse interesse pelo novo ou pela novidade, nos conteúdos da aprendizagem, mesmo que seja só “*p’ra aprender a dançar para uma festa*” (Fred).

A falta de referências suficientes sobre a dança é explícita na fala dos meninos da 4ª V que, em sua maioria, dizem não gostar de dançar e

ao mesmo tempo declaram que não sabem dançar, sem reflectir que podem não gostar por não saber dançar. Também não têm interesse em apreciar a dança, como espectadores, mas alguns, mesmo sem interesse, reconhecem que a dança na escola pode ser um aprendizado.

Um aluno resumiu a opinião da maioria sobre a experiência da dança nessa escola: acha importante porque quase nunca tem actividade de dança e, assim, é importante que continue a dança na Escola (Guido).

b) O valor da dança: o “gosto”, a “utilidade” e a vontade de apreender

Na turma mista, todas as meninas e a grande maioria dos meninos gostam de dançar¹⁵: as meninas quase incondicionalmente e a maioria dos meninos de forma mais condicionada que as meninas. Ao “inquirirmos” os meninos, acercava-nos a dúvida: se estavam apenas curiosos com esta possibilidade, ou se tentavam ser solidários com a pesquisadora ou, ainda, se não tinham condições de avaliar o que para a maioria parecia ser mera especulação. Quando alguns ficavam em dúvida, se perguntados se gostariam de ter mais oportunidade de dançar do que têm agora, e respondendo como Tales *“um pouco mais só, um pouco...”*, aparentando o receio de aquiescer à algo que depois de experimentarem poderiam não gostar, percebia-se que os meninos não tem isso como prática pensada e que lhes agrada eventualmente, como coisa que não faz parte de uma realidade constante em suas vidas. Ao responder, titubeavam, como se não soubessem, o que deixava evidente uma dúvida de saber se gostam de algo que não vivenciam, o que “puxava” justificativas atrás da declaração do “gosto”, como faz Mário: *“Sim, mas danço meio mal”*.

Para os meninos, as maiores referências da dança são as tentativas de formar grupos para fazer coreografias em algumas disciplinas na escola, o que nem sempre agrada às meninas, mais

¹⁵ Confirmado nos questionários por 100% das meninas e 93% dos meninos.

“exigentes”, porque “muita gente” junto gera dispersão, “*um sempre fica falando*” (Nara). Independentemente das questões de grupo, todavia, para as meninas, a dança é quase “uma rotina” e para meninos e meninas “um jeito legal de se expressar”.

Ficou claro que quem gosta de dançar “inventa a dança” e o “não gostar”, ou “não gostar por não conhecer”, pode estar relacionado à falta de oportunidades de dançar e ao desconhecimento dos conteúdos da dança e de outras actividades expressivas, como explicitaram nas suas manifestações sobre o teatro e a dança.

Em geral, a dança é “divertida” e “dá saúde”, serve p’ra “*se soltar, ter mais energia p’ra fazer as coisas*” (Mário), “*serve como actividade física*” (Romeu), mas também, “*a gente tem vontade de apreender [...] a gente tem o prazer de dançar*” (Ivo). A dança também “alivia” – “*Ah! se estou com um sentimento ruim dentro de mim... eu acho que me alivia...*” (Lídia); “*Eu acho que é bom porque tu expressa teus sentimentos e bota sentimentos ruins para fora...*” (Tales); “*...é uma forma de liberar sentimentos ruins, ficar mais em harmonia*” (Maria) – e “alegra”, dançando solta (o), sozinha (o) ou com amigas (os), e ela tem o poder de “união”.

Entende-se o gosto pela dança porque “*...é legal fazer movimentos assim*” (Ivo e Carla), mas ressalta-se um aspecto “terapêutico” da dança, que a valoriza para as crianças por ser utilitária – saúde mental e corporal. Também o gosto por dançar sós, sem par ou grupo, manifesto por meninos e meninas, é significativo das formas livres e soltas a que estão acostumados e que se evidenciam nas dificuldades de tentar fazer dança em grupo, como relatadas por eles. No entanto, a diferença entre um dançar solto, livre e espontâneo e o fazer coreografias é percebido por elas e eles:

“*Eu danço quando tem festas e os movimentos são mais livres, agora quando a gente está fazendo dança com a N (professora de música) então a gente tem um grupo de dança, então isso já é... os passos são mais contados, são mais certinhos...*” (Carla).

“Eu gosto muito de dança livre, mas também gosto bastante quando a gente faz passos sérios... parece que fica mais elaborado... eu acho mais legal quando esses movimentos são assim” (Ildo).

Meninos e meninas percebem isso e anseiam por um ensino mais sistemático, um ensino que talvez possa desfazer o equívoco aparente de Lúcio, para quem a dança é ao mesmo tempo “desporto”, “exercício” e “expressão”. Evidente fica que o gostar da dança tem relação directa com o “poder” dançar, dominando as formas que eles entendem expressar um estilo de dança: *“Quando a gente pega o jeito a gente gosta de qualquer uma. Eu gosto de dançar sozinho” (Romeu).*

c) Apropriação feminista da dança e a imagem feminina da dança

A significação do “vivido” é representada em discursos e imagens sobre/da participação de género na dança, pelas meninas da 4^a M e meninos da 4^aV. Tanto meninas quanto meninos deixam claro que a dança tem sido um mundo “delas” e elas sentem “legitimidade” em opinar sobre os meninos

“Eu acho que às vezes a gente precisa dançar mais sozinha, mas menino com menina, eu acho que fica mais interessante... a gente se solta mais nos movimentos, os meninos são mais duros na dança, mas acho que se a gente ensina direitinha aos meninos a coreografia, fica bem mais legal!” (Maria)

“Eu não quero falar mal dos meninos mas na dança os meninos ficam no mundo da lua [...] é que os meninos têm vergonha (Nara); eles são muito duros, eles querem ver as meninas” (Paty)

“...eu acho que as meninas são mais decididas assim nos passos, elas não tem medo de errar como os meninos, mas acho que os meninos são meio durinhos, porque as meninas dançam mais que eles, e porque eles se preocupam muito com a opinião dos outros... que o guri que ta dançando é boiola, as meninas dão mais valor p’ra sua própria opinião, e é um conselho que eu dou p’ra eles, que não se preocupem e que se achar que dançar faz bem, dança!” (Maria)

Para os meninos da turma masculina, a imagem da dança é feminina. É o “balé”, a dança do “tchan”, da “garrafinha”, da “bundinha”, o “pagode” que os meninos associam à sensualidade, tal como esses estilos são socialmente representados no imaginário social e reforçados pela Mídia, especialmente a TV.

d) Como é fazer aulas juntos meninas e meninos? Ou o discurso sobre as diferenças de gênero e os “vestígios” da interação

Ao ser lançada esta pergunta para o primeiro grupo entrevistado, Nara prontamente respondeu: *“Acho legal ter relações junto com os meninos”*. Enquanto ela falava, um dos meninos confirmava tudo que ela dizia e ela acrescentou que: *“os meninos vão apreender com as meninas e as meninas com eles”*. Paty pensa da mesma forma: *“acho que é legal isso, porque, não só porque eles são meninos e a gente menina que temos que ficar separados, eu posso ficar junto deles”*. As meninas começam, então, uma crítica ao sistema das aulas antigas que, sabem pelos seus professores e seus pais, separava meninos e meninas nas aulas de EF. Eu repeti a pergunta para ouvir os meninos e eles só responderam sim, que as aulas deviam ser em conjunto; as meninas voltaram a falar, a explicar que também fazem equipes homogêneas por sexo, para jogar em aula de EF, mas que jogam, também, meninos contra meninas. Um dos meninos faz questão de declarar que *“as meninas ganharam”*, um desses jogos.

Na turma mista, de 4^a série, alguns meninos se dispuseram inclusive a apreender uma coreografia que as meninas tinham criado na aula de música, mas outros não participaram, talvez pelo mesmo motivo de Delcio que tentou uma vez, *“mas estava tudo muito confuso, eu não estava entendendo”*, referindo-se à forma como as meninas conduziam a aprendizagem da coreografia.

As meninas dançam mais frequentemente que os meninos e todos e todas reconhecem isso, mas, como visto elas reclamam da dificuldade dos meninos em apreender a dança – *“eles ficam no mundo da lua”*, *“eles são muito duros”*. No entanto, por trás da “evasão” e “inflexibilidade” dos meninos, está o fato, confirmado por meninos e meninas, de que eles têm vergonha de dançar e de serem chamados de “bichinha”. Não só isto que afasta os meninos da dança, pois “os

meninos não são muito de dançar, eles tem mais coisa para fazer. Porque sempre foi assim, eu não sei explicar” (Lúcio). Segundo Lúcio, podiam também dançar em separado um pouco, para depois juntar, pois eles gostam de estilos diferentes. No entanto, Ari “denuncia” os meninos nesse desencontro de interesses sobre a aula em conjunto com as meninas; ele diz que é bom e que *devem fazer tudo* junto; “*o problema é que os guris não gostam de fazer com as meninas e o problema é do menino*”.

Assim, apesar de algumas “brigas” e de muita “bagunça” de vez em quando, eles e elas acham as aulas conjuntas “legais” e, segundo os olhares masculino e feminino, meninas e meninos dançam: “*na nossa sala, quando fazem dança sempre tem menino dançando*” (Lidia); “*eu acho que mais ou menos, porque os meninos também dançam bastante...não é muito aqui na escola, porque a maioria dos meninos tem vergonha de dançar*” (Tales).

A afirmação da preferência por aulas mista de dança, todavia, tem que levar em conta que as perspectivas, especialmente dos meninos, de acordo com sua experiência vivida, são as de dançar de par (nas festas), ou de dançar no mesmo espaço (em festas, na escola, etc.): “*eu acho melhor que... assim, eu acho mais legal (...) a gente pode dançar junto, não tem problemas, eu gosto de dançar com menina... não sei dançar sozinho não tem muita graça*” (Ildo). Vimos que as meninas, que têm mais presente a perspectiva de um dançar mais “performático” – elas estão mais frequentemente fazendo coreografias – sentem que “*as vezes, a gente precisa dançar mais sozinhas*” (Maria).

Para os meninos parece ser claro que não sabem dançar porque: “*... os meninos não tem esse hábito*” (Ildo). Por isso, geralmente, preferem dançar “*com meninas, com quem sabe dançar...*” (Carlos), reconhecem os melhores desempenhos e apreciam dançar correctamente. Quando isso acontece, a “plateizinha” é um estímulo (idem).

Na 4ª V, a discriminação de gênero é explícita somente em relação às diferenças entre meninos e meninas que eventualmente venham a atrapalhar os seus interesses. Por exemplo, se as meninas gostam de futebol não há problemas de fazerem actividades juntos, inclusive porque “as meninas são mais organizadas”.

Como na turma mista, esses meninos têm a compreensão de que as diferenças são culturalmente desenvolvidas. As vezes observam que “*todo mundo fala que a mulher tem que trabalhar em casa*”, mas “*de repente aparece uma aí que é jogadora de futebol*”, como afirma Ian. Ele considera que os meninos são melhores nos desportos porque “*treinam mais, as meninas fazem outra coisa*”¹⁶. No entanto, a falta de suficiente reflexão sobre esse assunto se revela na compreensão de que as meninas têm gosto diferente dos meninos – para alguns, os meninos gostam de vídeo-game, as meninas de dançar – como se eles todos tivessem o mesmo gosto, porque a maioria gosta do desporto.

O estereótipo da diferença e pelo qual passa a ser “mais fácil escolher jogos sem as meninas” não impede que muitos admitam os aspectos positivos da aula mista. Especialmente a dança é melhor com as meninas, pois elas “gostam e conhecem mais” e, reconhecidamente, “porque elas frequentam mais a dança”. “Afinal”, meninos também podem dançar. Segundo eles, apesar de deixarem evidente a “vergonha” que sentem em fazer par com as meninas, isto “não tem nada a ver” com o estereótipo de mulher ser mais fraca e homem mais forte.

e) A vergonha de dançar

Vários meninos manifestaram a vergonha de dançar na escola porque têm receio de ser chamados de “bichinha”, uma expressão do senso comum contra o “homem que dança”, várias vezes mencionada nas entrevistas e que eles declaram não ser o seu pensar. Eles e elas revelam nas suas falas os problemas típicos da idade, em que a

¹⁶ Ver 12ª entrevista.

sexualidade “aflorando” interfere na relação de gênero. Manifestam-se, assim, tanto a vergonha subjacente à descoberta da sexualidade – com o que os problemas de relação não são exclusivos da aula de dança ou da EF, mas de todas as outras disciplinas, como revelaram –, como a vergonha relativa ao ato de dançar, uma actividade “*mais para o lado feminino do que masculino*” que, por isso mesmo, segundo Lídia, que assim falou, pode tornar o menino que dança mais “corajoso”: “*quando o menino dança ele pode até ser mais masculino porque ele tem a coragem de fazer isso*” (idem).

Assim, as meninas dançam mais que os meninos, porque, “... a maioria dos meninos têm vergonha de dançar” (Tales), “Ah! Tem preconceito...” (Mário) ou “Porque elas são mais soltas, têm menos vergonha. Os homens são machistas, não gostam de dançar” (Carlos).

Provavelmente Maria tem razão, quando criticou esse procedimento, mas os meninos se posicionam contra o preconceito – uma das políticas da escola, também. É possível que, em virtude de um contexto vivido (ambiente escolar e familiar) favorável às pedagogias emancipadoras das mulheres, que as meninas se deixem atingir mais rapidamente pelas mudanças de relação de gênero atentas à não discriminação de papéis masculino e feminino na sociedade.

f) A opinião sobre a importância das disciplinas e a sua formação

Matemática (MAT) e LP são, indiscutivelmente, as disciplinas que vão servir de base para qualquer profissão que venham a escolher na vida. Perguntados sobre o porque dessas duas serem mais importante que dança e teatro, alguns não sabiam responder, alegando que nunca tiveram essas disciplinas e só no próximo terão aulas de teatro. Então poderão saber mais, conforme as respostas.

Como era de se esperar, há uma perspectiva “racionalista” nas expressões, mais acentuada nas dos meninos, aquela que coloca a educação como uma *formação para o futuro*, alimentada pela

necessidade da utilidade e produtividade dos conteúdos escolares, aquilo que dança e o teatro só têm para quem for “seguir a carreira” nessas áreas (Lúcio). Já Matemática, Português e Ciências, todos vão precisar, em qualquer profissão e “... é importante primeiro aprender a falar um bom português, para depois aprender a dança e o teatro” (Guido). No entanto, um número significativo de crianças (1/3) revelou que todas as disciplinas são importantes para a sua formação. Como atestam alguns depoimentos:

“Ah! Eu acho que é importante aprender um pouco de tudo, para você ter o conhecimento daquela coisa, você não precisa saber tudo, tudo, tudo... de matemática, de português, acho que deve apreender o importante p’ra tua vida” (Carla);

“Acho que todas as matérias são importantes ou não tem uma que se diga assim, você tem que apreender esta de qualquer jeito, acho que é um pouco de cada, como ela disse” (Ildo);

“Todas as matérias são importantes, mas as que mais vamos usar na nossa vida, são português e matemática” (Tales);

“Acho que todas as matérias são importantes, porque cada uma vai ajudar no teu futuro e eu acho que a dança também..., assim ó, as demais fazem bem p’ro teu futuro, a dança faz bem p’ra ti mesmo” (Maria);

“Importante é a educação, tudo é importante, cada disciplina tem seu valor” (Ari).

Para estes, ainda, dança, teatro e música, as artes em geral, são tão importantes na escola quanto a matemática e o português e na Arte, também fazem produções:

“Eu acho que sim, acho que sim, todas as matérias são importantes na escola, como outro dia eu estava discutindo com o meu pai..., o meu pai acha assim, que nem eu sou dessa opinião, matemática e português não são as mais importantes... porque, sem ciências, talvez você não poderia fazer uma coisa de matemática e português, vocês pode saber muito bem matemática e português, mas não sabe pensar... assim tem que ter um conjunto de matérias p’ra você conseguir... se guiar” (Carla);

“Eu também acho que não são português e matemática, você precisa de outras matérias” (Ildo);

*“Eu também... acho que a música e a dança também influem bastante, porque podem ser **nossas produções**, eu ainda continuo com a minha opinião de que LP e MAT servem mais à nossa vida, mas mesmo assim, todas as matérias são importantes” (Tales);*

“Eu também acho isso, acho que a dança também pode ajudar no futuro” (Maria).

Para confrontar, especificamente, a dança e o teatro com as outras disciplinas, alunos e alunas revelaram não ter conhecimento suficiente, mas conseguem distingui-la como diversão, actividade física, expressão e até prazer.

g) O tipo de dança que conhecem e de onde conhecem ou influências (quem ou o que) sobre o gosto em relação à dança

Meninos e meninas “inventam” a dança e isto pode estar relacionado com o fato de muitos deles, principalmente os meninos, confundirem estilo de música e estilo de dança, influenciados pelas músicas que ouvem no Rádio ou assistem na TV, os meios de divulgação da dança mais nomeados pela turma.

Ao referirem-se às danças que conhecem, onde aparece um sortido elenco de estilos que vai do *pop* e das danças populares ao balé clássico, passando pela dança folclórica, as danças de salão e a dança contemporânea, nomeiam alguns estilos de música que certamente geraram danças, mas estão mais relacionadas às referências feitas pela família e aos contactos com o mundo dos adultos, situando-se aí, talvez, sua menções ao *swing* e ao *blues*. Isto gera a hesitação e a omissão ao ter que nomear suas preferências de um estilo de dança e boa parte deles disse não ter preferências. Mas principalmente aos meninos parece que isso pode ser atribuído, pois as manifestações das meninas expressam um “gostar mais ampliado”, resultante de seu envolvimento maior com a dança – o gostar de tudo, de algumas.

A preferência por dançar solto, livre e espontâneo, está relacionada as formas predominantes de suas vivências, em casa ou em festas, com os amigos e com a família, uma forma que eles compreendem ser distinta do dançar coreográfico dos estilos sistematizados e universalizados. O problema é que uma forma de dançar é lazer que a quase todos apetece e vivenciam, pouco ou mais; a outra forma é estranha às suas vivências quotidianas.

Com isso, identificam estilos de dança, mas não os conhecem, como bem ressalta uma das alunas: conhecer bastante é “executar” as danças, que normalmente são as mais “soltas” ou “amplas” – forró, pagode, valsa, etc. – enquanto outras como o balé, “*conheço mas não faço*” (Carla).

Alunos e alunas, várias vezes, manifestaram-se a favor de uma dança mais elaborada, com “passos contados e certinhos”, identificando a diferença entre o dançar do seu cotidiano e o dançar uma coreografia. Nessa perspectiva, alguns meninos e algumas meninas gostariam de ter um ensino mais sistematizado da dança, que nas diversas investidas de criarem coreografias, é-lhes ofertada para criação livremente e, algumas vezes, sem direcção. Nessas formas, as meninas encabeçam o grupo, repassam o que viram dançar e não se constituem estratégias pedagógicas de os alunos e alunas apreenderem os elementos técnicos da prática que constituem as danças, e que lhes forneçam instrumentos de compreensão e desenvolvimento das habilidades necessárias para isso.

Evidentemente as crianças conhecem bastante as músicas pop e populares, mas assim como confundem os vários estilos que compõem o pop, mencionando ao mesmo tempo, por exemplo, conhecer pop e rock¹⁷, podem confundir a dança jazz com o street ou rap¹⁸, principalmente o rock, já que jazz foi um dos estilos conhecidos mais mencionados pelos alunos e alunas que não mencionaram o rock, este outro estilo bastante citado. E o jazz, inclusive, foi mais citado que o rock. Face ao número de respostas sobre o conhecimento e a preferência, tendo esta última pouquíssimas indicações, torna-se

¹⁷ Entende-se que entre a música e a dança pop desenvolvem-se vários estilos de música e de dança, como rock, rap, hip-hop, street dance, dança de discoteca, etc. e ao nomear o rock estariam mencionando um dos estilos dentro do pop. Também entendemos a expressão pop para nomear os estilos de música e dança estrangeiros, enquanto a expressão “popular” para as danças brasileiras, como forró, samba, pagode, etc.

¹⁸ Sobre o Rap, ver a contextualização oferecida por Schusterman (1998) em *Vivendo a Arte*, esp. Cap. IV.

significativa a menção dos meninos ao balé clássico, um dos estilos que quase todos conhecem. Foi nomeado como estilo que gostam de apreciar por duas meninas e um menino, dizendo este que gosta porque “*Ah! Elas ficam na ponta do pé*” (Mário).

A dança contemporânea apareceu só na fala das meninas que expressam “entender mais de dança”, mas fora isso, é significativo nesta turma que não se discriminaram tipos de dança nas falas de meninos e meninas, ou seja, que determinado estilo fosse mais nomeado como preferência dos meninos e um outro estilo de preferência das meninas.

Para além do Rádio e da TV que geram, principalmente o *conhecimento das músicas que são dançadas por eles*, o âmbito de experiência com a dança tem sido a escola; foram muitas vezes nomeados os tipos de danças folclóricas que estavam apreendendo na escola, nitidamente porque estas estavam relacionadas aos seus interesses e seu contexto, tais como o são as danças pop e as populares. A incidência de citação da TV, onde a música e a dança são mostradas nos shows e videoclips, é uma ilustração possível do conhecimento que as crianças têm de dança, já que a elas não chega através desse mundo midiático aquilo que é realizado no âmbito da dança teatral na sua própria cidade.

5.2.2 Elenco 2: as 5ª séries

a) A importância da dança na Escola

Todas as meninas gostariam de ter uma disciplina de dança na escola, mas os meninos se dividiam entre: a) as posições democráticas – aqueles que, mesmo não achando importante para si, a dança, entendem que a disciplina atenderia aos interesses dos que gostam de dançar, das meninas e dos que gostariam de ser bailarinos/bailarinas;

b) os que não dão “razão” ou importância para a dança nos conteúdos escolares – porque, por exemplo, “*na escola a gente aprende matéria e a dança não se encaixa bem*” (Ângelo); c) os que aceitam a oferta ocasional da dança para “variar” a forma de trabalho de outras disciplinas – como, “*assim, não se fica só escrevendo*” (16º entrevista) - ; d) e os que acham “*legal porque é mais actividade física que se faria na escola*” (Arno) ou “*porque seria oportunidade de apreender coisas novas, coisas diferentes*”.

Essa diversidade de posicionamentos dos meninos (relativa a importância da dança na escola) aponta uma reflexão numa via de mão dupla: por um lado, a efectiva diversidade existente no “gosto” e na forma de se relacionar com o mundo, entre as pessoas; por outro, a interrogação sobre se tantas formas de distanciamento/aproximação da dança não tem a ver com a falta de vivência de um “outro jeito” de ser. Entre os meninos que consideram a dança uma “novidade”, algo mais para se apreender, há o reconhecimento do condicionamento cultural, de que as meninas estão mais acostumadas a dançar e de que se meninos “fossem acostumados” a dançar como elas, poderiam dançar mais espontaneamente.

b) O “gosto” e os “valores” da dança: a visão das meninas

Todas as meninas gostam de dançar e sempre têm uma dança preferida a apreender. O street é uma delas. Em geral elas gostam de “se soltar” e a dança proporciona isso. E a música agitada também. A dança “é legal”, “é expressão”, “é conhecimento e cultura”, é um “outro jeito” de conhecer as coisas. Também é socialização e condicionamento físico – para emagrecer – e ajuda a “perder a vergonha”.

c) Dança e limitação: a visão dos meninos

A maioria dos meninos gosta da dança “mais ou menos”, porque “depende” das músicas que gostam de ouvir para dançar. Eles gostam

mais da música agitada e seu uso da dança é mais restrito: “nas festas”, “com os amigos”, “quando tem gente em casa”. Nessas ocasiões dançam pouco e, normalmente, sozinhos, quer dizer, sem formar “pares” com as meninas. Para eles, também, a dança é “condicionamento físico” e “diversão”, “actividade motora” e “relaxamento”, apesar da sua dificuldade mais explícita ser aprender o ritmo e os passos. Reconhecem que a dança é “um modo de se expressar” e de mostrar “criatividade”. Três meninos disseram não gostar de dançar, em qualquer circunstância, mas um deles diz que “porque nunca dançou” e um outro contou que teve uma experiência com dança de salão que “não teve muito a ver comigo, o tipo de dança que eu não gostei”.

Entre os meninos que não vêem importância na dança, ou que dizem não gostar de dançar, a maioria revela a consciência de que não conhecem muito a dança e nunca experimentaram (e não têm ideia de) outros estilos de dança do rol das danças teatrais, só conhecendo aí o Balé. Para alguns, afinal, se a escola oferecer a oportunidade de aprenderem, poderiam “experimentar”, “dependendo da dança”.

Seu conhecimento de dança, então, é um dado significativo na análise da importância que eles atribuem à dança, porque nomeiam conhecer uma variedade de estilos de danças do estilo jovem – rock, rap, street, reggae, etc. –, mas afirmam não ter experiência de dançar, o que pode confirmar o fato de que “dançam” as músicas que ouvem, mas “não diferenciam” as formas de dançar. Temos referências de que para eles tudo isso é pop, uma forma de dançar sempre igual, que se caracteriza por um balancear o corpo, uma forma oriunda dos meios de contacto que eles têm com a dança (só em festas, com amigos, na família, etc.).

Para os meninos, dançar é apreender passos, ter ritmo, o que é muito difícil, por isso o teatro é mais fácil. Parece que a ideia de representação não engloba a necessidade de expressão corporal, pois o difícil é *manifestar-se com o corpo*. Para alguns, parece que expressar

sentimentos é coisa fácil – “no teatro você só tem que expressar os seus sentimentos” (Delcio) e “...não é tu que está fazendo aquilo, é o personagem” (Lúcio) – e que, nisso, eles não expõem o EU, pois este se esconde atrás do personagem. O Eu se expressa na dança, onde a pessoa é ela mesma; eles não dão a perceber que reconhecem uma “representação” na dança. Quer dizer: eles entendem representação e expressão como coisas separadas; no teatro representam, na dança expressam. Tanto que Enio diz que não gosta de dançar porque “sou meio duro, não tenho expressão”.

d) Meninas e meninos se entendem, mas nem sempre na dança: um discurso (quase) feminista

Meninas e meninos se entendem, segundo as meninas, mas deixam claro que nem sempre na dança. Algumas meninas não gostam de dançar com os meninos porque, por exemplo, “eles sabem dançar, mas não música legal”. Somente uma falou que sente vergonha de dançar com eles, mas ficou aparente que outras também o sentem¹⁹, nas situações observadas em aula.

A dança só entre meninas “solta mais” e a aceitação de dançar com os meninos tem um carácter “maternalista”, de dar-lhes a oportunidade de apreenderem *com elas*: “eu também acho que os meninos não gostam muito de dançar, não se soltam, por isso a aula mista é bem legal” (Mara). Mas com os meninos pode-se apreender mais formas de dançar, “apreende-se a dançar mais masculino, diferente, mais formas, e é melhor para eles” (Iara) e é mais divertido. Ao mesmo tempo reconhecem que os meninos não gostam muito de dançar porque os outros ficam chamando eles de “bichinha”, “boiola” e rindo e intimidando os que dançam, “daí é legal p’ra eles apreenderem como não é bicha quem dança” (X). Elas concordam que com os meninos

¹⁹ Verificou-se nas tentativas de uma das turmas de 5ª série que encenavam a peça “pais e filhos” e tentavam fazer uma dança numa situação de estarem na discoteca.

juntos teria mais variedade de dança e falam que todo mundo ia se acostumar, os meninos vendo outros dançarem se soltariam. Joice argumenta, no final, que as meninas também perderiam com isso, porque elas se soltam mais sozinhas e com os meninos é bem diferente; *elas ficam envergonhadas*.

e) O discurso da igualdade de gênero ou do aprendizado da Convivência

Tanto meninos quanto meninas são conscientes de uma socialização diferenciada²⁰ para homens e mulheres, mas as meninas, mais significativamente que os meninos manifestam-se contra a existência de separações entre homens e mulheres e vêm a participação conjunta na escola como um aprendizado da convivência. Apesar do reconhecimento de algumas diferenças, estas não deveriam impedir a interação e, pelo contrário, repercutiriam na “transformação” e na quebra de preconceitos, como no caso da dança, “aprenderem a dançar diferente” e que “não é bicha quem dança”. Para elas, fazer aulas com os meninos é

*“Normal, melhor, a divisão de menino e menina é meio chata, a gente apreende a conviver com os outros, a gente aprende a conviver com eles, eles são legais, também é legal fazer educação física com eles, a gente jogou futebol com eles... é um jogo muito engraçado... a gente apreende mais porque os meninos são mais valorizados, porque as mulheres antes era p’ra ficarem em casa, mas agora tem meninas que jogam melhor do que alguns meninos... e meninos que cozinham melhor... porque daí **tu aprende a conviver** com pessoas que não são do mesmo sexo, que têm jeito diferente” (15ª entrevista)*

Reconhecer diferenças entre os sexos, faz reconhecer diferenças “dentro do sexo” e as meninas compreendem que, se “às vezes eles são mais durões, mais fortes [...] Agora, tem meninas mais fortes” (15ª entrevista), também. Assim, independente das características físicas de cada um/uma, o importante é a convivência:

²⁰ Existe, hoje, outra argumentação, em relação a que encontrávamos há uma década atrás, nas respostas de meninos e meninas a respeito das diferenças na actividade esportiva, quando alunos e alunas dessa mesma faixa etária foram inquiridos: as meninas já se mostravam totalmente receptivas às aulas mistas e os meninos mais resistentes e desgostosos com essa possibilidade (Ver Saraiva-Kunz, 1993).

“...porque os meninos quando estão jogando futebol, não deixam a perna toda molenga como a gente... geralmente as meninas mais fortes deixam a perna dura para dar um chute mais forte... e também não faz diferença treinar com os meninos porque a gente desde pequenina está sempre convivendo com os meninos...” (Flávia).

Talvez essa aceitação seja o resultado de muitos anos de convivência. Flávia estuda há nove anos na escola, mas quando comenta isso as colegas concordam com ela: *“no infantil a gente estudava à tarde e tinha muito mais menino do que menina, então a gente aprende a conviver, a brincar com eles”*. Outra menina confirma que na turma não tinha quase menina, então, tinham que brincar com os “guris”.

Outra aluna diz que ter aulas com os meninos *“é legal, porque conversar só com menina enjoa”* (Sônia) e, tal como as meninas da 4ª série, repudia a discriminação de gênero nas escolas onde a EF separa meninos e meninas, pois isto sonega às meninas a oportunidade de fazer desporto como os meninos.

Alguns meninos também opinam pela igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e a necessidade de convivência. Para Adriano, fazer aulas com meninas: *“é legal porque se fica amigo de mais pessoas, daí também não tem essa frescura de separar as coisas, o homem também faz a mesma actividade”* e Ângelo vê até mesmo funcionalidade nisso nas aulas de teatro: *“Eu acho que dá certo, não tem porque dividir. No teatro se fosse dividir seria pior porque é difícil representar uma mulher, é melhor que seja cada um com o seu sexo.... Não é diferente de outras disciplinas”*. Todavia, entre os meninos, não há unanimidade nisso. A opinião de Márcio é intermediária, não recusa a aula conjunta, mas propõe estratégias para minorar o choque das diferenças:

“Eu acho que deveria fazer primeiro separado, porque tem gente que não gosta de fazer junto e depois de apreender separado, juntar... [...] É assim, as meninas tem mais medo da bola, porque é a formação que tiveram desde criança, algumas, então deveriam apreender consigo mesmas, não com os meninos e aí, quando tiverem vontade de jogar melhor... porque é assim, no

início elas não teriam vontade, mas começando a jogar com elas mesmo elas iam começar a se sentir melhor jogando...”

f) Meninas e meninos são diferentes: o discurso dos meninos

Para os meninos a separação constante entre eles e as meninas nas aulas – a mesma das cenas que se repetem a cada dia na sua história teatral – são tais quais as cenas da própria vida²¹. Comentando a separação deles nessas cenas, um diz que *isso depende da forma como foram criados* e reafirmam as diferenças tradicionais entre a educação de meninos e meninas: *as meninas brincando de boneca, eles mais na rua, até fazendo “sacanagem”, ou jogando bola ou fazendo coisas mais agitadas* que as meninas. Nisso, se reconhece que essa separação *pode ser vergonha* de estarem juntos. A vergonha desponta até mesmo com a simples menção, por parte de qualquer colega, de um fictício “namoro” (tabu) entre um deles e uma colega. Parece que o apelo sexual forte dessa faixa etária transforma qualquer proximidade entre um menino e uma menina, aos olhos de terceiros, como namoro e, ao mesmo tempo, como um ato indecoroso. Nisso, quem olha, vê a malícia desse “ato” e quem é olhado, tanto não quer se permitir esse ato, quanto não admite que seja assim interpretado.

Mas a vergonha é outra diferença entre meninos e meninas, totalmente relacionada com as manifestações corporais. As meninas dançam mais que os meninos porque

“as meninas tem menos vergonha [...] Elas foram acostumadas assim, [...] as meninas podem chegar e dar um beijo no rosto umas das outras e se um menino chega e faz isso é “veadagem” (16ª entrevista).

²¹ Nas cenas da primeira parte da peça, que se passam no refeitório, nos quartos, nos intervalos, alunos e as personagens meninas e meninos estão sempre separados. Segundo o professor e os alunos/alunas ela foi elaborada em cima de situações culturais verídicas, ou seja, é assim que estão os meninos e as meninas nos orfanatos em geral. Ele explica que até as tarefas são diferenciadas como tradicionalmente os alunos reconhecem: as tarefas domésticas para meninas e as mais externas e pesadas para os meninos. Ele fala que a dança serve, justamente, para “entrosa-los”, nesta história.

Se os meninos erram, na dança, eles se inibem e sentem vergonha, enquanto as meninas podem errar porque não sentem a mesma vergonha que os meninos.

Eles não gostam de planejar as tarefas de aula junto com as meninas, “*é preferível ficar cada um do seu lado, [...] porque as ideias são diferentes*” (16ª entrevista). Por isso, os meninos não dançam tanto quanto as meninas, “*não estão muito ligados a isso, eles foram desde pequenos acostumados com uma certa coisa*” (Márcio), mas alguns até acham que meninos dançam tanto quanto as meninas, na sua compreensão de dança como manifestação livre de movimentos, divertimento e alegria, como é o dançar nas festas.

Assim, os meninos reconhecem o condicionamento cultural do *habitus*, mas se de um lado estão os que parecem não ter muita vontade de mudar, por força do enraizamento do estereótipo ou por uma questão de singularidade, de outro estão os que consideram, pelo menos, que fazer aulas junto com as meninas “é legal”.

g) Dança e teatro: actividade física e expressão na escola

Alunos e alunas evidenciaram que o trabalho corporal (actividade física e coordenação motora) e a expressão estão em cena no teatro e na dança. Algumas semelhanças foram atribuídas por meninas e meninos à dança e ao teatro: ambos tem coreografia, são coordenação motora e diversão, trabalham com o corpo e todos os movimentos, a dança entra no teatro e vice-versa, os dois tem que ensaiar, os dois fazem encenação, ambos são formas de se expressar e em ambos pode-se improvisar.

Outros alunos apresentam também as diferenças entre dança e teatro:

“...na dança você impõe um ritmo para fazer coreografia, no teatro você só tem que expressar seus sentimentos”; “dança quase sempre tem que ter uma coreografia [...] já no teatro [...] tem que representar um personagem”; “no **teatro é mais fácil** fazer as coisas, também dá p’ra improvisar se erra alguma coisa, na dança se erra alguma coisa já fica difícil” (Delcio, Lúcio, Édio), etc.

Semelhanças aqui, diferenças ali, suas opiniões algumas vezes divergem e porque, se para uns *“a dança é formada por vários movimentos e o teatro possui movimentos fixos”* (Daniel) para outros, *“A dança é mais ritmo, teatro tu cria mais movimentos e a dança tem mais expressão”* (Enio). Ou ainda: *“no teatro tu representa e na dança tu faz uma coreografia”* (Ângelo) e *“numa tu representa e na outra usa o corpo”* (Sônia).

Todavia, o depoimento de Márcio sobre as semelhanças e diferenças entre dança e teatro pode ser um resumo das ideias manifestas por boa parte de alunos e alunas da 5ª M.

“Semelhante que as duas são uma forma de se expressar e diferente que... eu acho que assim, nas duas tu pode improvisar, nas duas tu tem uma coreografia, eu acho que não tem muita coisa de diferente, só que tem música na dança... no teatro também tem, de vez em quando tem dança dentro do teatro e acho que a música e o ritmo que é dado... o teatro segue o ritmo do texto e a dança segue o ritmo da música”.

No conjunto dessas semelhanças foi destacado, todavia, que o teatro é mais fácil porque aprender os passos de dança é difícil. As expressões dos meninos, especialmente, dizem da dificuldade maior que encontram na dança, por ter que “fazer coreografia” e “seguir o ritmo da música”. Tentando entender essa relação de dificuldade feita com a dança pelos alunos, destaca-se o sentido do mundo vivido, da experiência, anunciado em suas próprias falas: *“... tu não sabe se dança certinho, no teatro não, tu convive com esse teatro...”* (Lúcio); *“a gente conhece fazendo”* (Daniel).

Assim, para as meninas, a dança e teatro são “legais” - mas não suficientemente valorizados, ressaltam - enquanto para a maioria dos meninos, apesar de alguns terem atribuído a mesma importância à dança e ao teatro, o teatro é mais importante. E eles o conhecem mais!

O teatro ajuda a desinibir, já que *“tem gente tímida que faz teatro e vai perdendo a timidez”* (16ª entrevista), é utilitário, *“porque a gente*

[...] *pode fazer apresentação de um trabalho de qualquer outra matéria, se souber se expressar bem nas artes cénicas....*” (Sónia), mas também é produção, pois serve “*p’ra mostrar para outras pessoas o que tu sabe fazer*”, (16^a entrevista).

Talvez, por isso, todos os meninos da 5^a V manifestaram explicitamente a preferência pelo teatro. Talvez porque sofram a influência da *imagem masculina* como referência. São todos meninos e têm *um professor de teatro*, enquanto na música, uma disciplina que não entusiasma a 5^a série, em geral, *têm uma professora*. Por outro lado, vê-se que a actuação técnico-pedagógica do professor cativa e entusiasma os alunos. Lúcio fala da profissionalização possível na área do teatro, o que pode ser uma possibilidade que ele relaciona com a imagem concreta de um “professor como actor” ou de um “actor como professor”, referência que eles não têm igual para a dança.

Perceber as possibilidades de algumas pessoas se profissionalizarem no teatro e na dança é uma excepção entre alunos e alunas, que corresponde à realidade vivida/conhecida, ou seja, em dança, poucas pessoas trabalham, tão poucas que a maioria não as reconhece como profissão de representatividade social²².

Ao perceber a dança como “*um meio de diversão para alguns*” e ao mesmo tempo “*uma forma de expressão*”, como o faz Enio, ele parece resumir a percepção de muitos do que a dança proporciona, como lazer e como arte.

h) E afinal, o que dançam meninos e meninas?

Samba não é fácil, mas eles têm vontade de apreender. Como outras danças populares, não sofre a discriminação dos meninos, como acontece com o balé e outras danças teatrais. Parece que a dança

²² Como tantas histórias conhecidas, uma das professoras da escola contou a sua: foi bailarina amadora até os dezoito anos de idade, mas abandonou a dança por falta de apoio da família, que não considerava a dança um a “profissão de futuro”.

enquanto performance não é coisa de homem, mas a dança como lazer é aquela que pertence ao povo, a todos, e eles conseguem aceitar.

Também as danças que eles não identificam como teatrais – “esse tipo de danças” são as que as irmãs fazem – são bem quistas e poderiam apreender. Especialmente jazz, street e rap, são estilos que os meninos mencionaram, manifestando não tê-las como estereótipo de dança feminina, mas o alto nível de abstenção e negação nesta resposta no questionário deixa dúvida sobre seus contactos com a dança e suas verdadeiras condições de inferir um “gosto” ou preferência por qualquer tipo de dança.

Assim, soube-se que “...tem danças que combinam com homens, outras não” (Daniel), como o rap, que ele considera até mesmo estranho para as mulheres. Nisso suas representações seguem as correspondentes imagens divulgadas da dança e da música no contexto social, onde os grupos que cantam e dançam rap são sempre compostos de rapazes.

As meninas, apesar de gostarem de quase “todas”, manifestam suas preferências por um estilo que lhes permita dançar “solto” e, no final, um gosto não muito diferente do dos meninos, com acento para a dança pop, street, a “música electrónica” e o jazz. Entre as meninas da 5ª o rol aparece ampliado pela dança de salão e pela dança do ventre, o que, pelo tipo de dança, se anuncia uma diferença significativa no amadurecimento psico-fisiológico dessa faixa pubertária. É preciso registrar, no entanto, as diferenças entre as meninas: aqui também houve duas alunas que não responderam e, pelo cruzamento de informações entre os instrumentos, as mesmas alunas que não quiseram dar entrevistas e que, possivelmente, pela sua actuação em aula, “não têm nada a ver com a dança”.

5.2.3 Os significados emitidos pelas entrevistas

O discurso sobre a importância da dança na escola revelou que a turma mista de 4ª série valoriza mais a dança do que a turma masculina, bem como a declaração das meninas da 5ª série – que dançam, apesar de não estarem tendo esta oportunidade na escola – é mais entusiasta a esse respeito do que a dos meninos. Ou seja, as meninas, em geral, consideram dança importante, mas os meninos nem tanto, o que apontou no conjunto de todas as séries, duas realidades significativas: 1) as meninas em geral aprovam a dança na escola; 2) os que estão tendo a oportunidade de dançar, sejam meninos ou meninas, também são mais receptivos à ideia da dança como uma nova aprendizagem. Especialmente o quadro da 5ª série sobre a dança na escola, por não estarem realizando dança, é indicativo da “permeabilidade” de alguns espaços tradicionais da escola (e da educação) na medida em que alunos e alunas adquirem/desenvolvem a consideração pelas diferenças.

Não é tão claro para a maioria dos meninos como o é para as meninas o gosto pela dança. Ou seja, eles “não sabem” se gostam, o que se justifica na falta de vivência da dança. Verificou-se que os meninos que dizem não gostar de dança também revelam que não sabem dançar, ou mesmo, fizeram alguma experiência com um tipo de dança que não tinha nada a ver consigo. Sem dúvida a falta de apreender e /ou as experiências frustrantes podem levar ao descaso ou mesmo à uma relação “penosa” com a dança, como menciona Fritsch (1988). Nas suas investigações colheu a história de D, um professor de EF. A fala do professor revela como é recorrente a inibição nos homens em relação à dança:

Dança é uma possibilidade de estar em contacto as moças [...] a barreira sempre foi o meu não-saber-dançar. [...] Se a pessoa quer estar em contacto é terrivelmente dependente de saber dançar [...] Se eu, inesperadamente, caio em um grupo onde, repentinamente,

se comece a dançar espontaneamente, então eu consigo também. Mas se isso estiver no programa, então eu me bloqueio (in Fritsch, ibid. p.97)

Fritsch observou que “os relatos biográficos” do professor denunciam, como no exemplo acima, que a dança é um ponto de encontro dos sexos e que, neste aspecto, o factor que mais provoca a inibição é a necessidade de contacto corporal. Louro (1997), considerando uma situação de contacto corporal que acontece mais frequente na EF chama a atenção para que os constrangimentos e disposições que tais contactos provocam, também, sobre os meninos e rapazes. Nisso, como evidenciado (Cap. III) não é só a dança que é o “problema”, mas sim, também, a exposição corporal e o “modo” de exposição corporal que ela provoca (a exposição no desporto não constrange).

“Nossos” meninos revelaram que quanto mais acentuada a fase da adolescência, mais inibição surge em relação a esses contactos: a preferência por “dançar com as meninas”, seja “de par” ou apenas “com”, foi referida pelos meninos da 4ª série, e não pelos meninos da 5ª série.

As preocupações de Carrol e Lofthouse (1969) já eram, justamente, como liberar esse potencial, especialmente em meninos mais velhos, em quem a inibição opera mais acentuadamente.

Os professores de dança ou de EF precisam acreditar e adoptar uma aproximação que demonstra a relevância da dança na situação contemporânea e para o interesse e problema de aspirações individuais dos meninos. A atitude correcta e convicção são essenciais para o sucesso, mas isso não pode ser adquirido baseado no entendimento. Este vem apenas da exploração da significação do movimento. Essa significação está fora do contorno das palavras: ela é, como a matemática, uma outra linguagem (p.11).

Entretanto, foi significativo que, justamente os meninos manifestaram mais a vontade de aprender. O gosto incontestado das meninas parece justificar por si só uma prática que lhes parece ser de

domínio. Assim, suas referências a “aprender” com as aulas de dança não foram tantas quantas as manifestas pelos meninos.

Os significados da dança adquiriram amplos sentidos nas expressões de alunos e alunas, destacando-se:

- a) A dança como lazer: é divertida; solta; alivia; é união, dá prazer; alegre; etc.
- b) A dança como saúde: é saúde; dá mais energia, é actividade física; mexe com os músculos; faz bem para o corpo; é condicionamento físico; é actividade motora.
- c) A dança como socialização e aprendizagem: é cultura nova; é convivência, é conseguir se expressar; é apreender.

Nestes sentidos a dança abarca com âmbitos do desenvolvimento psico-físico-social, com possibilidade de enriquecimento inter-pessoal e intra-pessoal. Mas, a dança como expressão ganhou algum sentido nas falas das crianças da 4ª série, situada nas manifestações intermediárias entre a saúde e o prazer: “*é uma forma de liberar sentimentos ruins, ficar mais em harmonia*”. Ganha sentido também uma relação entre ritmo e movimento que é espontânea e imediata, na qual, “*sem qualquer fazer próprio pode-se ser apanhado e arrebatado por um determinado ritmo*” (Fritsch, 1988, p.42). O momento pático é quase “tangível” no entregar-se à música e ao movimento como o descrevem as crianças, parecendo oferecer ainda “*uma forma de constrangimento e uma consciência de passividade*” ao mesmo tempo que “*uma expressão não intencionalmente objectiva, pressionada pelo prazer do ritmo...*” (cf. Capítulo III).

Parece que a vida “revela-se” através da dança-movimento, rompendo a camada de conceitos em que está imerso o potencial expressivo do ser humano e liberando sentimentos – que não podem ser analisados, mas sim vivenciados – fazendo a aproximação com o EU no actuar instintivo.

Pontos de vista um pouco mais maduros foram apresentados pelas meninas da 5ª série que, além de terem mais ou menos as mesmas representações da dança que os alunos e alunas da 4ª série mencionaram que a dança é “conhecimento e cultura”, que é “um outro jeito” de conhecer e que “ajuda a desinibir”. Também os meninos da 5ª série avançaram na compreensão da dança, enfatizando-a como um meio de se expressar e de desenvolver a criatividade.

A realidade revelou a possibilidade de transgressão de algumas fronteiras de género, na permeabilidade dos discursos femininos e masculinos sobre a dança. Mesmo considerada como um universo basicamente feminino – que fornece para as meninas, que têm a vida mais cerceada pela protecção dos pais, fantasias e sugere fuga e realização (McRobbie, 1997) – a dança tem uma força transformativa, pelo exercício da imaginação e pela acção, que poderia ser trazida ao universo dos meninos, se numa cena moldada para a sensibilidade, criando-se um outro mundo de possibilidades de interações e de tomada de resoluções conjuntas (Kugelman, 1999).

Apesar de que as separações de meninos e meninas na escola “é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de “menininha” (cf. Louro, 1997, p.79), como verificou-se nos depoimentos dos alunos e nos constrangimentos visíveis nas vivências conjuntas da dança e das actividades expressivas²³, foram observadas algumas interações através das fronteiras do género, na oportunidade da prática conjunta, minimizando as diferenças masculino-feminino, manifestas em parte no contacto com o outro e sobretudo, na vivência do diálogo e da expressão.

Minimizada foi, assim, a discriminação de género em relação a dança – não houve manifestações explícitas de que a dança “não é coisa para meninos” –, tanto por parte de meninos quanto de meninas,

²³ Isto refere-se, especialmente, a observação das actividades expressivas junto às 5ª séries e não às 4ªas séries como evidenciam nossos dados.

ressaltando-se, todavia, uma distinção da dança em relação ao gênero – algumas danças causam embaraço nos meninos, como consequência do “ranço” cultural que fez da dança uma “coisa de mulheres”.

Que a imagem da dança ainda é feminina²⁴ deixa-se evidenciar nas falas dos meninos, tanto das 4^a séries como das 5^a séries – ressaltando-se a menor ênfase que esse aspecto obtém na fala dos meninos que estão tendo uma experiência momentaneamente positiva – e na apropriação da dança pelas meninas.

O envolvimento de meninos e meninas nas aulas em conjunto, sejam de dança, ou de qualquer outra disciplina, na turma de 4^a série, é ilustrado pelas suas falas: “há muitos problemas”, mas meninos e meninas “devem ter relações”. As meninas, são mais enfáticas na aceitação da aula mista, mas os meninos, considerando os mesmos problemas que elas, pelo menos para as aulas de dança²⁵, concordam com isso. Essa posição é mais unilateral nas quintas séries: as meninas vêm a vantagem de apreender a conviver, e de apreender “diferente” na dança, com os meninos; os meninos têm vergonha e parecem sentir a proximidade das meninas como uma “ameaça” à sua masculinidade. Mas algumas meninas também têm vergonha e alguns meninos querem dançar com as meninas.

A maior parte das crianças das 4^a séries tem consciência dos condicionantes culturais das diferenças, na medida em que reconhecem o factor prática como condicionante do facto dos meninos saberem dançar menos que as meninas. A afirmação sobre as dificuldades com o ritmo e com a coordenação dos movimentos, por parte dos meninos, confirma a falta de vivência das actividades da dança, ao longo da maior parte das entrevistas.

²⁴ Os processos em que essas imagens se formam são referenciados nas análises que têm sido apresentadas na literatura crítica sobre a dança como é o caso de Buckland, McRobbie, Desmond e outros(as).

²⁵ Já na EF, alguns meninos podem argumentar como Carlos que, para os jogos, só não escolhem as meninas porque elas correm menos.

Com isso, alguns meninos podem ter a diferença como estereótipo, porque se confundiam quando exigidos a pensar sobre o assunto e aquiesciam às evidências, quando chamados a atenção para isso.

A importância atribuída pelos alunos e alunas às disciplinas “clássicas” do currículo escolar, especialmente LP e Matemática, confirma de certa forma o privilégio que a escola dá aos conteúdos lógico-formais das ciências exactas e humanas, super valorizando a racionalidade em detrimento do desenvolvimento da sensibilidade, do ensino da arte e de outras formas do conhecimento sensível. No entanto, também viu-se que a construção de *novos sujeitos* para a construção de uma *nova sociedade* (Pellande, 1996) é uma possibilidade aberta pelos profissionais dessa escola, que se engajam numa prática educacional capaz de fazer do conhecimento uma ferramenta prática para os alunos e as alunas reinterpretarem o mundo (Flores, 2001).

Pellande (ibid.) apontou em seu estudo que os indivíduos são capazes de resistência no interior das práticas pedagógicas que agem sobre a construção das subjectividades. Segundo a autora “os sujeitos reagem, se organizam e se fragmentam...” (p.293) no trabalho escolar, onde as “ferramentas” da racionalidade que a modernidade nos legou permitem a manipulação da subjectividade no quotidiano das pessoas. Numa busca de *relações dialógicas e novas práticas sociais* (PPP, 2001), parece que a escola tem minorado a “liturgia” do trabalho didáctico composto de atitudes mecânico-formais, permitindo a emergência entre os alunos de um sentido de convivência, onde “o importante dentro da escola é aprender a conviver” e “todas as disciplinas são importantes”, para alunos e alunas.

Disciplinas como LP, Matemática, Estudos Sociais, Arte e EF, das quais Pellande (1996) constatou como características o isolamento do objecto de conhecimento, a falta de possibilidade de discussão com o outro, a formalização extrema de tarefas, afastamento da realidade,

controle da criatividade e formação de corpos dóceis, entre outras, aparecem aqui, frequentemente, como disciplinas que dão satisfação ao aluno ou à aluna, mesmo que não sejam as suas disciplinas preferidas. Isso foi indicado, também, pela variedade de disciplinas que nomearam como preferidas, e pela não exclusividade de uma disciplina para a mesma pessoa, apesar de ter sido significativa a indicação de Artes Cênicas, Ciências e EF nesse rol.

No diálogo em que se manifestaram os alunos da 5ª série sobre a dança e o teatro, ficou evidente, principalmente, que estão conhecendo o teatro e tiram consequências para sua vida dessa experiência. Dessa forma, o teatro tornou-se uma referência mais próxima dos meninos, tanto para os que estão vivenciando a disciplina, quanto para os meninos da 4ª V; indicaram, por exemplo, que o teatro ajuda a perder a timidez, o que poderia vir a ser para eles e elas, também, uma contribuição da dança e das artes na escola, pelo menos na iniciação. Para se encarar a dança como aprendizado artístico, esse passa necessariamente pela perda da timidez, pois, sem isso, não acontece a disponibilidade para a criação e representação.

Baseados em suas experiências com o teatro alunos e alunas reforçam o papel significativo das artes cênicas na instrumentação das pessoas à expressão, de forma geral mencionando directamente o teatro, a disciplina que já estão vivenciando. Alguns meninos apresentam um “conhecer” a partir do que fazem: com o teatro se expressam e têm a ideia de que dança também é expressão, mas como as tentativas esporádicas de apreender dança resumem-se, em tentativas de copiar, ou seja cópia de movimentos de outros – normalmente *outras* – a dificuldade da dança traduz-se no aprendizado do ritmo, relativo aos *passos prontos* sobre uma música à que estão acostumados

Pelas investidas que fazem com a dança dentro da representação teatral e junto com os projectos de outras disciplinas encontram

similaridades entre essas formas de representação, que talvez não sejam as que identificariam no aprendizado efectivo dentro de uma disciplina de dança.

Quando reflectem sobre essa possibilidade, a dança pode ser tão boa quanto o teatro; quem sabe para que se comece a mudar sua imagem entre os meninos, falte apenas começar a vivencia-la: *“Acho que a dança é muito boa... assim, não dá p’ra falar qual é melhor ou pior, os dois são modos de se expressar...”* (Márcio).

As semelhanças percebidas pelos alunos e alunas entre a dança e o teatro fazem com que aceitem, parcialmente, que a dança seja conteúdo integrado às aulas de teatro, mas foi possível reconhecer uma percepção diferenciada de ambas as actividades, a que praticam planeada e formalizada no trabalho didáctico-pedagógico da escola – o teatro – e outra que é uma actividade livre do seu mundo social e sofre as “impressões” apenas desse mundo extra-escolar – a dança. Esta última, sem a orientação de sentido perspectivada em uma concepção estética de ensino e aprendizagem, pode “embotar-se” em modelos estereotipados, ou nem mesmo acontecer, pois o campo de vivência é reduzido pela falta de experiências com as quais a pessoa possa sentir o “exterior” internamente (Fritsch, 1988). A observação das aulas de teatro fazem concordar com Fritsch, de que este é um importante campo de aprendizagem contra tais reduções; o teatro é uma vivência em que a pessoa pode interferir com sua subjectividade, conformando e alterando o resultado conforme os seus objectivos. Isto ficou claro na observação das aulas, onde os alunos parecem conscientes de que estão “construindo” uma personagem e uma história e de que sua actuação é determinante de uma “composição” final.

Para os meninos, em geral, gostar de dança é gostar de música. Percebe-se que eles ainda não estão desvinculados de uma bipartição de universos historicamente construídos no tocante ao género. Aqui eles só conseguem relacionar positivamente a dança com a música – um

universo que, mesmo sendo arte, foi respeitado como “intelectual”²⁶ – e não com o corpo; enquanto as meninas relacionam-na, positivamente, mais com o corpo do que com qualquer elemento de cognição.

Percebe-se isso nos “seus corpos” quando falam sobre o gostar de dançar: seus corpos “respondiam”; as meninas, sorrindo e falando alto, gesticulando com as mãos e elevando o tronco como que “abrindo-se” à recepção da dança; os meninos, em geral, falando baixo, retorcendo-se e encolhendo-se nas cadeiras, como que “fechando-se” na dúvida de quem está no seu “lugar” certo.

Apesar da variedade do “gosto” apresentado por estilos de dança dois aspectos se destacaram nas respostas dos meninos: 1º) o fato dos meninos da 4ª V mencionarem as danças brasileiras, populares e folclóricas, que atribuímos ao seu contacto com esse tipo de danças inscritos na sua cultura de origem; 2º) a menção, apesar da escassez de respostas da 5ª série, ao rap, uma cultura de importação que, para além de fazer parte do rol dentro dos estilos pop, mais incidentes no seu mundo de contactos com a Mídia auditiva e visual, o “mundo” de onde conhecem a música e a dança, apresenta características “misóginas” no mundo da cultura pop, como analisou Buckland (1995)²⁷.

²⁶ Lembramos aqui o que McRobbie (1997) falou sobre a ligação das meninas com a dança e da referência à preferência dos meninos pela música.

²⁷ Buckland (1995) em uma análise das fronteiras de gênero em vídeos de música e dança faz uma crítica pertinente às representações sexistas na produção dos vídeos de música, mais especificamente às produções dos fins dos anos 70 e dos anos 80, onde o viés sexista aponta no fato de que os homens criam e tocam instrumentos, enquanto as mulheres se exibem. Eles, ainda, têm a competência tecnológica em suas mãos, no caso da produção dos vídeos e CD e controlam as lentes da máquina fotográfica e da câmara. Buckland (idem) não aborda o Rap um fenômeno mais actual, mas pode-se transpor sua análise para a análise desse fenômeno que tal como o Rock dos anos 70, ainda é território masculino, predominando a autoria dos homens, o que possivelmente, faz a “imagem masculina do Rap” ser presente nas menções dos nossos alunos. Ressalve-se, em reforço a isso, que nenhuma menina mencionou o rap nas suas considerações sobre a dança. Não podemos descartar, todavia, a possibilidade de que ele fosse mencionado por alguma daquelas que não se identificam nas “imagens” e “preferências” femininas da dança e que, talvez, por isso mesmo, não quiseram se manifestar.

Observa-se, então, que a partir das influências midiáticas conformam-se o gosto pela música e o estilo do dançar das crianças e adolescentes, aspectos que não pode ser desconsiderado pela escola e por professores e professoras que venham a trabalhar com dança, à revelia de algumas críticas que sobrevenham sobre a utilização de dança comercial e do risco da “redução da expressão” nos processos de ensino-aprendizagem da dança.

As considerações sobre esse recurso e seus riscos devem fazer parte das considerações do próximo capítulo, dentro dos encaminhamentos de uma concepção da educação estética em dança e na perspectiva do gênero.

CAPÍTULO VI – Educação estética, dança e gênero: limites e possibilidades da dança na Escola

Neste capítulo proponho-me a uma reflexão sobre os limites e possibilidades que “rondam” as perspectivas da dança na escola, numa concepção de educação estética. Como venho tentando compreender neste estudo, essa perspectiva está totalmente “abraçada” com os objectivos de uma educação de-e para o Género.

A dança e outras actividades expressivas, estas aqui vivenciadas com o teatro, assumem, o momento possível da transformação e a via de transformação possível de outros momentos, na perspectiva de um “estado estético”, que provoca o esclarecimento, de si e do mundo, e compreendendo o “outro” em si e no mundo.

Para a constituição do nosso fenómeno, temporariamente último, o ensino da dança através de uma concepção estética e a transformação das percepções de género em relação à dança, abordarei, primeiro, os significantes e significados dos discursos dos professores, dos pais e mães e, posteriormente, as perspectivas da educação estética que o referencial teórico apontou. Nessa última etapa, “ouso” formular, a partir desse referencial, a partir dos enunciados de nossos interlocutores e da minha própria experiência no ensino da dança, alguns encaminhamentos metodológicos que perseguem o objectivo pedagógico de fazer renascer a dança, no interior da educação do movimento, como uma “outra forma de ser” da corporeidade sócio-histórica construída, para homens e mulheres.

6.1 As entrevistas dos professores e das professoras

6.1.1 A importância da arte: sensibilização, formação e transformação

Uma das visões mais incisivas sobre a influência da arte no contexto sócio cultural e na formação da pessoa é a de que a arte amplia a visão de mundo, modificando a visão de ser humano e, sobretudo, impelindo ao agir transformador. Com isso, tem um papel importante, para alguns até mesmo decisivo, na formação da pessoa e na sua actuação no contexto social.

“A arte é uma forma de abrir os horizontes.... [...] O fazer artístico é um fazer do movimento, então a pessoa que sabe fazer artisticamente, ela não é estática... ela tem movimento, ela transforma.... É um ser humano criativo, forte e um cidadão actuante, e que sabe fazer as coisas, ele não tem medo” (Pa1).

Com a arte deve-se “mexer com as crianças” para que elas procurem “saber o que está acontecendo” e por isso “... ela seria mais importante dentro da escola do que fora dela” (Pa1). Nesse sentido, a arte pode ser, para as crianças, o esclarecimento, o desvelamento da realidade instituída, como propunha Marcuse (1977), justamente pela capacidade de “mexer” com a percepção espontânea da criança que, segundo Adorno, ainda “apreende a contradição entre o fenómeno e a fungibilidade”, salvando nas coisas o seu valor de uso, aquilo que as (coisas) torna benéficas aos seres humanos (Adorno, 1951, p.200).

Mesmo quem “nunca parou para pensar” acha que arte é imprescindível, um processo que qualquer pessoa, de alguma forma e em algum momento da vida, deveria experimentar

“...porque é uma forma da pessoa exteriorizar coisas de dentro dela” e “é um meio de sanidade mental, espiritual... [...] é imprescindível na vida das pessoas, as pessoas sem nada de arte, a vida inteira, deve ser tão frio, tão duro. [...] muitas angustias que a humanidade vive, pode ser por falta desse contacto com a arte...” (Po2).

Nisso, quem lida com a arte pode “fazer a diferença” na sociedade, pois canalizaria as energias na experiência da experimentação e da criação, expressando em obras artísticas ou em vivências expressivas simples a sua relação com o mundo. Mas, a arte também pode ser

utilitária, desviando os seres humanos da violência, como acredita uma professora.

“... Os ‘caras` criam guerras e acho que se o mundo fosse feito de artistas, não existiria um Bin Laden¹. [...] Não necessariamente haveria só gente boa, se todo mundo fosse artista, pois artista também tem de todos os tipos, mas seria diferente...” (Pa1).

O “ser diferente” da expressão artística toca aos sentidos, podendo até *“amolecer uma pouco o coração das pessoas”* (Po2), mas se traduz concretamente na capacidade de sentir e articular os sentimentos, transformando-os em imagens e símbolos que expressam esses processos e resultados (Langer, 1942).

Assim, a arte como produto, não necessariamente faria melhorar o mundo, mas *vivenciar o processo artístico* torna-se importante no contexto educacional, pois é onde a criança experimenta de dentro para fora, fazendo o “seu registo” das impressões do meio circundante, trabalhando internamente e retornando com o novo sentido, que é ao mesmo tempo conhecimento e criação. Como disse uma professora, a arte é

“... onde o aluno desde pequeno experimenta, e não é de fora para dentro, mas de dentro para fora. Por isso ela é tão fundamental, porque é a disciplina onde a criança e o adolescente entram em contacto consigo, querendo ou não. [...] Não tem escapatória, projecta o interior para fora...” (Pa3).

Nesse contexto, a dança e o teatro fazem parte da cultura humana e deveriam constituir vias de formação através do exercício da sensibilidade e expressividade, onde a cognição e a sensação estão intrinsecamente aliadas na percepção de si e na construção do conhecimento e, nisso, a dança e o teatro apareceram, sobretudo como formas de expressão do ser humano que tem importância na escola “por

¹ Ao tempo de realização destas entrevistas (Outubro/Novembro de 2001) todos se encontravam sob o impacto dos recentes atentados de 11 de Setembro nos EU e era forte a indignação sobre as consequências do terrorismo internacional, bem como a reflexão sobre os destinos da humanidade sob a égide do poder económico beligerante, que fomenta a exclusão e consequentemente os ódios raciais, étnicos, políticos, religiosos, etc.

essa capacidade de estar trabalhando com uma formação corporal dos alunos” (Po6). Isso actua na forma de agir das pessoas e no “como elas transitam no mundo” (idem):

“Então, pela postura corporal de uma pessoa, você pode perceber alguma coisa... ela pode reflectir alguma coisa.... Essa educação corporal, esse desenvolvimento corporal, é muito importante para o desenvolvimento emocional, social, de respeito pelo outro,... Então, eu acho que todas as aulas têm que trabalhar, numa escola, a questão do teatro e da dança” (Po6).

Teatro e Dança, como formas de expressão e, especialmente, como forma de expressão corporal – uma linguagem através da qual se “*apreende tudo*” (Pa7) e que não fragmenta, justamente porque se “*apreende com o corpo, com a sensibilidade*” (Pa8) – são meios de formação de cidadãos despertados para a melhora do conhecimento, como queria Schiller (cf. Cap. IV).

“Eu acho importante na formação do indivíduo; na auto expressão, na auto-estima; eu acho que tu podes formar o cidadão se utilizando dessas linguagens; eu acho que o aluno se descobre através dessas linguagens e isso torna-o mais seguro de si. Está aí implícito o auto conhecimento, a busca de identidade, também a socialização, porque como é um trabalho ritual, que envolve o grupo e nós vivemos em sociedade, acho que nada melhor para caracterizar esse estímulo, do que as linguagens que trabalham esse estímulo (Po9).

6.1.1.1 Ainda a redução da *unidade* ao *logus* racional ou de como a arte apesar de tudo não é essencial!

Apesar dessas manifestações é reconhecido que *a existência dessas artes na escola são ainda circunstanciais* e que sua essencialidade não se legitima na obrigatoriedade dos programas curriculares de formação dos alunos e das alunas. O consenso da escola indica que trabalhar com a arte é um recurso de várias disciplinas e, apesar da sua relevância formativa, colocada no discurso da arte como essencial, a prática considera-a um apoio para outras aprendizagens. Nessa perspectiva, alguns professores a consideram até “*mais importante que algumas outras disciplinas*” (Po2), “*uma possibilidade dos alunos demonstrarem a sensibilidade deles*” (Po11),

“mais uma forma de expressão daquilo que a criança apreende na escola” (Po12), mas a arte pode ficar minimizada na dimensão estética capaz de produzir o objecto artístico “portador de intencionalidade do seu criador” (Pombo, 1995) e o objecto “em si” do fazer artístico na dimensão estética (Stinson, 1998, e. o.). Parece que, aqui, os professores abarcam com a concepção de *“que o ensino em qualquer área pode ser considerado como uma arte quando envolve sensibilidade, inteligência e criatividade”* (Eisner, in Stinson, 1985, p.24), trazendo uma concepção útil para o desenvolvimento da consciência estética em educação, mas que não promoverá o ensino da arte, particularmente, o da dança. Um dos professores comenta como um fazer artístico é usado nas demais disciplinas:

“... inclusive eu não vejo a arte como uma disciplina isolada, acho que ela devia estar na geografia, na história, nas ciências. Acho que tudo pode ser ensinado com arte, como por exemplo, o trabalho onde a professora teve que montar peixes, insectos, em argila e então eles apreenderam e também fizeram a parte artística. A gente dá um texto que, as vezes, é muito técnico, mas eles tem que representar aquilo de uma forma artística; lêem, apreendem os conceitos, mas depois encenam aquilo, fazem cartazes, pintura... Assim como se usa a poesia p’ra ensinar a paródia da linguagem, ritmo, fonética, etc., assim é importante como disciplina à parte, mas deveria estar em todas, com interdisciplinaridade...” (Po2).

Pressuposto que as artes *“se prestam para sondar a sensibilidade e criatividade dos alunos* (Po11) e que a dança, dentro de outra disciplina qualquer, como em LP, é *“mais uma forma estética de trabalhar o texto”* (Po12) devem os professores e a escola, todavia, providenciar para que não se esvazie o sentido da arte, e da dança. Tal preocupação Stinson (ibid.) enfrentou no seu questionamento sobre a dimensão de estética do ensino da dança, propondo ligar a dimensão estética à moralidade no ensino. Argumentando que a atitude estética inclui a valorização de alguma coisa em si mesma, a autora propõe fazer convergir uma perspectiva de arte que, sem centrar-se na técnica, valorize a actividade artística por si mesma e conecte a experiência à consciência do que significa ser humano neste mundo.

6.1.2 Ausência da (disciplina) Dança na Escola

Visto que a arte, de alguma forma, é significativamente importante na visão dos professores, das professoras e da direcção da escola, tanto que existe na escola não apenas uma disciplina de arte, como costuma haver nos currículos convencionais – e onde, sabe-se, principalmente as artes plásticas são trabalhadas – mas sim disciplinas autónomas como teatro, música e artes plásticas, perguntamos por quê da ausência da dança nessa escola, onde se preza tanto o fazer artístico. As respostas categorizadas, indicaram as condições em falta na (s) escola (s) para o ensino da dança.

a) Um (a) professor (a) especialista e/ou um projecto competente

Algumas respostas apontaram para a falta de apresentação de um projecto por parte de algum professor competente na área – como já aconteceu na escola, com a disciplina teatro, que se implementou a partir de uma proposta de projecto, aceita e iniciada pelo professor na escola e, a partir da qual houve o interesse da comunidade de pais e alunos pela continuidade. Professores e professoras mencionaram a falta de um especialista na área para assumir a dança na escola.

Nesse sentido, considera-se difícil encontrar “*um professor especializado*” (Po2) ou “... *um profissional p’ra lidar com dança na educação*” (Po6), já que a dança para crianças na escola, configura-se uma realidade diferente das academias e escolas privadas de dança, onde se apresenta quem quer dançar para os tipos de dança escolhidos; na escola uma proposta pedagógica terá que lidar com vários interesses diferenciados. Mesmo considerando esta dificuldade um professor afirma: “... que só dá p’ra formar pessoas assim (...) colocando a dança na escola” (Po6).

É reconhecido que, em isso acontecendo, é necessário “*brigar um pouco*” (Pa1), mas havendo professores (as) bem preparados (as) “*a dança seria tão importante quanto...*” (Pa3). Talvez, para essa escola falte apenas “*esse profissional (...) que tenha oportunidade de apresentar isso, através de um projecto, de alguma forma...*” (Po9) e “*com bastante entendimento sobre o assunto [...] uma base muito grande, uma consistência... A Autonomia aposta muito nisso*” (Pa8).

b) Local adequado para a dança e recursos financeiros

Outras respostas argumentam a questão de *espaço físico* não disponível na escola, argumento esse relacionado com o *aspecto financeiro*, que exige entre outras coisas, para cada disciplina a contratação de um professor.

A dança, como disciplina, seria impraticável na escola, naquele momento, “*porque pegaria na estrutura, não temos um espaço adequado*.” (Pa13). Também não poderia ocupar os mesmos espaços que o teatro porque imagina “*que a dança precisa de um espaço mais adequado que o teatro...*” e:

“*... tem uma outra coisa, que é mais importante do que a estrutura, que é a questão financeira. O que significa contratar professor? Aumentar a grade curricular, sem aumentar a mensalidade... A gente está num momento de recessão e nós temos que manter a qualidade sem aumentar os custos... só que os meus gastos continuam se ampliando...*” (idem).

Incluir a disciplina de dança na escola implica em contratação de professores e aumentos de custos, confirmam outros professores, mas algumas falas “denunciam” a real dimensão do valor da dança na escola:

“*...você tem uma grade curricular, onde se precisa dar conta de várias matérias... já tem aula de informática, de teatro, já tem EF que é fora do horário, então mais uma optativa, depende de horários, aumentar funcionários e as mensalidades. Ou seja, é uma visão que prioriza uma coisa que já está mais ou menos pronta. Se a prioridade fosse dança, se faria. Ou uma cultura, uma mentalidade, de que a dança é um importante trabalho p’ra se fazer na educação das pessoas, então aí seria visto como normal... então, ‘tem que dar essa informática’, todo mundo fala isso...*” (Po6).

Um outro professor informa que na escola até existe aula de balé, oferecida como actividade extra, para alunas que querem e podem pagar, pois que “ *na dança tem a questão dos custos...*” (Po4), mas ele aponta para outras questões, de carácter cultural que parecem ser da maior relevância para muitos professores e professoras: “*Será que todos os alunos querem isso? Também tem isso, será que eles aceitam, no caso dos meninos...* (idem)

Também no discurso da directora a justificação de que a escola não tem estrutura física para se ensinar dança perde convicção quando ela acrescenta que a dança “*deve ser integrada na EF de maneira mais tranquila possível*”, indicando que a já pressuposta não-aceitação de uma disciplina de dança por parte de todos – alunos, alunas, pais e mães – pode ter maior influência nessas decisões.

c) Falta de espaço no currículo: uma questão de cultura e preconceito?

O argumento da influência cultural, com acento na discriminação da dança em relação ao género e na necessidade de pesquisa entre os responsáveis, pais e mães, e entre os alunos e as alunas, é recorrente. Os conteúdos tradicionais tem um valor legitimado e a dança na escola só seria possível atendendo aos interesses de alunos (as) e pais e mães, uma possibilidade que, também, desvela uma outra faceta do carácter utilitário dado às artes corporais, como é o caso do teatro, que volta a ser ministrado no 3º ano do Ensino Médio (pre-vestibular) porque “*o teatro pode ajudar no relaxamento das tensões que os envolvem com a preparação para o vestibular*” (Po5).

A preocupação com o preconceito corrente no senso comum, de que a dança é coisa feminina, se reflectia nas falas dos (as) professores (as), sem que se pudesse interpretar correctamente, as próprias posições desses docentes.

“Eu sei que as meninas fazem fora, mas não vejo esse movimento entre os meninos. Não sei qual seria reacção dos alunos ou dos pais, p’ra inserir os meninos neste contexto. As meninas, seria fácil, mas com os meninos teria que se fazer outro trabalho, uma pesquisa p’ra ver como isso aconteceria. (Po12).

“Na dança, a questão de género, tolhe a vivência e prática pelo menos dos meninos e acho que eles não dançariam...” (Po11).

“Talvez por causa dessa coisa cultural mesmo; a dança não engloba todos; seria uma coisa mais feminina; talvez os meninos não vão aceitar fazer uma dança pela bagagem cultural, nem todos fazem, a aceitação não vai ser de toda a sala; agora, teatro e música já tá... qualquer um faz...” (Pa10).

O quanto essas expressões são conseqüentes da preocupação efectiva com o que “os outros” pensam e/ou das representações e posturas incorporadas pelos próprios professores, em relação à dança, é algo difícil de se avaliar, mas, supostamente, trazem eles, também, ou alguma imagem *biograficamente* erigida da dança ou, pelo menos, o seu comportamento e o seu potencial expressivo modelado civilizacionalmente (Elias, 1936) podendo suas próprias estruturas pulsionais e afectivas rejeitar o que racionalmente podem afirmar².

Além disso, a possibilidade dos meninos fazerem ou não dança só pode ser mediada pelas transformações emergentes no contexto cultural em que a escola se insere, e é evidente a preocupação com a falta de uma cultura que estimule para a aprendizagem e apreciação da dança.

É cultural, de contexto; se for em Joinville³, por exemplo, com o balé Bolshoi instalado, o contexto é outro e a escola tem outra perspectiva. Vejo muito machismo por parte de todos, não só dos meninos. Aqui, acho que poderia haver

² Para Norbert Elias (1936) “... toda investigação que só toma em consideração a consciência dos homens e sua “razão” ou as suas “ideias”, e não tem em conta a estrutura das pulsões, a orientação e a forma dos afectos e das paixões humanas, tem, de antemão uma fecundidade limitada. A própria racionalização dos conteúdos da consciência e, para além disso, todas as transformações estruturais das funções do ego e do superego são (...) apenas muito imperfeitamente analisáveis, enquanto a análise se limitar apenas a conteúdos da consciência, a estruturas do ego e do superego, sem levar em conta a correspondente transformação das estruturas pulsionais e afectivas. Mesmo a história das ideias e das maneiras de pensar só pode ser compreendida, se atender-se à transformação das relações entre as pessoas e, ao mesmo tempo, à estrutura do comportamento e do psiquismo no seu todo” (229).

³ Joinville é a segunda maior cidade do estado de Santa Catarina, próxima à Florianópolis, uma cidade onde a cultura da dança está incutida pela vivência do Festival Internacional da Dança que se realiza anualmente e pelo grande investimento nele. Em Joinville está instalada desde 1999 a única escola do Bolshoi fora da Rússia.

uma resistência na implantação da dança na escola e que é cultural. Em Joinville, há outra visão possivelmente” (Po12).

Com isso, está suposto que é mais difícil trabalhar a dança na escola em Florianópolis do que em Joinville, onde a dança é mais aceita, tanto pela convivência mais intensa da comunidade com a dança na forma espectacular, quanto pela progressiva adesão de meninos à dança⁴ e, especialmente, pelo prestígio que isso trás à comunidade e à cidade, onde os momentos sociais e históricos podem ser “requisitados” para se incursionar em novas experiências e explorar caminhos de transformações:

“Acho que (depende) de vencer muitas barreiras, muitos preconceitos... já tem muitos modelos, mas agora, tem-se até que se aproveitar esse modismo p’ra vencer barreiras, provar que é real... esse tipo de trabalho tem que ter muito, tem que se criar dentro das escolas as oportunidades para os professores ouvirem sobre isso, assistir vídeos...” (Pa8).

Assim, parece que, acima de tudo, o investimento em tentar contornar estas questões seria evitado por não existir uma cultura de crédito às artes em geral e menos ainda à dança, como conhecimento e como vivência social formativa e produtiva, uma questão que, aparentemente, pesa mais que o problema social da discriminação da dança em relação ao gênero, mesmo sendo este um dos fortes motivos apresentados pelos professores (homens).

Em alguns casos, são evidentes as diferenças entre a representação social das “artes” e da dança, o que oferece uma via para se entender a dificuldade de criar condições para oferecer a dança na escola. Este “espaço no currículo” que, como visto, implica em questões económicas, parece estar mais restrito pelas representações/valor

⁴ Em reportagem de Eduardo Holanda e André Dusek para a Revista Veja, de 11/07/2001 (on line), sugestivamente intitulada “A Revolução do Bolshoi”, consta que 100 garotos com idades entre os 9 e 12 anos estão matriculados no Bolshoi para estudar Balé, além das 90 meninas na mesma faixa etária, o que é “uma verdadeira revolução social e cultural que a filial brasileira da tradicional e respeitada escola russa, com 225 anos de idade, está produzindo em Joinville”. Na continuidade da reportagem Jô Braska acrescenta que a perspectiva da escola é chegar aos 300 estudantes homens em 2007, quando estiver formando a primeira turma do curso.

sociais da dança em contraste com outras disciplinas artísticas. Existe, apesar da desvalorização estrutural das artes⁵ no contexto da formação racional e produtiva, um certo “status” da arte na formação sócio cultural do ser, herança da filosofia iluminista na educação tradicional, mas que relegou às manifestações corporais um grau de inferioridade, e cuja compreensão deixa vestígios em algumas falas.

“Pois é, eu acho o seguinte: antes, artes são artes, independe do que for. [...]Depois começou a se abrir uma porta entre teatro e expressão corporal, que é uma coisa bem contemporânea, o teatro começou a tomar uma outra forma, também... mas as pessoas confundem ainda uma coisa com a outra... [...] então para desvincular a dança desse teatro... dessa situação corporal como um conteúdo que eu posso jogar no teatro, tem que haver ainda uma compreensão maior... Esse esmiuçar das coisas que vem por meio desses trabalhos, trazer a cultura cada vez mais para dentro da escola, com as crianças pequenas para começar por base a se fazer essa diferenciação... todo o trabalho com a cultura no Brasil tem que ser provado que é educação... é uma questão de habito de dissolução de preconceitos...” (Pa8).

d) Discutir a dança dentro da escola

É essencial destacar que a possibilidade de oferta da dança como disciplina é assunto que não havia sido suficientemente pensado pela escola, professores, pais e alunos – “*não se pensou ainda..*” (Pa13); “*uma discussão não é aprofundada na escola*” (Po12) - e que precisa ser implementada através de estratégias que abram espaço para a dança no currículo escola. Disso, pode vir a se aproveitar a necessidade que os pais têm, cada dia mais premente, de ocupar os filhos mais tempo na escola:

“...como hoje, essas aulas da tarde, os pais reclamam porque os alunos não ficam a tarde toda, então p’ro ano que vem estamos pensando em ampliar para que o aluno fique a tarde toda. [...] E aí a dança poderia estar entrando... [...] Então, vamos pensando em fazer projectos por fora da grade curricular, não obrigatórias, p’ra criar corpo... Uma dessas pode ser a dança” (Pa13).

“Teria que ser como carga horária, tipo da escola integral, pois no momento a escola não tem como encaixar mais nada [...] Mas, esse projecto com a dança, se for um projecto bem legal, eu acho que a escola pode tentar isso!” (Pa1).

⁵ Essa é uma questão fartamente abordada e discutida por arte-educadores, tanto no Brasil como no Exterior. Ver duas colectâneas de textos de seminários sobre a questão: “Arte-Educação”: leitura no subsolo”, de Barbosa (org. 1997) e “Educação pela Arte” (Fundação Calouste Gulbenkian, 2000).

A “especificidade” da dança, que poderia dificultar sua implementação na escola, quase “cai por terra” nas dúvidas dos professores, que não têm a viabilidade da dança na escola cogitada⁶ até então:

“... Pois é, talvez seja porque é bem específico... se bem que o teatro... talvez, porque ele trabalhe também com a retórica, a expressão oral... se bem que a dança, até pode alcançar isso também...” (Po2)

Essa falta de discussão sobre o tema reflecte-se nas expressões algo equivocadas, algo contraditórias, de muitas falas, como a da professora que não considera “*seja um desprestígio da dança a sua não existência*” (Pa5), mas afirma que o teatro precisa de técnica e a dança é natural⁷... No entanto, quando lhe perguntei se o balé é arte, ela afirmou que “*dançar é arte!*”, quando, sabe-se, que o balé não se atinge, absolutamente, por via dos dotes naturais, mas por meio de um trabalho técnico e racional que permeia, certamente, o “conteúdo” do fazer, ou da obra (Adorno,) ou, dito de outra forma, por meio de “habilidades práticas” (Langer) que dão forma ao conteúdo. A articulação de uma “expressão” à uma “forma”, que se torna símbolo apresentativo. Segundo isso, a técnica é necessária para que a dança se efective como arte e pode ser entendida de uma forma acessível para o ensino da dança como “*uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções de quem dança*” (Dantas, 1997)⁸.

⁶ Um dos professores me disse, ao final da entrevista, que ter que pensar sobre a dança fez o tema crescer em importância, na sua opinião, e que as suas primeiras respostas até careceram de importância em relação ao progredir do seu pensamento até o final da entrevista.

⁷ Esta é a professora que não aceitou ser gravada sua entrevista e algumas falas são transcritas na íntegra, outras conforme meu alcance no momento, “pontuadas” pelo meu registo pessoal.

⁸ Esse é um conceito “conectado” com a concepção antropológica de técnica de Marcel Mauss (1974)

6.1.3 A importância da dança: conteúdo ou disciplina?

As falas dos (as) professores (as) revelam uma intenção de que seja dada importância à dança na escola, mais pela circunstância de ser coerente com aquilo que sentem em relação à arte e com o que atribuem de benefício dela para a pessoa em particular, do que pela crença na transformação possível das estruturas educacionais em favor da implementação da dança como disciplina.

Segundo uma das professoras (Pa1), na educação formal voltada para a formação “do cidadão lógico e eficiente”, capaz de cumprir papéis que já lhe estão predestinados, é difícil que a escola volte-se para olhar a individualidade das crianças e procure contemplar suas singularidades. Neste contexto, a dança e as outras actividades expressivas não têm a mesma valorização dos núcleos tradicionais e permanentes – especialmente Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais – cujas cargas horárias não são questionadas⁹. Assim, seria praticamente necessário uma “outra” escola, com “outros” objectivos para que a dança torne-se importante como disciplina; a visão de mundo dos seres humanos e a orientação da formação do ser humano teria que ser outra; teriam que mudar os currículos, e as disciplinas que hoje são sacrossantas perderiam o peso que têm; “*elas passariam a ter, a princípio, o mesmo peso que a dança e a música poderiam ter...*” (Pa1).

Ao mesmo tempo em que a dança emerge como arte, ao longo das entrevistas, ela aparece como complementar da formação do aluno, o que poderia justificar, por um lado, a falta de vontade política para enfrentar o *status quo* – como decidir implementar a dança, face à uma

⁹ Talvez numa “outra” escola essas disciplinas pudessem ceder carga horária para a Dança, considerando-se a sugestão de um aluno (ver entrevista 4^aV), referindo-se a LP. Esta disciplina tem uma carga de 5 ou 6 horas semanais e como foi demonstrado, a disciplina pode ceder aulas para a preparação das danças e isto porque a turma já tinha vencido o conteúdo.

sociedade que cobra da escola a formação lógica e para a eficiência, do cidadão comum? – e, por outro lado, a vontade de muitas professoras de continuar a usufruir dela como recurso de aprendizagem de sua disciplina.

No entanto, quando insistido no argumento de que a dança, nas formas correntes de sua manifestação na escola, serve mais como recurso pedagógico e não atinge fins artísticos por si mesma, os professores e as professoras, reconhecem que sem a aprendizagem e elaboração das técnicas de dança, ela não se constitui em sua forma de expressão única. Conformam-se, assim, formas distintas de compreensão do papel e/ou das possibilidades da dança na escola, conforme os discursos analisados.

Alguns professores (Po6, Po12, Po2, Po9) reconheceram a diferença no nível de desenvolvimento de expressão artística possível entre as artes contempladas no currículo (teatro, música, artes plásticas) e a dança e concluíram que para salvaguardar seu espaço artístico, a dança teria que ter seu espaço como disciplina.

Curiosamente, os que assim opinaram eram homens e reflectimos a possibilidade de isso estar relacionado ao fato de que as mulheres, em geral, sentem maior facilidade do que os homens em lidar com a dança, o que pode ser em formas alternativas e que não exigem muitos conhecimentos técnicos.

Dessa forma, entre as professoras, apesar do apoio à possibilidade de uma disciplina de dança, percebeu-se a sua não essencialidade nos argumentos apresentados. Talvez porque se venham utilizando mais vezes da dança como recurso pedagógico e por gostarem dessa expressão artística, aceitam melhor a ideia de que a dança, para não ser negligenciada, pode ser conteúdo de outras disciplinas. Nisso, a EF ganha relevância especial.

Algumas professoras deixam claro que a dança é importante como conteúdo, seja pela sua vinculação à EF, seja pela incorporação às

outras artes ou, até mesmo, pela presença nas demais disciplinas, ressaltando-se como campo de aprendizagem sensório-motor – sentir o corpo e expressar-se pelo corpo – que, como foi relevante, é mais significativo (também útil) nas séries iniciais.

Assim, fica relativizada sua importância como disciplina ou conteúdo no contexto da escola: a dança é importante porque é reconhecida como via de acesso ao conhecimento de si, o conhecimento cinestésico e por esse meio torna-se expressão artística individual e/ou colectiva; no entanto, isso não é tão importante no contexto educacional, que parece, ainda, servir mais à formação racional do que sensorial do sujeito: *“Como disciplina é importante para o corpo, mas não é importante para a Escola. Não é um assunto suficientemente reflectido”* (Po11).

Se a dança pode ser conteúdo da EF na escola é questão que torna reticente e cautelosa uma das coordenadoras, indicando que essa competência ainda precisa ser definida pelos objectivos educacionais que permeariam o ensino da dança:

“Sim, depende do professor... mas tem outra questão: nós ainda não sabemos que dança é essa, e para isso precisaríamos de assessoria... para reflectir o que é cultura de movimento, aonde se pode chegar com a dança, etc. Nós ainda precisamos entender tais questões e na escola Autonomia a gente busca pessoas para saber as coisas que não sabemos...” (Pa13).

6.1.3.1 A quem compete o ensino da dança

Face ao forte viés instrumental da dança nas falas, a pergunta sobre quem assumiria o ensino da dança na escola era consequência imediata para se tentar esclarecer sua locação como conteúdo da EF, ou como disciplina autónoma. As respostas continuaram diversificadas, dividindo-se entre propor competência a quem (profissionais) pudesse mantê-la na escola, dentro das tradicionais configurações curriculares desta, e exigir que ela seja assumida por professores (as) de dança.

Entre quem pensa que é importante que o professor ou professora de dança seja ou tenha sido bailarino (Pa1) e os que defendem a necessidade de um especialista que conheça a dança para ministrá-la (Po2, Po12) prevalece que a dança tem que ser tratada como um movimento estético, sem ser uma opinião de consenso, como visto, por todos e todas que querem “apropriar-se” da dança dentro de suas disciplinas.

A professora de EF não reflecte os mesmos problemas que os outros professores em relação à disponibilidade para uma disciplina de dança, sem questionar que, assim, a dança não tem o mesmo espaço de outras disciplinas artísticas, como o teatro e a música, por exemplo. Para ela, o professor que não domina os conteúdos da dança “*pode ir à procura, porque [...] o professor está, tanto quanto o aluno, e isso é trabalhar com projectos, em constante procura, em constante pesquisa...*” (Pa7).

Sem dúvida, só assume iniciativas com a dança quem tenha um mínimo de experiências com ela e muito “gosto”: “*eu sempre gostei da dança... sempre dancei...fui uma vida ginasta (GRD), eu já fiz jazz.... Eu gosto de dançar.... Eu todo dia chego em casa, coloco um CD e danço, danço....*” (idem).

Uma das coordenadoras pedagógicas achou que a dança na escola é possível a cargo da EF, sem questionamentos, mas, para o professor de EF, já é mais difícil distinguir as possibilidades da dança na EF. Ele reconhece a formação insuficiente que teve na área para a dança, onde normalmente são as mulheres que superam essa insuficiência em práticas paralelas durante a sua formação. No entanto, justamente pelas condições básicas que a EF oferece de um trabalho corporal, estando mais próxima da dança do que outros campos expressivos no âmbito das artes, com excepção do teatro, e admitindo que a dança é importante na escola, ele acorda que o (a) professor (a) de

EF, poderia ensinar dança, mas *“aquele professor que queira, que já trabalhou com a dança a vida inteira”* (Po4).

Segundo a directora da Escola, assumiria a dança alguém vinculado à arte ou à EF, mas considera *“complicado de achar uma pessoa adequada p’ra trabalhar curricularmente com dança”*, por reconhecer a dificuldade de aliar as competências necessárias em qualquer um desses profissionais, no contexto do momento: da área da dança, normalmente, aparecem mulheres, que trabalham muito a gosto pessoal, com domínio de conteúdos exclusivos (Balé, Jazz, Dança Moderna, etc.) e formas de “bailarina” de tal modo incorporadas que *“leva para meninos não gostarem”* e, da EF, aparece *“gente que tem pouca sensibilidade artística”*.

Marques (1999) comenta os problemas da formação de professores para actuarem com dança no ensino básico, referindo-se também ao problema da incorporação de práticas corporais. Segundo ela: *“A prática reflexiva que deveria ser trabalhada por essas disciplinas, a fim de pesquisar continuamente e desenvolver práticas pedagógicas significativas e problematizadoras, costuma se chocar com as práticas corporais literalmente recebidas no próprio meio universitário”* (p.48).

Para o professor de teatro e a professora de música falei da possibilidade da dança ter uma base mais instrumental, com disponibilidade de técnicas de dança como apoio para a experimentação e a criação, legitimando um conhecimento em dança, associado à criatividade. Dentro desta perspectiva, *“pode ser o professor de EF, sim, e pode ser o professor de Teatro”* (Po9) e *“deveriam preparar os professores de teatro, de música e de EF para isso”* (Pa10), caso não houvesse o professor ou a professora de dança na escola.

Nas falas da professora de música era latente a vontade de trabalhar com a expressão corporal das crianças e ela comentou das suas investidas com as crianças nessa questão da expressão na aprendizagem musical, esclarecendo que não pretendia que a dança se

tornasse simples diversão em aula de música, mas “... *por que não fazer passinhos de dança em música? Por que não ampliar o movimento corporal nas aulas de música?*” (Pa10).

Considerarei com ela a importância da aprendizagem técnica na dança, pois são conhecimentos que permitem aos alunos (as) lidarem com a dança para além do estereótipo, criando, e a professora reconheceu essa importância na comparação que fez com a função da técnica na sua disciplina. Citou, como exemplo, que a técnica permite que alunos de várias nacionalidades leiam a mesma partitura, isso sem saberem falar uns as línguas dos outros. “*Como poderiam tocar juntos, num concerto, por ex., se não fosse assim?*”. Expôs, também, como os alunos descobrem qual o instrumento de sua preferência, a partir da apresentação dos mesmos em forma de recital¹⁰, com os mais variados instrumentos para eles ouvirem e conhecerem e reconhece que a técnica, nas artes, também é a linguagem universal que identifica cada expressão artística. Consideramos, conjuntamente, que na dança *negligenciada*, do dançar como *movimentar-se de qualquer forma*, pode estar o motivo do não gostar da dança de muitos meninos e meninas. Nesse sentido, penso que a resposta à uma pergunta trivial poderia dar luz para muitas respostas: quem gosta do que não conhece?

Outro professor reconhece a diferença entre as competências para trabalhar com a dança-arte e a dança-cultura¹¹: “*Todos poderiam trabalhar com a dança, mas não como arte, como técnica. Só como exemplo e intuitivamente. Não poderiam trabalhar com a dança como disciplina, mas como auxílio para a sua disciplina*” (Po11).

Essas formas de pensar qual o profissional que ministraria a dança na escola são indicações do fenômeno social complexo que é a dança, provavelmente o mais complexo dentro da área artística e das culturas de movimento e que, especificamente nesse segundo aspecto,

¹⁰ Como ela já promoveu, trazendo vários professores de música e concertistas.

¹¹ Trata-se de uma diferença em “termos” para delimitar abrangência de contextos, pois dança-arte, também é cultura.

já tem uma tradição na discussão teórica entre pelo menos duas áreas de conhecimento: a dança e a EF. Sua complexidade reside basicamente na integração entre competência física que ele exige e sua competência expressiva, já que como arte, deve atender à essa segunda função. Como aceitar um sem o outro? Mas reside, também, na particularidade de identificar suas funções dentro dos processos educativos e formativos como abordam algumas concepções desenvolvidas por professoras de Dança (Marques, 1999, Stinson, 1998, e. o.).

Nesse sentido, algumas condições vão se estabelecendo na compreensão das falas dos professores e que apresentam, na maioria dos casos, a necessidade da dança ser tratada por “um especialista”, “quem entende” e “como um movimento estético”. Sendo assim, reforça-se a ideia de que, seja entre os professores de artes, entre os quais estaria o (a) professor (a) de dança, seja entre os (as) de EF, haveria que se dominar conteúdos técnicos, demonstrando a compreensão para uma aprendizagem que ultrapasse o mero aspecto de lazer que a dança representa no contexto social.

6.1.4 A dança e a educação física

À indagação sobre a locação específica da dança como conteúdo da EF, as manifestações dos professores e professoras, supostamente, foram coerentes com as atitudes de defesa da existência da dança na escola e as dificuldades de se implanta-la como disciplina, o que, prioritariamente, encaminhou o “aceite” de sua inclusão na EF, apesar de algumas “reticências” com relação à especificidade da dança e as limitações do professor de EF para ministrá-la, então “coerentes” com suas manifestações a favor da arte.

“Eu acho que é melhor ter dança, mas como vai estar dentro da matéria de EF, com essas limitações de carga horária... Ela poderia ser oferecida para algumas séries, como assim, um semestre de dança... Como algumas outras disciplinas, acho que seria melhor assim do que colocar, por exemplo., um mês de dança,

que eu acho que não dá para apreender. Então acho que deve ser feito um trabalho mais (...) com apresentação, com algum resultado do trabalho um pouco mais aprofundado. Acho que o ideal seria isso como uma maneira de se começar a criar uma cultura da dança na escola, para ela aos poucos se tornar uma disciplina separada. Isso também vai ajudar a quebrar esse preconceito de que é coisa de menina...” (Po6).

“Eu vejo a formação do professor de EF mais voltada para o Desporto. Não conheço nenhum currículo, mas me parece que é uma coisa que pode passar por aí. Mas, deixar vinculado ao professor de EF, me parece que desmerece um pouco a dança, tanto que o teatro não é deixado como um anexo de LP” (Po12).

Argumentei, então, que a EF é, no mínimo, uma saída para não se deixar a dança um conteúdo totalmente negligenciado: no impedimento de se oferecer a dança como disciplina, pelos problemas políticos e económicos que isso abarca dentro das escolas e/ou do sistema formal de ensino, temos a possibilidade da dança na escola garantida como conteúdo da Arte e/ou da Educação Física¹² e os professores devem ser preparados para trabalhar com a dança, nesta perspectiva. Apesar de que *“numa escola onde tivesse Arte, seria aí o lugar da dança”* (Po12) a dança deve fazer parte do ensino da EF como cultura de movimento, apesar da escassez de concepções didácticas para o ensino da dança na área.

Na escola Autonomia, como escola que preza um elenco de manifestações artísticas, de facto, a não existência da dança pode ser um “desprestígio”, como dá a entender:

“Aqui na escola, teria que ter dança mesmo. No impasse de não poder abrir... realmente é um impasse, porque eu vejo a EF trabalhar o corpo, com o jogo, com a não competitividade, com esse trabalho colectivo, e o lúdico. O lugar da dança não é ali. Você vai ver dança e não vai ver o movimento pelo movimento. O movimento, você vai ver numa “quadra” de basquete se é só isso que você quer ver. Mas se tu queres ver a arte é outra coisa! A dança é arte, a dança é o Belo!” (Po12)

Sem dúvida o professor conhece a diferença entre a dança e o desporto: *“enquanto na dança o essencial é a qualitas da arte, no desporto é quantitas da competição”* (Batalha/Xarez, 1999, p.13). Ele se

¹² Conforme os já citados PCNs

refere à uma representação social extremamente forte da EF – a competência para o ensino do desporto, da actividade física para a saúde e das práticas recreativas – mas tanto isso é real quanto o fato de que foi de dentro da EF que se desenvolveram os desdobramentos para implantar a dança nos sistemas educativos, devido à *“posição privilegiada desta no meio escolar, como único agente de ensino de actividades físicas”* (Delimbeuf, 1997).

De facto, a dança não tem sido ensinada “regularmente” dentro da prática da EF nas escolas, ou seja, não faz parte dos conteúdos da disciplina no planeamento anual dos professores e professoras, exceptuando-se casos de professoras que dão aulas de dança nas escolas que oferecem esta opção como alternativa da EF e outras excepções¹³. Nesses casos, comumente, são escolas que têm bons espaços físicos que se prestam a dança, têm professoras de EF que dançaram “a vida inteira” extracurricularmente e, agora, aliam a formação superior, que lhes permite leccionar na EF, ao gosto pela dança, da qual têm prática e algum ou muito conhecimento.

Nesta Escola, a professora de EF prevê no plano anual um conteúdo de dança, que nos anos anteriores era voltado às festas Juninas (festas populares do mês de Junho), e hoje

“...faz parte do contexto da disciplina trabalhar outras formas de dançar. O projecto para o ano que vem é trabalhar com o folclore... começar com as danças folclóricas, para a partir disso recriá-las, o que trabalha a questão da criatividade deles, não vir com dança pronta...”(Pa7).

Nessa perspectiva da professora *“todos os professores são capazes de fazer um trabalho com a dança...”*, pois o que se entende é que ela

¹³ Relacionado ao fato já mencionado da escassez de produção, ou da divulgação de pesquisas existentes, este é o quadro que se nos apresenta. De fato, num país de dimensões continentais como o Brasil, pode-se estar imensamente distante de muitos empreendimentos com a dança em cidades ou estados, em Instituições formais ou alternativas, que não chegam a ser divulgadas ou abrangem às vezes um contexto específico. Acreditamos que, por exemplo, o estado da Bahia, (ver Gehres, 2002) possa ter muito mais produção em dança, a nível amador e educativo, do que se chega a conhecer em outros estados brasileiros.

estabelece dentro do programa, um espaço de tempo para a realização de um projecto que envolva a dança, sem um conteúdo de dança específico e que será trabalhado a partir dos interesses dos alunos em determinada temática. Relevante, aí, é que o professor ou a professora devem estimular os alunos e as alunas¹⁴. Nesse sentido, a professora compreende que a dança fica contemplada dentro da disciplina de EF, como conteúdo da cultura de movimento, o que pode pouco a pouco estimular os alunos para um maior interesse pela dança. Para ela, muito depende do empenho e “paixão” do (a) professor (a) pela dança:

Eu acho que é super legal ter uma disciplina, mas eu acho que pode ser trabalhada na EF. Por que não ser trabalhada na EF de uma forma efectiva? [...] Tem que ter um amor, tem que estar com muita vontade de fazer aquilo, como com qualquer outra coisa. Se eu vou trabalhar o desporto, o jogo, eu tenho que estar empolgada p’ra aquele jogo... sem o animo na condução da aula, não funciona. O tema tem que ser apaixonante. [...] Porque tens que conquistar... tu fala em dança e eles se recuam... tu viste quando falei da Chula¹⁵? Alguns ficaram de fora.... E viste que hoje já estavam fazendo? Então eles precisam da minha empolgação também... o trabalho com projecto fala muito disso... tu vais passar aquela coisa apaixonante à medida em que tu és apaixonada por aquilo... [...] Quer dizer, o foco principal sou eu... eu tenho que estar empolgada, querendo fazer um trabalho de dança, a dança pode acontecer, como está acontecendo... qual é o aluno que está fora dessas duas turmas? Apenas o “N” da manhã, mas por ser uma criança que está fora de tudo...” (idem).

As proposições da professora de EF se integram às perspectivas apresentadas pela direcção da Escola e pelo professor de EF, aos quais apresentei o argumento de que a Dança está colocada, apenas como conteúdo, nas formulações dos PCNs, tanto da EF quanto da Arte e que a minha prerrogativa é de que, os professores e as professoras de EF deveriam ensiná-la, já que esta é uma disciplina obrigatória, funcionando na maioria das escolas do País, enquanto a Arte, nem todas as escolas ministram, menos ainda as escolas publicas. Nessa

¹⁴ A possibilidade de estímulos criarem uma “stimergia”, provocando a “adesão” cada vez maior de indivíduos a um grupo ou ideias, me é lembrada aqui por um texto intrigante de Leonel Moura (2003), recentemente publicado, onde ele expõe sobre a capacidade de feromonas (estímulos) depositados por um indivíduo terem efeito sobre a actividade de outros indivíduos. Sem dúvida seres humanos não são formigas, cujos mecanismos Moura aborda, mas a presença de estímulos entre aqueles, certamente, podem levar a novas relações.

¹⁵ A dança tradicional que foi desenvolvida pelos meninos da 4ª V.

perspectiva, se a dança não for ensinada pela EF, poderá ficar por muito tempo ainda de fora dos currículos escolares. Todavia, ao reflectirem a possibilidade de dar maior importância à dança na EF, a directora ratifica a necessidade de “...*que o professor de EF preencha aquelas condições já mencionadas*” e o professor de EF, reforça a necessidade da incorporação de uma cultura de dança, a partir do ensino desde as primeiras séries:

“Eu acho que poderia, só que haveria muita resistência dos alunos, porque a dança não está incorporada no quotidiano, na cultura da família... eu acho que tem que começar com um trabalho desde o infantil, como um trabalho por parte da pintura, que tem aqui na escola, que pode desde cedo envolver, criar o gosto, a cultura...” (Po4).

Percebe-se que o argumento de que a dança passa pela instrumentalização do corpo para realizá-la modifica um pouco as perspectivas dos professores, mas não convence totalmente alguns. Consideram essa possibilidade pela semelhança entre as duas disciplinas, que é o trato com o corpo, apesar da dúvida se isto é o ideal para o ensino da dança:

“... não sei, tem professor de EF que deve ser professor de dança, que é a mesma área, tem a mesma formação, mas... a dança eu acho que deveria ser... Bom, eu não conheço a formação dos professores de EF. [...] A dança é movimento do corpo, não só, a dança pode dar estrutura muscular, promove a condição física e é lazer” (Po2).

Considerando que é possível trabalhar com dança na EF, enquanto cultura de movimento, caso a formação dos professores de EF contemple essa competência, dando-lhes instrumentação para isso, e que o trabalho dos professores de EF não seria o de “formar” bailarinos, mas dar bases para o desenvolvimento de um cultivo da dança (ou desenvolvimento do potencial de movimentos para a dança) e “adubar” um terreno de apreciação dela, mais docentes concordam com a possibilidade de sua inclusão nessa área, onde a “*química` se daria melhor*” (Po11) e “... *é um belo campo p´ra mostrar que é importante, o que pode ser diferenciado, o que é que tem... Concordo pelas*

características do trabalho da EF que dá bases para o trabalho com dança...” (Pa8).

6.1.5 Qual o conteúdo da dança na escola?

Numa escola onde a dança pode fazer parte do conteúdo de várias disciplinas, pela sua utilização como recurso de projectos e ilustração de vários trabalhos desenvolvidos nessas disciplinas, a forma, os objectivos e o conteúdo dessa dança diluem-se em dúvidas apresentadas a respeito do que pode ser a dança na escola. A preocupação da dança como elemento pedagógico perpassa a preocupação de professores e professoras, como visto – *“O que é essa dança, dança movimento, ou uma dança que você direcciona o aluno para ele se descobrir, para ele perceber seu corpo, o espaço, essa dança mais artística...”* (Pa1), – bem como sua fundamentação como manifestação cultural, buscando suas origens, seu significado, *“... a partir do qual iria se estudar os momentos”* (Pa13) e, não simplesmente, ensinando-se a dançar.

Essa forma de encarar o conteúdo da dança na escola é trabalhada pela professora de EF a legitimar sua presença na disciplina como cultura de movimento. É uma forma, também, que compatibiliza com a falta de formação específica dos professores de EF e “justifica” as possibilidades de trabalho com esse conteúdo como “pesquisa, o resgate das culturas...”, tal como o projecto que se encontrava em desenvolvimento no período da investigação. Mesmo que se possa trabalhar “vários estilos de dança”, segundo ela, alunos e alunas *“estariam fazendo assim como fizeram o de Imigração. [...] porque é uma história que está sendo contada da vida deles...”* e qualquer projecto, seja de folclore ou outro conteúdo *“tem que ter uma história por trás que é p’ra eles se apaixonarem por isso. Por isso eu acho que é possível todo tipo de dança.”*

A dança, dessa forma, parece ser movimentação livre, podendo ser, também, auto-criação; configura-se no movimento que uma música ou tema estimula às crianças, o que parece ser, para a professora, a possibilidade delas chegarem ao carácter de cada estilo e às suas expressões.

Na falta de mais conhecimentos acerca da diversidade da dança e das condições técnicas (corporal e conceptual) necessárias para suas diversas expressões, como reconhecem outros (as) professores (as), a dança no ensino escolar assume, significativamente, o carácter de expressão corporal: *“ela deve se concentrar na expressão corporal e no movimento”* (Po2); *“a dança deveria ser mais o despertar da expressão corporal que só a EF pode fazer”* (Pa10).

O professor de EF vislumbra que a dança na escola pode ser *“alguma dança da moda...”* e outro professor expressou o entendimento de que o componente dança nas aulas de EF, deveria ensinar/instrumentalizar para uma *“linguagem”*, cujos códigos não são os mesmos em qualquer expressão corporal, utilizando como conteúdo de ensino a (s) técnica (s) de dança mesmo, pois quando incluída nos trabalhos das outras disciplinas, a dança é apenas veículo delas, enquanto *“na EF poderia usar o conteúdo mesmo, a técnica”* (Po11).

O professor de teatro não se sente competente para discorrer sobre o conteúdo específico possível da dança na escola; ele analisa o processo de aproveitamento dos temas da dança para torná-los linguagem expressiva, como acontece na sua disciplina, deixando a perceber a importância de uma competência técnica na área, para o encaminhamento da construção da dança como linguagem estética.

“O que acontece? Durante o projecto, há uma possibilidade de se criar uma coreografia, e geralmente, isso parte das meninas que já tem isso integrado... Mas quando isso acontece, o professor que acaba gostando dessa proposta, ele acaba então explorando isso junto com os alunos, que já tem essa cultura. Então, acaba-se aproveitando o que os alunos fizeram, porque vem de uma espontaneidade, que muitas vezes não se pode perder. [...] Muitas vezes o professor trabalha intuitivamente, são poucos eu acho, que vão olhar um vídeo, procurar um profissional, para dar uma orientação nesse sentido. Então, dança

p'ra não se tornar cópia, p'ra não se tornar apenas um clichê do que tu viu, tu tens que estilizar aquilo, dentro da minha linguagem, Ah, eu conheço Tai-Chi, Ah então vamos utilizar isso, mesmo não tendo técnica... então, tu acabas trabalhando instintivamente com a dança, trazendo esses conhecimentos devido ao interesse deles... Seria importante se pudesse ter um conhecimento da área p'ra poder trabalhar isso artisticamente” (Po9).

6.1.6 A questão de gênero e os planos pedagógicos

A questão de gênero não é um tema explicitamente proposto no PPP da Escola Autonomia, apesar de ser abordada nos PCNs, como um bloco transversal de todos os outros conteúdos:

A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas. (Orientação Sexual, p.323)

À pergunta sobre essa perspectiva, os professores e as professoras deixaram a perceber que a política pedagógica subjacente à sua formação e consciência política alcança, indirectamente, um certo viés coeducativo no tratamento dos conteúdos e no questionamento de todas as diferenças – sociais, étnicas, económicas, etc. – com os alunos e as alunas, mas as opiniões também revelam um trabalho não sistemático com as questões de gênero.

Segundo alguns, *“nem é discutido entre os professores”* (Po6) e elas *“aparecem no contexto da reflexão sobre as diferenças de forma geral!”* (Po12). Um concorda que *“poderia ser mais discutido isso aqui na escola”* (Po11), enquanto outro considera a acção empreendida após a realização de um curso sobre sexualidade por uma das coordenadoras da escola que, encampou a discussão: *“... nós discutimos a respeito da*

questão de género, porque em muitos momentos, a gente via muito claro essa separação...” (Po9).

Mesmo sem discutir *explicitamente* sobre a construção das relações de género e sobre as estratégias de tratá-la pedagogicamente, professores e professoras dizem “trabalhar muito”, com as relações humanas e sociais “*que, necessariamente, têm uma questão de género*” contemplada – e até “*pela escolha dos professores que actuam na nossa escola*” (Pa3)¹⁶ –, mas não dizem como o fazem, percebendo-se apenas na “prática” observável das aulas de EF que o relacionamento entre meninas e meninos ganha contornos “democráticos” e interacção na adopção de uma orientação de sentido não objectivo e não competitivo nos jogos realizados.

“... são poucas as actividades em que eu proponho que sejam feitos um time de meninos e outro de meninas... eles são acostumados com aulas mistas e isto é tranquilo. Eu acho que o (outro professor) já separa um pouco mais, mas eu não... com a 5ª série onde eu trabalho a questão do desporto, eles jogam misto... [...] no caso da EF, tem horas, e até por questões de idade, tem horas em que é necessário separar, mas a maior parte das aulas é mista” (Pa7).

O professor de EF informou que, entre a 6ª e 7ª séries, quando os meninos começam a crescer muito, há problemas de contacto corporal nos jogos, porque as meninas “se machucam” e, então, ele os separa, mas que, na 8ª série, eles e elas já querem novamente juntar-se para jogar. Um outro professor mencionou ter feito uma tentativa de discussão sobre os preconceitos na 6ª série e considera a questão de género séria, mas superável: “*As mulheres gostam mais de dança; o homem tem mais vergonha; existe o preconceito, mas tudo é superável.*

¹⁶ A professora refere-se à tentativa da escola de equilibrar o número de professores e professoras nas contratações, sem deixar que isso seja mais imperativo que a competência dos professores. De fato, esta é uma Escola onde há uma paridade de género inusitada em relação aos professores e professoras. Essa é uma das estratégias sugeridas para as escolas pelo psicólogo William Pollack em reportagem de autoria de Elsa Barros na revista Pais & Filhos, de Novembro de 2002 (nº 142, edição de Portugal). A revista dedica boa parte de reportagens à questão do tratamento das diferenças entre meninos e meninas na educação.

Há rivalidades também e por isso os meninos deviam começar desde cedo a dançar” (Po2).

Aulas mistas, com meninos e meninas, em todas as disciplinas são objectivadas na proposta da Escola e só não acontecem quando, de fato, não existem meninas, ou meninos, matriculados em determinada turma, como era o caso da 4ª série vespertina. Uma estratégia coeducativa adoptada pela escola é a implementação do “espelho de classe”, promovendo a interacção de alunos e alunas com todos os outros (as) da sala. Isso é a configuração dos lugares de cada aluno e aluna na sala de aula, que muda a cada mês, para que os alunos possam estar ao lado de diferentes colegas e é coordenada pelo professor regente de cada turma – encarregado do espelho de classe.

Segundo um professor, na configuração do espelho de classe *“a gente vê quem é o líder, o silencioso, o porta-voz, e a gente tem que fazer com que esses papéis circulem”* (Po9), ajudando a “quebrar as panelas” e ajudando a fortalecer o papel do sujeito dentro do grupo. Com essa configuração, alunos e alunas estão sempre um tempo com “algum outro”. No entanto, o mesmo professor reconhece que não existe profundidade no trato com as questões de género, também nas suas aulas: *“Não... essa questão específica...acho que é uma questão pensável, mas muitas vezes passa despercebida mesmo...”*

Os PCNs (1997) também sugerem que *“em arte seria interessante trabalhar as discriminações”*, sendo que se poderia investigar *“Como os homens e mulheres expressam na arte suas diferenças e semelhanças...”* (idem, p.323) e alertam que os educadores devem estar atentos para comportamentos e habilidades socialmente desenvolvidos, nem sempre explícitos, para não tomá-los como naturais.

6.1.6.1 Teatro e dança: corpo, expressão e relações de género

A par de como a questão de género é enfocada na escola, procuramos verificar qual o entendimento dos professores de como as possibilidades de aprendizagem via expressão corporal, proporcionada pelas disciplinas e/ou conteúdo de dança e de teatro, e pelas demais actividades expressivas, podem fazer diferença ou serem significativas no contexto educativo.

Sem dúvida, a opinião maioritária acredita que a questão de relações de género pode ser contemplada através das artes, especialmente as artes cénicas, teatro e dança, por serem âmbitos de uma *“relação onde há integração e contacto físico”*, como afirmou uma professora. Ela acrescentou que nestas disciplinas e/ou actividades *“...há a liberdade de cada um limitar os seus espaços (homem/mulher). Nesse contacto, desde pequenos, eles serão outros...”* (Pa5).

Alguns professores expressaram que as mudanças possíveis nas vivências da dança e do teatro não necessariamente apresentariam mudança imediata de comportamento, por terem a particularidade de trabalharem com o corpo, mas, em função disso, elas ajudariam ao desenvolvimento de concepções diferenciadas em relação ao género, o que pode prover futuras melhoras no relacionamento entre as meninas e os meninos.

“Eu acho que ajudam e muito, eu acho que não só ajudam nessa percepção de género, no respeito e contacto entre as pessoas, mais harmónico, mais natural, sem preconceitos, que formam o machismo, o feminismo, etc., mas além disso, a dança proporciona uma abertura intelectual no sentido de compor todo o mundo, uma busca mais pela questão humanitária, direitos iguais... todas as artes, na minha visão” (Po6).

“Eu acho que não ajudaria tanto no relacionamento interpessoal, e sim no relacionamento intra-pessoal, da pessoa consigo mesmo. Na relação menino-menina, na escola, existem N situações em que isso é trabalhado; a dança e o teatro seriam mais um elemento que ajudaria nesse relacionamento; não seria um divisor que dissesse “depois que começaram a fazer teatro ou dança, meninos e meninas se relacionam melhor” (Po12).

Para a professora de EF, já que todas as disciplinas podem fazer um trabalho com a dança, todas também trabalham com o corpo, numa

referência explícita de que as relações de género podem ser modificadas num processo educacional conjunto dentro da proposta escolar. Mas reconhece que a sua disciplina fornece, sem dúvida, mais possibilidades de contacto corporal entre meninos e meninas.

“As outras disciplinas também trabalham com o corpo, mas é mais forte nessa duas. Isso não impede que se faça nas outras disciplinas; todos os professores são capazes de fazer um trabalho com a dança, por que não? [...] Na minha aula, nos jogos, tem que dar a mão, correr em dupla, abraçar, etc.” (Pa7).

Relativo ao comportamento de movimento, indica que não tem havido maiores problemas entre meninos e meninas, ainda mais que, no âmbito “do jogo”, que para os alunos e as alunas tem sempre forte conotação desportiva, mesmo que a “filosofia” explícita da disciplina não seja competitiva¹⁷, o relacionamento entre eles e elas nem por isso é menos complicado, especialmente a partir da 5^a série, quando a puberdade acentua as diferenças corporais entre ambos os sexos. Ela comenta a atitude dos alunos e das alunas da 5^a série matutina, que foram seus alunos de EF na 4^a série e continuam sendo na 5^a série.

“Eu noto que a postura da 4^a para a 5^a mudou bastante, parece que eles, os de 4^a são os pequenos e agora, eles na 5^a são os maiores, apesar de serem os menores dos maiores¹⁸. Tem a ver com os processos individuais, as hormonas, as meninas mais maduras e os meninos menos; as meninas não aceitam mais brincadeiras que os meninos faziam antes; agora elas estão mais produzidas, se arrumando, outra postura. [...] Na 4^a estão mais integrados, meninas e meninos, não mostram resistências em ficarem juntos, na 5^a sim. [...] O que eu ouço das meninas é assim: ‘ai professora, esses guris não crescem, né? São tudo infantis’... Elas amadurecem mais rápido com o corpo... elas já se cuidam mais” (Pa7).

Nesse sentido, é de se considerar o papel dos professores no tratamento das diferenças entre alunos e alunas, que devem cuidar para não reforçar diferenças de carácter cultural¹⁹, sem descuidar

¹⁷ Porque o “jogo”, via de regra, se “transmutou”, na maior parte das acções da EF, de acordo com as representações sociais do desporto.

¹⁸ O menores do Ciclo que vai de 5^a a 8^a séries.

¹⁹ O “escrutínio” sobre as diferenças sexuais, que vem sendo feito há décadas pelas mais variadas disciplinas “associadas” ao feminismo, não tem conseguido comprovar que elas são determinantes de diferenças culturais entre os sexos e, portanto, as

também que nos estágios de desenvolvimento as transformações físicas fazem “interferências” na imagem de corpo que “eu sou” e esse “eu sou” se relaciona com os outros, “evidenciando” diferenças, tanto quanto as semelhanças.

O professor de EF, sem reflectir sobre o teatro numa perspectiva artística, reconhece as mudanças que proporcionou no relacionamento entre meninos e meninas dos 2º e 3º Ciclos (6º a 11ª séries), um resultado que, segundo ele, poderia ser conseguido com a dança também. O desenvolvimento da capacidade de “se expor no grupo”, nomeadamente, para os mais tímidos, obtido através do exercício da expressão corporal pode interferir nas relações de género de forma positiva.

“É uma forma de se expor no grupo... tem alunos que tem dificuldade de se expor no grupo, através da EF, da dança e do teatro eles começam a aparecer no grupo, os outros alunos começam a perceber aquele aluno, então se lhe falta o apoio da parte cognitiva, ele consegue suprir pela parte corporal, motor. Isso acontece muitas vezes... [...]. Aqui no 1º ano do segundo Grau²⁰, tem uma turma com 28 gurus e 6 meninas, e quando começou o teatro, a gente pensou ‘isso não vai dar certo’... hoje em dia, os caras apresentando, os gurus e as meninas... numa boa, é a resposta... [...] E tanto menina interpreta menino, quanto menino interpreta menina... (Po4).

Menina interpretando menino e menino interpretando menina é uma das mudanças de comportamento que não só este professor, mas também uma professora considerou um resultado positivo dos processos artísticos desenvolvidos pelo teatro na escola. Ela lembrou da performance de um menino interpretando a prostituta “Geni” numa paródia da peça teatral “Ópera do Malandro”, de Chico Buarque, que foi apreciada por toda a escola e acentuou a admiração manifesta por todos pelo papel desempenhado pelo aluno. Considerou como a visão dos colegas sobre ele, depois de terminado o trabalho, foi de mais respeito “por ter tido a coragem de “bançar” o papel, sem necessidade de

diferenças culturais são mutáveis. Um excuro sobre essa temática na psicologia social pode ser encontrado em Nogueira (2001), esp. Cap. IV.

²⁰ Anterior denominação do nível Médio de Ensino, correspondente aos 9º, 10º e 11º ano.

ter que provar nada...” (Pa8), tal como a “coragem de ser feminino”, que Lídia, uma das alunas, manifestou sobre o homem que dança (2ª entrevista).

O professor de teatro apontou diferenças entre as meninas e os meninos que podem tanto ratificar a existência de um processo cultural de construção de características/competências relativas ao masculino e feminino, quanto confirmar a influência de diferenças bio-psíquicas na actuação de meninos e meninas. Isso aparece na sua comparação entre o desempenho de meninos e meninas²¹ na sua disciplina e nas poucas empreitadas que faz de introduzir a dança na actividade expressiva do teatro. Para além de uma mudança sensível no trabalho técnico de interpretação verificada pelo professor, aparece o melhor rendimento das meninas no trabalho expressivo, consequência da maior “soltura delas”, em relação aos meninos:

“Também percebo a maturidade das meninas, e um trabalho artístico muito mais acabado, mais elaborado... há uma preocupação maior com a ordem... Os meninos ainda tem uma postura, que é machista, do não se mostrar muito, de que quanto mais tu conversar, menos tu está te mostrando. E o menino, quando se destaca nesse sentido, puxa... ele dá uma força ao grupo... e tu não pode nem coloca-lo como exemplo porque ele vê isso e se tu reforça, já começam a dizer que ele é bicha e tal. Na sexta série da manhã tem um menino [...], ele é um garoto que se propõe a tudo, se esforça, como alguns outros também, mas a grande maioria, a iniciativa mesmo ela parte das meninas, as meninas tem a iniciativa, e eu percebo que quando eu trabalho as meninas, o resultado do meu trabalho tem mais qualidade. Hoje, com o tempo do trabalho que eu estou, eu já estou preocupado com a estética do trabalho, mesmo eu pegando as turmas que estão começando no teatro, eu tento priorizar um pouco a estética, eu quero que eles compreendam isso. Estão com uma linguagem aí que tem técnica inclusive, tentam, inclusive, se apresentar, o que nós queremos com aquilo ali. Por exemplo hoje, nós não temos uma produção legal na escola, que sai atrás de patrocínio... eu não consigo fazer esse papel... eu não sei fazer isso... mas em relação a isso das meninas, eu vejo isso forte...” (Po9).

²¹ Diferenças entre o rendimento escolar de rapazes e raparigas tem sido estudadas no contexto português, segundo reportagens da já citada revista Pais & Filhos (Novembro 2002, nº 142), evidenciando-se neste contexto a influência da educação e do meio na formação dessas diferenças. Ver “A lógica da escola favorece as raparigas” e “Por que elas estão a ultrapassá-los na escola?”, ambas de Elsa Barros. A primeira delas trata-se de entrevista com o médico Vasco Prazeres, realizando tese de doutoramento centrada na temática do género. A alusão que fazemos a essas temáticas deve-se a verificação desse melhor rendimento das meninas na escola, curiosamente semelhante à avaliação do nosso professor.

Então, ao fazer teatro ou dança, supomos, eu e ele, que a presença de meninas pode ajudar os meninos a evoluir mais e “*educar e enriquecer de arte mesmo*” (Po9) pode ser a estratégia educacional para trazer os homens “para o lado de cá”, o pólo da sensibilidade.

“Por exemplo, trazer a dança p’ra escola, se criar mais festivais dentro da escola, ter um olhar um pouco mais dirigido p’ra isso, fazer todas as outras áreas olharem p’ra isso também, e começar a entender um pouco de gênero mais aprofundado, não se passar na superficialidade do conhecimento. Então, eu acho que é importante ter mais continuidade nas matérias artísticas, ter EF, teatro, dança [...] Claro que no infantil vários professores se utilizam dessas linguagens, mas é diferente quando tem o professor específico da área, que poderá direccionar isso. E acho que é só tempo e a proposta de educação que vai poder mudar isso” (idem).

Seja para enriquecer de arte o trabalho expressivo na escola, seja para habilitar alunos na sua expressão quotidiana, o fomento ao exercício da expressão corporal é a estratégia que, repetidamente, se manifesta nas perspectivas apontadas, e as relações de gênero teriam na arte e em outras actividades expressivas um terreno fértil para sua prática: “*...as vezes a criança não consegue se colocar verbalmente, mas corporalmente se expressa; como é importante para eles.... Eu vejo a dança muito parecida com o teatro nesse aspecto*” (Pa10).

Muitas vezes, uma expressão ou outra dos professores resume ideias gerais formuladas pelo conjunto, como a concepção do papel da Dança e do Teatro no tocante às relações de gênero: “*Com certeza, nestas duas disciplinas pode-se trabalhar a questão de gênero com a praticidade que o tema exige*” (Po11).

O discurso da directora também pode resumir a estreita relação entre o conhecimento sensível (senso-corpóreo e estético) e a visão de mundo e do “outro” que permeia a vivência das actividades expressivas de movimento pelo ser humano. Se no corpo se inscrevem as experiências das pessoas, as experiências estéticas que a dança, o teatro e outras actividades expressivas podem proporcionar, interna e

externamente, podem transformar a relação do ser com “os outros” e com o mundo.

“Teatro e dança, elas são experimentadas e vivenciadas fisicamente. Quando falo que as outras disciplinas também podem trabalhar com gênero, eles trabalham a partir de discurso, quer dizer tu vai desmanchar um discurso racional, o que não quer dizer que a criança vai mudar a atitude. P’ra modificação de atitude, a dança e o teatro são muito mais apropriados do que as outras disciplinas. Interferem directo na corporeidade e a criança se expressa muito via físico. [...] Então se tu interfere no físico, tu consegues desmanchar preconceitos, ou reorientar atitudes de uma forma muito mais tranquila do que via racionalização, via discurso. É nesse sentido que é uma disciplina óptima p’ra trabalhar, digo não é a única, porque racionalmente tu tens como trabalhar de outra forma, agora aí tu interfere. Na gincana, o que eram os guris dançando, sem ter vergonha de se mostrar, seminus, e isso na 4ª série, quando eles começam a se tapar, começam a ter vergonha do corpo, porque o corpo está iniciando mudanças? Então eu fiquei emocionada de ver os guris dançando, com uma tranquilidade e orgulhosos de terem a chance de se apresentar. Isso, p’ra mim, é modificar e interferir” (Pa3).

Para que a dança seja uma experiência transformadora para alunos e alunas, como já vem acontecendo na participação/vivência na actividade teatral regular, orientada e “conectada” com as suas realidades e perspectivas sócio-culturais é preciso mesmo que a dança “faça parte” de propostas orientadas na superação da dicotomia do sujeito, da “dicotomia entre saber e ser” e na formação de “sujeitos sensíveis, activos e participativos, com senso ético, estético e político” (PPP, Autonomia, 2001).

6.2 Um espaço para a dança na escola: a valorização social e o interesse dos pais?

Talvez viesse a surpreender professores e professoras da escola, que a maioria de pais e mães que responderam o questionário solicitado responderam sim à presença da dança na escola, considerando que a dança proporciona: o desenvolvimento da criatividade, a superação da timidez, a comunicação e integração em grupo, o resgate histórico de culturas, a liberação de emoções e sentimentos, a aprendizagem de

valores, o conhecimento de si e, especialmente, formas de expressão e auto-expressão. É importante observar que isto vale para pais e mães de meninas e de *meninos*²².

Nesse sentido, as respostas de uma das mães pode ser, num contexto escolar, um ponto de partida para reflexões que venham a considerar a dança dentro dos objectivos da oferta de igualdade de oportunidades de apropriação e de conhecimentos dos conteúdos culturais e artísticos, para “todos” dentro da escola:

Acho muito importante que meu filho, não sei se exactamente “aprenda” a dançar, mas tenha “espaço” para se expressar nesse sentido na escola, já que é tão difícil para os meninos encontrar esse espaço em outros lugares. Quando eu disse para a professora de bale da minha filha menor que “qualquer dia, quem sabe, o irmão não fazia também uma aula?” ela ficou constrangida. Meu filho dança muito em casa e acho que ele inventa também umas “dancinhas” na escola quando ela dá espaço (p. ex. na aula de música) ou quando ele consegue “cavar” esse espaço [...]. Acho que deve ser oferecido de tudo a uma criança para que ela possa descobrir e desenvolver o todo de suas potencialidades, dança inclusive. (anexo VIII)

Os sentidos da dança acima descritos foram manifestos a partir das perguntas sobre o significado da dança para si, para o filho ou a filha e mesmo sobre a importância da sua pertença aos conteúdos escolares, perguntas abertas às respostas dissertativas dos pais e mães; no entanto, em resposta à pergunta em que foram colocadas as alternativas de significados da dança, surpreendeu a afirmação da dança como *sensibilidade*, seguida da sua afirmação como *expressão criativa e comunicação*.

As opiniões de pais e mães oscilam entre compreender a dança como uma disciplina formativa e uma conteúdo “complementar” importante na formação da criança e, talvez, justamente por reconhecerem, como disseram alguns pais, que, apesar de importante, a dança seria “desprezada” na escola – “*infelizmente....nos tempos utilitários que correm...*” (anexo VIII) –, talvez, porque seus parques

²² Identificamos pelo cruzamento dos dados, por exemplo, que entre as 14 mães respondentes da 4ª M, 10 eram mães de meninos.

conhecimentos, como indicado nas respostas, não revelaram significativamente o entendimento da dança como conhecimento e menos ainda como experiência estética.

É importante, porém, que alguns pais comentam a falta de valorização da dança na escola, o que também indica não ser uma coisa só de mulheres, apesar da quantidade de pais respondentes ter sido quase a metade da quantidade de mães. E, ainda, é importante que se coloque nas escolas perguntas como estas, vinda uma mãe:

[...]. Não tenho uma reflexão anterior a respeito, mas fica a pergunta, como que num país em que se dança tanto, a dança esta tão alijada da escola? Será que é algo da cultura popular e que por isso tem que ficar fora do lugar onde se aprende a cultura “oficial”? Ou tem a ver com sexualidade mesmo? Isto é: tirámos da escola aquilo que promove a expressão de sensualidade e sexualidade! (Anexo VIII)

Se as respostas serão positivas ou negativas, ainda não sabemos, mas se evidencia a necessidade que as escolas enfrentam de promover a discussão e reflexão sobre a dança e outras actividades expressivas no contexto de sua implementação na formação e na educação das crianças e dos (as) adolescentes.

6.3 Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola

Os interlocutores (as), orais e escritos, o referencial teórico e os seres humanos desta pesquisa empírica, com suas afirmações e interrogações, confirmam a necessidade da educação pela arte/para a arte como educação estética, o que, consoante os níveis de ensino (ou ciclos) e programas de educação artística ou Arte, deverá atender à aprendizagem de linguagens artísticas e podendo configurar-se conforme os mesmos aspectos já citados como um ensino artístico que proporcione para as pessoas o emergir de escolhas para uma gradativa *formação* artística.

Face a isso, seja como conteúdo da EF, ou seja disciplina, a dança pode vir a ocupar o seu devido lugar na escola: espaço de desenvolvimento da sensibilidade, o comportamento estético, que é ético e se efectiva corporalmente.

As vozes de alunos e alunas nesta pesquisa apresentaram uma tendência para que a dança seja uma disciplina: pelo interesse maioritário das meninas e pelo receio dos meninos de perderem espaço da aula de EF, se a dança for aí ministrada regularmente. Por outro lado, apontaram a possibilidade da dança ser vinculada as artes cénicas (teatro), pois que aí é o lugar de se expressar.

Face à complexidade da situação da dança nos Sistemas de Ensino formais, nas escolas e no imaginário social, apresenta-se aos professores que quiseram encaminhar uma concepção de educação estética na dança, a questão básica dos espaços existentes, enquanto se continua a “lutar” por uma disciplina de dança nos currículos: esse espaço, normalmente, é o espaço da Educação física, a disciplina que tem sido responsável pela educação do movimento, nomeadamente as actividades físicas, a educação “corporal”, as actividades rítmicas e expressivas, etc., em suas design acções mais correntes²³.

Os sistemas de ensino oficiais não têm oferecido espaço para uma disciplina curricular de dança nos níveis de ensino Básico, Fundamental e Médio²⁴ e considera-se que as propostas para dança no sistema educativo deverão ser, elas mesmas, em sua qualidade o “movimento” de valorização e esclarecimento de sua função e conteúdos, na educação do ser. Sendo assim, segue-se que a busca de elementos para uma concepção de educação estética em dança enfoca necessidades que devem ser atendidas na formação e por professores das duas disciplinas onde ela, com mais “familiaridade”, pode se inserir no contexto actual: Dança e EF.

²³ Para esse assunto indicamos a dissertação de Delimbeuf (1997).

²⁴ Podemos afirmar isso sobre Brasil, Portugal e Alemanha, pelo menos, mas cremos que na maioria dos países europeus a dança não é disciplina curricular.

Partindo desses dois “territórios” como possibilidade do trabalho com dança²⁵, abre-se uma segunda questão, também fundamental, para o encaminhamento da dança na escola: qual a especificidade que pode orientar o aprender e ensinar dentro de uma concepção de dança que abarque a dimensão estética sob os pressupostos levantados? Entendemos como Fritsch (1988, 1990) que se encontra nos processos artísticos, que se “originam” em processos iniciais e não nos produtos finais²⁶; estes, assim o entendemos, poderão ser (re) utilizados em novos processos – conforme indicações para esboço de proposta que se seguirá –, mas não dão conta, enquanto produto conseguido, da dimensão estética do apreender-ensinar em dança na educação, se quisermos atender aos pré-requisitos que formulamos para a prática.

Tomar a dança como experiência, nas formas como já esboçadas por Feijó (1996) e Soares et al. (1998), para o âmbito da EF, pode se relacionar com a ideia de “adequação da experiência” que muitos arte-educadores têm desenvolvido a partir das concepções de Dewey²⁷. Procurar reflectir de forma apresentativa-representativa o que sucede no mundo, significa partir das experiências das pessoas, na qual “*o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo*”, conforme Eisner (1988, p.82). No entanto isso deve abarcar,

²⁵ Tanto no Brasil, quanto em Portugal, mas especialmente neste ultimo, porque o sistema permite o acesso de professores de licenciados em dança para dar aulas de EF, discute-se a competência de “quem” para dar aulas de dança na escola.

²⁶ Estes embasam, segundo Fritsch (1990), posições na tradição da educação estética que compreendem esta a partir dos objectivos e meios da “alta cultura”, caracterizando uma educação que vem “de cima”. As perspectivas antropológico-genéticas que abarcam com concepção de educação da percepção pela experiência, que caracteriza as experiências sensório-corporais, é um processo que vem “de baixo”. Essas abordagens se relacionam com a discussão dos conceitos de arte. De importância para as perspectivas com o trato com os objectos culturais, nomeadamente a dança na escola, é importante o esclarecimento sobre o trato com a arte popular. Encontra-se uma abordagem elucidativa, que abarca com o “confronto” de arte maior e a arte popular, em Shusterman (1992).

²⁷ Não nos propusemos a desenvolver tal concepção, suficientemente abordada e esclarecida pelas investigações de teóricos e educadores na área da Arte. Remetemos à Eco (1971), Barbosa (1997) e Shusterman (1992) para esse assunto. A principal obra de Dewey, “Art as Experience”, não tinha sido traduzida no Brasil até 1998.

também, com a especificidade da arte em questão, como já mencionado, o que implica num trato pedagógico e técnico mais acurado das diversas linguagens da arte na escola, no caso a dança, não significando que a escola deva tratar desses conteúdos de forma banal, assentando-os numa criatividade *livre*, que mistura vivências e se legitima como “qualquer expressão”, e descuidando, com isso, que alunos e alunas possam se apropriar das condições (técnicas, processos, materiais, etc.) de elaboração de criações próprias, dentro de uma expressão artística específica.

Nesse sentido, tentaremos ampliar a compreensão do contexto onde a “prática” se insere, na realidade, ainda perseguindo os pressupostos que norteiam a elaboração das acções.

6.3.1 A dança na escola: percurso de conhecimento, crítica e criação

O ensino da dança deve se apoiar nos conhecimentos de varias áreas que já formam o rol de competências que os cursos de formação, seja Dança ou Educação Física, estarão/estão desenvolvendo, através de seus currículos. A questão que se coloca é o quanto esses currículos estão, também eles, voltadas para a *dimensão estética* da aprendizagem da dança na educação. Que isso é uma heresia, poderão dizer os *formados em dança*, que devem considerar que a estética é um campo já de domínio de sua própria formação.

No entanto, a dimensão estética de que tratamos aqui (Cap. II) se amplia para a recepção de processos artísticos junto aos (ainda) não artistas e, principalmente, às crianças e adolescentes, na escola, incluída uma orientação de sentido especial para atender às questões de género. Essa dimensão como visto trata de uma sensibilidade estética, para além da competência no acto de criação, sem excluir esta; essa dimensão para ser “aberta”, precisa se apoiar em processos que

fomentem a atitude crítica e a criativa, pois ambas levam a construir, a partir do existente, um novo sentido para a acção (Duarte Jr.). Na dança isso pode ganhar maior dimensão já que “*Ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido*” (Kunz, 1998, p.9. Grifo nosso).

Assim, os processos criativos não devem ser minimizados na iniciação, já que eles ajudam a despertar os sentidos, aguçam a percepção e, se oferecidos na perspectiva dialógica do se-movimentar, como relação do ser com o mundo, proporcionam uma experiência que tanto libera emoções e sentimentos quanto envolve intenção e promove reflexão, que faz emergir intuição e subjectividade, como recursos legítimos na construção do saber.

Os processos que envolvem a aprendizagem da dança visam o sujeito criador, a partir de sujeitos cuja expressão interior e emoções humana já estão mediatizados pela vivência cultural e pelo meio que os cerca; um sujeito histórico, que emerge nos processos educativos imprimindo, também, seu “registro” nas suas “produções”. Isso não impede que, quando um aluno ou aluna nos diga “eu não sei dançar” – um registro de vida –, nós, os professores e professoras, lhes ofereçamos as condições possíveis, e necessárias, para que ele ou ela apreenda como fazer (cf. Sousa, 2000).

6.3.1.1 Um ponto de partida

Essas condições são oferecidas, segundo propostas desenvolvidas (Saraiva-Kunz, 1994; Soares et. al., 1998; Saraiva e Fiamoncini, 1999), pela Dança-Improvisação, uma proposta articulada a partir dos fundamentos de Haselbach (1978, 1989, 1991), e enriquecida por experiências de Fritsch (1985), Mahler (1989), Münstermann (1983)

entre outras, tratando-se de um ensino centrado nas potencialidades do se-movimentar de cada ser, que são despertadas/fomentadas pela requisição da percepção e diferenciação senso-corpórea, e no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, exercidas na criação. Esses objectivos/metasp, propostos, supostamente, em qualquer proposta de dança/educação, não diferenciam a proposta, em especial, de outras. Diferenciam-se, todavia, nas formas de trabalho, os processos requisitados para a experiência, que se baseiam na Improvisação como conteúdo e processo, o que permite a atribuição de vários outros “conteúdos”, ou seja, formas da dança, como o Jazz, o Tango, a Dança Moderna, o Folclore, etc. que podem chegar a ser desenvolvidos até nos seus componentes técnicos originais, na medida em que as técnicas corporais são “encontradas” nos processo de experimentação. Para tanto, é necessário entender-se a técnica corporal na perspectiva antropológica, na qual a técnica são modos e formas de que as pessoas se utilizam para resolução de problemas de movimento no seu âmbito de vida.

Acima de tudo, a Improvisação é uma opção de aprendizagem em dança que “foge”, enquanto necessário – à medida dos interesses/condições dos participantes – às formas de trabalho e técnicas de movimento carregadas pela distinção de género:

...a Improvisação permitirá, no mínimo, que os indivíduos *criem formas do se movimentar* [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do quotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. [...] propicia o descondicionamento dos movimentos [...] repassados através de formas tradicionais de trabalho (Saraiva-Kunz, 1994b, p. 167).

Nessa perspectiva, ainda, a Dança-Improvisação “descobre” os estilos de dança e de movimento nos quais meninos e meninas podem se identificar conjuntamente e favorecer ao trabalho de iniciação que poderá gradativamente propiciar a interacção. No registo das

experiências em Dança-Improvisação com escolares, Soares et al. (1998) registraram que:

Muitas foram as observações no sentido de que dança é conteúdo importante em turmas que tinham meninos e meninas. [...] foi registrado que alguns conteúdos, como capoeira, um dos mais aceitos e trabalhado como tema de movimento da cultura brasileira, se aproximam de um padrão de movimento não estereotipado como masculino ou feminino, hoje em dia. Isso sugere que para uma turma familiarizada com o desporto, por exemplo, a dança pode ser introduzida, a partir de ideias de movimento que não se `choquem` com o padrão de movimentos da turma (p.63).

Por fim, a Improvisação pode atender aos objectivos de aprendizagem da dança como arte, na medida em que acontece a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo através de meios apresentativos. Na Improvisação ganha acento tanto a utilização de materiais e temáticas para estímulo da expressão, quanto o trabalho colectivo, que habilita “ *à interpretatividade que se dá na resolução de tarefas individuais e colectivas de criatividade. Nelas, os participantes do grupo desenvolvem temáticas que resultam numa gratificante produção coreográfica*”²⁸ (Saraiva e Fiamoncini, 1999, p.755).

A abrangência da Improvisação sobre os aspectos artísticos e educativos da dança, parece que tem se consolidado numa “praxis”, baseada em “vivências” – como são denominadas as aulas -, “*em que o fazer não se refere apenas à actividade corporal, mas desenvolve-se conjuntamente com a discussão dos interesses e temas, e com a problematização das tarefas desenvolvidas e os fins a que se dirigem*” (Saraiva e Fiamoncini, 1999), o que é importante esclarecer, com a utilização de um termo tão genérico como Dança-Improvisação, mas que não significa uma coisa que “qualquer um (a) faz”. Como esclarece

²⁸ As autoras relatam que a produção coreográfica realizada em aulas deu origem a um grupo de dança que, tanto tem participado dos Festivais de Dança da região, quanto tem produzido espectáculos próprios.

Fiamoncini (2003), o uso do termo não quer, apenas, aumentar as designações na dança no ambiente educacional :

Porém, nossos propósitos e a dança enquanto um universo de possibilidades, fazem com que sintamos a necessidade de visualizar, entender e explicar “a que dança nos referimos”, até porque esta é uma indagação que ocorre frequentemente. (p.97)

Dessa forma, entendemos que o problema de, se dança “na escola”, “na educação”, na “arte-educação”, etc., não remete à problema de maior “porte”, tanto para a educação, quanto para a arte, desde que explicitado o que se quer dizer com isso. Além disso, não é significativo o número de investigações empíricas sobre a dança “na escola”, “na educação” ou na “arte-educação”, pelo menos na literatura científica brasileira. Algumas pesquisas dão-se em contextos extra-escolares ou reportam-se à construção teórica de concepções para a dança²⁹, mas independente da consistência dessa produção, podemos verificar que não é significativa a investigação que abarque com questões de gênero, nesse contexto.

No entanto, do nosso ponto de vista, nem por isso faltam propostas pedagógicas para a dança na escola³⁰. O que a realidade evidencia, abarca com um contexto problematizador mais amplo, no qual identificamos a capacitação dos professores de EF e da própria dança para lidar com um aspecto específico da dança, dentro do trato pedagógico necessário, aspecto esse que transcende as competências

²⁹ Um pequeno exemplo disso são as dissertações de Mestrado em Educação e/ou Educação Física citadas neste trabalho: dentre as dissertações de Feijó (1996), Barreto (1998), Castro (2002), Delimbeuf (1997) Fiamoncini (2003) e mesmo a de Dantas, publicada sob o título “Dança. O Enigma do Movimento” (1999), somente a de Barreto constitui-se de pesquisa empírica, mesmo assim, realizada com universitários. Certamente, todas constituem-se de reflexões sobre a prática e acrescentam conhecimento sobre a prática, mas falta-nos poder “esmiuçar” as vivências escolares “dentro delas”. Por outro lado, sabemos que existem (e, quantas mais do que sabemos?) inúmeros trabalhos com a dança pelas escolas do país (referindo-nos ao Brasil), das quais chegam a público poucos resultados e em forma de resumos em Congressos, conferências e outros Eventos, que não são tão consistentes quanto a própria experiência. Ou seja, para que sirvam de apoio aos professores para articularem propostas didático-pedagógicas dentro das escolas.

³⁰ Uma análise de algumas propostas publicadas em revistas científicas no Brasil é feita por Saraiva e Soares (1999)

técnicas dos professores, dos alunos e condições estruturais/funcionais das escolas e se situa na facticidade social da dança como “corpo” no seio da cultura, como lembra Thomas (1996), revelando “corpos sexuados”, com “distintos comportamento de gênero”, que contribuiu de reforço no imaginário social para a construção de duas formas desiguais de presença”, conforme Foster (1996).

De certa forma (ou plenamente), é ainda pelo corpo em movimento, este carregado da simbologia de gênero, tanto pela sua relação com a *imagem feminina*, quanto pela mediatização das sensações no momento de *estar em e ser dança* (Cap. III), que passa a prática da dança para a maioria das pessoas, persistindo uma prática mediada pela *corporeidade* (na civilização, Cap. IV), que os professores e as professoras deveriam perseguir ampliar, numa prática orientada pelos propósitos da educação estética, em vivências do ser em movimento, mediada pela *corporeidade*.

Para tanto, acreditamos que as propostas para o ensino da dança, até aqui existentes, podem (e devem) sempre ser enriquecidas com novos fundamentos, com o que queremos abordar mais alguns pressupostos de Fritsch (1988), para enriquecer a que consideramos ser uma proposta viável, como a Dança-Improvisação.

6.3.1.2 Comportamento estético como forma de apropriação do mundo

Vimos que, quando o ser humano libera o sentimento oceânico na dança, essa vivência fundamentada na profunda experiência do prazer, ou incorpora dançando a sua realidade social, isso se configura como um “re-acontecer” simbólico das experiências vividas, transformadas então numa representação estética: um processo em que expressão e apropriação do mundo acontecem simultaneamente, captando-o e resignificando-o esteticamente. Como disse Adorno (1970), “o

comportamento estético é a capacidade de perceber nas coisas mais do que elas são; o olhar sob o qual o que é se transforma em imagem” (p. 363).

Um dos pré-requisitos necessários para essa forma de comportamento estético, segundo Fritsch (1988, 1990) é “se deixar tocar” para “melhor” perceber as coisas; é a sensação de “perplexidade” desse “toque”, que forja a abertura para o mundo: uma permeabilidade, capacidade de ressonância do ser face as forças mobilizadoras dos impulsos e de um mundo múltiplo (cf. Cap. IV) e é indispensável para a vivência pático-expressiva que caracteriza a dança e para a percepção “do outro”. Entretanto essa capacidade se perdeu no progressivo distanciamento racional do mundo dos sentidos – o legado da civilidade – e coloca-se para as perspectivas da educação estética o problema de sua “recuperação”.

Nesse sentido Fritsch (1988, 1990) contribui com a proposta de alguns objectivos e estratégias importantes para orientar concepções estéticas para o ensino da dança. Entre esses objectivos se encontra o de *perseguir o potencial estético das crianças e dos artistas*. No potencial estético das crianças, encontra-se tanto a conservação da corporeidade pática, impregnada pela profunda *sensibilidade cinestética*³¹, quanto a *capacidade mimética* que faz do comportamento imitativo a “presentificação” do que percebe pelas sensações (o que ouve, toca, vê, etc.). Nas expressões e processos de criação dos artistas, que não têm medo de despertar o “sentimento oceânico”, nem reprimem as sensações profundas que atingem a nossa percepção, também se manifesta essa capacidade de “ressonância” do mundo.

³¹ Fritsch (1988) persegue as investigações de Spitz, para quem a corporeidade pática, na fase dos bebês corresponde às reacções viscerais, nas quais o ser se joga espontaneamente e que, no decurso do desenvolvimento infantil, vão sendo reprimidas pelas formas de percepção diacrítica. Enquanto perdura essa corporeidade pática na criança, ela é capaz de perceber e reagir ao seu meio de forma espontânea e imediata em acções significativas. O fundamento dessas reacções é assim, para esse autor uma percepção que ele denominou de cinestética.

Assim, os rastros de uma *percepção cinestética* são encontrados nas experiências com a dança, tanto nas vivências dos (as) não bailarinos (as), sejam crianças ou adultos, como na dos artistas: por exemplo, nas formas como as crianças reagem espontaneamente à uma música, o que os adultos só em casos especiais fazem, e nas formas de percepção do mundo, presente nas criações de bailarinos (as) e coreógrafos (as), como mostram os exemplos que a autora pesquisou. Esses, os (as) artistas, são os que “cultivam” essa capacidade cinestética, sem rejeições. Spitz (in Fritsch, 1988) forneceu um dos exemplos sobre essa capacidade em artistas:

À famosa bailarina clássica Maya Plissetzkaja, primeira bailarina absoluta do Balé Bolshoi de Moscou, foi pedido, durante uma entrevista de televisão, que mostrasse uma vez seus impressionantes movimentos de braços. Ela negou. Ela poderia até fazê-lo, mas sem música isso não seria bem feito: “se eu ouço música, então o meu corpo todo canta”³².

Que diferença tem isso de algumas expressões de nossas alunas (anexo 6), ou das mães delas ou deles, sobre o dançar: “faz-me sentir leve e solta, como se pudesse voar” e “embala corpo e alma”? (quadro 8)

Essas mesmas sensações atingem os contempladores, num “se deixar levar com” que é uma activação da capacidade de ressonância cinestética. Como vimos, até quem “não gosta de dançar” é capaz da “fruição estética”, na contemplação de uma forma de arte, como anunciam as palavras de uma mãe:

“... são actuações e expressões de “lavar a alma”, apesar de vários dançarinos serem altamente sacrificados para chegarem à perfeição; canto e dança relaxa, faz sonhar, faz criar, liberta e deixa fluir pensamentos e sentimentos que quebram um pouco a rotina, os compromissos sociais e de postura. Infelizmente não podemos ir pela rua todo dia bailando e cantando” (anexo 8).

³² Extraído de uma reportagem televisiva de 17.3.87 (ARD) em homenagem aos 61 anos da bailarina, que ainda estava em acção no palco (cf. Fritsch, 1988, p.237).

Nisso aparece a permeabilidade entre “fora” (música, por exemplo) e dentro (sensação corporal) no gosto da dança, que carrega o êxtase arcaico de um se-perder e um se-soltar. Mas a percepção cinestética não transpõe de forma neutra as sensações: esse potencial humano é sempre historicamente esboçado, tanto pelos dramas individuais quanto pelos determinantes da história do género humano e ele jamais fica de fora do processo de criação/composição dos artistas, também³³. No entanto, queremos nos ater à procura/activação do potencial cinestético, que amplia/aprofunda a compreensão dos objectivos da Improvisação, como forma de trabalho que “instiga” o que pode mexer com as pessoas, como seus motivos, sua curiosidade, seu desejos, seus pensamentos, e procura articulá-los em sensações corporais que desenvolvem motivo para movimentos, motivos para ritmos, motivos para formas.

Baseada nas descrições psicanalíticas da primeira fase de vida feitas por Spitz, Erikson e Lorenzer (in Fritsch, 1988) Fritsch (idem) desenvolve a compreensão sobre a percepção cinestética como um estado que busca sensações profundamente impregnadas nas vidas das pessoas. Quando o potencial cinestético trás à tona essas sensações, elas se configuram conforme as cenas de vida que se apresentam e está nisso a possibilidade de emergir o potencial que é único e individual de cada ser. É importante lembrar que o potencial cinestético pode ser accionado, por sons, imagens, cores, atmosferas, posturas, etc., que “buscam” nesse potencial o material armazenado e este pode tanto despertar sensações agradáveis quanto desagradáveis.

³³ O potencial humano histórico compõe-se, também no âmbito artístico, da incorporação das experiências vividas com a arte, como experiências de vida, nos processos que constituem a forma de continuidade de actuação e criação, pessoal e profissional dos artistas, como exemplifica a análise de Siegel (1996) sobre as influências da convivência e aprendizado com Martha Graham nas obras de Paul Taylor.

Dessa forma, como lembra a autora oportunamente, esse mesmo potencial é o que pode ser manipulado pela Mídia, através da propaganda, para produzir estímulos correspondentes, formando pela “tradução estereotipada de tudo”, conforme Adorno e Horkheimer (1985, p.120) imagens deformadas como as de corpo, da mulher, da dança. Um dos maiores problemas são as imagens de como dançar, como vimos (Cap. IV), que interferem na capacidade expressiva, produzindo apenas, o reflexo da “banalização/rebaixamento” da cultura como mercadoria. É difícil criar novas imagens, sob a força com que a indústria cultural recalca os sentidos, adapta o sujeito e o torna acrítico e inconsciente (Adorno/Horkheimer, idem) e as imagens senso-corpóreas que a dança quer despertar podem permanecer reprimidas.

Todavia, como o ser humano tem a capacidade de reelaborar experiências, a activação do potencial cinestético pode também harmonizar as exigências individuais, surgidas dessa mera percepção pessoal, com outras formas de percepção analítica. Isso quer dizer que no ensino da dança deve-se preservar aquele “deixar-se levar” original e, ao mesmo tempo, ligar essa capacidade aos modos de pensar racionais (Lange, 1999), conforme os níveis de ensino em que se inserem as crianças e adolescentes.

Aliada a estratégia do despertar do potencial cinestético deve-se propor, então, a implementação na *capacidade mimética* – o fazer imitativo que nas crianças é um impulso fundamental e, portanto está disponível, não só nos artistas supra-sensíveis, como no potencial sensitivo cognitivo de todos nós.

Fritsch (1988) faz considerações sobre o potencial imitativo da criança, a partir da psico-genética de Piaget, que demonstra através de exemplos estudados como o comportamento imitativo aproximativo e presentificante de crianças pequenas configuram uma representação plástica. Nessa perspectiva, a imitação pode ser provocada resultando

em imitações de sentido pessoal. O que chama atenção na teoria de Piaget (in Fritsch, idem) são dois aspectos apontados pelo psicólogo: o primeiro, que as crianças imitam mais raramente os objectos do que as pessoas, fundamentando com isso que junto aos objectos predomina a forma de utilização – acção objectificada - , isto é, os objectos são determinados por sua utilização instrumental, mesmo em sua observação, não estimulando os movimentos apresentativos expressivos. Um objecto utilitário, do qual a finalidade é clara, não provoca curiosidade, nem surpresa, nem mesmo o desejo de se assemelhar corporalmente. Isso indica a importância de se escolher materiais não rotineiros para composição plástica na Improvisação.

Sobre isso Piaget (in Fritsch, idem) registra que: *“na vida normal os movimentos descritivos vem a ser reprimidos pelos movimentos objectivos, mas nas crianças e nos artistas, que tencionam menos a utilidade do que nós, eles ocorrem livremente”* (p. 244).

O segundo aspecto demonstrado por Piaget, nas palavras da autora, é que

... a busca de semelhanças não representa apenas um pré-estágio do pensamento descritivo-abstracto, a ser ultrapassado, mas sim opera como qualidade própria junto à qualquer adulto em formas cultivadas e transformadoras que não exclusivamente se sujeitam à utilidade - ou, formulado de outra forma, que ainda sentem profundamente a perplexidade do seu mundo e cuja permeabilidade cinestética não está obstruída (Fritsch, idem, p. 244. Grifo nosso).

A imitação, como gênese de comportamento, também está presente na teoria psicopedagógica de Wallon, segundo Fonseca e Mendes (1987), como centro regulador (e animador) das acções simbólicas e nisso é um *“ato pelo qual se integra (por iniciativa própria) um modelo social. Por isso na imitação, que é conjunto de gestos e símbolos, o movimento está impregnado dum sem-número de representações”* (p. 29).

Assim, nessa teoria, que aporta na interdependência entre a criança e o meio para explicar o desenvolvimento infantil, a gênese da imitação - como apropriação “*dos dados sociais que justificam seu desenvolvimento*” (ibid.) - configura o próprio processo mimético em uma simbolização representativa e apresentativa (Langer, 1942).

Essas e outras teorias podem explicar a capacidade de significação do ser humano. Podemos entender que uma activação do potencial cinestético, uma interiorização dos acontecimentos em um movimento mimético contemplativo, uma transformação de imagens internas em novos símbolos apresentativos, podem ser um impulso básico para uma praxis estética, que podemos apreender a perceber com as crianças.

Apreender com a infância, que sabe tantas coisas por nós esquecidas, suprimidas à força, não é, certamente, reafirmar o espontaneísmo, conforme algumas interpretações feitas sobre Rousseau. É reconhecer que há modos de contacto com a realidade que nós perdemos. Há inclusive, elementos da consciência que já perdemos (Linhares, 1999, p. 169).

Tal como a activação de um potencial cinestético, o estímulo à imitação pode vir a ser desvirtuado, provocar reducionismos, dependendo das estratégias de acção propostas. Não podemos esquecer que, na força da “moda”, estimulada pela indústria de consumo e a indústria cultural, também a dança já vem “pronta”, como produto a ser consumido. Tal como outros produtos, a dança recebe da indústria cultural destaque nos aspectos que mais “mexem” com os sentidos da maior parte de consumidores. Nabuco (2000) diz que “*a cultura de massa põe em destaque os aspectos recreativos da arte, excluindo assim toda e qualquer necessidade de esforço mental*” (p. 178. Grifo nosso) e esse é um risco que se enfrenta nas escolas e ensino em grupos de adultos, pela necessidade de não tratar a dança como coisa alienada, incluindo em seus conteúdos a cultura/arte popular (cf. Cap. IV).

Deve-se ter claro que a imitação pela imitação³⁴ não é o mesmo que a imitação mimética, e pode reduzir a dança à técnica ou se “embotar” em modelos estereotipados. Portanto, a busca de uma relação cultural com um estilo, que pode ser a abertura de uma percepção sensível do mundo, pode também bloquear novas imagens, se a imagem externa disponível não fizer referência a uma realidade significativa, ou dependendo do potencial repressor dessas imagens externas. É o caso, por exemplo, da “dança da garrafa”, da “bundinha”, do “tchan”, estereótipos da sexualidade feminina, que os meninos mencionaram. Essas danças tomadas pela mediocridade, maciçamente dançada por mulheres, muitas vezes seminuas, nos show da TV, são algumas das imagens bloqueadoras para os meninos e meninas: para os meninos bloqueia fazer a dança; para as meninas, no caso das que já se deixaram “persuadir” pela imagem, bloqueia a “fruição”, a capacidade de sentir outros ritmos e outras formas. *“Entre uma tiazinha e uma feiticeira a menina não pode ver a mulher em sua totalidade”*, alerta a psicóloga Sônia Thorstensen³⁵ e fica reforçada nas crianças a imagem de mulher objecto.

Semelhante “soa”, para os meninos, também, o Balé, a imagem da bailarina, que “fica na ponta do pé”!

É por isso que a dança-experiência, ou a Dança-Improvisação só poderá ser uma concepção baseada no comportamento estético como percepção/apropriação do mundo, se considerar quais estratégias metodológicas podem ordenar tarefas de sentido aberto que “activem

³⁴ A imitação nesse sentido é cópia, é o “ato de copiar, consciente e intencionalmente certo comportamento...”. (Michaelis. Moderno dicionário da língua portuguesa), e não busca de semelhança, “através da qual os seres sentem e dão significado ao seu mundo” (Fritsch.p.123). Para maiores esclarecimentos sobre a Mimesis remetemos ao texto de Gagnebin (1997) “Do conceito de Mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin”, pp. 106)

³⁵ Em uma reportagem do suplemento feminino de O Estado de São Paulo de 8/9 de Julho de 2000, sobre o fenômeno de “copiar” as “mulheres do rebolado”, fetichizadas pela TV, pelas meninas bem pequenas, de 3 a 8 anos, numa exposição da sexualidade infantil. A reportagem critica essa exposição, inclusive, muitas vezes incentivadas pelos adultos, que as crianças estão acostumadas a reproduzir em família ou em público, como algo de mérito.

um potencial mimético”, sem limitar-se à cópia ou “produzir” a rejeição à dança e que proponham a crítica e o conhecimento, a partir dos objectos culturais do seu mundo de vida, sem levar à alienação.

6.3.2. À cerca da Dança-Improvisação

Não pretendemos, neste item, fornecer um exemplo didáctico de aulas de Improvisação³⁶, nem afirmar que a Dança-Improvisação é a única, ou melhor, proposta para se desenvolver o ensino da dança orientada pela educação estética, mas clarear um pouco mais as suas possibilidades nas perspectivas de inclusão da dança no ensino escolar.

A improvisação em dança, significa criar movimentos não treinados, espontâneos e sem preparação previa dos mesmo³⁷, mas que carregam sentido a partir da iniciativa própria de cada pessoa. Nesse sentido, improvisar, além de ser um conteúdo da dança, é conteúdo de movimento, proposto na sua significação, pois depende de uma inspiração momentânea e, por isso, dependendo do nível da aprendizagem, os movimentos nem sempre são reproduzíveis

O principal âmbito de acção da Improvisação é a *criatividade*, porque nela são exigidos, especialmente, a espontaneidade, a flexibilidade do agir e a imaginação, ou fantasia. O (a) praticante aprende formas de movimentos através da sua experimentação e vivências, podendo desenvolver, assim, iniciativa própria e independência. O campo criativo atende à individualidade, permitindo uma auto-expressão e, com isso, ajuda a “sedimentar” a personalidade.

³⁶ Uma concepção didáctica, com os respectivos temas e procedimentos didácticos, para aulas de dança na Educação Física, baseadas na Improvisação é fornecido em forma de unidades didácticas por Saraiva e Fiamoncini (1998).

³⁷ Isso se refere a não aplicações de séries de movimentos que são feitas em aulas de dança, para preparar a composição de frases de movimento que se destinam a ser copiadas, repetidas e ensaiadas em formas de “coreografia”.

Certamente a criatividade não é o único objectivo da improvisação. O âmbito concreto da apropriação de “ferramentas” para criação se dá no campo *pragmático*, que segundo Haselbach (1987) divide-se em: sensibilização e conscientização do corpo; elaboração e correcção de postura; diferenciação da motricidade; elaboração de um repertório de dança. As experiências direccionadas para esses campos, procuram por exemplo, o desenvolvimento da consciência do ser-em-movimento (sensibilização dos sentidos), como possibilidade para a variação dos movimentos – eu não dobro o meu braço, se eu não sei se ele está estendido –, para a percepção da acção desenvolvida por cada parte do corpo e da articulação pretendida. É nesse âmbito que a experiência precede a reflexão, situando-se directamente o fenómeno, que é relação essencial entre a consciência e o movimento sentido (Sheets-Johnstone, 1966). Apreende-se aí as diferentes funções dos músculos; a diferenciação da articulação de tensão no corpo, do peso do movimento e do deslocamento desse peso de um segmento para outro.

As tarefas da improvisação podem requisitar uma imensa capacidade de percepção e diferenciação dos sentidos: cinestésicos, tácteis, visuais, acústicos, etc. Assim, o sentido do balanço, por exemplo, pode ser experimentado por impulsos musicais, envolvimento com objectos, com outra pessoa, etc.

Através do conjunto de percepções possíveis que podem ser estimuladas pode-se melhorar especialmente a capacidade de comunicação e expressão. A pessoa aprende a se colocar consciente, atento e sensível com relação ao outro e ao seu meio; ela deve poder participar, perceber outras reacções, diferenciá-las e reagir adequadamente à elas. Portanto a improvisação abarca com um campo *sócio comunicativo*, onde, através da tarefas/acções dá-se a transposição de um actuar competente individual para as acções colectivas, nas quais, em conjunto os (as) participantes consensuam

suas acções. A responsabilidade e a cooperação, a comunicação são respostas significativas do actuar na improvisação em conjunto com outros.

A intensificação da capacidade expressiva e da necessidade de expressão, através das vivências de sensibilização, abarca com efeitos no campo *emocional*. Ao improvisar podem ser expostos sensações, emoções e sentimentos, expressos em movimento individual ou interactivo, nas tarefas conjuntas.

As capacidades *cognitivas*, sem dúvida, estão sendo estimuladas na improvisação, efectuando-se, por exemplo, na representação, nas combinações de movimentos, na compreensão das formas, de suas diferenciações e articulação, que representam ou não ideias, sentimentos e objectos. Tudo isso requisita a elaboração mental articulada à acção motora.

Esse pequeno resumo dos campos de abrangência dos objectivos específicos que venham a ser propostos num planeamento de aulas de Improvisação, que apenas dar indicações de como um programa baseado nesse processo pode abarcar com o desenvolvimento de capacidades e técnicas de movimento e com a possibilidade de aumentar o conhecimento do ser dançante sobre suas próprias capacidades. Isso que dizer, que para os iniciantes, o reconhecimento de uma competência para o se movimentar, abre caminhos para que “arrisque” a introduzir-se em outros tipos de experiência na dança.

Para além dessas possibilidades, onde os professores podem centrar objectivos de ensino da dança, o mais importante na dança improvisação, é elaboração de tarefas para o desenvolvimento de aula, a metodologia de trabalho que permeia esse tipo de processo que, na vivência em si, é experiência e representação, simultaneamente. A experiência propõe o relacionamento com o meio (o próprio corpo, colega, objectos, música, motivação, etc.) num processo que vai da

percepção do mundo exterior e de um conteúdo para a conscientização do movimento como introspecção; a representação, ou expressão de conteúdo, é o processo inverso – o movimento que se vê no decorrer da experiência – accionado, acrescido pela imaginação em criação (expressão).

Não se pretende, aqui, sistematizar as alternativas de trabalho da Improvisação, com já afirmado, por isso, atemo-nos a avançar um pouco no esclarecimento de alguns “ingredientes” didácticos essenciais no processo de Improvisação, nas perspectivas *desta* proposta, como “engajada” na “oportunização” da experiência estética.

Na improvisação, o (a) professor (o) não elabora “exercícios” – no sentido tradicional que esta palavra comporta em aulas de EF ou de Dança, como séries de movimentos que se articulam para condicionamento – para seus/suas alunos/alunas, a não ser como alternativas, nas formas combinadas de aulas, que podem ser planeadas. Na improvisação, atribuem-se “tarefas” de movimento e procura-se resolução de problemas de movimento, isto no que tange à actividade de movimento em si. São “tarefas”, também, o tratamento e desenvolvimento de um tema na dança/improvisação, que podem ser, por exemplo:

- Os estilos de dança – para o que se pode partir, por exemplo, da discussão do “carácter” de movimento do tango. A discussão disso pode levar a se descobrir seu carácter “passional”³⁸;
- Os problemas de movimento na articulação de uma determinada expressão – para o que o principio da “queda-recuperação”, por

³⁸ Cabe aos professores, como referido anteriormente, adequar temáticas ao nível dos seus alunos e/ou elaborá-las conjuntamente com eles.

exemplo, pode colocar a pergunta “em quais situações do quotidiano ou imaginárias, ou posso expressar isso?”³⁹;

- As “técnicas” corporais que se adequam ao estilo de cada pessoa – para o que, se pode partir das perguntas sobre o que cada um/a sabe e/ou gosta de fazer; etc.

Todavia, os temas tendem a partir de conteúdos do quotidiano, do mundo da fantasia ou da articulação de uma problemática social. São infinitas as possibilidades de temáticas abarcadas pela improvisação e variadíssimas as formas de articulação das tarefas no interior da aula. Fritsch (1988,1990)⁴⁰ dá uma riquíssima contribuição, na elaboração de “um conceito didáctico para a dança na formação de professores de Educação Física”, num recurso que ela denomina de “apreender com a dança artística”. Sugere que a “leitura” e análise de uma interpretação (peça), ou de um processo de trabalho de um coreógrafo, pode levar a compreender como as formas de Mimesis substanciam a realidade pessoal e de como o ser que “se deixa tocar” pelas coisas pode ser “ressonância” do mundo alienado do quotidiano. Os exemplos fornecidos por Fritsch são apropriados para um trabalho com alunos/alunas a partir de um nível Médio de ensino, com estudantes universitários e adultos, não propriamente para escolares.

As formas de trabalho da Improvisação configuram-se, mais do que em “aulas”, em “encenações temáticas”⁴¹, que proporcionam a ampliação do repertório de movimentos, de conteúdos da dança e da consciência de vida. A ideia de ampliação de repertórios aplicada aqui, entende que alunos e alunas não são “tábula rasa” no mundo da

³⁹ Um vídeo, com um excerto de movimento de Mary Wigmann, poderia ilustrar isso, por exemplo. Mesmo que as condições de material/recursos das escolas normalmente sejam pobres, pode-se encontrar alternativas, como trabalhar com algumas fotos desses movimentos. Também fotos de revistas e jornais podem ilustrar isso.

⁴⁰ Fritsch não denomina seus processos de Improvisação. No entanto, entendemos que muitas das suas propostas de acção, são temáticas que podem ser incluídas na Improvisação.

⁴¹ Para exemplos, ver Haselbach (1987) e Saraiva/Fiamoncini (1998).

cultura e temos que reconhecer, como argumenta Lanier (1997), que experiências estéticas não são uma oferta exclusiva do mundo da arte. A experiência estética *“já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola”* (idem, p. 46), no que se configura, muitas vezes, uma presunção dos educadores “criar” uma sensibilidade estética.

Para escolha/elaboração de modelos didáticos, deixa-se aberto aos professores e professoras “ir à procura”, como fazem muitos, de condições básicas e/ou complementares da formação, para o tratamento da dança na perspectiva anunciada. No entanto, precisa-se acrescentar sobre os aspectos ai enunciados, que entendemos a Improvisação como conteúdo e método de trabalho que encaminha para outras orientações de sentido do movimento – no que, por exemplo, ao apreender a se resolver com uma técnica corporal, como “cair e levantar-se” rapidamente, o (a) aluno (a), pode se concentrar em resolver um problema de movimento e não se concentrar em pensar uma série de exercícios de dança moderna, que utiliza esse recurso, e que podem acentuar sensações de incompetência, trazendo evidências como “este estilo de movimento não é para mim”. Nossa perspectiva disso, é que, quando as pessoas sabem fazer algo, mais facilmente se identificam e querem realizá-la. Isso não acontece, obrigatoriamente, mas é uma possibilidade ampliada.

Outras orientações de sentido podem, também, contribuir para desviar das exigências da sociedade de consumo, enquanto necessidades produzidas pelo sistema de massificação e globalização dessas necessidades para produzir e vender mais mercadorias, e oferecem vivências que dão possibilidade de se dominar o medo e a inibição. Acima de tudo, querem oferecer possibilidades de cada um descobrir ou ampliar seu potencial para a dança, podendo desfrutá-la como arte ou como lazer.

Entende-se que a improvisação age “contra” a alienação da pessoa, propondo o quotidiano, o fantástico, o social como temáticas, e “contra” o retesamento corporal, na “desincorporação” de formas que o trabalho de movimento redireccionado pode proporcionar e contra a estereotipia de formas de movimento para homem e mulher.

6.3.2 Uma questão sobre os professores e as professoras

Partindo-se do pressuposto de que a dança será ensinada na EF, abre-se uma questão essencial, que vai além das possibilidades até hoje apresentadas, de que são mulheres professoras da área que tem feitos as investidas com a dança na escola, normalmente possuindo alguma formação complementar em dança, e questiona a possibilidade de se efectivar o ensino da dança na escola, caso as escolas disponham-se a tal empreendimento: que corporeidade/corporeidade dos futuros e actuais professores de EF pode significar uma relação com a dança?

Para Böhme, segundo Fritsch (1988), o ser humano, hoje em dia, só exerce plenamente sua corporeidade se ele for capaz de se resolver com ela em diferentes formas. Uma disponibilidade que não tem sido encontrada na maior parte de estudantes dos Cursos de Educação Física. E a “configuração do terreno” é quase a mesma da escola: mulheres – em minoria em relação as meninas, é claro – fariam mais aulas de dança, para poder melhor se relacionar com isso no ensino, mas homens, em geral, têm um argumento pronto: dança não é desporto e eles estão ali por causa do desporto. Nesse sentido, considera-se que uma tarefa genuína da EF seria proporcionar o desenvolvimento, não apenas do repertório de movimentos e das experiências corporais, que pertençam aos hábitos dominantes, mas

também aqueles que constituem um “se soltar” e balançar pático, uma “apropriação” de formas expressivas apresentativas.

Em geral, principalmente homens, nas aulas nos cursos de formação de EF⁴², não conseguem “se soltar”, ou balançar-se paticamente. Mas tem mulheres que não o fazem também. Nesse sentido, primeiros os (as) professores (as) tem que desenvolver/ampliar as formas e sentidos do se movimentar que querem propor aos seus alunos e suas alunas e, portando, também eles e elas perseguirem um se movimentar onde possam experimentar um ritmo, balançando-se; se comunicar na dança e através dela com o outro (s); se aproximar/apropriar mimeticamente do seu mundo; e apreender a perceber a dança como uma significação de mundo mais do que individual.

Isto não é fácil porque a pessoa tem que se despojar das atitudes/posturas incorporadas e “se abrir” para as formas de ser dançadas e, para isso, necessita-se, uma nova orientação de sentido do movimento na dança e em outras práticas de movimento, na formação dos professores de EF; é importante a problematização das suas próprias experiências anteriores com a dança e, ainda, um aprofundamento no questionamento amplo sobre a dança, para se “entenderem” com ela nas suas formas culturais e se capacitarem nas formas de expressão em dança.

Sem dúvida, na formação dos professores (pensamos que isso vale para os professores da área da dança também) a experimentação (os exercícios de descoberta das próprias capacidades de movimentação) deve ser fornecida nos processos de aprendizagem e estar integrados

⁴² Referimo-nos aqui à experiência de mais de 10 anos no magistério do ensino superior, enfrentando a “resistência” dos homens em dança. É importante que se diga, que essa resistência, quase sempre, tem tido a mesma manifestação da dos meninos na escola: a inibição por não saber dançar. Sem dúvida, aparecem estudantes com experiência em vivências significativas em outros âmbitos de movimento expressivo, ou de lutas e especialmente Capoeira e esses são os que mais facilidades encontram em dançar.

com os pressupostos teóricos do ensino. A partir daí é decisivo para um outro posicionamento em relação à dança, um processo de conhecimento reflexivo sobre o seu “envolver-se” com a dança e a compreensão das representações sócio-culturais da dança. A apreensão do processo de construção social da dança e do desporto representa um aspecto importante de estudo. Por fim, objectiva-se que os futuros professores sejam capacitados a se colocarem responsáveis pedagogicamente, no próprio tratamento em aula, em relação ao processo de formação social da corporeidade.

Tudo isso não resolve uma questão “pendente”, que o contexto sócio-histórico e o contacto com a realidade deixam “à tona”: a pretensa preparação dos professores para lidar com a dança, em qualquer concepção que seja, se “depara” com o obstáculo que é o seu espaço – curricular, disciplinar, funcional, etc. E, certamente, muitos professores se perguntam: apreender/entender a dança para quê? Nossa ida ao campo revelou uma “brecha”: o trabalho orientado para projecto.

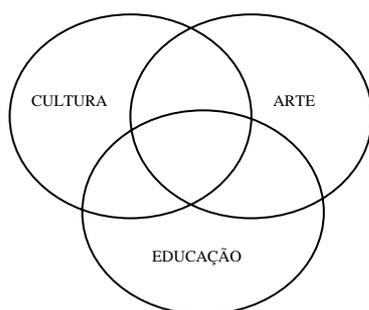
Na pesquisa empírica realizada, encontramos o trabalho com projecto multidisciplinar, como uma proposta viável para a dança na escola. A ampliação da discussão sobre a dança na escola, seja envolvendo a comunidade escolar, seja entre os professores de educação física e artes; seja na formação dos professores de educação física ou de dança, pode encaminhar propostas sobre projectos de dança a serem oferecidos dentro das escolas, que não precisam se constituir em experiências esporádicas com a dança, à medida de sua consequente e progressiva inclusão nos planos dos diferentes níveis de ensino ou de determinados níveis.

Propor projectos implica em experiência e/ou conhecimento sobre a sua realização, que deverá passar pela formação dos professores. Nesse caso, os projectos podem ser realizados com as próprias turmas em formação, no nível superior, para que depois possam ser

desenvolvidos nas escolas, tal como aconselha-se os estudantes de EF realizarem em escolas, as aulas de dança que eles mesmos recebem durante a sua formação (ver Soares et. al., 1998)). Dessa forma, os futuros professores podem estar se engajando, desde a sua formação, num processo de transformação da realidade escolar da dança.

A estruturação funcional desses projectos, evidentemente, dependerá de cada realidade escolar, envolvendo aspectos socio-económicos e culturais (em que se encontram os aspectos étnicos, religiosos, de género, etc.), mas, assim o cremos, especialmente da consistência e repercussão dos planos e concepções pedagógicos que norteiam os currículos de cada escola, junto à comunidade interessada: pais e mães, professores e professoras, alunos e alunas, etc.

As indicações para estudo e análise da dança no ensino, até aqui elaboradas, são decorrentes de uma compreensão de dança como um objecto cultural “permeante” de vários campos do conhecimento e da actuação dos seres humanos: a educação, a arte e a cultura. Talvez seja este o ponto “obscuro” no bojo da discussão de profissionais da dança e da EF, uma “disputa” para “angariar” a dança nos seus planos de trabalhos e, certamente, legitimar campos de actuação. É uma questão importante, cujo questionamento precisa continuar. Talvez a reflexão sobre a localização da dança no “entroncamento” entre a arte, a cultura e a educação venha a clarear alguns aspectos que justificam a dança na EF para os professores de dança e a dança como arte, para os professores de EF, pelo menos para os professores de EF que acreditem estar trabalhando, efectivamente, com “culturas de movimento” e não apenas com o Desporto.



6.4. Dança, gênero e educação estética: quem sabe apenas o “doce” caminho da sensibilidade?

Titulos românticos podem ser suspeitos para muitas pessoas, principalmente cientistas sociais, acostumadas a manter o olhar aguçado sobre a realidade social que nos cerca, onde pode parecer que a dança ainda é “deleite das elites” e “temos coisas mais importantes para nos preocupar”, mas a nossa opção por parodiar o titulo de Linhares (1999), *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade*, vem da nossa convicção de que a dança é, justamente, um dos caminhos que podem ajudar homens e mulheres, ricos e pobres, negros e brancos, cristãos e ateus, pacíficos e beligerantes, e muitos outros “dualismos”, a minimizar, lentamente, em cada “locus”, a falta de consciência que se encarna e não deixa quase o corpo-ser sobreviver.

Nossos alunos e nossas alunas mostraram que a dança é, sim, importante nas escolas, se não para todos, para muitos, e muitos, quase sempre, é a metade da humanidade. Se o mundo está dividido entre homens e mulheres, não importa com que opção de gênero, muitas mulheres aqui, alguns homens acolá, não teríamos, para quem gosta de fazer contas, a metade da humanidade? Nem que fossem só todas as mulheres!

Se a dança não é importante para todos os alunos e alunas, nem para todos os professores e professoras ou, ainda, para todos os pais e mães, ela é importante para aqueles e aquelas que um dia, ou sempre, querem ter a oportunidade de sentir “um outro modo de ser”.

Aqueles alunos e aquelas alunas mostraram que a dança tem alguns “valores”, para dar prazer, saúde e aprender; mostraram que existem danças às quais muitos “se entregariam”, nem fosse só para conhecer; mostraram que a dança pode ser coeducativa e ajudar a conviver; que ela pode desinibir e liberar o corpo para sentir o mundo, e

que podem tecer em “forma” o seu significado, na experiência que se lhes oferecer.

Todavia, vimos que para os meninos ainda pode ser “difícil de fazer passos”, que preferem “se soltar em jogos” ou “não têm interesse”, para o que há de se descobrir os momentos e as concepções de ensino correspondentes para despertar-lhes o “gosto”, proporcionar-lhes vivências que possam problematizar relações de género na dança e ajudá-los a descobrir o quanto a dança pode ser necessária, ou supérflua, em suas vidas. Tais considerações fazem-nos pensar, ainda, duas condições a serem pesquisadas e estudadas para novas iniciativas com questões de género e dança na escola: a primeira, trata-se do “começar a dançar desde cedo”, “com um trabalho desde o Infantil”, “nas séries iniciais”, como sugerido por alguns professores, como proposto por arte educadores que também consideram “o exercício da expressão artística” como *“intervenção numa rede de influências teórico-práticas, numa dimensão educativa globalizante, que se projecta no futuro”* (Kowalski, 2000, p. 120); a segunda, referindo-se à tomada desse ensino desde cedo, e com os propósitos de “inclusão” dos meninos numa cultura de dança, é que as experiências com a dança não sejam esporádicas e ocasionais, com fins definidos de “alegrar” e “enfeitar” momentos do calendário cívico escolar.

UMA BREVE INTERRUÇÃO...

Do início deste trabalho até aqui, foi um longo caminho percorrido em busca de uma compreensão da dança e “suas” relações de gênero na escola. Resultaram algumas certezas, mas surgiram muitas novas questões e o esboço desse questionamento, tal qual como cientificamente tem que ser, constituirá um novo projecto de investigação.

É hora de fazer um pequeno “balanço” da compreensão adquirida sobre o problema inicial e de encaminhar algumas dúvidas que possam suscitar interesse para outros/as pesquisadores/as, também, e as propostas de novas investigações. Para isso um pequeno retrospecto dos passos iniciais.

Partimos da preocupação com a ausência da dança na escola e da problemática de representações/relações de gênero que se enredavam em torno dela, quando da sua vivência, até mesmo na Universidade. Isso é decorrente da preocupação central com os “sujeitos”, meninas e meninos, homens e mulheres, na vivência/não vivência da dança. De início, confrontei-me com as próprias escolhas: dança e gênero, ambos objectos complexos no universo cultural, do ponto de vista de suas relações com a ciência e a racionalidade, ou melhor, das relações destas com aqueles objectos. E pouco investigados conjuntamente.

Sobre esses aspectos vinha me fundamentando, devido ao meu envolvimento com a dança, como professora, coreógrafa e “dançante”, a partir de estudos pedagógicos, especialmente da arte-educação, e teorias que “acnavam” com a educação estética. Isso decidiu o percurso proposto no projecto: buscar o referencial teórico que

clareasse minhas suposições e ir à campo ver o fenómeno tal qual ele se mostrasse.

Dessa forma, iniciamos a pesquisa bibliográfica em busca do que poderia ser o cerne de uma educação estética. É verdade que, como pesquisadores(as), sempre trazemos pré-requisitos referenciais e até, pré-conceitos, que encaminham nossas escolhas, não sendo casual escolher autores para desencadearmos nossas investigações.

Nesse sentido fizemos a tentativa de conciliar o “romantismo” lúcido de Schiller, o “pessimismo” esclarecedor de Adorno e a “crítica” libertadora de Marcuse, todos imbuídos de esperança nas capacidades sensíveis/sensuais e racionais do ser humano como “moto” essencial do conhecer. E encaminhando, para nós, a importância da *experiência*, que se dá *pelos sentidos*, na educação. Isso ajudou a reafirmar a validade de uma educação estética na formação da consciência estética, capaz de novas formas de perceber o mundo.

Da compreensão da educação estética, partimos para a compreensão da dança como experiência vivida. Redescobrimos a dança como *sentimento imaginado, totalidade e outra forma de ser/viver*, cujo senso só é apreendido, imediata e directamente na experiência de *fazer*. Nisso, a dança não é estática, é dinâmica e, se questionada, tal como a arte, provavelmente assume várias formas no processo de simbolização humano, o que leva-nos a ter que reconhecê-la como formas de apresentação (manifestação) distintas na realidade: uma forma de apresentação na arte (teatral), uma forma de apresentação na escola, uma forma de apresentação no lazer, etc., sendo, em qualquer desses espaços, “um outro modo de viver”.

Como as pessoas e a consciência são o que se fazem na sua relação com o mundo, com as outras pessoas e com os objectos, empreendemos a revisão sócio-histórica das suas relações com a dança, bem como, nessa história, a compreensão das representações/relações de género vinculadas a dança. Compreendemos como essas relações, na

história, se constroem a cada momento e que por isso, são também, uma questão da Educação. Ambas as relações, com a dança e de gênero, se estabelecem no mundo vivido e este é um dos campos onde podem acontecer as mudanças.

Na escola, deixamo-nos “tocar” pelo real nas vivências expressivas e significativas dos alunos e das alunas e voltou-nos a vontade de dançar – aquela que nunca havíamos perdido, mas estava “emaranhada”, quase esquecida, nas “amarras frias da lógica”, que a pressão dos trabalhos acadêmicos sempre enreda, que toma conta do nosso ser. Aqui, sim, vivenciamos as relações pessoais, singulares, do ser com a dança, com a expressão e com o gênero; aqui revelaram-se as possibilidades do ser humano que “tem tudo na imaginação”, destacaram-se as identidades, individuais ou coletivas e destacaram-se, principalmente, alguns significados do que buscávamos conhecer.

A compreensão do fenômeno vivências expressivas (teatro e dança) e a leitura dos textos, junto aos alunos e às alunas revelaram mais significativamente: a expressão em construção pelo diálogo; a apropriação da realidade (Mimesis) na experiência; a subversão da hierarquia de gênero; a fronteira permeável da identidade de gênero; a presença do mundo vivido nas diferenças de gênero no movimento; o gosto pela moda e pela performance; as danças folclóricas como universo de aproximação com a dança; o caráter de gênero na estética do movimento.

Permeando todos os significados enunciados, encontramos mais uma revelação na imagem da *dança feminina em desconstrução*: a dança é feminina no discurso dos meninos e na prática das meninas, mas não é feminina na prática dos meninos e no discurso das meninas. Esta é uma revelação importante para a reflexão sobre o gênero e a dança na escola.

Nas experiências desses (as) alunos e alunas, revelou-se também, que a *dança pode incluir diferenças e promover igualdade*, mas,

também, que pode ser *só feminina, para não “forjar” desigualdade*. Isto quer dizer que a dança na escola, ao mesmo tempo que tende a se “desterritorializar” como espaço femininos e/ou masculino, deve ser pensada como esse “território” mais feminino que, dependendo dos arranjos didático-pedagógicos, poderá colocar os meninos em “desvantagem”, tal qual o desporto na educação física, tradicionalmente, proporcionou para as meninas.

Nestas revelações mais imediatas, compreendemos as possibilidades de desconstrução de relações polarizadas de gênero no interior da dança e de outras práticas expressivas e o potencial da educação estética, para alunas e alunos, de ampliar capacidades, experiências e conhecimento em relação à dança e ao gênero.

Tratou-se, aqui, de um problema complexo na educação de meninos e meninas, um problema que já tem história nas concepções pedagógicas no ensino da educação física e que o ensino da dança apenas está “ensaiando” reflectir. Nesse sentido tornam-se importantes contribuições como as de Stinson (1995 e 1998) no sentido de se pensar qual a pedagogia deve nortear o ensino da Dança-educação. Pensarmos, hoje, se é uma pedagogia feminista, baseada na “ética do carinho” e do relacionamento, que pode libertar meninos e meninas (e homens e mulheres) das “amarras” da lógica, territorializada em masculino e feminino na educação e na formação das pessoas, pode ser uma “via” de saída para o esclarecimento e a emancipação: a liberdade de cada pessoa poder, pouco a pouco, vir a dançar como a sua *própria forma de ser, sem comparações* com os “moldes” cunhados na organização e regulamentação históricas das nossas formas de se movimentar, dos nossos desejos, da nossa individualidade, da nossa feminilidade e masculinidade.

No entanto, esta parece-nos uma pedagogia adequada na perspectiva do ensino da dança nos níveis básicos, que tenham *continuidade*, especialmente, na fase de transição da puberdade.

Qualquer proposta para a dança a se iniciar nas 5^a e 6^a séries, para turmas mistas, deverão levar em conta, com mais peso, digamos, outros factores, como os modelos de identificação de género, de dança, de música e outros objectos do mundo multicultural das crianças e jovens de hoje, como já evidenciaram algumas experiências (Araújo, 1997; Ramos, 1998, e. o).

Se levarmos em conta as análises que reflectem as possibilidades de sucesso do ensino (isto se aplica a todo o contexto educativo) na providência dos arranjos didáctico-pedagógicos, que consideram a questão da identificação, uma pedagogia feminista, que é centrada numa forma de agir característica do feminino, pode não ser a mais adequada para “conquistar” os meninos e rapazes que, como a realidade tem mostrado, se identificam, mesmo na dança, com o forte, o agressivo, com o movimento afirmativo do masculino. Com relação a este aspecto, parece-nos que importa mesmo é “começar cedo” e prover “todo” o processo educacional do *“potencial educativo que a dialéctica da imagem propicia através da dimensão estética”* (Fabiano, 1997) para reeducar os sentidos.

Reeducar os sentidos e erotizar a vida, inclusive o processo de produção, como queria Marcuse (1978), pode engendrar outra forma de ser para homens e mulheres, cujas *“verdadeiras necessidades, são necessidades humanas e não masculinas ou femininas. Elas precisam ser descobertas e preenchidas em trabalho conjunto e em alegria conjunta por homens e mulheres”* (p.87). Isso pode ser possível se a dança for *presente* na escola, um espaço de educação formal que também precisa ser sensibilizado e erotizado.

O cenário apresentado, se “desenrolou” através dessas perspectivas teóricas que apontam para um redimensionamento das concepções acerca do conhecimento na formação da pessoa, que encaminham para a necessidade de uma nova corporeidade, de uma nova sensibilidade e que compõem-se como qualidade para um agir

consciente e capacitado às novas necessidades do próprio mundo actual.

No entanto, nesse cenário, surgiram dúvidas e muitas perguntas, para as quais ficamos ainda sem respostas. Entre as dúvidas, ganha relevância o pensar na atenção aos interesses de alunas e alunos na escola. Se esses interesses devem ser considerados nas práticas educacionais e na oferta dos conteúdos, como redimensionar propostas que atinjam, também, aos interesses das *alunas*? Se as meninas tem mais interesse e participação na dança que os meninos, isto é um ponto que deveria *efectivamente* fazer parte das reflexões pedagógicos das escolas, dos professores e da sociedade.

As discussões sobre coeducação na educação física, já têm dado conta de evidenciar que nem todo arranjo pedagógico pode suprir a prática realmente coeducativa entre meninos e meninas e esta área já tem desenvolvido concepções didácticas (Kugelmann, 1996,1999; e. o.) que problematizam a exclusão e auto-exclusão, desinteresse e frustração que alunos e alunas podem sofrer numa aprendizagem pseudo-coeducativa. Isto quer dizer que a co-educação é uma prática em processo, que se propõe ao esclarecimento das discriminações e diferenças de género e, não forçosamente, à prática conjunta de meninos e meninas. Mas, isso é possível na educação física, por ser disciplina regular, “sacramentada” na escola, onde os professores e professoras podem separar alunos e alunas, como vimos, proporcionando-lhes as vivências de acordo com suas condições próprias de género. Certamente, isso ainda não atinge a todas as individualidades, mas é um problema a ser tratado por futuras correcções pedagógicas.

Se proposta a coeducação para o ensino-aprendizagem da dança, isto terá que ser levado em conta, também. Penso que a coeducação não procura uma “equalização” do género; o que se quer fazer entender é que, para além das possibilidades de participação dos meninos, como

esta e outras pesquisas evidenciam, há necessidade de se respeitar as diferenças. Como também apontou Bond (1998), as meninas podem realmente, na dança, transferir a realidade “mascarada” para a realidade normal, ou seja, a dança como vivência simbólica, pode ser a expressão do que uma menina realmente quer e é; quando ela se sente mais “decidida” para dançar, do que os meninos, e prefere “dançar mais sozinha” não necessariamente se está se projectando como um “texto feminino” (a dança é feminina), mas sim, estar manifestando um “texto individual”: a dança é significativa para mim.

Considerar que “as lições de feminilidade” que a dança, historicamente, concedeu às meninas possam ser reforçadas numa proposta de dança para meninas na escola, como reflecte Stinson (1998), pode ser escamotear o potencial “subversivo” da dança, se encarada na perspectiva do género, da educação e da sensibilidade estética; é minimizar formas e significados da dança nas perspectivas contemporâneas (hoje, não se ensina mais só o Ballet, que, sem dúvida, constitui-se numa das formas estéticas da dança de alto nível técnico e artístico) e seria incorporar, da parte do professor ou professora, imagens e projecções sociais estereotipadas. Quer-se dizer com isso, que não se deve negligenciar a oferta da dança para meninas, pela mesma lógica da tradição racionalista ocidental que se vem criticando hoje. Como defende Taylor (1995) numa proposta transformadora de dança educação o ensino da dança para meninas e mulheres não precisa ser alienado e pode questionar as visões de corpo, a construção da imagem da mulher pelos meios de comunicação, o que significa ser mulher e ser humano neste mundo e como os seres humanos podem viver juntos.

Assim, aquilo que no senso comum pode parecer um estereótipo de género – menina gosta de dançar porque a cultura assim a conformou – na prática emancipadora pode se manifestar como

afirmação da individualidade, e como respeito pela forma de cada um ser no mundo, coisa que a educação não pode negligenciar.

Falamos em dúvidas ao começarmos a tratar destes assuntos porque são muitos os aspectos a serem reflectidos ao assumir um posicionamento e uma acção pró dança na educação. Com isso, precisamos pensar que, desconstruir a imagem feminina da dança, não é negá-la às mulheres e, por isso, tal como acontece ainda com a educação física e outras práticas na escola, a dança poderia ser oferecida para aquelas e aqueles que quiserem dançar; acreditamos que a oferta deve ser para todos e todas, as escolhas é que devem ser individuais.

Também tem que ser levado em conta que a escola, nos padrões actuais, ainda “não quer” ser “palco” para a dança, o que significa um problema para a própria continuidade da investigação no âmbito em que este foi proposto: a dança na escola, *no ensino formal*, seja público ou privado. Entendemos que as preocupações com a educação na dança devem pertencer a todos os seus espaços de vivência, mas queremos privilegiar o ensino formal onde a maioria das crianças e adolescentes recebem a sua formação regular, esse espaço que, para grande parte de alunas e alunos, estaria sendo a única oportunidade de realmente *aprender a dançar*: ter a estimulação da sensibilidade para a experimentação da beleza, da criação, da transformação dos materiais em forma e da sua *apresentação*.

Como já dizia Adorno (1971), a função da educação é dissolver o entendimento de racionalidade (de consciência) como capacidade formal de pensar apenas, mas sim compreendê-la como uma capacidade de pensar a realidade, o que corresponde à aptidão de fazer experiências, o que exige uma educação para a experiência e corresponde à uma educação para a imaginação.

Aquela limitação do espaço retoma a questão: seja como disciplina ou como conteúdo da Arte ou da Educação Física, qual seria a opção das escolas? *“Ela poderia ser oferecida para algumas séries, um semestre de dança”?* Ela poderia aparecer para algumas ou todas as séries em forma de projecto? Ou até com *“um mês de dança, que não dá p’ra apreender”!* Referimo-nos com isso aos “projectos”, que podem vir a ganhar amplitude à medida da sua competência e sucesso. Um currículo integrado de base interdisciplinar poderia manter projectos de dança permanentes e desenvolver, gradativamente, a cultura da dança na escola.

Isso toca noutra questão, que se levantou na escola e refere-se ao profissional da dança. A estratégia dos projectos bem sucedidos poderá exigir, cada mais, a presença desses profissionais. As lutas pela dança como conteúdo e sua inclusão na educação física como cultura de movimento e a luta pelo espaço de trabalho dos professores de dança, não devem ser excludentes. Acreditamos que possa ser uma luta mútua (ver o exemplo do teatro) baseada na confirmação de competências dos professores.

Isso aponta, ainda, as dúvidas sobre os processos de formação dos professores e os conhecimentos de que estes têm que se apropriar, tal qual o sentimos no percurso desta “jornada”. A dança “invoca” sua essência artística e criativa no projecto de uma educação estética, para que ela não fique mais uma prática de condicionamento e treino de movimentos, da qual se retira o lúdico e o prazer, geralmente pela imposição da técnica e da moda. Nisso, acreditamos, professores e professoras devem buscar uma aproximação com as discussões sobre a arte e a cultura; não se trata de nos especializarmos nesses assuntos, que são campos disciplinares delimitados nas ciências e na formação, mas de estudar a dança, de seu centro para as suas fronteiras com a arte, a cultura e a educação.

Ainda, ao privilegiar o trabalho com o gênero, no trato com símbolos/produtos culturais impregnados de diferenças de gênero, devemos lembrar que existem dissonâncias no interior do gênero, as diferenças de meninas para meninas e de meninos para meninos, que devem ser considerados, não só nas concepções pedagógicas perspectivadas, mas especialmente nos arranjos didáticos das vivências em aula.

Poderíamos fazer, ainda, muitas outras considerações que demandam reflexão e análise para a continuidade de estudos desta natureza, no entanto, antes de finalizarmos queremos salientar, mais uma vez, um aspecto que é central no problema que foi mais relevante nesta pesquisa, articulada sobre a dança e a relação de gênero nela manifesta: a visão de masculino e feminino. A relacionar-se com essa realidade observada, é de se aceitar que o movimento feminista “global” está fazendo, lentamente de um lado, e rapidamente de outro, a “reviravolta” nas concepções de masculino e feminino. A “enchente” de produção acadêmica e literatura na área comprova que as mulheres e as relações de gênero estão na “ponta” como assunto contemporâneo. E como assunto de “ponta”, em alguns espaços elas vão na frente, inclusive as meninas.

Falta-nos, no entanto, a ampliação das investigações disso na perspectiva da relação entre crianças e adolescentes, principalmente, relacionadas a “outros” objectos culturais, como a dança. Refiro-me à exploração necessária, nesse universo das teorias feministas e estudos de gênero, do mundo desses “outros”, que são as crianças e os adolescentes *na escola, na educação*.

Por certo se há de dizer, “essa é tarefa para os educadores”! Então ponhamo-nos novamente a campo, a tentar preencher algumas “lacunas” que este trabalho deixou, temos ciência, tendo em vista limitações teóricas e no próprio uso dos instrumentos de pesquisa, mas que, todavia, não impedem o conhecimento parcial adquirido: que há

possibilidades de interacção de género nas vivências da dança e esta poderá ser possível como conteúdo formativo e performativo para ambos os sexos, na escola.

Agora é hora de recomeçar, por isto, precisamos fazer uma pequena pausa, reflectir, repensar e, principalmente, fazer, dançando, ensinando e se deixando “tocar” sempre, pela fascinação e irritação, que a dança provoca em uns/umas e outros/outras, na escola e na sociedade.

BIBLIOGRAFIA*

LIVROS

- ADORNO/HORKHEIMER (1985). Dialética do Esclarecimento (trad. Guido Antônio de Almeida). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (1969).
- ADORNO, T. W. (1989). O Fetichismo na Música e a Regressão na Audição (trad. João Luiz Baraúna). In: Horkheimer e Adorno. Os Pensadores (pp. 78-105). São Paulo: Nova Cultural. (1938).
- ADORNO, T. W. (1992). Minima Moralia (trad. Luís Eduardo Bicca). São Paulo: Ática S.A. (1951).
- ADORNO, T. W. (1970). Teoria Estética (trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70.
- ADORNO, T. W. (1995). Educação e Emancipação (trad. Wolfgang Leo Maar). São Paulo: Paz e Terra (1971).
- ALDERSON, Evan (1997). Ballet as Ideology: Giselle, act 2 In: J. C. Desmond (ed.). Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance (pp.121-32). London: Duke University Press.
- ANDRÉ, Marli. E. D. (1989). A pesquisa no quotidiano escolar. In: I. Fazenda (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez Editora.
- ASSMANN, Hugo (1998) Reencantar a Educação: rumo à sociedade apreendente. Petrópolis/RJ: Vozes.
- BALBUS, Isaac D. (1987). Mulheres Disciplinantes. In: S. Benhabib e D. Cornell (Orgs.) (Trad. Nathanael da Costa Caixeiro). Feminismo como crítica da modernidade (pp. 121-38). Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.
- BANES, Sally (1999). Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente (trad. Mauro Gama). Rio de Janeiro: Rocco
- BARBOSA, Ana M. (Org.). (1997). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo, Cortez.

* A data indicada ao lado do nome do autor corresponde à data da obra consultada, a mesma indicada ao longo do texto e, quando for o caso, no final da referência encontra-se a data da obra original. Na relação dos livros, o título encontra-se sublinhado e a temática das colecções/colectâneas em itálico.

- BATALHA, Ana P. e XAREZ, Luís (1999). Sistemática da Dança I. Projecto Taxonómico. Lisboa: Edições FMH.
- BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (Orgs.). (1987). Feminismo como crítica da modernidade (trad. Nathanael da Costa Caixeiro). Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.
- BICUDO, Maria A. V. (1997). Sobre a Fenomenologia. In: M.A.V. Bicudo e V.H.C. Espósito (Orgs.). Pesquisa Qualitativa em Educação (pp.15-22). Piracicaba/S.P: Ed. UNIMEP.
- BICUCO, M. A. V. e ESPÓSITO, Vitória H. C. (1997). Pesquisa qualitativa em educação. Piraciba/SP: Ed. UNIMEP.
- BORDO, Susan R. (1997). O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: S. Bordo e A. Jaggar (Orgs). Gênero, Corpo e Conhecimento (trad. de Britta Lemos de Freitas), pp. 19-41. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. (1988).
- BOURDIEU, Pierre (1999a). A Dominação Masculina (trad. Maria Helena Kühner) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (1998).
- BOURDIEU, Pierre (1999b, 3ª ed.). Compreender. In: A miséria do mundo (pp. 693-732). Petrópolis/RJ: Vozes. (1993)
- BREGOLATO, Roseli A. (2000). Cultura corporal da Dança. Col. Educação Física Escolar, 1. São Paulo: Ícone.
- BRITTO, Fabiana. (1999). Evolução da dança é outra história. In: Lições de dança (pp. 159-67). São Paulo: UniverCidade editora.
- BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTEETE, Marc (s.d.). Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais (trad. de Ruth Joffily). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CARROLL, Jean e LOFTHOUSE, Peter (1969). Creative Dance for Boys. London: MacDonal & Evans.
- COLETIVO DE AUTORES (1992). Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez.
- COMPAGNON, Antoine (1996). Os Cinco Paradoxos da Modernidade (trad. Cleonice P. B. Mourão/Consuelo F. Santiago/Eunice D. Galéry). Belo Horizonte: Editora UFMG. (1990).
- COPELAND, Roger e COHEN, Marshall (Orgs.). (1983). Preface. What is Dance? Readings in Theory and Criticism. New York: Oxford University Press

- CORREIA, Carlos J. (2000). As “Antígonas”, intimidade, dor e paixão. In: M. L. R. Ferreira (Org.). Pensar no Feminino (pp.61-82). Lisboa: Colibri.
- DANTAS, Mônica (1999). Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- DARTIGUES, André (1992). O que é Fenomenologia? (trad. Maria J. J. G. de Almeida). São Paulo: Ed. Moraes.
- DEMO, Pedro (1995). Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Ed. Atlas
- DEMO, Pedro (1994). Pesquisa e Construção de Conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- DESMOND, Jane C. (1997). Embodying Difference: Issues in Dance. In: J. C. Desmond (Ed.) Meaning in Motion. *New Cultural Studies of Dance*, (pp. 29-54). London: Duke University Press.
- DIAS, Maria O. L. S. (1992). Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: A. O. Costa e C. Bruschini, C. (Orgs.). Uma questão de gênero (pp. 39-53). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- DORFLES, Gillo (2001). As oscilações do Gosto (trad. Cármen Gonzalez). Lisboa: Livros Horizonte. (1989).
- DUARTE Jr., João. F. (1988). Fundamentos Estéticos da Educação. Campinas, SP: Papyrus.
- DULLIUS, Marion (2000). A dança no Desporto. Coleção Bailarina – 2. Porto Alegre: AGE Ed.
- DUNNAHOO, Terry (1985). Break Dancing. A First Book. New York: Terry Dunnahoo.
- ECO, Umberto (1971). Obra Aberta (trad. Giovanni Cutolo). São Paulo: Perspectiva.
- EISNER, Elliot (1997) Estrutura e mágica no ensino da arte (trad. Fundação Iochpe). In: A. M. Barbosa (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo (pp.77-94). São Paulo: Cortez. (1988).
- ELIAS, Norbert (1989). O Processo Civilizacional. *Investigações sócio genéticas e psicogenéticas*. Vols I e II (trad. Lídia Campos Rodrigues). Lisboa: Dom Quixote Lisboa. (1936).
- FABIANO, Luis H. (1997). Indústria Cultural e Educação Estética: Reeducar os Sentidos e o Gesto histórico. In: A. A. S. Zuin (Org.). A Educação

- Danificada. Contribuições à Teoria Crítica da Educação (pp. 159-80). São Paulo: Editora Vozes.
- FERREIRA, Maria L. R. (2000). Reflexões sobre o conceito de Género. In: M. L. R. Ferreira (Org.). Pensar no Feminino (pp. 47-58). Lisboa: Colibri.
- FONSECA, Vítor da e MENDES, Nelson (1987). Escola, escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras no desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, Vítor da (2000). Fundamentos psicomotores das expressões artísticas. In: Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos (pp.191-217). Lisboa: Livros Horizonte.
- FONTANELLA, Francisco C. (1995). O corpo no limiar da subjetividade. Piracicaba/S.P.: Ed.Unimep.
- FOSTER, Susan. L. (1996). The ballerina's phallic pointe. In: S. L. Foster (Ed.) Corporealities (pp.1-24) London a. New York: Routledge.
- FOUCAULT, Michel (1988a). História da Sexualidade I (trad. Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FOUCAULT, Michel (1988b). Vigiar e Punir (trad.). Petrópolis/RJ: Vozes.
- FRITSCH, Ursula (1985, hg.). Tanzen. Hamburg: Rowohlt.
- FRITSCH, Ursula (1988). Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verlust und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. Frankfurt: Afra Verlag.
- FRITSCH, Ursula (1990). Tanz "stellt nicht dar, sondern macht wirklich". Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In: E. Bannmüller u. Peter Röthig (Hg) Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung (pp. 99-117). Stuttgart: Klett.
- GAGNEBIN, Jeanne M. (1997). Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História. Rio de Janeiro: Imago.
- GALCERÁN, Montserrat (2000). Naturalismo e Anti-naturalismo em torno da distinção Sexo/género. In: M. L. R. Ferreira (Org.) Pensar no Feminino (pp. 35-45). Lisboa: Colibri.
- GARAUDY, Roger. (1980). Dançar a vida (trad. A. Guimarães Filho e Gloria Mariani). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (1973).
- GIL, Isabel M. C. (2000). Antígona Subjecta. In: M. L. R. Ferreira (Org.) Pensar no Feminino (pp. 83-101). Lisboa: Colibri.
- GIL, José (2001). Movimento total. O corpo e a Dança. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- GOLDBERG, Mariane (1997). Homogenized Ballerinas. In: J. C. Desmond (Ed.). Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance (pp. 305-19). London: Duke University Press.
- GONÇALVES, Joaquim. C. (2000). Natureza Feminina ou Ser Feminino? In: M. L. R. Ferreira (org.) Pensar no Feminino (pp. 13-9). Lisboa: Colibri.
- GRAHAM, Martha. (1993). Memória do Sangue (trad. Cláudia Martinelli Gama) São Paulo: Siciliano. (1991).
- HABERMAS, Jurgen (1987). Sobre “Verdade e Método” de Gadamer. In: J. Habermas. Diálética e Hermeneutica. Para a crítica da hermeneutica de Gadamaer (trad. Álvaro Valls). (pp. 13-25). Porto Alegre: L&M. (1971).
- HANNA, Judith L. (1980). To dance is human: a theory of nonverbal communication. Austin/London: University of Texas Press.
- HANNA, Judith L. (1999). Dança, Sexo e Género. (Trad. Mauro Gama). Rio de Janeiro: Rocco. (1988).
- HASELBACH, Barbara (1978). Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor-und Grundschule. Stuttgart: Klett Verlag.
- HASELBACH, Barbara (1987). Improvisation, Tanz, Bewegung. Stuttgart: Klett Verlag.
- HASELBACH, Barbara (1991). Tanz und Bildend Kunst. Modelle zur Ästhetische Erziehung. Stuttgart: klett Verlag.
- HEGEL, G. W. F (1996). Introdução. O belo na arte (trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro).(pp. 1-89). São Paulo: Martins Fontes.
- HIGHWATER, Jamake. (1992) Mito e Sexualidade (trad. João Alves dos Santos). São Paulo: Saraiva. (1990).
- HOMERO. La Iliada. Madrid: Edimat Libros. (ed. 1998).
- HOMERO. La Odisea (trad. De Luís Segala y Estalella, 1994). Barcelona: Edicomunicación (2ª ed., 1997)
- HUISMAN, Denis (1994) A Estética. Lisboa: Edições 70.
- HUSCHKA, Sabine (2002). Moderner Tanz: Konzepte, Stile, Utopien. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- IANNI, Octavio (1996). Observações sobre o “Globalismo”. In: E. Passetti et al. Modernidade: globalização e exclusão (pp.37-47). São Paulo: USF/Editora Imaginário.

- JAY, Martin. (1988) As Ideias de Adorno (trad. Adail Ubirajara Sobral). São Paulo: Cultrix. (1984).
- JOHNSON, Richard (1999). O que é, afinal, Estudos Culturais? In: T. T. Silva (org.) O que é, afinal, Estudos Culturais? (pp. 07-131). Belo Horizonte: Autêntica.
- KOWALSKI, Isabel. (2000) Educação Estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico. In: Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos (pp.119-26). Lisboa: livros Horizonte.
- KRAUS, Richard & CHAPMAN, Sarah A. (1981). History of the Dance in Art and Education. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- KUGELMANN, Claudia (1980). Koedukation im Sportunterricht. Bad Hamburg: Limpert Verlag.
- KUGELMANN, Claudia (1996a) Starke Mädchen - Schöne Frauen? Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- KUGELMANN, Claudia (1999) Koedukation im Sportunterricht. In:, W. Günzel/R. Laging (hrsg) Neues Taschenbuch des Sportunterrichts I. Grundlagen und pädagogische Orientierung (pp. 1-26). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- KUKELHAUS, Hugo/zur LIPPE, Rudolf (1982). Entfaltung der Sinne. Ein "Erfahrungsfeld" zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlage.
- KUNZ, Elenor (1994). Transformação didático-pedagógica do desporto. Ijuí/RS: Unijuí.
- KUNZ, Elenor (Org.). (1998). Didática da Educação Física 1. Ijuí: UNIJUÍ.
- KUNZ, Elenor (2003). Os movimentos ritmados no futebol. In: Didática da Educação Física 3. Ijuí/RS: UNIJUÍ (no prelo).
- LANGE, Helgard (1999). Gymnastik und Tanz in Kontext ästhetischer Erziehung – In: W. Günzel/R. Laging (Hgs.) Neues Taschenbuch des Sportunterrichts II. Didaktische Konzepte um Unterrichtspraxis (pp. 268-91). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- LANGER Susanne (1971). Filosofia em Nova Chave. Um Estudo do Simbolismo da Razão, Rito e Arte (trad. ?) São Paulo: Perspectiva. (1942).
- LANGER Susanne (1992). Philosophie auf neue Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. (trad. Fischer Verlag GmbH) Frankfurt: Fischer Wissenschaft. (1942).

- LANGER, Susanne (1980). Sentimento e Forma (Trad. Ana Maria G. Coelho e J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva. (1953).
- LANIER, Vincent (1997). Devolvendo arte à arte-educação (trad. Silvana Garcia e Cristina de S. Santos). In: A. M. Barbosa (Org.). Arte-Educação. Leitura no subsolo (pp. 43-56). São Paulo: Cortez. (1984).
- LE BOULCH, Jean (1971) Vers une Science du mouvement humain. Paris : ESF.
- LEIS, Hector R. (2000). Globalização e Democracia: Necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional. In: Cidadania e Multiculturalismo: a Teoria Social no Brasil Contemporâneo (pp. 52-81). Lisboa/Florianópolis: UTL/UFSM.
- LEVIN, David M. (1983). Philosophers and the Dance. In: R. Copeland e M. Cohen (Ed.). What is Dance? Readings in Theory and Criticism. New York: Orford University Press, 1977.
- LEVI-STRAUSS, Claude. (1978). Mito e Significado (trad.?) Lisboa: Edições 70.
- LINHARES, Angela M. B. (1999). O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade. Ijuí/RS: Ed. Unijuí.
- LOURO, Guacira (1997). Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes (co-edição CNTE).
- LOURO, Guacira (1996). Nas Redes do Conceito de Gênero. In: M. J. M. Lopes; D. E. Meyer e V. R. Waldow (Orgs.) Genero & Saude (pp. 7-18). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MACHADO, Lia Z. (1992). Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: A. O. Costa e C. Bruschini, C. (Orgs.). Uma questão de gênero (pp.24-38). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- MAHLER, Madeleine (1989). Kreative Tanz. Berna: Zytlogge Verlag.
- MARAUN, Heide-karin (1981). Analysieren und Planen als Handlungsprobleme des Sportlehrers. Schornodorf: Karl Hofmann Verlag.
- MARCUSE, H. (1977). A Dimensão Estética (trad. Maria E. Costa). Lisboa: Edições 70.
- MARCUSE, H. (1987a). Die Pemanenz der Kunst. In: Herbert Marcuse Schriften, 9 (pp. 191-241). Frankfurt: Suhrkamp. (1977).
- MARCUSE, H. (1987b). Triebstruktur und Gesellschaft (trad. Marianne von Eckardt-Jaffe). Frankfurt: Suhrkamp. (1955).

- MARCUSE, H. (1987c). Marxismus und Feminismus. In: Herbert Marcuse Schriften – Schriften 9 (pp. 131-42). Frankfurt: Suhrkamp. (1974).
- MARCUSE, H. (s/d). Eros e Civilização. Uma interpretação Filosófica do Pensamento de Freud (trad. Alvaro Cabral). Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- MARCUSE, H. et al. (1978). Weiblichkeitsbilder. In: Gespräch mit Marcuse (pp. 65-87). Frankfurt: Suhrkamp.
- MARQUES, Isabel A. (1999). Ensino de Dança Hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez.
- MARTIN, John (1983). From The Modern Dance. In: R. Copeland; M. Cohen. What is Dance? Readings in Theory and Criticism (pp. 22-8). New York: Oxford University Press.
- MARTINS, Joel (1989). A Pesquisa Qualitativa. In: I. Fazenda (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional (pp. 47-58). São Paulo: Cortez.
- MASINI, Elcie S. (1989). Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: I. Fazenda (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional (pp. 59-67). São Paulo: Cortez.
- MATOS, Olgária C. F. (1989). Os arcanos do inteiramente outro. Escola de Frankfurt, a Melancolia e a Revolução. São Paulo: Brasiliense.
- MAUSS, Marcel (1973). Sociologie et Anthropologie. Paris: Press Universitaires de France. (1950).
- McROBBIE, Angela. (1997). Dance Narratives and Fantasies of Achievement. In: J.C. Desmond (ed.) Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance. (pp. 207-31). London: Duke University Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (1990). O primado da percepção e suas consequências filosóficas. (Tradução de Costança M. Cezar) São Paulo: Papirus (1989).
- MERLEAU-PONTY, M. (1999, 2ª ed.). Fenomenologia da Percepção. (trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes. (1945).
- MONTEIRO, Mariana (1999). Noverre: Cartas sobre a Dança. São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- MOURA, Leonel (2003). Formigas, vagabundos e anarquia. Ensaio sobre vida artificial, arte e sociedade. Lisboa: AAAL – Adife Art Architecture Lab.
- MOUFFE, Chantal (1999) Por uma política da identidade nômade (trad. Mônica Mansour) Debate Feminista. Cidadania e Feminismo (pp. 266-75). México/São Paulo: Metis Productos Culturales, S.A. de C.V. México/Melhoramentos.

- MÜLLER, Marcos J. (2001). Merleau-Ponty: acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- MÜNSTERMANN, Uta (1983). Von der Jazzgymnastik zum Jazztanz. Celle: Pohl-Verlage.
- NABUCO, Maria E. (2000). Que perspectivas para a educação pela arte? In: Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos (pp. 177-80). Lisboa: Livros Horizonte.
- NOGUEIRA, Conceição (2001). Um novo olhar sobre as relações de Gênero. Feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NUNES FILHO, Nabor (1994). Eroticamente Humano. Piracicaba/SP: Ed. Unimep
- OLIVEIRA, Rosiska D. (1991). Elogio da diferença. O feminino emergente. São Paulo: Brasiliense.
- OSSONA, Paulina (1976). La Educacion por la Danza. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- PIRES, Giovani de L. (2002) Educação Física e o Discurso Midiático. Abordagem crítico-emancipatória. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ.
- PRINA, Frederica C. e PADOVAN, Maurizio (1995). A dança no ensino obrigatório. (trad. Helena Coelho). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RAMOS, José R. S. (1998). A dança Funk como Expressividade da Linguagem Corporal. In: Representação Social do Desporto e da Actividade Física. Ensaios Etnográficos (pp. 168-80). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. INDESP,
- REZENDE, Antônio M. (1990). Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez Editora.
- RIBEIRO, António P. (1997). Corpo a corpo: possibilidades e limites da crítica. Lisboa: Cosmos.
- RIVIÈRE, Margarita (2002). O mundo segundo as mulheres. (trad. Jorge Fallorca). Porto: Âmbar (2000)
- SANTIN, Silvino (1987) Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí/RS: UNIJUÍ Ed.
- SARACENO, Chiara (1999). Diferença sexual: uma jaula demasiado estreita ou um atalho fácil demais? (trad. Katia Ontañón) Debate Feminista. Cidadania e Feminismo (pp.73-81). México/São Paulo: Metis Productos Culturales, S.A. de C.V. México/Melhoramentos.

- SARAIVA, Maria C. (1999). Co-Educação Física e Desportos: quando a diferença é mito. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- SARAIVA, Maria C./FIAMONCINI, Luciana (1998) Unidade Didática 3 – Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta. In: E. Kunz (Org.). Didática da Educação Física 1 (pp.95-120). Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ.
- SCHILLER, F. (1997, 2. ed.) Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Durnau: Verlag der Kooperative Durnau.
- SCHILLER, F. (1990) A Educação estética do Homem (trad. Roberto Schwarz e Marcio Suzuki). São Paulo: Iluminuras.
- SCOTT, Joan (1999) Igualdade *versus* Diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. Debate Feminista. Cidadania e Feminismo (pp. 203-22). México/São Paulo: Metis Productos Culturales, S.A. de C.V. México/Melhoramentos, 203-22.(1988).
- SÉRGIO, Manuel (1996). Epistemologia da Motricidade Humana. Lisboa: Edições FMH.
- SHEETS-JOHNSTONE, Maxine (1966). The phenomenology of dance. London: Dance Books.
- SHUSTERMAN, Richard (1998) Vivendo a Arte. O pensamento pragmatista e a estética popular (trad. Gisela Domschke). São Paulo: Editora 34 Ltda. (1992).
- SIEGEL, Márcia (1996). Visible Secrets: Style Analysis and Dance Literacy. In: G. Morris (Org.) Moving Words: Re-writing Dance (pp.29-42).Londres/NY: Routledge.
- SILVA, Ana M. (2001). Corpo, Ciência e Mercado. Reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas/Florianópolis: Editora Autores Associados/Editora da UFSC.
- SOARES, Andresa et al. (1998). Improvisação e Dança. Conteúdos para a dança na Educação Física. Florianópolis: UFSC/CDS/NEPEF.
- SORJ, Bila (1992) O Feminismo na encruzilhada da modernidade. In: A. O. Costa e C. Bruschini, C. (orgs.). Uma questão de gênero (pp. 15-23). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- SOUSA, Alberto B. (2000) A expressão – Novas Perspectivas e implicações. In: Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos (pp. 75-87). Lisboa: livros Horizonte.

- STREY, Marlene N. (2000). Será o Século XXI o século das mulheres? In: M. N. Strey; F. Mattos; G. Fensterseifer; G. Werba (Orgs.) Construções e Perspectivas em Gênero (pp. 9-18). São Leopoldo/RS: Ed. UNISINOS.
- THOMAS, Helen (1996) Do You Want to Join the Dance? – Postmodernism/Poststructuralism, the Body, and Dance. In: G. Morris (org.). Moving Words: Re-writing Dance (pp. 63-87). Londres, NY: Routledge.
- TREBELS, Andreas H. (1983) Spielen und Bewegen na Geräten. Hamburg: Reinbeck.
- TRIVINÓS, Antônio N. S. (1987) Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas.
- VALENTINI, Luigino (1984) Fenomenologia e Dialética. In: Temas fundamentais de Fenomenologia. Centro de estudos fenomenológicos de São Paulo (pp. 35-54). São Paulo: Editora Moraes.
- VILLAÇA, Nisia e GÓES, Fred (1998). Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco.
- WALDECK, Ruth. (1995) Zur Produktion des “schwachen Geschlechts” Körpergeschichte eines Weiblichkeitsideals. In: F. Akashe-Böhme (Hg.) Von der Auffälligkeit des Leibes. Gender Studies (pp. 80-97). Frankfurt: Suhrkamp.
- ZUBEN, Newton A. von (1984). Fenomenologia e Existência : uma leitura de Merleau-Ponty. In: Temas fundamentais de Fenomenologia. Centro de estudos fenomenológicos de São Paulo (pp. 55-68). São Paulo: Editora Moraes. (1982).

TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS

- BARRETO, Debora (1998). Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: UEC.
- CASTRO, Daniela L. (2002). Movimento em Dança: Uma linguagem de Expressão Emancipada. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Florianópolis: UDESC.
- DELIMBEUF, Joceline M. (1997). A dimensão Educativa da Dança no Período de 1940 a 1990. Dissertação de Mestrado em Motricidade Humana - Dança. Lisboa: FMH/UTL
- FEIJÓ, Márcia G. (1996). A dança como Conteúdo Integrante da Educação Física Escolar Enquanto Corporeificação do Mundo Sensível. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano. Santa Maria: UFSM

- FIAMONCINI, Luciana (2003). Dança na Educação: a busca de elementos na Arte e na Estética. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC.
- FLORES, Kátia G. (2001). Reflexão da Educação Física Escolar através dos Projetos de Trabalho. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Florianópolis: UFSC.
- GEHRES, Adriana F. (2001). Corpo-Dança-Educação na Contemporaneidades ou da Construção de Corpos Fractais. Tese de Doutorado em Motricidade Humana - Dança. Lisboa: UTL/FMH.
- NÓBREGA, Terezinha P. (1999). Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. Tese de Doutorado em Educação. Piracicaba/SP: UNIMEP.
- OLIVIER, Giovanina G. F. (1999). Imagens de Beleza: o Dilema de Páris. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas, SP: UNICAMP.
- PELLANDA, Neise. M. C. (1996). Escola e produção de Subjetividade. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS.
- POMBO, Maria F. T. (1995). Fenomenologia e Educação. A Sedução da Experiência Estética. Tese de Doutorado em Educação. Portugal: Universidade de Aveiro.
- ROBALO, Elisabete A. P. M. (1995). As Qualidades Expressivo-formais na Técnica de Dança – construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação. Tese de Doutorado em Motricidade Humana - Dança. Lisboa: FMH/UTL.
- ROUBAUD, Maria L. S. R.(1999). Corpo e Imaginário. Representações do Corpo na Dança Independente em Portugal. Tese de Doutorado em Motricidade Humana - Dança. Lisboa: FMH/UTL
- SARAIVA-KUNZ, Maria do C. (1993). Quando a diferença é um mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do desporto e da educação física. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC.
- SOUSA, Eustáquia S. (1994). Meninos à marcha! Meninas à sombra! – A história do ensino de Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP.

REVISTAS E PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS

- ADORNO, T. W. (1996, Dez.). Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade. Ano XVII, n.56, 388-411. (1972).

- ARAÚJO, Márcia V. B. (1997). A dança: laboratório multicultural. Relato de Experiência. Corporis. UPE, ano 2, n.2, 15-21.
- ASSMANN, Selvino J. (2001, Mar.). O direito á vida ameaçado. Motrivivência. UFSC, XII, n.16, 17-33.
- BOND, Karen (1998, Jun.). Como “criaturas selvagens” domaram as distinções de gênero. Pró-posições. UNICAMP, 9, n.2 [26], 35-45.
- BUTLER, Judith (1998). Fundamentos Contingentes: O Feminismo e a Questão do Pós-Modernismo” (trad. De Pedro Maia Soares). Cadernos Pagu. (11), 11-42. (1990).
- DANTAS, Mônica F. (1997a). Movimento: matéria-prima e visibilidade da dança. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, ano IV, n.6, 51-60.
- DANTAS, Mônica. F. (1997b). Dança e Linguagem: a construção de sentidos coreográficos. Revista Perfil. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, ano I, n.1, 52-66.
- KUGELMANN, Claudia (1996b). Koedukation im Spotunterricht - 20 Jahre Diskussion und kein Ende. Sportwissenschaft. N.26, 3, 272-289.
- KUGELMANN, Claudia et. al. (1997, Jan.). Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. Sportpädagogik. J. 22, n.1, 25-28.
- KUNZ, Elenor (2000). Desporto: uma abordagem com a fenomenologia. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, ano VI, n.12, I-XIII.
- MARQUES, Isabel A. (1997, Jun.) Dançando na Escola. Motriz. UNESP, 3 (1), 20-28.
- SARAIVA, Maria C. e FIAMONCINI, Luciana (1999, Set.) Projeto Vidança: o desenvolvimento da capacidade expressiva numa prática de lazer. Revista Brasileira de Ciências do Desporto. 21 (1). 754-57.
- SARAIVA, Maria C. e SOARES, Andresa (1999, Nov.) Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na educação física. Motrivivência. XI, n.13, 103-118.
- SARAIVA-KUNZ, Maria C. (1994a) O Gênero: confronto de culturas em aulas de Educação Física. Revista do CBCE. 15, n.3, 237-52.
- SARAIVA-KUNZ, Maria C. (1994b, Dez.) Ensinando Dança através da Improvisação. Motrivivência. Ns.5, 6, 7, 166-69.
- SCOTT, Joan. (1995) Gênero: Uma Categoria Util de Análise Histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 20, n.2, 71-99.

- SHAPIRO, Sherry. (1998, Jun.) Em direção a professores transformadores: perspectivas crítica e feminista para o ensino da dança (trad. Mônica Martins). Pró-posições. UNICAMP, 9, n.2 [26], 35-45.
- STINSON, Susan (1995, Nov.) Uma pedagogia feminista para a dança da criança (trad. Isabel Marques). Pró-posições. UNICAMP, 6, n.3 (18), 77-89.
- STINSON, Susan (1998, Jun.). O currículo e a moralidade da estética (trad. Mônica Martins). Pró-posições. UNICAMP, 9, n. 2 [26], 23-34. (1985).
- STINSON, Susan (1998, Jun.). Reflexões sobre a dança e os meninos (trad. Mônica Martins). Pró-posições. UNICAMP, 9, n.2 [26], 55-61.
- TAYLOR, Sherry B. (1994, Jan/Abr). Dança em uma época de crise social: em direção a uma visão transformadora de dança-educação. (Trad. Isabel Marques). Comunicações e Artes. São Paulo, 17 (28), 64-74. (1991).
- VAZ, Alexandre F. (2000, Mai.). Na constelação da destrutividade: o tema do desporto em teodor W.Adorno e Max Horkheimer. Motus Corporis. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 7, n.1, 65-108.
- VIEIRA, Laura H. C. N. (1997, Abr.) Articulando gênero, sexualidade e subjectividade. Revista de Ciências Humanas. *Fazendo Género*. UFSC, 15, n.21, 71-90.

ACTAS DE CONGRESSOS E CONFERENCIAS

- BUCKLAND, Theresa J. (1995, Apr.). Dance, Gender and Music Video: Challenging The Borders of Discourse and Desire. Border Tensions: Dance and Discourse. Proceedings of the Fifth Study of Dance Conference. University of Surey, 53-59.
- GILBERT, Anne G. (1998, Out.) Creative Folk Dance for Children. In: A. Macara. Continentes em Movimento. Actas da Conferência Intercional Novas Tendências no Ensino da Dança. Oeiras/PT: UTL/FMH/DEP. DANÇA, 110-114.
- RUBIDGE, Sarah. (1998, Out.). Change and Identity. In: T. Daniel. Continentes em Movimento. Actas da Conferência Internacional O Encontro de Culturas na História da Dança. Oeiras, Portugal: UTL-FMH-DEP.DANÇA, 15-21.
- SARAIVA, Maria C.; BRAUN, Luciane. (2000, Mai/Jun). Dança e Educação Física: uma visão dos alunos do Curso de Licenciatura da UFSC. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Desporto, Lazer e Dança. Gramado/RS, 557 a 562.

OUTRAS FONTES

AUTONOMIA 2000. Revista Especial da Escola Autonomia, Florianópolis, DEZ 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO (07.11.1998). Folha do Desporto, p.12.

JORNAL DE LETRAS ARTES E IDEIAS (11.07.2001) Lisboa, pp. 6-7.

MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1988.

PAIS E FILHOS (2002, Nov.) Lisboa, nº 142, pp. 68-80.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1997) Brasília: MEC/SEF, 6 e 7.

ON-LINE

CASO GALDINO. O crime que abalou o país. www.cimi.org.br/hist-gald.htm.
(05-06-2003)

HOLLANDA, Eduardo; DUSEK, André (2001) A revolução do Bolshoi. VEJA,
11/07/2001.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. www.autonomia.com.br/ppp.htm.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Roteiro para observação das aulas	422
ANEXO II – Roteiros das entrevistas	423
ANEXO III – Questionário para alunos e alunas	424
ANEXO IV – Questionário para pais e mães ou responsáveis	426
ANEXO V – Síntese das entrevistas dos professores e das professoras	428
ANEXO VI – Quadro descritivo das aulas: momentos significativos e significados aparentes	442
ANEXO VII – Quadro das entrevistas dos alunos e das alunas	472
ANEXO VIII – Quadros descritivos do significado da dança para pais e mães	512

ANEXO I - Roteiro para observação de aulas⁴³

A) Impressões iniciais e características mais aparentes: horário de início da aula, condições ambientais, frequência de alunos e alunas, composição da classe por gênero, material e roupas pessoais dos alunos⁴⁴, idade, se há presença de alunos ou alunas com necessidades especiais, etc.

B) Dados Estruturais/Funcionais

- 1) “Rituais” (possibilidades):
 - Chegada do (a) professor (a) ou dos alunos e alunas
 - Conversa inicial
 - Deslocamentos
 - Chamada
- 2) Como a (o) professora (o) encaminha as actividades no tempo e no espaço
- 3) Participação das alunos e alunas na condução da aula e nos processos decisórios
- 4) Conteúdos ou conceitos trabalhados
- 5) Local e material utilizado

C) Momentos Significativos (desdobramentos)

- 1) Mediações entre meninos-meninas, meninos-meninos, meninas-meninas, professor (a)-alunos e alunas;
- 2) Possíveis aprendizagens;
- 3) Diferentes ritmos apresentados;
- 4) Demonstrações de autonomia, solidariedade e agressão;
- 5) Dificuldades encontradas;
- 6) Formação de grupos não mediados pelo professor ou professora;
- 7) As falas mais significativas;

D) Os Significados Aparentes (atribuição de sentido ao dado do momento)

- 1) Presença de hierarquias (entre meninos e meninas: mais hábeis, Mais bonitos (as), mais agressivos (as), etc.;
- 2) Valorização/desvalorização do conteúdo;
- 3) Integração/exclusão entre grupos;
- 4) Atribuição/não atribuição de habilidade relacionada ao gênero;
- 5) Impregnações do modismo;
- 6) Juízos sobre a dança, o corpo e o gênero;
- 7) A crítica sexista ou os discursos feminista e machista; etc.

⁴³ Este roteiro é subsidiado pelo modelo do “Roteiro para observação de aulas de Educação Física”, do projecto de pesquisa intitulado “Aspectos da educação do corpo em ambientes educacionais”, do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, coordenado pelo Prof. Alexandre Fernandez Vaz.

⁴⁴ Estas características podem ser uma indicação de posição de classe, de gostos e de sinais de alteridade na perspectiva do gênero.

ANEXO II - Roteiro das entrevistas

Alunos e alunas

1. Gostam de dançar? Por que? Onde? Como? Com quem?
2. Quais os tipos de dança que conhecem? De onde? (prática, televisão, contacto com amigos ou família, etc.)
3. Qual o tipo de dança preferido? Para dançar, ou apreciar?
4. Ter dança na escola está sendo importante para vocês? Têm sempre? Querem ter mais? (além desse bimestre) Como foi a última aula?
5. Como vocês encaram ter dança na educação física na escola? Poderia ser diferente? Como? (ou ter dança aliada ao teatro)
6. Como é fazer as aulas em conjunto, meninas e meninos, na educação física, dança e teatro? É diferente das outras disciplinas?
7. Quem dança mais frequentemente, os meninos ou as meninas?
8. Quais os problemas que estão tendo com a aula? Ou as vantagens?
9. O que é importante apreender na escola?
10. Para que serve a dança?

Observação: aos alunos que têm aula de artes cênicas pergunta-se sobre o teatro

Professores e direcção da Escola

1. Qual é o significado socio-cultural da dança e do teatro?
2. Por que teatro e música como disciplinas e não dança?
3. Existe a disciplina de arte na escola? (artes plásticas?)
4. Existe a dança na proposta pedagógica e curricular da Escola ou ela é apenas permitida? Porque? (Como fica a questão de quem assume a proposta da dança, já que existe como conteúdo, na presença de diversas disciplinas? Quem a assume?)
5. Se existe na proposta, como conteúdo, porque Educação Física e não Arte?
6. O que impede a dança de ser disciplina, como o teatro? Se o fosse, quais as possibilidades da Escola de implementá-la?
7. Quais os problemas actuais na oferta da dança como conteúdo?
8. Qual é, ou qual deveria ser, o conteúdo da dança na escola? Como deve ser ensinado?
9. Quais os objectivos específicos do projecto de trabalho e o que propõem os processos de aprendizagem? (só para os professores)
10. Qual a vivência e a formação tida, com e para, a dança e o teatro? (só para os professores)
11. Se a questão actual fosse implementar a dança na escola, como disciplina, qual seria o dado essencial, o elemento decisivo para tal?

ANEXO III – Questionário para alunos e alunas

Nome (opcional):

Idade:

Sexo: () F () M

Observação: Por favor, se o espaço junto à cada questão não for suficiente para sua resposta, utilize o verso da folha, numerando a questão correspondente.

1. Onde mora: () casa () apartamento

Bairro:

2. Mora com: () pai e mãe () mãe () pai () outros.....

3. Profissão do pai.....

da mãe.....

(ou responsáveis)

4. Tem irmãos ou irmãs? (por favor, marque o numero de quantos irmãos ou irmãs dentro do parêntese)

() irmãos

() irmãs

5. Passatempos preferidos da família (se não se importa, escreva a idade de cada irmão ou irmã, ao lado do passatempo):

seu.....

do pai.....

da mãe.....

do irmão ou da irmã.....

outros irmãos ou irmãs.....

.....

6. Gosta de dançar? () sim () não () gostaria () não sei

Porque?

7. Se gosta, ou gostaria de dançar, que tipo de dança?

8. Marque se você já dançou ou ainda dança em algum lugar ou grupo de forma regular: () já dancei () ainda danço

Diga onde (academia, grupo, clube, escola, etc.) e que tipo de dança (se balé, street, folclore, dança moderna, etc.). Responda, por favor, em qualquer dos casos acima:

9. Você já assistiu apresentações de dança? () sim () não

Onde? (pode marcar mais de um)

() num teatro

() na escola

() na rua

() na televisão

() outros lugares.....

Que tipo de dança era?

Quem dançava (só rapazes, só moças, os dois, mais rapazes, mais moças)? O que achou?

10. Acha importante ter dança na escola? () sim () não () não sei
Por que?

11. Qual a/as disciplina (s) mais importante para você?
E qual a que mais gosta?
Por que?

12. Que outras atividades ou disciplinas gostaria que a escola oferecesse?
Por que?

13. Quando dançam na escola, como é para você? () bom () ruim
Por que? (a dança, o local, o professor ou professora, o tempo de aula, os colegas, etc.)

14. Gosta mais de dança ou de educação física? Por que?

15. Meninas e meninos dançando juntos, como é?

ANEXO IV - Questionário para pais e mães ou responsáveis

Dados de Identificação do pai ou da mãe

Série do (a) Filho (a):

Sexo: () M () F

Profissão:

Ocupação de Lazer principal (individual e/ou familiar):

Observações iniciais: Por favor, caso o espaço disponível junto às questões não seja suficiente para sua resposta, solicito-lhe utilizar o verso da folha para complementá-las, numerando a questão a que se refere. Se considerar alguma questão já respondida anteriormente, indique isso no local.

1. Gosta de dançar? () sim () não () gostaria () não
Sei
Porque?
2. Se dança, isto acontece:
() frequentemente () algumas vezes () raramente
() nunca
3. Se dança, ou gostaria de dançar, diga: onde? como? que tipo de dança?
4. Se teve alguma experiência apreciativa (espectador/espectadora) com a dança: () sim () não - () boa () ruim
Qual?
5. O que você sabe sobre a dança?
6. O que significa a dança na vida humana (pode marcar quantas alternativas quiser)
() participação () comunicação () conhecimento
() sensibilidade () auto-expressão () expressão criativa
() experiência estética () nada () outros (citar)
7. E importante que seu (sua) filho (a) aprenda a dançar e/ou apreciar a dança?
() sim () não Porque?
8. Se respondeu sim: Onde? Quando?

9. Qual o papel da dança entre os conteúdos escolares? Ela tem, ou não, importância social ou formativa?

10. Marque nas alternativas abaixo os tipos de dança a serem oferecidos na escola:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> bale clássico | <input type="checkbox"/> dança moderna | <input type="checkbox"/> jazz |
| <input type="checkbox"/> dança criativa | <input type="checkbox"/> dança folclórica | <input type="checkbox"/> dança-terapia |
| <input type="checkbox"/> dança de salão | <input type="checkbox"/> nenhuma | <input type="checkbox"/> sreet |
| <input type="checkbox"/> outros (citar) | | |

11. Comentário (opcional):

ANEXO V – Síntese das entrevistas dos professores e das professoras

P: qual o significado sócio-cultural da dança e do teatro e significado das artes na escola?

“A arte é uma forma de abrir os horizontes... acho que a pessoa que tem contato com a arte, ela não enxerga as coisas só por um viés, ela enxerga por todos, ela não enxerga só p’ra frente, ela enxerga pr’o lado, p’ra trás, por cima, por baixo, pelas diagonais... A arte amplia tua visão de mundo... além do que, também, através da arte você acaba tendo uma interação com os objetos, os conteúdos, com as coisas que você vive, você tem uma interação a ponto de você mergulhar naquela coisa... Você não acaba aprendendo aquilo só pelo teu lado lógico, pelo teu lado consciente... você aprende também pela emoção, pela cinestesia, pelos teus sentidos, é um ser humano mais completo... [...] A arte é transformadora e a pessoa que é transformada já é uma pessoa transformadora, já não é uma pessoa que vai copiar e sim uma pessoa que vai saber diferente, que vai colocar aquele algo mais, vai colocar a criatividade. O fazer artístico é um fazer do movimento, então a pessoa que sabe fazer artisticamente, ela não é estática... ela tem movimento, ela transforma... É um ser humano criativo, forte e um cidadão atuante, e que sabe fazer as coisas, ele não tem medo” **(Professora de Inglês, 5ª séries, daqui em diante Pa1).**

“...nunca parei p’ra pensar, mas acho imprescindível; um dos motivos, na educação, é porque é uma forma da pessoa exteriorizar coisas de dentro dela, colocar p’ro mundo o que está guardado, incomodando as vezes, acho que é um meio de sanidade mental, espiritual... Quanto a pergunta sobre o significado, acho que é esse, é um veículo para se ensinar e é imprescindível na vida das pessoas, as pessoas sem nada de arte, a vida inteira, deve ser tão frio, tão duro, seja qual for o tipo de arte, nem que seja escultura em pedra, p’ro cara brutamontes...” **(Professor de LP, 5ª séries, daqui em diante Po2)**

“... os caras criam guerras e acho que se o mundo fosse feito de artistas, não existiria um Bin Laden. Isso é um ponto, agora o outro ponto.... o que importa é o que tu vai fazer com a tua arte, qual o teu objetivo. Entra uma questão de espiritualidade, do que tu espera da vida, o que tu estás fazendo aqui, se p’ra ajudar alguém, ou se p’ra concentrar tudo dentro do teu ego. [...] Não necessariamente haveria só gente boa, se todo mundo fosse artista, pois artista também tem de todos os tipos, mas seria diferente...” **(Pa1)**

“Sim, porque muitas angustias que a humanidade vive, pode ser por falta desse contato com a arte, pois a violência a gente já tem o dia inteiro diante dos olhos, nos ouvidos, todos os nossos sentidos captam as coisas da cidade, do dia a dia, sempre tem violência, coisas ruins.... acho que a arte ia amolecer um pouco o coração das pessoas...” **(Po2)**

“Acho, sim, que ela seria mais importante dentro da escola do que fora dela, por que mesmo no contexto da sociedade, ela tem um papel transformador, pois... eu vou fazer um espetáculo de dança,, então, assim, a arte mexe com o indivíduo e o objetivo é de mexer mesmo, de transformar, ela (a pessoa) tem uma interação e isso, pode-se dizer, por que o que eu quero é mexer com aquele adulto... é pra ele parar mesmo e tentar saber o que está acontecendo. Então, assim, porque não mexer com as crianças? P’ra que as crianças sejam pessoas capazes e, aí sim, a gente está construindo o futuro e, nesse sentido, eu acho que ela é mais importante dentro da escola...” **(Pa1)**

“P’ra mim arte é a disciplina onde o aluno desde pequeno experimenta, e não é de fora para dentro, mas de dentro para fora. Por isso ela é tão fundamental, porque é a disciplina onde a criança e o adolescente entram em contato consigo, querendo ou não. Mesmo se eles querem boicotar, na rebeldia dos adolescentes, eles se botam, na rebeldia. Não tem escapatória, projeta o interior para fora e rápido, por isso é tão fundamental”. **(Directora da Escola, daqui em diante Pa3)**

“É importante na vida dos alunos como conhecimento das mais diversas culturas e expressões que existem no mundo. É um a bagagem cultural que o aluno leva p’ra vida...” **(Professor de EF, 6ª a 10ª séries, daqui em diante Po4)**

“A dança e o teatro são importantes porque são manifestações físicas e colocam no ser sentimentos...Como arte, são formas de expressão” **(Coordenadora Pedagógica de 5ª a 8ª séries, daqui em diante Pa5)**

“São duas formas de expressão, de arte e tem vários papéis. [...] Eu acho que na escola, ela tem um caráter muito importante, que é por essa capacidade de estar trabalhando com uma formação corporal dos alunos e das pessoas que fazem dança, de forma a atuar na própria visão de mundo delas, na própria concepção que elas têm do mundo e como elas transitam no mundo. Então pela postura corporal de uma pessoa você pode perceber alguma coisa... ela pode refletir alguma coisa.... Essa educação corporal, esse desenvolvimento corporal, é muito importante pro desenvolvimento emocional, social, de respeito pelo outro,.... Então, eu acho que todas as aulas têm que trabalhar, numa escola, a questão do teatro e da dança”. **(Professor de História de 6ª a 10ª séries, daqui em diante Po6)**

“São formas de expressar, a expressão com o corpo é uma linguagem, tu consegue passar ideias só através do movimento... [...] acho que através da dança e do teatro tu apreende tudo. [...] Em teatro e dança, tu trabalha a música, com a expressão do movimento, com a estética.” **(Professora de EF, de 1ª a 5ª séries, daqui em diante Pa7)**

“Para mim é fundamental, faz parte do processo, eu não entendo a educação sem esse contexto completo, tu não pode fragmentar, tu apreende com o corpo, com a sensibilidade, com seus colegas, com o cognitivo...” **(Directora de Eventos, daqui em diante Pa8)**

“Eu acho importante na formação do indivíduo; na auto expressão, na auto estima; eu acho que tu pode formar o cidadão se utilizando dessas linguagens; eu acho que o aluno se descobre através dessas linguagens e isso torna-o mais seguro de si. Está aí implícito o auto conhecimento, a busca de identidade, também a socialização, porque como é um trabalho ritual, que envolve o grupo e nós vivemos em sociedade, acho que nada melhor para caracterizar esse estímulo, do que as linguagens que trabalham esse estímulo. Então, eu acho que a dança, o teatro, o que trabalha com o movimento, eu acho que o que vai fazer é enriquecer pessoalmente esses seres humanos, essas pessoas que estão ai se formando. Trazem questão sobre o dia, que não é só fazer essa linguagem pela linguagem, mas tu refletir sobre essa linguagem. A escola te cobra o que tu está propondo e a temática que tu está usando. Então, acho que isso também é fundamental: não simplesmente montar grupo de dança, montar grupo de teatro, p’ra fazer teatro, mas p’ra se refletir sobre o que está fazendo e, a partir disso, pensar sobre a vida cotidiana mesmo”. **(Professor de teatro, das 5ª e 6ª séries, daqui em diante Po9)**

“Tanto a dança quanto as outras artes são uma necessidade para o ser humano ser mais feliz, porque ele está colocando a sua forma de pensar, sua expressão mais íntima”. (**Professora de Música, de 1ª a 4ª séries**, daqui em diante Pa10)

“Eu acho que a arte é até mais importante que algumas outras disciplinas... inclusive eu não vejo a arte como uma disciplina isolada, acho que ela devia estar na geografia, nas história, nas ciências. Acho que tudo pode ser ensinado com arte, como por exemplo, o trabalho onde a professora teve que montar peixes, insetos, em argila e então eles apreenderam e também fizeram a parte artística. A gente dá um texto, que as vezes é muito técnico, mas eles tem que representar aquilo de uma forma artística; lêem, apreendem os conceitos, mas depois encenam aquilo, fazem cartazes, pintura... Assim como se usa a poesia p'ra ensinar a paródia da linguagem, ritmo, fonética, etc., assim é importante como disciplina à parte, mas deveria estar em todas, com interdisciplinaridade...” (**Po2**)

“Aqui na escola, é uma possibilidade dos alunos demonstrarem a sensibilidade deles. Com as artes não há um compromisso avaliativo; se prestam a sondar a sensibilidade e criatividade dos alunos. Nas artes se esboça a visão de mundo da pessoa.” (**Professor de LP de 5ª a 10ª séries**, daqui em diante Po11)

“Eu penso que a dança não aparece muito dentro das atividades da escola, mas vejo-a como mais uma forma de expressão daquilo que a criança apreende na escola. Assim como as artes plásticas, o teatro, a dança poderia ser usada para trabalhar um texto; dentro da LP é como mais uma forma estética de trabalhar o texto; eu não utilizo a dança porque não sei como trabalhá-la; eu tenho experiência com artes cênicas, com artes plásticas.” (**Professor de LP de 4ª série**, daqui em diante Po12)

A dança e o contexto das artes da Escola Autonomia (ou por que teatro, música e artes plásticas e não dança?)

“Por que não está sendo desenvolvido? Porque se alguém mostrasse um **projeto** legal... claro que precisa brigar um pouco, porque tudo precisa brigar um pouco, mas se fosse uma pessoa boa, bem preparada e tal...” (Pa1)

“Na minha opinião é o seguinte: primeiro, porque a dança é vista como um pouco mais complicada de ser trabalhada numa escola... **não tem uma tradição em escola**, me parece... o teatro já é uma coisa mais comum em escola, então acho que vem de entender a própria cultura educacional do país. Outro aspecto é que acho que é mais fácil se encontrar **um profissional** pra se ocupar com a educação do teatro na escola, do que um profissional pra se ocupar com a educação de dança na escola.” (Mais fácil em que sentido?) “É... preparado, um **profissional pra lidar com dança na educação**, a dança para crianças na escola, que tem toda uma realidade de escola, tipo faixas etárias, a vontade... que não é a mesma de quem vai numa academia e faz o que quer, tem várias nuances que são encontradas, que são diferentes... a escola tem uma configuração hoje, a meu ver ultrapassada, mas existe uma configuração da educação na escola e a dança na escola teria que ter suas características, **mas eu acho que só dá pra formar pessoas assim (...) colocando a dança na escola**. Numa outra escola que eu trabalhei aqui, tinha aula de dança, acho que de 1ª a 8ª série. Tinha uma professora que dava dança (como disciplina?) sim... só que as meninas faziam dança e os meninos capoeira...” (Po6).

“... Arte depende muito do professor que a gente tem. Em princípio, penso que todos tem dom de arte, uns mais pra cantar, pra tocar instrumentos, pra isso pra aquilo. Então, a dança seria tão importante quanto... mas nós temos um **professor** que trabalha isso adequadamente, dentro dessa concepção? Por enquanto não. Então eu tenho que adaptar as coisas, na medida que eu **encontro material humano pra**

trabalhar com as crianças, dentro da concepção que a escola tem de arte. Então, não porque a gente excluiu, mas é porque a gente não tem um professor que se dedica dentro dessa temática”. (Po3)

“Pois é, eu tenho curiosidade, não só com isso, inclusive, porque é assim: eu trabalho com as 5ª e 6ª séries, que têm artes cênicas, mas não têm arte, não tem uma professora de educação artística; na 7ª e 8ª, não tem artes cênicas, mas eles têm arte... Talvez porque dança seja algo bem específico, não sei, precisaria de um **professor especializado**, talvez fique por isso, alguém quer fazer balé, então vai lá paga um pouquinho a mais... quer fazer judo, artes marciais, capoeira... eu entendo que talvez seja por essa especificidade...” (Po2)

“A dança na escola não é curricular. Eu acho que não teve ainda um profissional que apresentasse um **projeto** nesse sentido. Eu, por exemplo, quando entrei na escola, foi através de uma professora de história, que queria fazer teatro com os alunos e ela não sabia trabalhar. Daí apresentei o trabalho e recebi a proposta da diretora de ficar na escola e a partir daí eu construí isso que hoje é o teatro. Talvez falta esse profissional falte... talvez ele é tenha que buscar isso, garimpar isso dentro das escolas... porque muitos diretores de escola, de outras instituições, desconhecem o valor e a riqueza dessas linguagens... No momento que ele tenha oportunidade de apresentar isso, através de um projeto, de alguma forma...” (Po9)

“... porque pegaria na estrutura, não temos um **espaço adequado** [...] imagino que a dança precisa de um espaço mais adequado que o teatro... tem uma outra coisa, que é mais importante do que a estrutura, que é a **questão financeira**. O que significa contratar professor? Aumentar a grade curricular, sem aumentar a mensalidade... A gente está num momento de recessão e nós temos que manter a qualidade sem aumentar os custos... só que os meus gastos continuam se ampliando...” (Pa13).

“Nesta escola... várias coisas, eu acho que a direção pode falar melhor sobre isso, mas você tem uma grade curricular, onde se precisa dar conta de várias matérias... já tem aula de informática, de teatro, já tem EF que é fora do horário, então mais uma optativa, depende de horários, **aumentar funcionários e as mensalidades**. Ou seja, é uma visão que prioriza uma coisa que já está mais ou menos pronta **Se a prioridade fosse dança, se faria**. Ou uma cultura, **uma mentalidade, de que a dança é um importante trabalho pra se fazer na educação das pessoas**, então aí seria visto como normal... então, ‘tem que dar essa informática’, todo mundo fala isso...” (Po6)

“... é que na dança tem a **questão dos custos... Será que todos os alunos querem isso?** Também tem isso, será que eles aceitam, **no caso dos meninos...** eles jogam capoeira, que também tem música...” (Po4).

“Eu acho que teria que fazer uma **pesquisa de interesse**. Eu sei que as meninas fazem fora, mas não vejo esse movimento entre os meninos. Não sei qual seria reação dos alunos ou dos pais, pra inserir os meninos neste contexto. **As meninas, seria fácil, mas com os meninos teria que se fazer outro trabalho**, uma pesquisa pra ver como isso aconteceria. (Nessa questão dos meninos é assim porque) É cultural, de contexto; se for em Joinville, por exemplo, com o balé Bolshoi instalado, o contexto é outro e a escola tem outra perspectiva. Vejo muito machismo por parte de todos, não só dos meninos. Aqui, acho que poderia haver uma resistência na implantação da dança na escola e que é cultural. Em Joinville, há outra visão possivelmente.” (Po12)

“As artes devem ser trabalhadas conforme os **interesse** dos alunos e nas 7ª e 8ª séries não aceitam tão bem o teatro como os alunos de 5ª e 6ª. Aceitam o teatro sendo

trabalhado em forma de projeto, onde consideram que não estão sendo muito olhados... Já no 3º ano, o teatro pode ajudar no relaxamento das tensões que os envolvem com a preparação para o vestibular, e por isso eles voltam a tê-lo no 3º ano”. (Pa5).

“Pois é, eu acho o seguinte: antes, **artes são artes**, independe do que for. Depois o teatro porque é corpo, a música porque é som... bom, seja o que for, enfim... é um código de comunicação... Depois começou a se abrir uma porta entre teatro e expressão corporal, que é uma coisa bem contemporânea, o teatro começou a tomar uma outra forma, também... mas as pessoas confundem ainda uma coisa com a outra... A hipótese que eu tenho, tudo isso é uma hipótese, nada baseado em nada, só na minha vivência, eu acho que é isso... então para desvincular ainda a dança desse teatro... **dessa situação corporal como um conteúdo que eu posso jogar no teatro**, tem que haver ainda uma compreensão maior... esse esmiuçar das coisas que vem por meio desses trabalhos, trazer a cultura cada vez mais para dentro da escola, com as crianças pequenas para começar por base a se fazer essa diferenciação... todo o trabalho com a cultura no Brasil tem que ser provado que é educação... é uma questão de hábito de dissolução **de preconceitos....**” (Pa8)

“Na dança, a questão de gênero, **tolhe a vivência e prática pelo menos dos meninos** e acho que eles não dançariam...” (Po11)

“Talvez por causa dessa coisa cultural mesmo; a dança não engloba todos; seria uma coisa mais feminina; **talvez os meninos não vão aceitar fazer uma dança** pela bagagem cultural, nem todos fazem, a aceitação não vai ser de toda, a sala; agora, teatro e música já tá... qualquer um faz...” (Pa10)

“...dentro da tua pergunta, porque não tem ainda, essa é uma questão, a outra é, porque ainda não chegou o momento... não se pensou ainda... como hoje, essas aulas da tarde, os pais reclamam porque os alunos não ficam a tarde toda, então p’ro ano que vem estamos pensando em ampliar para que o aluno fique a tarde toda. [...] E aí a dança poderia estar entrando... num primeiro momento aula de educação ambiental, aula de música, de dança.... Então, vamos pensando em fazer projetos por fora da grade curricular, não obrigatórias, p’ra criar corpo... Uma dessas pode ser a dança.” (Pa13)

“... Pois é, talvez seja porque é bem específico... se bem que o teatro... talvez, porque ele trabalhe também com a retórica, a expressão oral... se bem que a dança, até pode alcançar isso também...” (Po2)

A importância da dança: conteúdo (conteúdo da arte ou da EF) ou disciplina?

“Por causa do objetivo que se tem com a educação, do que se pensa, do que tu acredita com a educação... e isso vai além, do que tu acredita e se pensa do ser humano. Então, como vou formar um ser humano? O que se pensa é num cidadão lógico, eficiente, p’ra cumprir com seu papel na sociedade, um papel que já está sendo ditado por uma ordem ainda maior, né, e esse cara vai ter que ter na vida uma função, porque ele é um funcionário, seja o que ele for na vida, mesmo que ele seja uma pessoa bem importante (rindo) ele não vai deixar de ser um funcionário, porque ele está ali só p’ra cumprir papéis, só p’ra cumprir protocolo... e a ideia é essa, agora se você olha para o indivíduo e pensa que ele é diferente, se pensa que as pessoas não são iguais, cada um que vem aqui nesse planeta é um ser diferente, por isso não existe nenhuma impressão digital igual... não importa em cada canto do mundo cada um é único, então cada um de nós tem identidade, uma capacidade diferente, com certeza quer é por alguma coisa que a gente tem p’ra fazer... e não se olha para os indivíduos assim, começa que nem se pensa nessa coisa ‘o que eu vim fazer?’ Não tem como pensar o ser humano como alguém que tá dentro de um processo maior...” (Pa1).

“Lógico, é outra escola, e elas passariam a ter, a princípio, o mesmo peso que a dança e a música poderiam ter... o que a gente consegue fazer nas escola é muitos (com ênfase) ser humanos infelizes... a escola é – é triste falar isso como professora – um âmbito falido... é a própria falência... porque o cara vem p’ra cá e por mais que tu tente não consegue fazer o cara feliz...” (Pa1)

P: Na possibilidade de trabalho com a dança nesta escola que disciplina deveria fazer isso? R: “Eu acho que a disciplina dança.” (Po6)

P: Achas, então, que ela (a dança) seria válida como um fim em si mesma? R: “Eu acho que sim; tanto é que, em relação à educação artística na escola, há o teatro e artes plásticas por elas mesmas.” (Po12)

P: Se a dança não existe como conteúdo específico, como as pessoas poderiam desenvolver o potencial e a própria técnica? R: “Não, aí ela teria que ter o lugar dela. Nas outras disciplinas ela é um instrumento pedagógico, mas é importante como disciplina específica, pois se eu estou trabalhando com coreografia, por exemplo, não tenho conhecimento específico para ensinar... no trabalho com argila, teve a participação da professora de artes plásticas, para saberem como lidar com a argila... as orientações específicas tinham que ser dela”. (Po2)

P: Assim, a favor ou contra uma disciplina de dança? R: “Totalmente a favor” (Po9)

“Muito... mesmo... eu não sei... o trabalhar enquanto disciplina, as vezes assusta... acho bom trabalhar como EF, na forma de projeto como se faz com as outras disciplinas, história e LP... tu tá trabalhando junto, com os mesmos objetivos. Na EF, o que eu quero com isso? A expressão do movimento, do som, que é super importantes, porque aquele aluno está dançando... [...] Agora, eles dançam mais....” (Pa7)

“Eu acho que a dança pode ser trabalhada em vários momentos, independe de ter isso no currículo. Se eu estou trabalhando com elementos de uma cultura eu posso trazer isso como atividade física e como teórica, étnica, contar a história dessa dança, trabalhar com essa dança com a criança, dentro da minha aula de história” (Pa8)

“Ah sim, até acho que um momento legal para trabalhar com dança, é infância e pré-adolescência, aí eu acho que dança tinha que entrar e de uma forma tranquila e legal, preparado desde pequeno, porque há preconceito, principalmente dos homens, masculinos, nesse sentido, em relação à dança. E trabalhado desde pequeno, a coisa muda, porque os preconceitos sociais vão se manifestar na adolescência, forçar a barra não seria adequado. Então seria legal de trabalhar na infância e pré-adolescência, para o aluno estar preparado e sentir o seu corpo bem. É isso.” (Pa3)

“Como disciplina é importante para o corpo, mas não é importante para a Escola. Não é um assunto suficientemente refletido.” (Po11)

A que profissional compete o ensino da dança?

“Se for uma professora de EF bailarina, aí é a mesma coisa, porque ela conhece, mas se não...P: Quer dizer que ela tem que ter a vivência da coisa? É a vivência, que estudou dança, não assim teoricamente, mas que dançou...” (Pa1)

P: como é que fica a questão da formação pedagógica necessária, pelo menos no caso da dança na educação, se nós sabemos que nem todo bailarino é bom professor...

Haveria aí o tipo ideal, ou o mais apropriado? R.: “Claro, é... acho que tem que ser um bailarino educador” (idem)

“...quem está preparado para isso, assim como para a LP acontece. [...] Mas se a gente quiser trazer a dança com luz própria, ela tem que ser tratada com um movimento estético. Se houvesse educação artística na escola, a dança deveria estar aí”. (Po12)

P: até que ponto o professor teria que saber aquilo que ele ensina? “Se ele não sabe, pode ir à procura, porque a partir do momento que eu puder dizer ‘eu não preciso saber isso, eu não preciso apreender isso, e já sei’... então está na hora de eu me aposentar...acho que o professor está, tanto quanto o aluno, e isso é trabalhar com projetos, em constante procura, em constante pesquisa porque aquilo que estou trabalhando, pode ser completamente diferente dependendo dos interesses deles (os alunos)... Tudo coisa minha, porque eu sempre gostei da dança... sempre dancei...fui uma vida ginasta (GRD), eu já fiz jazz.... eu gosto de dançar Eu todo dia chego em casa, coloco um CD e danço, danço...” (Pa7)

“aquele professor que queira, que já trabalhou com a dança a vida inteira.” (Po4)

“...porque as duas coisas estão ligadas. Então temos oficinas extracurriculares em dança, quem faz é alguém formado em dança especificamente, bailarina, então quem normalmente faz, são só meninas. Arte: se vou ter alguém e procurar alguém formado em arte, dificilmente eu vou ter alguém que é formado em dança. É difícil tu acha alguém que trabalha a dança legal. Quando é bailarina, ela puxa tanto para o seu lado... e isola isso de uma percepção física e corporal e leva para meninos não gostarem. Quando tem alguém da EF, pouco tem sensibilidade artística, então, é complicado de achar uma pessoa adequada pra trabalhar curricularmente com dança.” (Pa3)

“Aí... eu acho que um pouco de tudo... Sabe, porque eu acho que a dança junta muito os elementos, assim, desde a anatomia, então vou lá na medicina, na EF; passa pela arte dramática, porque tem outros elementos da sensibilidade que tu trabalha, a própria música porque teu corpo dança... P: são essas características de um professor de dança? Estou falando de um professor de dança...” (Pa8)

“Eu acho que pode ser o **professor de EF**, sim, e pode ser o **professor de Teatro**. Acho que há uma possibilidade de isso acontecer... porque são profissionais que lidam com questões similares... então, talvez o **professor de dança**, seria o professor adequado pra fazer esse trabalho.” (Po9)

“Eu penso que, já que não tem uma abertura para a dança, deveriam preparar os professores de teatro, de música e de EF para isso. Acho que seria mais rico, todas as artes fazê-lo...” (música) Mesmo assim, a professora de música foi “totalmente a favor da dança como disciplina.” (Pa10)

“... por que não fazer passinhos de dança em música? Por que não ampliar o movimento corporal nas aulas de música?” (Pa10)

“Todos poderiam trabalhar com a dança, mas não como arte, como técnica. Só como exemplo e intuitivamente. Não poderiam trabalhar com a dança como disciplina, mas como auxílio para a sua disciplina.” (Po11)

Sobre a dança na EF

“Sim, depende do professor... mas tem outra questão: nós ainda não sabemos que dança é essa, e para isso precisaríamos de assessoria... para refletir o que é cultura de

movimento, aonde se pode chegar com a dança, etc. Nós ainda precisamos entender tais questões e na escola Autonomia a gente busca pessoas para saber as coisas que não sabemos...” (Pa13).

“**Eu acho que é melhor ter dança**, mas como vai estar dentro da matéria de EF, com essas limitações de carga horária... Ela poderia ser oferecida para algumas séries, como assim, um semestre de dança... Como algumas outras disciplinas, acho que seria melhor assim do que colocar, por ex., um mês de dança, que eu acho que não dá para apreender. Então acho que deve ser feito um trabalho mais (...) com apresentação, com algum resultado do trabalho um pouco mais aprofundado. Acho que o ideal seria isso como uma maneira de se começar a criar uma cultura da dança na escola, para ela aos poucos se tornar uma disciplina separada. Isso também vai ajudar a quebrar esse preconceito de que é coisa de menina...” (Po6)

“Eu vejo a formação do professor de EF mais voltada para o Esporte. Não conheço nenhum currículo, mas me parece que é uma coisa que pode passar por aí. Mas, deixar vinculado ao professor de EF, me parece que desmerece um pouco a dança, tanto que o teatro não é deixado como um anexo da LP” (Po12).

“Pensando numa escola onde tivesse Arte, seria aí o lugar da dança. Aqui na escola, teria que ter dança mesmo. No impasse de não poder abrir... realmente é um impasse, porque eu vejo a EF trabalhar o corpo, com o jogo, com a não competitividade, com esse trabalho coletivo, e o lúdico. O lugar da dança não é ali. Você vai ver dança e não vai ver o movimento pelo movimento. O movimento você vai ver numa quadra de basquete se é só isso que você quer ver. Mas se tu quer ver a arte é outra coisa! A dança é arte, a dança é o Belo! P: a dança então não é cultura de movimento?É, mas de uma forma artística. É a arte do movimento, mas não do movimento vazio. E na EF a preocupação não é pelo belo, não é o estético”. (Po12)

Como, efectivamente, se estabelecem as aulas de dança no programa da professora de EF:

P: Sobre o conteúdo dança, tem espaço pra ensiná-la como conteúdo mesmo, o que ajudaria um pouco melhor, até no desenvolvimento desse projeto?

R: Ajudaria não, é o que eu trabalho....

P: Sim, mas estou me referindo à ensiná-la como conteúdo à parte dos projetos.

R: Separado?

P: Sim, como na disciplina teatro, onde é trabalhado só o conteúdo do teatro. Agora, a dança, independente de ser na EF, ela poderia ter um corpo de conteúdo específico, como tem o esporte...

R: A dança faz parte do meu planejamento anual...

P: Mas está na EF, ou foi concebida como projeto?

R: Não, dentro do plano da EF, tem a parte da dança. No início era direcionado para a festa Junina. Hoje não, faz parte do contexto da disciplina trabalhar outras formas de dançar. O projeto para o ano que vem é trabalhar com o folclore... começar com as danças folclóricas, para a partir disso recriá-las, o que trabalha a questão da criatividade deles, não vir com dança pronta...

P: O que impede a dança de ser uma disciplina como o teatro aqui na escola?

R: Eu acho que é super legal ter uma disciplina, mas eu acho que pode ser trabalhada na EF. Por que não ser trabalhada na EF de uma forma efetiva?

P: É possível então trabalhar na EF e é necessário que se estimule os alunos pra isso?

R: Tem que ter um amor, tem que estar com muita vontade de fazer aquilo, como com qualquer outra coisa. Se eu vou trabalhar o esporte, o jogo, eu tenho que estar empolgada pra aquele jogo... sem o animo na condução da aula, não funciona. O tema tem que ser apaixonante. [...] Porque tens que conquistar, cara... tu fala em dança eles

se recuam... tu viste quando falei da Chula? Alguns ficaram de fora.... e viste que hoje já estavam fazendo? Então eles precisam da minha empolgação também... o trabalho com projeto fala muito disso... tu vais passar aquela coisa apaixonante à medida em que tu és apaixonada por aquilo... [...] Quer dizer, o foco principal sou eu... eu tenho que estar empolgada, querendo fazer um trabalho de dança, a dança pode acontecer, como está acontecendo... qual é o aluno que está fora dessas duas turmas? Apenas o "N" da manhã, mas por ser uma criança que está fora de tudo..." (Pa7)

"Eu acho que poderia, só que haveria muita resistência dos alunos, porque a dança não está incorporada no cotidiano, na cultura da família... eu acho que tem que começar com um trabalho desde o infantil, como um trabalho por parte da pintura, que tem aqui na escola, que pode desde cedo envolver, criar o gosto, a cultura... pois, cair a dança "de paraquedas" na 8ª série... eu acho difícil". (Po4)

"Sim, é possível desde que o professor de EF preencha aquelas condições já mencionadas" (Pa3).

"Bom... p´ra ela, não bem ideal... não sei, tem professor de EF que deve ser professor de dança, que é a mesma área, tem a mesma formação, mas... a dança eu acho que deveria ser... Bom, eu não conheço a formação dos professores de EF. [...] A dança é movimento do corpo, não só, a dança pode dar estrutura muscular, promove a condição física e é lazer." (Po2)

"...a favor... totalmente! É um belo campo p´ra mostrar que é importante, o que pode ser diferenciado, o que é que tem... Concordo pelas características do trabalho da EF que dá bases para o trabalho com dança..." (Pa8)

"Sim, na EF a `química` se daria melhor. Perfeitamente." (Po11)

Qual o conteúdo da dança na escola?

"Aí eu coloco uma questão. O que é essa dança, dança movimento, ou uma dança que você direciona o aluno para ele se descobrir, para ele perceber seu corpo, o espaço, essa dança mais artística..." (Pa1)

"Eu imagino a investigação da dança enquanto cultura: sua origem, o que ela estava significando naquele momento, o estudo a respeito do seu significado, a partir do qual iria se estudar os momentos. Que época era essa, quem eram as pessoas, não simplesmente dançar..." (Pa13)

Como se efectiva o ensino da dança, no projeto de pesquisa da EF

P: ... mas a parte que tu fizeste na EF...

R: Sim... é um projeto da disciplina, de imigração, e então eles vão estar perguntando para os pais se conhecem essas danças que foram escolhidas pela turma, tanto é que eles trouxeram, lembra? E aí foi montada a coreografia.

P: e o que mais?

R: Sim, era pra eles montarem danças, formar grupos, sobre esse trabalho de pesquisa com os pais. Pois o trabalho com projeto é isso... eles estão pesquisando, vendo a questão do ritmo...A forma como eu trabalho, tu notaste.... Primeiro ouve-se a música, depois vamos sentir o movimento dentro daquela música... e depois eles vão fazer, e trabalhar com a criação deles, o movimento deles, o que trouxeram de casa, viram os pais fazendo... e dar uma modificada....

P: Qual seria então o conteúdo da dança na escola?

R: Conteúdo...., o que eu estaria trabalhando com isso?

P: É...

R: mas de uma forma geral... a parte folclórica, independente disso?

E: Sim, no geral, p'ra ti qual seria o conteúdo?

R: Se é folclore, se é folclore e outras? Acho que se poderia trabalhar todas... vários estilos de dança.... Porque vai de tu estar colocando isso para eles. Porque se eu chegar e disser pra eles, vamos fazer um trabalho de dança de rua, elas estariam fazendo assim como fizeram o de imigração. O de imigração emocionou e tudo porque é uma história que está sendo contada da vida deles.... É nisso que eu te falo... vamos fazer um projeto de folclore, mas tem que ter uma história por trás que é pra eles se apaixonarem por isso. Por isso eu acho que é possível todo tipo de dança...

P: dirias que é possível balé também?

R: Eu penso no balé de uma forma diferente... eu particularmente acho ele muito chato... então.... Não vai ser uma coisa que eu vou estar fazendo com gosto... até porque o balé exige toda uma postura, é diferente da dança moderna, ou da dança que tu cria, que tu improvisa.... P'ra mim tem diferença. (Pa7)

“Na infância, tive oportunidade de fazer e achei importante. Acho que não deve ficar restrita à um tipo de dança, deve-se partir para a criação; ela deve se concentrar na expressão corporal e no movimento.” (Po2)

“Pois, então, como conteúdo, na escola, a dança deveria ser mais o despertar da expressão corporal, que só a EF pode fazer...” (Pa10).

“Alguma dança da moda...” (Po4)

“Na EF poderia usar o conteúdo mesmo, a técnica”. (Po11)

“O que acontece? Durante o projecto, há uma possibilidade de se criar uma coreografia, e geralmente, isso parte das meninas que já tem isso integrado.... Mas quando isso acontece, o professor que acaba gostando dessa proposta, ele acaba então explorando isso junto com os alunos, que já tem essa cultura. Então, acaba-se aproveitando o que os alunos fizeram, porque vem de uma espontaneidade, que muitas vezes não se pode perder. Então, acontece que se utiliza dessa linguagem da dança p'ra incorporar dentro de um trabalho porque é um desejo desses alunos. Então tu cria um viés prático disso. Muitas vezes o professor trabalha intuitivamente, são poucos eu acho, que vão olhar um vídeo, procurar um profissional, para dar uma orientação nesse sentido. Então, dança p'ra não se tornar cópia, p'ra não se tornar apenas um clichê do que tu viu, tu tens que estilizar aquilo, dentro da minha linguagem, Ah, eu conheço tai-chi, Ah então vamos utilizar isso, mesmo não tendo técnica... então, tu acaba trabalhando instintivamente com a dança, trazendo esses conhecimentos devido ao interesse deles... Seria importante se pudesse ter um conhecimento da área p'ra poder trabalhar isso artisticamente” (Po9).

Qual o dado decisivo para implementar a dança nesta escola?

“Teria que ser como carga horária, tipo da escola integral, pois no momento a escola não tem como encaixar mais nada. Até o Inglês que já é disciplina, até a 3ª série só tem uma vez por semana e Inglês é uma disciplina, que tem conteúdo, tem que apreender... e ainda assim no momento não tem como aumentar... já falei com a (diretora), ai eu me desespero, me escabelo... mas não tem jeito, ela diz que só vou ter mais aulas quando a escola tiver mais carga horária. Mas, esse projeto com a dança, se for um projeto bem legal, eu acho que a escola pode tentar isso!” (Pa1)

“Dinheiro” (Po6).

“Como para mim não é uma questão se é necessária ou não, a questão decisiva nesse momento pra mim seria espaço, estrutura. Não seria outra coisa, porque... precisa-se oferecer espaço e estrutura melhores pra poder desenvolver legal. Agora como pra mim

não é uma questão se deve ou não deve fazer... pra mim é uma questão que deve ser integrada na EF de maneira mais tranquila possível. Sim ou não seria uma questão alternativa, de outra natureza” (Pa3)

“Depende da visão sobre o fenômeno, é necessário fundamentá-lo de forma que se justifique a chamada pra isso, ou seja, clarear o papel e a importância da dança” (Po2)

“Acho que (depende) de vencer muitas barreiras, muitos preconceitos... já tem muitos modelos, mas agora, tem-se até que se aproveitar esse modismo, pra vencer barreiras, provar que é real, esse tipo de trabalho tem que ter muito, tem que se criar dentro das escolas as oportunidades para os professores ouvirem sobre isso, assistir vídeos... ” (Pa8)

“Um bom professor, com bastante entendimento sobre o assunto pra não jogar fora o seu projeto. Teria que ter uma base muito grande, uma consistência... O autonomia aposta muito nisso”. (Pa8)

Como é enfocada a questão de gênero na (s) disciplina (s) ou no PPP?

“Eu trabalho bastante com as relações sociais e, daí, tem momentos em que aparece essas questões muito forte na história, então toda hora está presente a exclusão da mulher, do mercado de trabalho... estes assuntos aparecem, a própria reflexão sobre o que é a adolescência, o papel deles no mundo... eu trabalho com isso. Agora, eu não tenho um trabalho específico p´ra eles refletirem sobre isso, é dentro do contexto da história... [...] Eu acho que isso nem é colocado, nem é discutido entre os professores. Ainda não teve uma reflexão, assim ‘vamos lidar com isso?’” (Po6)

“Isso não é uma prioridade na Escola, mas elas aparecem no contexto da reflexão sobre as diferenças de forma geral!” (Po12)

“Eu trabalho muito em cima disso... são poucas as atividades em que eu proponho que sejam feitos um time de meninos e outro de meninas... eles são acostumados com aulas mistas e isto é tranquilo. Eu acho que o (outro professor) já separa um pouco mais, mas eu não... com a 5ª série onde eu trabalho a questão do esporte, eles jogam misto... [...] no caso da EF, tem horas, e até por questões de idade, tem horas em que é necessário separar, mas a maior parte das aulas é mista.” (Pa7)

“Ela (a proposta pedagógica) contempla não explicitamente, mas implicitamente, porque, primeiro, um dos enfoques são as relações humanas e sociais, que necessariamente tem uma questão de gênero e contempla pela escolha dos professores que atuam na nossa escola. Não é um a questão explícita, que vamos trabalhar com a questão do gênero, mas desde a escola infantil aparecem questões como “menino brinca de bonecas?”... Então essas questões sempre perpassam projetos mesmo sem a questão explicitada”. (Pa3)

“Eu acho que passa por aí, não explícita no PPP, mas na filosofia da escola, sim. Eu já fiz uma tentativa na 6ª série com discussão sobre os preconceitos. A questão de gênero é séria. As mulheres gostam mais de dança; o homem tem mais vergonha; existe o preconceito, mas tudo é superável. Há rivalidades também e por isso os meninos deviam começar desde cedo a dançar”. (Po2)

P: Aulas mistas, com meninos e meninas, em todas as disciplinas são objetivos na proposta da Escola? “Sim, é implementada por proposta pedagógica... e a EF tem que ser mista e a dança também seria mista.” (Pa8)

“Sim. Até há uns tempos atrás, uma das nossas coordenadoras fez uma especialização na área da Sexualidade e então nós discutimos a respeito da questão de gênero, porque em muitos momentos, a gente via muito claro essa separação e, o que acontece na escola? O professor que é o regente da turma cria o espelho de classe, que é a configuração dos lugares dos alunos dentro de aula. Essa configuração já é proposital, claro que ela vai mudando de acordo com o tempo e nela a gente vê quem é o líder, o silencioso, o porta-voz, e a gente tem que fazer com que esses papéis circulem, eles não podem ficar estagnados, e é sadio quando isso acontece, troca de papéis, acontece. Esse espelho de classe é interessante, porque ajuda a fazer a experimentação e a configurar os momentos dessas trocas... [...] Eu sempre pensei, dentro do trabalho de grupo, a questão do indivíduo dentro do grupo, quebrar as panelas, a gente fala muito aqui na escola sobre isso... [...] essa questão específica... acho que é uma questão pensável, mas muitas vezes passa despercebida mesmo...” (Po9)

“Não contempla como pede a intensidade do tema. Poderia ser mais discutido isso aqui na escola”. (Po11)

Relações de gênero podem ser melhor contempladas pela aprendizagem via corporal de Teatro e dança?

“...é uma relação onde há integração e contato físico... há a liberdade de cada um limitar os seus espaços (homem/mulher). Nesse contato, desde pequenos, eles serão outros...” (Pa5)

“Eu acho que ajudam e muito, eu acho que não só ajudam nessa percepção de gênero, no respeito e contato entre as pessoas, mais harmônico, mais natural, sem preconceitos, que formam o machismo, o feminismo, etc., mas além disso, a dança proporciona uma abertura intelectual no sentido de compor todo o mundo, uma busca mais pela questão humanitária, direitos iguais... todas as artes, na minha visão” (Po6). “Eu acho que não ajudaria tanto no relacionamento interpessoal, e sim no relacionamento intra-pessoal, da pessoa consigo mesmo. Na relação menino-menina, na escola, existem N situações em que isso é trabalhado; a dança e o teatro seriam mais um elemento que ajudaria nesse relacionamento; não seria um divisor que dissesse “depois que começaram a fazer teatro ou dança, meninos e meninas se relacionam melhor” (Po12).

“As outras disciplinas também trabalham com o corpo, mas é mais forte nessa duas. Isso não impede que se faça nas outras disciplinas; todos os professores são capazes de fazer um trabalho com a dança, por que não? [...] Na minha aula, nos jogos, tem que dar a mão, correr em dupla, abraçar, etc.” (Pa7).

“Nós trabalhamos dança no ano passado, onde a gente fez uma festa junina e eles tinham grupos de gaúcho, italianos, alemães, etc. [...] Eu noto que a postura da 4ª para a 5ª mudou bastante, parece que eles, os de 4ª são os pequenos e agora, eles na 5ª são os maiores, apesar de serem os menores dos maiores. Tem a ver com os processos individuais, os hormônios, as meninas mais maduras e os meninos menos; as meninas não aceitam mais brincadeiras que os meninos faziam antes; agora elas estão mais produzidas, se arrumando, outra postura. Apesar de que elas vieram reclamar que este ano não entraram na festa junina... Na 4ª estão mais integrados,

meninas e meninos, não mostram resistências em ficarem juntos, na 5ª sim. Na EF isso não aparece, termina a aula e estão sempre juntos... o que eu ouço das meninas é assim: 'ai professora, esses guris não crescem, né? São tudo infantis'... Elas amadurecem mais rápido com o corpo... elas já se cuidam mais. Aquela turma da 5ª tem muita 'panelinha', sempre teve, desde a 4ª série. É uma turma muito grande, vieram três meninos da tarde para a manhã e estes vieram de uma turma que tinha só três meninas; então, eles vieram bem infantis, p'ra uma turma cheia de gatinhas, as meninas muito mais malandras..." (Pa7)

"É uma forma de se expor no grupo... tem alunos que tem dificuldade de se expor no grupo, através da EF, da dança e do teatro eles começam a aparecer no grupo, os outros alunos começam a perceber aquele aluno, então se lhe falta o apoio da parte cognitiva, ele consegue suprir pela parte corporal, motor. Isso acontece muitas vezes... O aluno vai mal em todas as outras disciplinas, mas nessa parte de expressão ele vai bem... então essa é uma forma dele aparecer no grupo. Aqui no 1º ano do segundo grau, tem uma turma com 28 guris e 6 meninas, e quando começou o teatro, a gente pensou isso não vai dar certo... hoje em dia, os caras apresentando, os guris e as meninas... numa boa, a resposta... podendo continuar até o terceiro ano, uma fuga do stress do vestibular, que eles tem falta da parte do teatro. E tanto menina interpreta menino, quanto menino interpreta menina... Na escola, a EF toda é junto meninos e meninas, até a 5ª, metade da 6ª série, eu trabalho juntos. Depois chega uma parte da 6ª série que os meninos começam a crescer muito e eles se machucam... na 8ª série eles já querem juntar tudo de novo" (Po4).

"Também já trabalhei no ano passado com eles. Eu percebo que há uma mudança, sensível, eu acho que eles incorporaram técnica, eu acho que hoje eles sabem argumentar sobre alguns aspectos do teatro; já notei, quando estão em cena, uma mudança de postura deles, por exemplo, eles conseguem saber que precisam falar mais alto e se colocar no espaço mais visível., a disposição espacial, etc. [...] Também percebo a maturidade das meninas, e um trabalho artístico muito mais acabado, mais elaborado... há uma preocupação maior com a ordem... Os meninos ainda tem uma postura, que é machista, do não se mostrar muito, de que quanto mais tu conversar, menos tu está te mostrando. E o menino, quando se destaque nesse sentido, puxa... ele dá uma força ao grupo... e tu não pode nem coloca-lo como exemplo porque ele vê isso e se tu reforça, já começam a dizer que ele é bicha e tal. Na sexta série da manhã tem um menino [...], ele é um garoto que se propõe a tudo, se esforça, como alguns outros também, mas a grande maioria, a iniciativa mesmo ela parte das meninas, as meninas tem a iniciativa, e eu percebo que quando eu trabalho as meninas, o resultado do meu trabalho tem mais qualidade. Hoje, com o tempo do trabalho que eu estou, eu já estou preocupado com a estética do trabalho, mesmo eu pegando as turmas que às vezes estão começando no teatro, eu tento priorizar um pouco a estética, eu quero que eles compreendam isso. Estão com uma linguagem aí que tem técnica inclusive, tentam, inclusive, se apresentar, o que nós queremos com aquilo ali. Por exemplo hoje, nós não temos uma produção legal na escola, que sai atrás de patrocínio... eu não consigo fazer esse papel... eu não sei fazer isso... mas em relação a isso das meninas, eu vejo isso forte..." (Po9)

P: Que fazer para trazer os homens para o "lado de cá", o pólo da sensibilidade? R: "Educar e enriquecer de arte mesmo. Por exemplo, trazer a dança p'ra escola, se criar mais festivais dentro da escola, ter um olhar um pouco mais dirigido p'ra isso, fazer todas as outras áreas olharem p'ra isso também, e começar a entender um pouco de gênero mais aprofundado, não se passar na superficialidade do conhecimento. Então eu acho que é importante ter mais continuidade nas matérias artísticas, ter EF, teatro, dança, ter uma continuidade de tempo maior, trabalhar isso. Claro que no infantil vários professores se utilizam dessas linguagens, mas é diferente quando tem o

professor específico da área, que poderá direcionar isso. E acho que é só tempo e a proposta de educação que vai poder mudar isso” (idem).

“Eu vejo a dança, e o teatro também, como a expressão corporal; as vezes a criança não consegue se colocar verbalmente, mas corporalmente se expressa; como é importante para eles....eu vejo a dança muito parecida com o teatro nesse aspecto” (Pa10).

“Com certeza, nestas duas disciplinas pode-se trabalhar a questão de gênero com a praticidade que o tema exige” (Po11).

“Teatro e dança, elas são **experimentadas e vivenciadas** fisicamente. Quando falo que as outras disciplinas também podem trabalhar com gênero, eles trabalham a partir de discurso, quer dizer tu vai desmanchar um discurso racional, o que não quer dizer que a criança vai **mudar a atitude**. P’ra modificação de atitude, a dança e o teatro são muito mais apropriados do que as outras disciplinas. Interferem direto na corporalidade e criança se expressa muito via físico. Está na cara quando a criança tá mal, pois os ombros caem, a cabeça cai, a cara fica pálida..., então ela expressa ainda, ela tem pouca malícia, e ela expressa fisicamente, os seus preconceitos, a sua forma de pensar.... Então se tu interfere no físico, tu consegues desmanchar preconceitos, ou reorientar atitudes de uma forma muito mais tranquila do que via racionalização, via discurso. É nesse sentido que é uma disciplina ótima p’ra trabalhar, digo não é a única, porque racionalmente tu tens como trabalhar de outra forma, agora aí tu **interfere**. Na gincana, o que eram os guris dançando, sem ter vergonha de se mostrar, seminus, e isso na 4ª série, quando eles começam a se tapar, começam a ter vergonha do corpo, porque o corpo está iniciando mudanças. Então eu fiquei emocionada de vê os guris dançando, com uma tranquilidade e orgulhosos de ter a chance de se apresentar. Isso, p’ra mim, é modificar e interferir” (Pa3).