

DANÇA: EDUCAÇÃO, LAZER E ARTE

NOS PERCURSOS DE PESQUISA DO GRUPO EDUDANÇA

Organização:

Elisângela Chaves

Gustavo Pereira Côrtes



**DANÇA:
EDUCAÇÃO, LAZER E ARTE
NOS PERCURSOS DE PESQUISA DO
GRUPO EDUDANÇA**

Organizadores:
**Elisângela Chaves
Gustavo Pereira Côrtes**

2019

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Cidadania
Osmar Gasparini Terra

Secretário Especial do Esporte
Décio dos Santos Brasil

Secretário Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social – SNELIS
Washington Stecanela Cerqueira

Diretor do DEDAP
Angelo Roger Aroldo de França Costa

Diretor do DEGEP
Hélio da Costa Ferraz Neto

Coordenador-Geral da CGLIS
Clemente Mieznikowski

SECRETARIA ESPECIAL DO
ESPORTE

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA



Universidade Federal de Minas Gerais

Sandra Regina Goulart Almeida
Reitora

Alessandro Fernandes Moreira
Vice-Reitor

Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Gustavo Pereira Côrtes
Diretor

Lygia Paccini Lustosa
Vice-diretora

**Centro de Desenvolvimento de
Pesquisas em Políticas de Esporte e Lazer da Rede CEDES de Minas Gerais**

Ana Cláudia Porfírio Couto – UFMG
Coordenação Geral

Luciano Pereira da Silva – UFMG
Coordenação Adjunta

Conselho Editorial:
Elisângela Chaves
Gustavo Côrtes
Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz
Marília Velardi
Ana Claudia Porfírio Couto
Maria Aparecida de Souza Gerken
Christianne Luce Gomes

Capa:
Randley Cruz e Leonardo Henrique Pereira Maciel Lara

Revisão, Projeto Gráfico e Diagramação
UTOPIKA EDITORIAL

D173 DANÇA: EDUCAÇÃO, LAZER E ARTE NOS PERCURSOS DE PESQUISA DO GRUPO
EDUDANÇA / Elisângela Chaves, Gustavo Pereira Côrtes. (orgs.). – Belo
Horizonte: Utopika Editorial, 2019.
224p.: il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-677783-07-9

1. Lazer. 2. Esporte. 3. Dança. 4. Educação. I. Chaves, Elisângela. II. Côrtes,
Gustavo Pereira.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

Marília Velardi

APRESENTAÇÃO 15

Elisângela Chaves, Gustavo Côrtes

DANÇA E EDUCAÇÃO

MENINOS QUE DANÇAM:

NEGOCIAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA 26

Petrônio Alves Ferreira

APRENDIZAGEM NA DANÇA:

A CONSTITUIÇÃO DO(A) DANÇARINO(A) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 38

Juliana Araujo de Paula

O ENSINO DA DANÇA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS:

ABORDAGEM HISTÓRICA DOS ENCONTROS E DESENCONTROS COM

A EDUCAÇÃO FÍSICA (1939-1956) 50

Elisângela Chaves, Caroline Gomes de Oliveira, Mayna Paiva

ENTRECRUZAMENTOS TEÓRICOS NA PROPOSIÇÃO

CURRICULAR DO PROJETO ANJOS D´RUA:

DÍALOGOS POSSÍVEIS ENTRE DANÇA E EDUCAÇÃO 67

Bruna D´Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro

DANÇANDO NA ESCOLA:

UM OLHAR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO

DE UMA PRÁTICA CULTURAL 82

Maria Aparecida de Souza Gerken

DANÇA E LAZER

JUST DANCE: DIMENSÕES INTERATIVAS E CRIATIVAS DO JOGO 98

Paola Luzia Gomes Prudente

AS DANÇAS DE SALÃO *QUEER|GAY|*LIVRES COMO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA 110

Jose Manuel Alvarez Seara

A DANÇA NOS PROGRAMAS DE ESPORTE E LAZER DA CIDADE 123

Elisângela Chaves e Natália de Oliveira Silva

O LAZER OU DIVERTIMENTO RETRATADO NAS DANÇAS, FESTAS E FOLGUEDOS
PRESENTES NA REVISTA BRASILEIRA DE FOLCLORE (1961-1976) 137

Jenifer Lourenço Borges Vieira

DANÇA, ARTE E ESPETÁCULO

“A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS PALCOS DA CIDADE”:

UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIA DA DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 156

Telma Rodrigues

ESTUDOS COREÓGRAFICOS E PESQUISAS ACADÊMICAS
SOBRE A CULTURA NEGRA NO BRASIL:

APROXIMAÇÕES ENTRE AS ARTES E AS CIÊNCIAS 166

Gustavo Côrtes

VERSOS EM MOVIMENTO: POESIA, IMAGEM E DANÇA
NO ESPETÁCULO “CÃO SEM PLUMAS” 179

Caroline Cavalcante do Nascimento

LA DANZA COMO PARTE DE LA
CONSTRUCCIÓN ESTÉTICA DE UNA NACIÓN 190

Karla Ysolina Uriarte Torres

A DANÇA NAS LINHAS CURVAS DE OSCAR NIEMEYER:
A PAMPULHA NO CONTEXTO 203

Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

PREFÁCIO

Dançar sempre foi um ato revolucionário.

E, quanto mais nos aproximamos dos contextos nos quais as Danças se apresentam como entidades vivas da Cultura, tanto mais revolucionária é a sua manifestação. Dançar é, nesse sentido, ato que nos apresenta e comprova a existência de um povo, de uma cultura, de uma ancestralidade, de uma herança. E, para além de nos trazer a alegria do encontro, pode, ainda, nos colocar face a face com marcas de ditaduras estéticas e políticas, de silenciamentos, de indiferenças, de opressões, de colonialidades e de preconceitos. E o nosso corpo, que dança, dança e carrega, repassa e apresenta tudo isto ao mesmo tempo, tenhamos ou não consciência destas relações.

Para além disto, dançar é também um ato que traz em si a sabedoria dos corpos, um tipo de conhecimento encarnado que, no jogo biodinâmico e perceptivo-sensorial, projeta formas e ocupações que manifestam e produzem conhecimento para quem vê e para quem sente-vive a dança que dança. Dançar é, assim, um ato que confirma a possibilidade de criação, de comunicação, de não comunicação, de fruição, de experimentação; de produção de discursos, de produção de silêncios, de eliciações, de construção e desconstrução de sentidos.

Em tempos onde há normas rígidas – declaradas ou não – sobre o que é ou que não é arte, sobre o que deve-não deve ser ensinado, sobre quais corpos e modos podem habitar os espaços sociais, sobre o que podem fazer ou não fazer as pessoas que dançam, estudar as Danças é uma urgência. É, assim, uma quase tentativa de dançar com as palavras, de modo que se não nos permitirem estar no corpo que dança, nós estaremos corporificando esta Arte em forma de letras organizadas em relatos, depoimentos, contações de histórias, investigações e pesquisas.

É por isso que esta obra que agora tenho a honra de apresentar constitui-se em um importante espaço de resistência. No primeiro bloco, os textos que compõem esta obra tratam das relações entre a Dança e a Pedagogia, quer no campo da educação formal, da educação integral ou da educação não formal. No texto *Meninos que dançam: negociações sobre gênero na escola* Petrônio Alves Ferreira nos leva a refletir sobre as construções simbólicas que podem ser mediadas pela experiência com a dança na escola. Destaca a importância de um

olhar atento para as práticas de dança inseridas na escola que, travestidas de atos de transgressão, tragam em si marcas latentes de preconceitos que podem ser reforçados quando a mediação docente não enfrenta a hegemonia da expressão social dos gêneros, especialmente o masculino cisgênero.

A escrita seguinte, de autoria de Juliana Araújo de Paula, nos leva à compreensão de como a Antropologia Social permite enunciar as possibilidades de construções de identidades em processos como aqueles que são mediados pelas práticas da dança. Em *Aprendizagem na dança: a constituição do(a) dançarino(a) no contexto da educação integral* a autora aponta para importância da Educação Integral como espaço precípua para o estímulo à formação das identidades, considerando a dança como uma prática coerente com o valores dessa proposta educativa.

Em *O ensino da Dança nas Universidades brasileiras: abordagem histórica dos encontros e desencontros com a Educação Física (1939-1956)* as autoras Elisângela Chaves, Caroline Gomes de Oliveira e Mayna Paiva mergulham nos documentos e na bibliografia daquele período e apresentam uma aproximação decisiva entre a Educação Física e a Dança a partir da inclusão desta como disciplina nos cursos de graduação em Educação Física. As suas descrições nos permitem localizar uma temática importante na atualidade, uma vez que as aproximações e distanciamentos entre essas duas áreas/disciplinas/práticas alternam em meio a consensos e dissensos entre as pessoas que as investigam, ou aquelas que atuam no campo. Também por meio da historiografia é que o texto de Maria Aparecida de Souza Gerken *Dançando na escola: um olhar sobre a escolarização de uma prática cultural* descortina de maneira crítica a trajetória da escolarização da Dança, o que configurou o deslocamento e a apropriação pelas unidades de ensino de uma prática cultural.

Considerando as experiências em primeira pessoa que podem ser estimuladas pelas práticas somáticas como modos de ensino da Dança, encontramos em *Entrecruzamentos teóricos na proposição curricular do projeto Anjos D'Rua: diálogos possíveis entre dança e educação* a apresentação de um projeto que desmembra as experiências vividas e que permitem fomentar processos de autoconhecimento como parte de um compromisso social de um programa educacional que compreende a prática da dança como mediadora de sentidos. É neste lócus que Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro desenvolve seu estudo que nos apresenta aqui.

No segundo bloco nos quais estão agrupados os textos que relacionam a Dança ao Lazer, Paola Luzia Gomes Prudente apresenta um instigante estudo sobre o jogo *Just Dance* e discute um tema emergente no campo dos estudos das práticas corporais em ambientes virtuais, trazendo elementos que descontroem

senso comuns sobre as práticas realizadas naqueles ambientes. Mais do que um retrato do presente, o seu estudo marca uma posição crítica na medida em que descreve o que constrói no diálogo com as pessoas que jogam o jogo.

No texto *As danças de salão queer/gay/livres como espaços de resistência* José Manuel Alvarez Seara discute outro tema emergente e necessário e nos apresenta um estudo sobre os espaços de encontro *queer/gays/livres* em países latino-americanos, notadamente locais nos quais a vida de pessoas LGBTQ+ está permanentemente em risco. Dançar é, neste caso, experiência de vida, de encontro e de (r)ex(s)istência. De sobrevivência.

Em *A dança nos programas de esporte e lazer da cidade*, as autoras Elisângela Chaves e Natália de Oliveira Silva trazem dados sobre as atividades que envolvem danças nos contextos dos Programas Nacionais de Esporte e Lazer nas Cidades entre os anos de 2010 e 2014, o que nos leva a compreender a localização desta prática no mapa das ações do projeto e permitem vislumbrar (ainda que utopicamente) que a fruição da Dança como direito das pessoas brasileiras poderia ser uma realidade em nosso País.

Jenifer Lourenço Borges Vieira encontra, numa investigação historiográfica sobre a Dança e o Lazer, uma relação estreita entre o Lazer e Danças folclóricas ou aquelas que eram realizadas nas festas e folguedos. Seu estudo versa sobre os textos da Revista Brasileira do Folclore publicados entre os anos de 1961-1976 e pode nos estimular a uma perspectiva crítica sobre os sentidos do Lazer e da cultura corporal de movimento nos anos em que o nosso país esteve sob os governos militares.

Abrindo o bloco Dança, Arte e Espetáculo, a apresentação das experiências propostas por Telma Rodrigues em *A educação integral nos palcos da cidade: uma proposta de vivência da dança no contexto da educação integral* que aparece explicitada a relação entre a Dança e os princípios da proposta de Educação Integral que visa o estímulo à formação cidadã. O texto de Gustavo Côrtes organiza um nexos muito particular que propõe o entendimento sobre a produção teórica e os processos de criação artística materializados nos estudos acadêmicos – teses e dissertações – que levam a um tensionamento entre os sentidos de Arte e Ciência, uma discussão muito atual e que encontra nos programas de pós-graduação em Artes um lugar especial de debate sobre estes temas e cujo consenso parece ainda distante de ser alcançado.

Em *Versos em movimento: poesia, imagem e dança no espetáculo 'Cão sem plumas'*, Caroline Cavalcante do Nascimento se propõe a uma análise do espetáculo criado pela coreógrafa Débora Colker, buscando trazer à tona uma lógica (talvez) transdisciplinar de criação artística por meio de análises subsidiadas pelos autores contemporâneos Georges Didi-Huberman e Jacques Rancière.

Karla Ysolina Uriarte Torres apresenta o papel da dança na construção de uma estética nacional mexicana, de acordo com o que denominou certo parâmetro de modernidade vigente no início do século XX. O texto da autora nos permite construir diálogos sobre a cultura latino-americana e, em certos aspectos, pode nos levar a reflexões sobre a importância de compreendermos a Dança na perspectiva dos Estudos Culturais. Por fim, em *A dança nas linhas curvas de Oscar Niemeyer: a Pampulba no contexto* a autora Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz nos apresenta o encontro dos corpos dançantes com a cidade, especialmente aquela que é cortada, recortada, moldada e compilada na obra do icônico arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer. Os sentidos das formas e dos contextos que o autor e sua obra trazem para a capital mineira se corporificam nas coreografias. Arquitetura, Arte e Dança se imbricam numa trama coreográfica.

Dançar ainda é um ato revolucionário. Como é a publicação desta obra que, no tempo presente, nos traz os movimentos das pessoas pesquisadoras dos atos da vida cotidiana. Traz-nos mais do que os textos acadêmicos, as danças das pessoas que ousam ensinar, investigar o passado e utopizar o futuro em tempos de disputa dos espaços de ensino e de criação. Esta obra se apresenta como uma compilação de saberes vividos nos corpos dançantes, que materializam a dança que vêem, aquela que ensinam e que, aqui, se mostram em forma de letras coreografadas. Que essas letras dancem em nós e nos estimulem ao encontro, à discussão e ao debate. Dançantes. Assim, dançar será sempre um ato revolucionário.

Marília Velardi

APRESENTAÇÃO

A presença da Dança na Educação Física é uma construção histórica na formação dos professores e nas práticas corporais escolarizadas. Os encontros entre estas áreas no espaço acadêmico, escolar, ou em outras esferas sociais que abrangem o lazer, a cultura popular e a arte se constituem como fontes ímpares para a produção de conhecimentos. No entanto, academicamente existe uma carência de grupos de pesquisa que se dediquem especificamente a esta temática. Cientes desta situação e imbuídos da necessidade e vontade de contribuir para redução desta lacuna em nosso cotidiano universitário, buscamos, a partir das conexões entre diferentes campos de saber, reflexões sobre as apropriações da dança como conteúdo integrante da formação e atuação do professor de Educação Física nas suas mais diversas práticas. Assim, em agosto de 2014 foi aprovada a criação do Grupo de Pesquisa EduDança, de autoria dos professores Elisângela Chaves e Gustavo Cortes, vinculados à área de Dança do Departamento de Educação Física da UFMG.

As atividades do grupo de pesquisa inicialmente foram pautadas para nos auxiliar na criação de uma proposta da EEEFTO construída coletivamente para ser enviada para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹. Assim, em 2015, foi realizado o *1º Fórum dos Grupos de Pesquisa: Educação Física, Dança e Escola – CCODA – EDUDANÇA – PROEFE – Reflexões Acadêmicas sobre Educação Física e Dança*, ocorrido nos dias 22 e 23 de outubro, na Escola de Educação Física, Fisioterapia, e Terapia Ocupacional da UFMG. Dada a complexidade do tema, que envolveu questões epistemológicas, históricas, educacionais, trabalhistas entre outras, refletimos ser importante considerar que o conteúdo dança deveria

¹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas, em 2017, para a discussão sobre o documento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, para a discussão sobre o documento para a etapa do Ensino Médio. Além disso, o CNE coletou contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o País, contendo sugestões de aprimoramento do texto da Base. Enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018. Para saber mais, acesse: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> (acesso em 21/04/2019)

ser apresentado tanto no componente curricular Educação Física como no componente curricular Artes pelo texto da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que estava em discussão naquela época. A presença da dança, como conteúdo das duas áreas legitimadas pela base, aumenta a possibilidade de que o ensino da dança seja efetivamente trabalhado na educação básica.

Refletimos que a presença ou não da Dança como subárea das Artes na escola poderia não estar limitada pelo fato de abordagens sobre danças serem um dos conteúdos das práticas corporais rítmicas da área de conhecimento Educação Física construída historicamente no Brasil. Desta forma, entendemos que existe um deslocamento equivocado sobre o domínio das especificidades dos processos de escolarização dos saberes que envolvem a dança como conhecimento dentro do componente curricular das Artes. Reconhecemos a necessidade e apoiamos a maior inserção no espaço escolar nas atribuições do ensino de Artes, o que incide em uma melhor distribuição e organização dos conhecimentos das subáreas: Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas e Visuais dentro da disciplina Artes na escola. Com tantas subáreas acontece que as escolas optem pelo ensino das Artes ficar limitado a um ou dois conteúdos. A disputa neste caso, é tentar efetivar maior espaço do ensino da dança, como conhecimento artístico, dentro da grande área das Artes. A presença cada vez mais efetiva de profissionais da Dança na escola traz amplos benefícios para o ensino do conteúdo e se alinha com uma tendência mundial de complexificação da área. O fato de ambos componentes curriculares, Artes e Educação Física estarem no grande campo das Linguagens já indica, na proposta da BNCC que debatíamos em 2015, uma grande proximidade e uma interação entre os conhecimentos. De acordo com os objetivos da Grande Área das Linguagens, a utilização do termo no plural (Linguagens) aponta para a abrangência do aprendizado na área, que recobre não apenas a linguagem verbal, mas as linguagens musical, visual e corporal:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (Base Nacional Comum Curricular, área de Linguagens, Educação Física, tópico 4.1.3, Governo Federal 2017)

A integração dos componentes Artes e Educação Física em uma grande área também busca romper com uma lógica de organização escolar que reforça certa dissociação e hierarquia entre as linguagens, considerando que, na vida social, os sentidos de textos, objetos e obras são construídos a partir da articulação de vários recursos expressivos.

Outra questão amplamente discutida neste primeiro Fórum foi que, historicamente no Brasil, a dança é um conteúdo do componente curricular Educação Física e vem representando, muitas vezes na prática, o único contato do aluno com tal conteúdo ao longo de sua vida escolar. Reiteramos que a presença do ensino de dança na Educação Física não é uma questão de disputa com a subárea da Dança nas Artes, mas sim parte da constituição histórica da formação e atuação da primeira, sobretudo no âmbito educacional brasileiro em se tratando de escolas e universidades. Reforçamos também que uma possível retirada do ensino das danças nas aulas de Educação Física pode significar uma negação do acesso às experiências e conhecimentos para estudantes de todo o país. Pedimos a reflexão para que, ao contrário da redução do já pequeno espaço para o ensino da dança nas escolas, estejamos atentos para ampliá-lo. O estudo da dança no componente curricular Educação Física não indica que tal tema não seja ou não deva estar presente como conteúdo do Componente Curricular Artes. Ao contrário, acreditamos que experiências diferentes possam ser vivenciadas pelos alunos em ambas as áreas, dada a quantidade de conteúdos possíveis de serem trabalhados. Restringir os alunos de tais possibilidades, baseando-se em reservas de atuação a este ou aquele profissional, seria priorizar questões trabalhistas em vez de celebrar mais tempo dedicado ao corpo na escola, o que acabaria por contrariar um clamor histórico dos que se dedicam ao tema.

A realidade dos grandes centros urbanos, capazes de dispor de profissionais formados em Dança para atuar nas escolas não reflete o cenário educacional brasileiro, fazendo-nos crer que a ausência do conteúdo nas aulas de Educação Física faria com que, em um grande número de casos, os alunos fossem alijados desse tema na sua trajetória escolar. Neste sentido, o texto da Base Nacional Comum Curricular ao criar um tópico Práticas corporais rítmicas, expõe uma abordagem pertinente à construção histórica da Educação Física Escolar neste país. E coerentemente propõe tópicos que indicam a dança como conteúdo representativo destas práticas. Não identificamos, em nenhum momento, que tal dispositivo impeça que a Dança seja uma disciplina, com seus respectivos recortes de interesse. Para nós a questão central, a dança na Escola, é superior aos debates de conselhos profissionais sendo incoerente pensar nos conteúdos das áreas para uma Base Nacional Comum Curricular privilegiando uma lógica reducionista de reserva de mercado.

Historicamente registrado, o ensino da dança nos cursos de Educação Física iniciou há mais de 50 anos na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1969. Atualmente, nas duas modalidades de bacharelado e licenciatura em Educação Física são oferecidas disciplinas pelos três professores da área de dança do Departamento de Educação Física da UFMG. Estes docentes/doutores possuem graduações em Educação Física, e mestrados e doutorados em Educação, Artes e Linguística, e que tem como objeto privilegiado o estudo da Dança nas suas mais diversas facetas, além de coordenar grupos de pesquisa, ensino e extensão que estudam o fenômeno e temáticas relacionadas à dança na educação física, na cultura, no lazer, na arte e na educação.

Com o intuito de fomentar um espaço acadêmico de debate, estudo e produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas à dança na Educação Física, na Cultura, no Lazer e na Educação, a proposta foi organizada inicialmente em cinco linhas temáticas: Dança, corpo e lazer; Dança, Educação Física e escola; Dança, cultura e educação; Memórias da Dança na Educação Física; Dança e preparação física. Tal divisão almejou explicitar perspectivas de problematização das diversas manifestações de dança que se relacionam ou não à formação e atuação do professor de Educação Física e que poderiam ser tensionadas e analisadas à luz da investigação científica.

A proposta era a de termos dentro da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – EEFFTO da UFMG um espaço acadêmico científico devotado à Dança para a sistematização das pesquisas, ações e intervenções no ensino, pesquisa e extensão agregando alunos, professores e pesquisadores da instituição, de parcerias interinstitucionais e comunidade interna e externa interessada na temática. Com esta base multi e interdisciplinar, estipulamos como metas: **(a)** estimular as iniciativas de pesquisa no campo da dança, em suas mais diversas vertentes, relacionadas com práticas no campo da Educação Física; **(b)** promover intercâmbios institucionais entre docentes e discentes vinculados à Educação Física e a Dança; **(c)** propiciar o desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares em diálogo com a Dança e a Educação Física; **(d)** realizar aproximação da pós-graduação; **(e)** inserir o corpo discente em projetos e ações no campo do ensino, pesquisa e extensão em conexão com Dança e a Educação Física; **(f)** adquirir um espaço físico para organização e acolhimento do grupo na EEFFTO/UFMG; **(g)** incentivar a produção e publicação de textos acadêmicos em periódicos da área e em anais de fóruns científicos de reconhecida relevância.

Após iniciadas as atividades do grupo por meio das reuniões de estudo, em 2015, a professora Elisângela Chaves obteve aprovação e financiamento do

projeto de pesquisa intitulado: “O ensino da dança nas universidades brasileiras: abordagem histórica dos encontros e desencontros com a Educação Física (1939-1956)”, por meio do Edital de chamada interna à UFMG destinado a professores recém doutores e recém-contrados, pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG. Com o recebimento deste financiamento, foi possível a contratação da primeira bolsista de iniciação científica do grupo, Mayna Mendes Paiva e, posteriormente, de nossos primeiros equipamentos para realização de pesquisas. Ainda em 2015, organizamos e realizamos *I Fórum do EduDança: Diálogo entre professores de Educação Física na área de Dança*², no qual percebemos a demanda de extensão.

No ano seguinte, em 2016, uma nova oportunidade de financiamento de pesquisa surgiu através do convite para compor junto a outros grupos de pesquisa da EEEFTO uma proposta de constituição do Centro Mineiro de Estudos do Lazer e concorrer a financiamento para as pesquisas na Rede Cedes do Ministério do Esporte. A proposta de pesquisa *A dança nos programas de esporte e lazer da cidade: mapeamento e caracterização das atividades sistemáticas e assistemáticas de 2010 a 2016*, elaborada pela professora Elisângela, e as demais propostas deste centro foram aprovadas e o EduDança passou a compor o Centro de Desenvolvimento de Pesquisas em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede CEDES do Estado de Minas Gerais³. Recebemos o financiamento para nossa segunda bolsista de Iniciação Científica, Natália de Oliveira Silva, e mais recursos para mobiliário, equipamentos e livros para estruturação de nosso grupo de pesquisa. Mas, infelizmente, a EEEFTO não conseguiu disponibilizar

² Programação: 23 de Outubro: Apresentação de abertura Grupos Sarandeiros Mirim e Pré-mirim do Colégio Santo Agostinho - Partes do espetáculo Brasil de Todos os Cantos. Mesa Redonda: Educação Física e Formação de professores. Apresentadores: Doutorando Vagner Miranda - UNIFEMM e Pitágoras Betim, Dra. Cida Gerken – COLTEC, Ms. Juliana Bergamini – UFOP, Ms. Aline Dias Moura – FUNED – UEMG Doutora Isabel Coimbra – EEEFTO, Ms. Janice Guimarães – UNIMONTES, Moderadora – Dra. Elisângela Chaves – UFMG. 24 de Outubro: Relato de experiências: Práticas docentes da Dança na Escola. Participantes: Petrônio Alves – Colégio Santo Agostinho Contagem, Diego Marcossi – Rede Municipal de Belo Horizonte e Colégio Salesiano, Rosiane Roscoe – Colégio Marista Dom Silvério

25 de Outubro: Oficinas de Dança na EEEFTO. Elisângela Chaves (Brincar e dançar) e Ms. Aline Dias Moura (Processos de Criação em Danças Brasileiras)

³ O Centro foi criado visando estabelecer uma rede de conexões e saberes entre as Instituições de Ensino Superior e grupos de estudos situados no estado. O Centro é coordenado pela Prof^a Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto do Departamento de Esportes e tem como coordenador Adjunto o Prof. Dr. Luciano Pereira da Silva, do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Compõem o centro os seguintes grupos de pesquisa: CEEFEL-PUC MINAS; EduDança/UFMG;FAEFI UFU; GEFUT/UFMG; GESPEL/UFMG; LUCE/UFMG, ORICOLÉ/UFMG, POLIS/UFMG.

um espaço físico (sala) no qual o grupo pudesse se instalar. Precariamente, funcionávamos em nosso gabinete de professores, já compartilhado entre três docentes e guardávamos os equipamentos sem condição de instalação e uso. Recebemos, também neste ano, nossa terceira aluna de iniciação científica mas, desta vez, voluntária, Caroline Gomes de Oliveira, que deu continuidade ao projeto sobre o ensino da dança nas universidades brasileiras após a saída da outra bolsista. Também em 2016, mediante o sucesso do evento e a constatação de demanda para realização do Fórum *EduDança* e o desejo de outras iniciativas de extensão, criamos o *Programa de Extensão EduDança: ações artísticas e científicas de Educação Física e Dança* para fomentar eventos, cursos e outras ações de extensão na área na EEEFTO. Ampliando nossa ação na EEEFTO, por entendermos que precisávamos propiciar mais ações além das já realizadas nas Mostras de Dança da Escola, nos vinculamos ao Grupo Sarandeiros, dirigido pelo professor Gustavo e às ações coordenadas pela professora Isabel Coimbra⁴. No mesmo ano, estabelecemos uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que envia os professores de dança, monitores/agentes culturais dos projetos Escola Aberta e Escola Integrada para participarem destes eventos como atividade de formação profissional, educação continuada, o que tem demandado uma organização ampla de inscrições e logística de funcionamento de tais eventos em seu planejamento e execução, já que nosso público aumentou significativamente.

Realizamos, então, o *II Fórum EduDança: Dança e Educação Física, diálogos possíveis e intervenções*. Nesta edição, foi realizada uma parceria cultural com o já tradicional evento FestFolk BH, Festival Intercolegial de Danças Populares de Belo Horizonte, no seu décimo segundo ano de realização. Tal encontro foi elaborado por integrantes do Grupo Sarandeiros, responsáveis por trabalhos coreográficos de tradução artística das manifestações folclóricas brasileiras realizados em diversas escolas e projetos culturais da cidade de Belo Horizonte. O XII FestFolk BH contemplou trabalhos de 10 escolas públicas e particulares e 2 projetos em ONG's da cidade de Belo Horizonte, envolvendo em torno de 1000 alunos e mais de 20 professores de Educação Física. As apresentações aconteceram no Teatro do Colégio Santo Agostinho nos dias 16, 17 e 18 de setembro. As palestras e oficinas do EduDança ocorreram nos dias 16, 23, e 30 de setembro, com a participação e organização dos professores do Departamento de Educação

⁴ A professora coordena o Grupo de pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança – COODA e realiza a 15ª Edição do Seminário Internacional Concepções Contemporâneas em Dança.

Física, Dr. Gustavo Côrtes, Dra. Elisângela Chaves e Dra. Isabel Coimbra⁵. Os 3 professores também organizaram e publicaram uma coletânea de 10 artigos escritos a partir das palestras realizadas nos Fóruns EduDança I e II⁶. Esta obra, publicada em CD, teve o objetivo de provocar reflexões e diálogos entre as áreas de conhecimento, promovendo a construção de uma educação de qualidade sensibilizada às questões do ensino da Dança na Educação Física nos mais diversos espaços educativos.

Em 2017, a inserção dos professores em programas de pós-graduação inspirou a temática do evento. A professora Elisângela foi credenciada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinares em Estudos do Lazer – PPGIEL/EEFFTO/UFMG, e o professor Gustavo ao Programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Artes – EBA/UFMG. E, para o evento, objetivamos as relações com a pós-graduação e a oportunidade do diálogo internacional com orientandos e colaboradores que frequentavam o grupo. Assim, o III Fórum EduDança recebeu o nome de: Diálogos internacionais, estudos na pós-graduação: perspectivas da pesquisa em Dança, Educação Física e Lazer⁷. Teve como meta a apresentação de discussões sobre estudos relacionados à Dança, à Educação Física e ao Lazer no Brasil, na Espanha e no México, bem como a promoção de intercâmbio entre docentes e discentes vinculados aos programas de pós-graduação na UFMG e no exterior.

⁵ O II Fórum teve a seguinte programação:

16/09/2016- Palestrante – Dr. Gustavo Côrtes – EEFFTO/UFMG. Tema: Processos de Criação em Danças Brasileiras: O Folclore como inspiração nas práticas com a dança em espaços educacionais. Oficina: Dança Brasil: A interpretação da identidade nacional através das manifestações populares. Evento artístico – 20H – XII FestFolk BH – Apresentações das Escolas e Projetos Culturais no Teatro Santo Agostinho.

23/09/2016 – Palestrante – Dra. Isabel Coimbra – EEFFTO/UFMG. Tema: A Dança na Contemporaneidade: Possibilidades e discussões sobre a atuação profissional do Professor de Educação Física. Oficina: Dança experimental: Concepções contemporâneas em dança.

30/09/2016- Palestrante – Dra Elisângela Chaves – EEFFTO/UFMG. Tema: Dança, Lazer e Educação: reflexões e possíveis intervenções. Oficina: Criar e Dançar: mediações lúdicas.

⁶ Coletânea [do] II Fórum EduDança/organizadores Elisângela Chaves, Gustavo Côrtes, Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz. – Belo Horizonte: UFMG, 2016. Tema: Educação física e dança: diálogos possíveis e intervenções. ISSN 2525-6637.

⁷ O III Fórum teve a seguinte programação: 29 de setembro de 2017: Dança, Lazer e Educação/Vagner da Conceição Miranda – UFMG – Brasil; 06 de outubro de 2017: Dança, gênero e diversidade/ José Manuel Alvarez Seara- *Universidad de Bilbao – Espanha*; 10 de novembro de 2017: Dança contemporânea, relações com o ócio e a educação/ Karla Uriarte – *Universidad Autónoma de Yucatán – México*; 01 de dezembro de 2017: A biomecânica e a *performance* na dança/ Bárbara Pessali Marques – UFMG – *Manchester Metropolitan University Brasil/Reino Unido*; Número de participantes no TOTAL: 155 (alunos, publico interessado e professores de dança da PMBH).

Realizamos também, em cooperação internacional, dois cursos. O *Corpos em Movimento*, ministrado por Karla Uriarte⁸, doutoranda na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), co-orientada pela profa. Elisângela nos Estudos do Lazer, realizado de maio a junho, gratuitamente, com 12 participantes. E o curso *A dança de salão Tango em uma perspectiva de gênero e diversidade*, ministrado pelo professor José Manoel Alvarez Seara (Universidad de La Republica – Uruguay) e doutorando na Universidade de Deusto/Espanha, em estágio doutoral no Brasil, sob tutoria da professora Elisângela, em novembro 2017.

Em 30 de agosto de 2018, inauguramos a sala do Grupo de Pesquisa EduDança na qual dispomos de equipamentos para pesquisa, espaço para reuniões e estudos e uma pequena biblioteca. Desde sua montagem, temos tido neste local as condições favoráveis para realização de encontros, reuniões, orientações para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas.

O *IV Fórum EduDança* foi realizado no semestre deste ano com a temática *Desafios da Atualidade: perspectivas da pesquisa em Dança, Educação Física e Lazer em relação à esportivização, a religião e os projetos sociais*. A escolha do tema foi construída a partir dos relatos dos parceiros do evento advindos dos projetos sociais e de nossos alunos em fase de estágio ou pesquisa nas escolas e em projetos sociais⁹.

Durante estes anos, o desenvolvimento de pesquisas com financiamentos nos possibilitou, além da organização de nossos fóruns, também a participação e divulgação de nosso trabalho em importantes congressos nacionais e internacionais. Estas participações nos garantiram publicações, contatos com pesquisadores e experiências acadêmicas. Tivemos trabalhos apresentados e publicados tais como o *8º Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas* – Abrace, 2014; *8º Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais* – COPEHE –, 2015; *XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* – CONBRACE e *VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2015;

⁸ Professora, pesquisadora e artista cênica mexicana, graduada em dança contemporânea pelo Centro Estatal de Bellas Artes (CEBA), Licenciada em Educação Artística pela Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY), e Mestre em psicologia do esporte pela Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México.

⁹ Programação do IV Fórum: 23/03/2018 – A dança nos Projetos Sociais/ Ms. Juliana Araújo de Paula – Prefeitura de BH; 20/04/2018 – Reflexões sobre Dança e Religião/ Dra. Fernanda Cardoso de Souza – Unimontes; 18/05/2018 – Dança Esportiva: atualidade e perspectivas/ Sarah Nogueira Lage e Bruno Leonardo Coman Martins (atletas internacionais da modalidade); 08/06/2018 – Oficina: Brincar e Dançar e Avaliação do Evento/ Dra. Elisângela Chaves – UFMG. Número de participantes no TOTAL: 225 (alunos, público interessado e professores de dança da PMBH).

II Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer – CBEL, 2016; *XIV Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física* – CHELEF, 2016; *XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* – CONBRACE e *VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2017; *OcioGune: Foro de investigación em torno del Ocio*. Universidade de Deusto, 2017, Bilbao/ES; *Semana do Conhecimento UFMG*, 2017; *Congresso Latino Americano de Educação Física*, Argentina, 2017(só publicação); *III Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer* – CBEL, 2018; *Congresso Mundial de Lazer* – São Paulo, 2018; *XII Encontro Internacional OTIUM* – Associação Ibero-americana de Estudos de Ócio e *VI Congresso Internacional em Estudos Culturais*, Aveiro - Portugal. Também foram realizados trabalhos artísticos do Grupo Sarandeiros no âmbito nacional e mundial, como: o espetáculo *Coup de Coeur*, estreou na *Campanha do Teatro e da Dança* em Belo Horizonte – em 2015; participação artística no *43º Festival Internacional de Folclore* em Nova Petrópolis, no Rio Grande do Sul, onde os Sarandeiros representaram Minas Gerais, 2016; *Turnê Mundial*, França, Holanda e Guadalupe, Sarandeiros representaram o Brasil em Festivais da UNESCO, 2017; *Turnê Internacional* no México, 2017, nos festivais *Los Colores del Mundo* em Guadalajara (Zapopan), México; em 2018, novo espetáculo “Além Mar” e representação do Brasil, em Festivais da UNESCO em Portugal, Cidades de Cantanhede e Figueira da Foz.

Dentro de nosso planejamento de produção e circulação do conhecimento que temos desenvolvido no âmbito do Grupo, conseguimos, em 2018, através dos recursos do Centro Mineiro/Rede Cedex, um redimensionamento financeiro, organizado pela professora Ana Cláudia Couto, a quem agradecemos, a liberação para a publicação de um livro com tiragem de 500 exemplares com distribuição gratuita. Ressalta-se ainda o fato de que essa produção poderá circular em diferentes espaços de pós-graduação, em fóruns de debate da própria Educação Física, mas também das Artes, da Educação e áreas afins nos encontros acadêmicos (congressos, seminários, etc), criando pontes, interseções, comunicações e diálogos fomentados pela produção de conhecimento que busca a valorização da produção em Dança na área da Educação Física e das Artes.

A publicação de um livro sobre a produção do *EduDança* está fundamentada na sistematização das pesquisas debatidas e estudadas no âmbito do Grupo de pesquisa. A proposta foi compor uma publicação de estudos e pesquisas dos pós-graduandos, professores e pesquisadores vinculados à instituição e/ou parcerias interinstitucionais que possibilitem diálogo acadêmico científico entre a Dança e a Educação Física, a Educação, o Lazer e a Cultura.

O livro foi organizado em capítulos temáticos que têm na Educação, no Lazer e na Arte/Espectáculo um aporte de debates sobre a dança e sua diversidade

metodológica e teórica. Os textos são fruto das pesquisas realizadas pelos membros do grupo e convidados. Demos prioridade à publicação de trabalhos que primam pela apresentação de dados originais e que já estivessem em fase avançada de pesquisa. Enfim, o que se espera com todo este esforço é qualificar este livro construído por várias mãos e diferentes contribuições e visões acadêmicas sobre a Dança.

Agradecemos, imensamente o financiamento desta obra pela Rede Cedex e a colaboração de todos, na parceria, na cumplicidade e na ousadia de sonharmos juntos para que a concretude pudesse acontecer... Seguimos dançando!

Elisângela Chaves e Gustavo Côrtes

“É preciso ter o caos em si mesmo para ser capaz de dar à luz uma estrela dançante.”

Friedrich Nietzsche

DANÇA E EDUCAÇÃO

1. MENINOS QUE DANÇAM: NEGOCIAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA¹

Petrônio Alves Ferreira

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre os modos como os marcadores de gênero e sexualidade interferem na possibilidade de meninos dançarem na escola. As discussões levantadas aqui tomaram como referencial a perspectiva pós-estruturalista de gênero que o define como uma identificação mutável, instável e constituída no interior de uma cultura. A cartografia das aulas de um Grupo de Dança de uma escola particular de Contagem no qual a grande participação de meninos é uma característica singular possibilitou reconhecer práticas que parecem favorecer tal participação e refletir sobre seus efeitos de normalização ou de transgressão. Ao que parece, as práticas estabelecidas em tal experiência revelam modos de negociação do gênero que parecem não transgredirem a norma, mas incluem a prática de dança nas fronteiras de uma masculinidade hegemônica. Nesta cena, chamamos a atenção para os perigos de se produzir mais preconceitos e violências com práticas aparentemente transgressoras ou inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Gênero. Sexualidade.

Embora a dança seja notificada como uma prática presente em todas as organizações culturais já estudadas, seja em um recorte cronológico ou geográfico, isto não a confere caráter universal e globalizante. Ao contrário, a prática de dança é marcada por uma série de dispositivos de diferenciação

¹ Artigo resultado da dissertação de mestrado *Coreografias Juvenis: gêneros e sexualidades na cena escolar*, realizada durante os anos de 2017 e 2018 e defendida no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FaE/UFMG).

ritualísticos, de classe, de raça, de gênero e sexualidade, sendo incentivada e interdita concomitantemente em uma mesma sociedade. Neste texto, especificamente, interessa pensar como os marcadores de gênero e sexualidade interferem na possibilidade, ou não, de meninos dançarem na escola.

Para tal exercício de reflexão, é importante assumir que o tipo de relação estabelecida entre dança e corpo parece marcar contornos de uma feminilidade hegemônica para a prática (ANDREOLI, 2010). Não se trata de constatar simplesmente que, no Brasil, existem mais mulheres do que homens que praticam dança, mas de compreender que processos de normatização de gênero legitimaram a dança como prática feminina e a interditaram aos homens.

Se ainda hoje o dançar é adjetivo próprio do feminino, encontro-me, como professor e pesquisador, diante de uma experiência aparentemente singular. Em uma escola da rede particular da cidade de Contagem/MG, sou um dos professores de um grupo de dança com 96 participantes, de 9 a 17 anos, dos quais 40 são meninos. Refletir sobre a presença desses alunos na dança me levou a perguntar: o que faz com que eles possam/queiram dançar nessa escola?; que negociações de gênero esses alunos fazem para se vincular a esta prática?; quais as implicações das práticas pedagógicas nessas negociações de gênero?; E, por fim, em que medida esses meninos que dançam revelam uma transgressão à normatividade de gênero?

Com o intuito de dar centralidade à experiência de jovens alunos e alunas, possibilitando assim a emergência de suas reflexões, esta pesquisa utilizou-se da Cartografia como estratégia de acompanhamento dos acontecimentos, experiências e transformações do Campo. Como uma pesquisa cartográfica, este estudo se caracteriza pelo acompanhamento dos processos de elaboração do conhecimento, pela inventividade de recursos e instrumentos que permitem ao campo dizer aquilo que ainda não disse (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Assim, nesta experiência não se buscou fazer uma descrição da realidade, mas uma decomposição das práticas discursivas, provocando desnudamentos de possíveis processos de transgressão ou normalização nesta cena. Os dados desta reflexão foram construídos a partir da observação participante, da análise dos documentos do grupo e das conversas com os alunos e alunas, por meio das quais foi possível observar e compreender as práticas de dança e as orientações pedagógicas, bem como as relações dos meninos com as práticas e com os colegas. Embora seja necessário grande cuidado e uma redefinição do olhar ao pesquisar a própria prática, esta investigação comporta outras possibilidades de análise do campo. Uma delas é a retomada das próprias práticas a partir das observações, como em um processo mnemônico de revisão daquilo que foi planejado, dito e feito. A outra, é relação de confiança entre o pesquisador e sujeitos da pesquisa que,

embora houvesse um estranhamento inicial, favoreceu não apenas o acesso a informações, mas a abertura às reflexões sobre assuntos referentes a questões íntimas e profundas referente a cada um dos alunos e alunas participantes.

Nas fronteiras do gênero e da sexualidade, a dança

O permitir-se ou não permitir-se dançar para os meninos exige uma série de negociações: consigo mesmo, com a família, com os colegas e com os professores. Para compreender a necessidade desta negociação, é necessário fazer uma digressão teórica, apontando as construções sociais em torno do gênero e da sexualidade. Partindo de um referencial pós-estruturalista, o gênero é uma identificação mutável, inacabada, instável, móvel, instituída numa dada cultura por meio de uma repetição estilizada de atos (BUTLER, 2017). Rejeita-se, assim, qualquer referência essencialista ou metafísica, bem como todo determinismo advindo de alguma designação, de forma que as identidades de gênero são produzidas continuamente na cultura, podendo passar por processos de estabilização ao longo do tempo, mas não chegam a uma fixidez. Perceber as identificações de gênero como performatividades, como propôs Butler (2017), situando o sujeito no campo discursivo, significa compreender que as masculinidades e feminilidades são reiterações das normas estabelecidas socialmente e que se naturalizam por meio de um discurso assumido como verdade, de forma que os sujeitos são produtos e produtores da própria norma que os oprime.

Embora sejam diferentes, na perspectiva *queer*, gênero e sexualidade tornam-se marcadores praticamente indissociáveis, de forma que suas produções são atravessadas constantemente. Neste sentido, as regulações de gênero passam pelas regulações da sexualidade, de modo que “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero” por meio de uma diferenciação ancorada no desejo heterossexual (BUTLER, 2017, p.53). Quando Adriene Rich elaborou o conceito de heterossexualidade compulsória, se preocupava em refletir sobre os modos de regulação da vida das mulheres (e sobretudo os modos das mulheres lésbicas). Assim, a autora afirma que “a heterossexualidade compulsória funciona como uma instituição política de controle das mulheres, sendo um mecanismo de convencimento cultural, econômico, político e moral de que a heterossexualidade é a maneira correta e desejada para as experiências sexuais” (RICH, 2010, p.19). Contudo, na sociedade contemporânea ocidental, é possível assumir que a heterossexualidade compulsória regula não apenas as mulheres, mas todos os sujeitos em torno da

obrigatoriedade da heterossexualidade, funcionando, portanto, como uma tecnologia de gênero.

Valendo-se da terminologia Foucaultiana, a *tecnologia* aqui deve ser entendida como um conjunto de procedimentos, mecanismos e técnicas que foram inventados e aperfeiçoados para fazer funcionar as relações de poder. Nesta perspectiva, pensar em tecnologias, neste estudo, significa pensar em um conjunto de procedimentos que atuam como práticas reguladoras do gênero e da sexualidade, em torno da norma. A atuação destas tecnologias produz uma aparência de normalidade que se dá pelo modo como os corpos adquirem inteligibilidade social, ou seja, uma rede de práticas de significação coerentes com “continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2017, p.43). Em tal sistema, obrigatoriamente, a criança que nasce com pênis é designada como homem e deve desejar uma mulher. É essa obrigatoriedade que cria a ilusão de normalidade e naturalidade e, portanto, pode nos ajudar a compreender porque os meninos que dançam são chamados tanto de *gays*, quanto de “mulherzinhas”, havendo um equivalente simbólico entre tais demarcações.

Assim, pensar a dança neste contexto é compreendê-la não apenas como desejada para o feminino, mas como um marcador de feminilidade para os meninos que a praticam e, conseqüentemente, como um ponto de questionamento da heterossexualidade de tais sujeitos. Desta forma, quando os alunos negociam suas presenças na dança, eles estão negociando suas fronteiras de gênero e sexualidade. Como nos lembra Butler (2000), o corpo, em sua dimensão social, só se qualifica no interior de uma dada cultura quando reitera suas normas. Dançar não está entre as regulações do masculino normatizado, portanto, torna-se necessário borrar as fronteiras territoriais entre masculinidades e feminilidades.

Movimentos negociados

... eu sempre via que tinha o papel do homem e o papel da mulher dentro da dança. Nunca... Eu nunca vi um papel que juntasse esses dois papéis que, na verdade, a sociedade vê como papéis né – de homem e de mulher. Nunca se misturavam. (...) Então, era bem claro pra mim isso assim, o papel do homem e da mulher na dança. (Isis)

Dadas as características de trabalho do Grupo de Dança pesquisado, que tem como fonte de inspiração as manifestações da cultura tradicional, é de se esperar que a maior parte das elaborações coreográficas reforce estereótipos de

gênero e sexualidade, como anunciou Isis. Embora a dança, na sociedade brasileira, esteja culturalmente conectada com uma expectativa feminina, há uma espécie de estratificação dos estilos de dança em relação à feminilidade, bem como em relação à perturbação da norma por elas causada. Nesta estratificação, é possível dizer que o Balé (clássico) ou a Dança contemporânea, ou o *Jaꞑꞑ Dance* aproximam-se mais de uma associação cultural com a estereotipia do feminino do que a Dança de Rua ou as danças tradicionais.

Nesta cena, as reflexões dos alunos e alunas do grupo nos ajudam a perceber como as tecnologias de gênero são acionadas por meio de diferentes mecanismos, promovendo a reiteração das características tradicionais de masculinidade e feminilidade e da heterossexualidade compulsória. Dentre estes mecanismos, dançarinos e dançarinas anunciam a diferenciação de movimentos corporais, representações artísticas e figurinos para meninos e meninas presentes nas elaborações coreográficas do grupo.

Eu acho que a coisa mais evidente que tem, em questão de gênero, é a divisão entre passo pra menina, passo pra menino; figurino de menina, figurino de menino. Dá pra ver muito isso, principalmente nas danças de pares. (...) O Carneiro², apesar do passo ser idêntico, ser o mesmo passo, só do fato da menina estar com uma saia já traz um sentimento de mais de leveza, já traz uma diferença com o passo do menino que parece algo mais rígido, mais bruto. (Michel)

Em suas palavras, Michel coloca em cena dois mecanismos distintos que fazem funcionar a tecnologia de gênero: a elaboração de movimentos corporais – passos de dança – e a escolha de vestimentas – figurinos. Nesta cena, as coreografias do grupo parecem fazer exatamente o papel de exigência e coerção pelos quais a norma se estabelece. Ao exigir dos dançarinos e dançarinas que executem gestos e *performances* diferenciadas, bem como que usem roupas diferenciadas a partir de seus corpos sexuais, promove-se uma normalização que cria fronteiras claras entre o masculino e feminino naquela experiência. Ao mesmo tempo, é possível pensar que essa exigência acaba por normalizar tais diferenças, dando às produções diferenciadas um aspecto natural.

Para além dos movimentos corporais que produzem fronteiras entre o masculino e o feminino, os alunos e alunas percebem que os figurinos utilizados

² Dança típica da cultura mineira praticada na região norte e no Vale do São Francisco durante o ciclo de festividades natalinas. Acredita-se que o nome da dança está relacionado ao movimento da “amarrada” no qual dançarinos e dançarinas se encontram batendo-se com os ombros, remetendo às cabeçadas de um carneiro (GRUPO ARUANDA, c2007).

também fazem funcionar a tecnologia da diferenciação. De fato, “um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno” (GOELLNER, 2013, p.31). Isto significa dizer que um corpo é culturalmente produzido a partir de todas as intervenções que investem sobre ele, dentre elas as roupas e adereços. Parece ser sobre isto que nos fala Michel, ao dizer que, apesar de fazerem o mesmo passo, na dança do Carneiro, o fato de as meninas usarem saia transforma o movimento e, principalmente, o seu significado.

Você pode ver, as mulheres no grupo sempre fazem o papel de que, Rainha, Princesa, esses papéis mais delicados. E os homens sempre estão ali dominando, Oxóssi³. Tão ali dominando mais os papéis de... não de presença, mas de representatividade de força [franze a testa e fecha a mão]. (Roberto)

Falar em representação artística não significa pensar que os gêneros são representados ou expressados. Representar pode nos transmitir a ideia de que algo preexistente é dramatizado/colocado/demonstrado em uma dada situação, e aqui não se trata disto. Se considerarmos que a identidade de gênero é construída por meio das próprias representações que dizem expressá-la, como explica Butler (2017), não podemos entender as elaborações coreográficas apenas como meios de representação. É preciso perceber nestas práticas o seu caráter citacional⁴, ou seja, que a citação da norma de gênero pela elaboração coreográfica do Grupo de Dança é também o mecanismo de sua própria produção. Ou seja, quando as elaborações coreográficas diferenciam o jeito de homens e mulheres dançarem, elas não estão representando homens e mulheres que preexistem à coreografia e, sim, produzindo sujeitos homens e mulheres naquela experiência, envolvendo tanto quem dança quanto quem os vê dançar.

Poderíamos ver em tal prática apenas um comprometimento com a tradição da manifestação festiva na qual a coreografia se inspira. Contudo, não podemos deixar escapar a relevância das demarcações de gênero estabelecidas coreograficamente. Ao produzir coreografias em que a mulher sempre ocupa

³ Oxóssi é um orixá. De acordo com as religiões de matriz africana no Brasil, os orixás são deuses que receberam de Odumaré (o Ser Supremo) a responsabilidade de governar o mundo, sendo responsáveis por diferentes aspectos da natureza e dimensões da vida humana. Oxóssi é o orixá que detém os domínios sobre as matas e a fauna, sendo responsável por reger a sobrevivência do ser humano, por meio do trabalho (PRANDI, 2001).

⁴ Butler (2000) traz o conceito de citacionalidade para ressaltar os modos com uma norma é empregada no discurso. O uso desse termo na obra da autora inspirou-se na forma como o conceito foi utilizado por Derrida.

“*esses papéis mais delicados*” e o homem os papéis de “*representatividade de força*”, não há uma representação da mulher e do homem, mas uma reiteração normativa que cita modos comumente atribuídos à feminilidade e à masculinidade. É exatamente tal citacionalidade que convoca a norma de gênero e a emprega ao discurso coreográfico, conferindo a determinados modos de dançar um contorno de naturalidade feminina ou masculina. Neste sentido, as elaborações coreográficas do Grupo de Dança reforçam uma forma “normal”, “natural” de ser mulher e ser homem. Um modo não universal e não representativo da diversidade de experiências possíveis. Sendo assim, esta prática pedagógica parece preocupar-se com uma demarcação da dança como uma experiência diferenciada para meninos e meninas, anunciando que, conscientemente ou não, as escolhas coreográficas deste grupo estão reiterando a norma de gênero, o que pode facilitar as negociações que os alunos/dançarinos precisam fazer consigo mesmo, e como os outros, para se permitirem dançar.

Ainda que seja importante fazer com que a dança seja uma prática possível e desejável tanto para meninas quanto para meninos, é necessário atentar-se para os perigos escondidos neste movimento. Ao diferenciar os gestos de meninos e meninas, a dança parece facilitar a negociação, mas não questiona a norma e, portanto, pode tanto não ser suficiente para diminuir os preconceitos de gênero e sexualidade dos quais a própria prática é vítima, quanto reforçar esses preconceitos. Embora os meninos estejam dançando, esta prática não exige que eles modifiquem ou flexibilizem seu referencial de masculinidade, mas modela a própria dança dentro das fronteiras de gênero normativas. Assim, a experiência parece produzir mais normatizações do que transgressões, reforçando estereótipos de gênero por meio de elaborações coreográficas heterossexistas e ampliando o campo de atuação do masculino hegemônico, outrora interdito neste universo. O discurso normativo da diferenciação dos movimentos coreográficos pode ser lido como um preconceito em si mesmo, na medida em que atua ocultando as justificativas históricas que impossibilitam outras possibilidades de ser e dançar, naturalizadas por seus próprios mecanismos (PRADO; MACHADO, 2008, p.67).

Confissões de adolescentes

A aula de dança vai começar. Quando a porta da sala se abre, eles e elas entram aos montes. Elas entram conversando entre si, ocupam os bancos que estão nos cantos da sala, fazem rodinhas de conversa e pedem ao professor para ligar a música. Já eles entram correndo, gritando, sobem no espaldar e brincam de “lutinha” no meio da sala. (Notas do Caderno de Campo)

Inadvertidamente, muitos podem conferir a essas situações contornos de naturalidade ou normalidade. Porém, diria Derrida, “não existe natureza alguma, apenas efeitos de natureza: naturalização ou desnaturalização” (DERRIDA *apud* BUTLER, 2000, p.151). Estes gestos e atos são, na verdade, fabricações discursivas, que criam a ilusão de um núcleo interno organizador em torno de um binarismo obrigatório (BUTLER, 2017). De alguma maneira, a brincadeira entre os meninos, com demonstrações de virilidade, agressividade e força, parece assegurar àquele espaço a garantia da masculinidade. Fazer do espaço onde se dança um espaço onde também se luta é uma forma possível de enunciar a masculinidade através dos movimentos, reiterando uma série de discursos normativamente corporificados.

Normalmente, eu vejo as meninas sempre sentadas, conversando, contando papo uma pra outra, contando caso, uma tentando ajudar a outra. Eu vejo mais elas, digamos, unidas. Tentando sempre ajudar uma a outra. E sempre alguns toques mais próximos. Elas sempre tão se abraçando; sempre tão mostrando carinho; mostrando afeto uma pela outra; mostrando o tanto que uma gosta da outra. Já os meninos, eles, às vezes parece que não demonstram isso, tanto que nas brincadeiras que eu vejo eles fazendo, sempre é algo um batendo no outro, um zoando o outro. Parece que não é permitido para eles mostrar carinho ou afeto um pelo outro, assim como as meninas fazem. (Michel)

Nas reflexões de Michel observamos um dos processos por meio dos quais meninos e meninas parecem se diferenciar nas relações que estabelecem com o espaço e com os colegas nas aulas de dança. Tais práticas, de algum modo, parecem garantir aos meninos a afirmação de suas masculinidades de acordo com as expectativas sociais.

Então, tem essa questão da competição pra ver quem que é o mais forte, quem que é o mais macho, pra quem é o mais, visivelmente, mais másculo (...) É a questão de provar que eles são realmente homens. E as meninas enxergam isso. Nós enxergamos isso. Nós falamos: “olha lá, eles tentando provar que eles são homens”. (Helena)

Para Butler (2000) a nomeação de gênero é o estabelecimento de uma fronteira e ao mesmo tempo a inculcação repetida de uma norma, que confere legitimidade e inteligibilidade aos corpos, a partir do imperativo heterossexual. Este imperativo não se refere limitadamente à prática sexual em si, mas a um modo de vida globalizante e universal, esperado e projetado a partir das designações de gênero binário. Neste sentido, o processo de assumir um sexo está vinculado com a identificação e os meios discursivos que a possibilita, ao mesmo tempo em que a reitera. A formação do sujeito exige uma identificação

com a normatividade do sexo, operando através do repúdio que produz um domínio de abjeção (BUTLER, 2000). Seria possível pensar que a dança faz parte do domínio de abjeção do imperativo heterossexual masculino e, portanto, uma identificação masculina tende a negá-la.

Se dançar torna-se uma prática possível para os meninos sem que esses abram mão de uma identificação com o imperativo masculino, torna-se necessário ou retirá-la do domínio da abjeção – como tentam fazer as diferenciações de movimentos coreográficos – ou reforçar discursivamente a vinculação com outras práticas que operam dentro da norma – como fazer as “lutinhas”, se mostrar mais forte ou mais másculo.

Para além das demonstrações de força e dos corpos másculos entre os meninos, é possível observar uma espécie de *confissão* sobre o sexo. Em tais confissões não se fala somente do ato sexual em si, mas de toda a relação que se estabelece em torno do imperativo heterossexual: contam sobre as últimas festas, quem ficou com quem, quem não pegou ninguém; partilham dicas de como “*dar ideia nas menina*”; e falam das meninas que despertam seus desejos.

A gente acaba falando também de sexo. (...) A gente fica olhando pro corpo das meninas. Olhando assim “noh, ali tá legal, ali não tá”. A gente fica olhando assim “ah, eu ficaria com essa pessoa ou não ficaria” (...) A gente acaba contando também alguma coisa que a gente acabou fazendo de diferente. E... a gente acaba contando também “ah, ontem eu saí com uma menina, e a gente acabou fazendo uma coisa diferente”. A gente acaba contando assim, pra... [para e olha pra cima] pra expor assim. Acaba sendo pra expor mesmo que, que a gente acaba conquistando [coloca aspas com os dedos], porque pro homem isso acaba sendo uma conquista. (...) (Roberto)

Não se trata de desejar as meninas, mas de parecer que as deseja. Isto não significa desconfiar da verdade anunciada, mas de compreender como ela é produzida e reiterada. Parece se destacar aqui um dos mecanismos apontados por Foucault (2015) para a produção da verdade sobre o sexo: um ritual discursivo, no qual o sujeito que fala coincide como o sujeito enunciado, sempre na presença de um terceiro, que avalia, intervém e autentifica; um ato de confissão.

É necessária uma representação muito invertida do poder para nos fazer acreditar que é de liberdade que nos falam todas essas vozes que há tanto tempo, em nossa civilização, ruminam a formidável injunção de devermos dizer o que somos... (FOUCAULT, 2015, p.68)

Ingenuidade seria ver nas confissões destes adolescentes atos de liberdade; de poder dizer o que pensam, o que fazem e o que querem. As conversas dos grupos de meninos, na verdade, parecem muito mais uma necessidade de produzir

discursivamente uma vinculação com a norma de gênero. Deste modo, o fato de dançarem não se torna forte o suficiente para questionar uma heterossexualidade anunciada. Embora as confissões possam ser comuns a outros grupos de homens, no território da dança a necessidade de reafirmar a heterossexualidade me parece ainda mais forte, sendo comum romper com a redoma da fala reservada entre eles:

Antes da aula os alunos estavam no corredor que dá acesso à sala de dança e em altos tons de voz um menino dizia “se der mole eu pego mesmo”; o outro se vangloriava “o negócio aqui é hard: a gente dá ideia e pega mesmo”; um terceiro completou “Fiii, eu já peguei todas as muié que eu queria nessa escola”. (Notas do Caderno de Campo)

Aqui não nos interessa julgar a veracidade dos fatos, mas perceber a verdade do sexo que se quer produzir: uma verdade condizente com a heterossexualidade compulsória que adquire efeito não apenas em quem escuta mas, sobretudo, em quem fala (FOUCAULT, 2015).

Desta maneira, as confissões dos meninos adolescentes parecem atuar como um mecanismo de negociação do gênero na dança. Não se trata de uma vontade de dizer, mas de um imperativo de enunciação de sua verdade sobre o sexo que permite, valida e facilita, ao mesmo tempo que regulariza, a presença dos meninos naquele universo. Torna-se importante questionar aqui o quanto de dominação e violência esta experiência pode conter. Em que medida essa regulação de gênero não interdita essa dança para sujeitos que experimentam outras masculinidades? Em que medida essa regulação não valida comportamentos machistas e homofóbicos? A que se atentar aos riscos de produzir uma experiência que impossibilite existências díspares e hierarquize os lugares e não-lugares dos sujeitos nessa dança (PRADO e MACHADO, 2008).

O inegociável

Ao analisar os modos de construção do masculino e do feminino na Educação Física, Sousa (1994) revela que, dentre inúmeras práticas normalizadoras, a separação das práticas corporais femininas e masculinas na formação de professores⁵ negou às mulheres o aprendizado de lutas e futebol, bem como negou aos homens o ensino de ginásticas femininas e dança. É possível supor

⁵ Estudo sobre a Escola de Educação Física de Minas Gerais da década de 50 a 70 do séc. XX.

que as inúmeras práticas como essa, bem como todo o arcabouço discursivo que envolve a regulação de comportamentos masculinos e femininos na sociedade ocidental, tenham auxiliado na naturalização da dança como experiência feminina circunscrevendo-a na abjeção do masculino.

Nesta cena, pensar em mecanismos que eliminem as interdições de práticas corporais ou artísticas a partir das designações de gênero é um importante passo para evidenciar um universo de práticas e valores que desmentem as construções hegemônicas universalizantes (SCOTT, 1998). Embora a negociação de gênero seja um processo inerente aos processos de produção das subjetividades e deva ser considerada na elaboração desses mecanismos de resistência ao determinismo de gênero, não podemos deixar escapar as normalizações e violências que podem emergir desse processo. Desta forma, torna-se importante refletir sobre os mecanismos proporcionados pela prática pedagógica, ou acionados pela relação entre os meninos, que os possibilitam dançar nesta experiência. Em que medida esses mecanismos de negociação têm provocado a diminuição, ou a continuidade, dos preconceitos em relação à diversidade de gênero e sexualidade?

Ao assumir as normas de gênero em suas elaborações coreográficas – seja por meio dos movimentos, figurinos ou representações artísticas –, o Grupo de Dança, além de atuar na produção social da própria norma, impede que experiências não normativas sejam possíveis. Em tais elaborações do Grupo, os movimentos do gênero e da sexualidade parecem ser enrijecidos e enquadrados pelas tecnologias de gênero acionadas. Assim, não se permite o deslocamento das fronteiras, nem a experiência da diversidade podendo provocar incômodos e desconfortos nos alunos e alunas.

Eu acho que, muitas vezes, você é obrigado a fazer, tipo assim, meio que fazer um personagem que você não quer dentro de uma dança. Você queria fazer outro personagem e você não pode porque aquele personagem seria destinado a outro gênero. (...) Meio que isso acaba excluindo. (Marco Túlio)

No contexto analisado, promover a participação masculina na dança parece ser insuficiente para que as regulações de gênero que tal manifestação comporta sejam tencionadas. As aparentes reiteraões normativas produtoras de preconceitos e violências na experiência do grupo observado não podem ser ignoradas. Se as negociações de gênero são necessárias para os meninos que dançam, a educação para a diversidade comprometida com a redução de preconceitos deve ser inegociável. Neste sentido, a prática de dança deve ser uma experiência de transformação destes meninos, com um verdadeiro deslocamento das fronteiras de gênero, permitindo-os conceber, perceber

e respeitar as múltiplas formas de masculinidades e feminilidades, caso o contrário, corremos o risco de fazer da dança apenas mais um espaço de atuação de uma masculinidade tóxica e preconceituosa.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **CONJECTURA: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v.15, n.1, p.107-117, 2010.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FERREIRA, Petrônio Alves. **Coreografias Juvenis: gêneros e sexualidades na cena escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.30-42.

GRUPO ARUANDA. **Carneiro**. Grupo Aruanda, c2007. Disponível em: <http://www.grupoaruanda.com.br/home/sudeste/carneiro.php>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PRADO, Marco; MACHADO, Frederico. **Preconceito, invisibilidades e manutenção das hierarquias sociais**. In: PRADO, Marco; MACHADO, Frederico. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. **Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades**, Natal, v.4, n.5, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. A Invisibilidade da Experiência. **Revista Projeto História**, São Paulo, n.16, p.297-326, fev. 1998.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, a marcha! Meninas, a sombra: a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

2.

APRENDIZAGEM NA DANÇA: A CONSTITUIÇÃO DO(A) DANÇARINO(A) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Juliana Araujo de Paula

RESUMO

O presente trabalho aborda a aprendizagem na dança no contexto da Educação Integral. Elaborado a partir de pesquisa de mestrado realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte e de aproximações com a Antropologia Social, especialmente com os estudos de Lave e Wenger (1991), Faria (2008) e Sautchuk (2007), o artigo demonstra como as práticas sociais, especificamente a dança, são constituidoras de identidades. Em diálogo com tal referencial teórico, neste trabalho a aprendizagem é compreendida como processo de participação na prática social, tendo como foco sua relação com contexto, ou seja, seu caráter situado.

Introdução

As práticas sociais e as aprendizagens que nelas emergem são constituidoras de identidades. O presente artigo, a partir dos referenciais teóricos da Antropologia Social, toma a dança como prática social e sua aprendizagem como processo de participação. Os dados apresentados são provenientes de dissertação de mestrado defendida em 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG (PAULA, 2017).

No contexto da pesquisa¹ – A Educação Integral em Belo Horizonte, a dança tem lugar de destaque, pois, além de ser desenvolvida em oficinas, é uma das principais manifestações artísticas nos eventos e atividades culturais dos quais as escolas participam. Nas práticas escolares regulares, é possível afirmar que a dança tem sido tratada por dois componentes curriculares: Arte e Educação Física (BRASILEIRO, 2009; MORANDI, 2005; CARNEIRO, 2003; SANTOS,

2008) “Tanto na educação física quanto na arte ela é conhecimento constitutivo de seus processos de formação, além de que a dança também tem um curso de formação específico, a graduação em dança” (BRASILEIRO, 2009, p.109).

Entretanto, na maioria das práticas escolares, a dança encontra-se localizada, com mais frequência, nas festividades e relacionada a atividades lúdicas e recreativas (MORANDI, 2005; EHRENBERG, 2008). O que se percebe, portanto, é que esse conhecimento não tem um espaço específico, assumindo, na maioria das vezes, um papel acessório, atendendo a fins relacionados a outras áreas. Cazé (2008, p.25-26) vai além nesta discussão ao afirmar que, não basta apenas um trabalho com dança baseado na reprodução de coreografias que são vistas na mídia ou na execução de passos organizados em coreografias construídas sem a participação efetiva dos educandos e que estes reproduzem sem contextualizar, sem a possibilidade de ter a sua presença criadora no processo de construção dos movimentos e da composição coreográfica.”

Dentro de programas de Educação Integral, especificamente no PEI, tal realidade mostra-se diferenciada, pois a dança, assim como outros saberes, ganha espaço e tempo privilegiado. Sendo assim, foi possível compreender a aprendizagem que emerge na dança a partir de um olhar ampliado para as aprendizagens que ocorrem na escola, tendo em vista que dialogam diretamente com aquelas que também ocorrem fora dela.

Os caminhos da pesquisa

O percurso do trabalho de campo foi organizado da seguinte forma: imersão no campo, com construção de um caderno de campo entre os meses de fevereiro a junho de 2015. Neste período, foi possível acompanhar as oficinas de dança e duas apresentações², além de vivenciar o cotidiano do Programa Escola

¹ Trata-se do Programa Escola Integrada (PEI), que compõe a política de Educação Integral da Prefeitura de Belo Horizonte e tem como principal objetivo a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes. O funcionamento do PEI no cotidiano da escola se dá a partir da oferta, no contra turno escolar, de oficinas e aulas-passeio, além dos momentos destinados à alimentação e mobilidade. “Essas ações oportunizam aprendizagens nas áreas pedagógica, cultural, esportiva, artística, de lazer e formação cidadã, ofertando atividades nos diferentes lugares e espaços para além dos muros da escola, além das viagens pedagógicas dentro e fora de Belo Horizonte.” (BELO HORIZONTE, 2015, p.24).

² A primeira foi durante um evento na própria escola. E a segunda, no evento denominado “Festival da Leste”, no qual todas as escolas municipais pertencentes à Regional Leste de Belo Horizonte realizam apresentações culturais.

Integrada. A prática da dança foi o foco das observações, mas é importante destacar que “a dança encontra na palavra *prática* algo que abraça o antes, o durante e o depois do trabalho do bailarino ou coreógrafo. Esta é uma noção que, quando relacionada ao fazer artístico, consegue mobilizar e até mesmo questionar certa hierarquia entre processo e resultado final” (CHULTZ, 2016, p.97).

Segundo Goldman (2008, p.7), “os discursos e práticas nativos devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar nosso pensamento”. E tal deslocamento só é possível na medida em que se estabelece um “movimento através do qual um sujeito sai de sua própria condição por meio de uma *relação de afetos* que consegue estabelecer com uma condição outra” (GOLDMAN, 2003, p.464). Foi necessário, portanto, que além dos olhos, ouvidos e sentidos, todo o corpo estivesse aberto para se deixar afetar pelo olhar, pelas palavras, pelas sensações e pelos movimentos do outro. “Desta perspectiva, etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação” (PEIRANO, 2008, p.3).

Mais do que sujeitos investigados, aqueles com que me relacionei no processo da pesquisa contribuíram efetivamente para a construção dos elementos trazidos nesse texto. Desde o início, buscaram colaborar abertamente, muitas vezes tentando responder com poucas palavras a questão que me levava até ali: “como se aprende a dançar?”. O grupo investigado era composto por 15 crianças, sendo que três delas, todos meninos, faziam parte do PEI no turno da manhã e, portanto, não participaram do processo de observação das oficinas. Além das crianças, o Professor, institucionalmente reconhecido como monitor de oficina³, foi também interlocutor fundamental para a construção da pesquisa.

Aprendizagem na dança: o processo de constituição do(a) dançarino(a)

O processo de aprendizagem da dança, ou melhor, de constituição do dançarino, passa pelo desenvolvimento de habilidades relacionadas à destreza, flexibilidade, agilidade, ritmo e fluência. Não menos importantes, entretanto, estão os processos de estar no mundo, constituir-se como pessoa, representados

³ Optei por tratá-lo como Professor na escrita do texto. Mesmo entendendo os questionamentos que essa escolha pode levantar, apoio-me em Teixeira (2007), quando da discussão sobre o que seria a condição docente. Segundo a autora, é a relação com o outro que estabelece a docência. “Trata-se, assim, de uma relação com forte compromisso e envolvimento com os destinos e enredos humanos, individuais e coletivos” (TEIXEIRA, 2007, p.433).

pelo modo de andar, falar, vestir-se, arrumar os cabelos, maquiarse. A tais processos denominamos aprendizagem na dança. Como nos convidam a refletir Lave e Wenger (1991), conhecimento, identidade e pertencimento social são faces de um mesmo processo e constituem-se mutuamente.

Nesta direção, Sautchuk (2007), aprofundando a discussão no campo da Antropologia da Técnica⁴, aborda a configuração do humano a partir de seus engajamentos corporais em um dado contexto técnico. Esta perspectiva provoca-nos a refletir sobre a relação entre a especificidade das danças urbanas e a formação dos sujeitos inseridos em tal prática. Formação tomada a partir da compreensão total do corpo, ou seja, buscando superar dualidades entre físico e mental, razão e emoção, natureza e cultura.

A especificidade das danças urbanas, portanto, traz consigo importantes elementos para a análise. A origem e o modo como a prática é produzida cotidianamente são reveladores do modo como os sujeitos se constituem. Da mesma forma, é possível falar de um caminho inverso: a constituição dos sujeitos revela o modo como a prática é produzida.

As danças urbanas têm sua origem intimamente ligada à cultura *hip hop*, que abarca outros elementos como o MC, DJ⁵ e o Grafite. “É pertinente lembrar que, nas danças urbanas, há inúmeros estilos de dança diferenciados, entre eles: *Funk Styles (Locking, Popping, Waacking)*, o *Up-Rock, Breaking, Hip Hop Dance, House Dance, Krump, Dance Hall, Turf*, entre outros que ainda estão se desenvolvendo, alguns ligados diretamente à Cultura *Hip Hop* e outros não” (RIBEIRO, 2014, p.123). A cultura *hip hop* tem sua origem na periferia de Nova Iorque, nos Estados Unidos, nos anos 70, em um contexto de questionamento da situação de opressão vivida pelos negros e latinos que ali residiam⁶.

⁴ Tal autor explora o conceito de técnica a partir dos autores Leroi-Gourhan (2002; 2004), Mauss (1947; 1948), Descola (1994; 2005) e Ingold (2010).

⁵ De acordo com Ribeiro (2011), a sigla MC refere-se ao Mestre de Cerimônias, aquele que realiza rimas sobre a batida das músicas e a sigla DJ vem do termo em inglês *disc-jockey*, que significa operador de discos.

⁶ É importante salientar que uma manifestação tão plural como a dança urbana é reinventada cotidianamente, não sendo possível demarcar tão claramente sua origem. Ressalto, baseada em Guarato (2008), que as danças urbanas lidam “com diferenciadas danças e que, de fato, proveio de uma matriz negra norte-americana, mas o “*mix*” entre essas técnicas e formas diferenciadas de se dançar não havia ainda sido experimentado” (GUARATO, 2008, p.40).

A dança urbana e a Cultura *Hip Hop*, com apenas 41 anos, se fortalece na rua, no gueto, na favela e se expande para novos espaços urbanos e tradicionais de educação, pesquisa e arte, tornando-se reconhecida, percebida e compreendida por outros mundos e outras culturas (RIBEIRO, 2014, p.183).

No Brasil, foi na década de 80 que as danças urbanas começaram a se difundir, conforme apontam Ribeiro e Cardoso (2011), Ribeiro (2014) e Scandiucci (2006). “Influenciadas por filmes, músicas e videoclipes da época, foram adotadas espontaneamente por dois públicos específicos: as academias de ginástica/dança e os grupos (*crew*) de jovens sem vínculos com nenhuma instituição” (RIBEIRO, 2011, p.18).

As danças e as outras práticas aliadas a esta cultura trazem em si um caráter de resistência, demarcação e construção do que poderíamos denominar de identidade negra. “Ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p.77). A especificidade do contexto da pesquisa, a escola, agrega outro elemento a essa discussão de construção de identidade. Como afirma Gomes, “a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético” (GOMES, 2002, p.41).

Em se tratando de práticas corporais, como é o caso da dança, essa questão apresenta-se com uma relevância ainda maior, pois:

Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos. Será que a escola tem dado uma outra leitura a essa relação? Ou as crianças negras e brancas, quando estudam a questão racial, ainda participam da representação do corpo negro apenas como um corpo açoitado e acorentado? (GOMES, 2002, p.42).

A pesquisa respondeu positivamente a primeira questão colocada pela autora. Ao contrário de representar um tempo/espaço de (re)produção de representações negativas sobre o corpo negro, o contexto estudado de aprendizagem da dança revelou-se como lugar de afirmação, resistência e empoderamento.

Colocou outra música e pediu que fizessem uma roda. Foi ao centro e começou a dançar perguntando às meninas o que ele estava dançando. Ele movimentava o quadril e a cabeça. Algumas crianças riram e disseram que aquilo era dança afro... Outras falaram que parecia macumba. O Professor disse que aquela dança era inspirada na dança dos negros. Que todos eram negros. “Isso é nossa origem”. Fez

um movimento com os pés e disse: “o passinho do *funk* também vem da África”. Disse também que gosta de explicar para que entendam o que estão fazendo (Notas do caderno de campo).

A abordagem de tal temática, bem como o esforço de desconstrução de ideias pré-concebidas – “*outros falaram que era macumba*” – não era tão visível e evidente como no exemplo colocado acima. Os processos foram se tornando visíveis na medida em que o trabalho de campo foi avançando, pois exigiram um afinamento do olhar e uma sensibilização para questões, a princípio, não colocadas em foco. A maneira como as movimentações eram propostas, como a orientação do Professor era dada e as transformações das crianças foram os principais indícios do fortalecimento da identidade racial.

As especificidades das movimentações nas danças urbanas já trazem, em si, a dimensão da afirmação, da demarcação de lugar, da resistência. Como afirma Chultz, uma das qualidades intrínsecas à própria dança urbana é:

a valorização de movimentos amplos. Junto à direção frontal e ao encontro do público, os movimentos grandes conferem a essa dança uma presença expandida, uma necessidade de mostrar-se, dançar em seu nome e em sua própria defesa. Dessa maneira, alternando as extensões dos movimentos, o curso final resolve-se frequentemente para longe do centro do corpo (CHULTZ, 2016, p.127).

Aliada à grande expansão dos movimentos, a força para realizá-los emerge como uma forte característica no contexto pesquisado:

Agora eu já tô... Já tô, to começando a ficar menos preguiçosa igual era antes... Eu era muito preguiçosa mesmo! Agora eu tô dançando mais forte... E eu dançava forte antigamente, mais era com uma preguiça que eu tinha. (Lívia)

Ah! Ele não gosta quando a gente... Igual, quando ele fala pra gente dançar forte se a gente dançar fraco, é a morte, sabe?! Ele... É uma regra assim, porque se ele falou que é pra dançar forte, é pra dançar forte! (Érica)

Essa “força” representava, além da intensidade com que se deveria realizar os movimentos, uma intencionalidade. Desejava atitude ao dançar.

Quando terminaram, o Professor pediu que olhassem para ele e demonstrou alguns movimentos. “Isso não é assim, olha aqui! Presta atenção, gente! É serio. Vocês precisam demonstrar atitude. O tronco precisa ser baixo, o olhar para frente! Atitude!” (Notas do caderno de campo).

A força aliava-se, deste modo, a outra importante característica, a expressão. Em vários momentos durante a oficina, o Professor ressaltava a

importância de serem expressivas. Resende (2011), em seu estudo sobre o balé, enfatiza a questão da expressividade, da intencionalidade e do sentimento aliado à execução do movimento. No contexto estudado, entretanto, a expressão desejada era bastante específica, era necessário que fossem “tiradas”. A atitude esperada era essa, dançar com confiança, demonstrando segurança. Em uma situação em que estava insatisfeito com o desempenho das crianças em uma apresentação na escola, o Professor disse:

E todas as vezes que entramos no palco eu faço tudo certo. Sabe por quê? Porque eu entro com confiança... Quem errou? Levanta a mão (quase todas levantaram a mão). Então, foi porque vocês não estavam concentradas, confiantes. Você precisa entrar no palco e saber o que vai fazer (Notas do caderno de campo).

Esta confiança também foi aprendida no processo, na medida em que eram convidadas a colocar sua identidade nas movimentações, que eram chamadas a acreditar mais em si e colocarem força naquilo que realizavam. Mais uma vez, isso se relaciona diretamente com uma característica fundamental das danças urbanas.

Outra qualidade da *Hip Hop Dance* e dos passos sociais que destacamos é a incorporação de maneiras de fazer, o que abre espaço para que cada bailarino tenha a sua maneira de dançar (...). O corpo que executa determinados movimentos apropria-se da técnica para mostrar o seu jeito de caminhar, correr, saltar pisar, fazendo com que exista na dança de rua um espaço de revelação da identidade do dançarino, que se aproximaria de uma forma autoral (CHULTZ, 2016, p.141).

Porque as minhas coreografias são o seguinte: as pernas são iguais, os braços são iguais, só que o corpo são vocês que fazem, entendeu? A única coisa que eu exijo é que a perna e o braço sejam iguais. Agora a parte aqui e aqui é você que faz. E aí elas vão desenvolvendo... (Professor).

O Professor, também durante uma oficina, afirmou que “dança urbana não é como balé e *jazz*, em que é possível fazer tudo igual. Cada corpo mexe de um jeito, mas é preciso que tenham sincronia, que coloquem energia nos movimentos... É assim que fica bonito” (Notas do caderno de campo). Este paralelo com o balé, especialmente, ressalta algo trazido por Resende: “No balé clássico, a disciplina não é apenas algo necessário ou importante, mas algo fundante na prática, ou seja, como parte das disposições para se tornar um bailarino” (RESENDE, 2011, p.84). As danças urbanas revelam, portanto, outra face, a de uma disciplina que é exigida no processo, mas que convive com a possibilidade de realizar os movimentos com certa liberdade e identidade, sem comprometer a excelência esperada.

A partir da compreensão trazida por Gomes (2002), que entende que a identidade negra compreende um complexo sistema estético, é possível afirmar que as mudanças no corpo, percebidas no processo de aprendizagem estudado, também refletem o fortalecimento dessa identidade.

A observação do Professor sobre o amadurecimento das meninas me fez observá-las melhor. Percebi que, de fato, elas estavam diferentes. Havia mudado, inclusive a aparência. Várias delas estavam usando os cabelos soltos e maquiagem. Lembrei que Roberta havia começado a usar os cabelos soltos há mais tempo. Além da mudança na aparência, de modo geral, elas pareciam mais confiantes e focadas (Notas do caderno de campo).

Este processo parece ser parte da dança de uma forma geral, na medida em que o contexto do dançarino é “marcado pelas aprendizagens dos cuidados com a aparência”(Resende, 2011, p.150). A imagem é extremamente importante na configuração do que seria o corpo do dançarino, especialmente nos momentos de apresentação. Já no primeiro dia de apresentação, que pude acompanhar, isso se revelou fortemente:

(...) desci para a sala de dança para ver se as crianças já estavam se arrumando. Grande parte do grupo já estava lá. Algumas já haviam se maquiado e estavam se olhando no espelho. Comentavam sobre o batom, sobre a roupa umas das outras e ajustavam os cabelos (Notas do caderno de campo).

No cotidiano das oficinas, este cuidado também era trazido pelo Professor. No início do processo de montagem de uma das coreografias, realizou uma dinâmica na qual as crianças deveriam simular que se maquiavam.

O cabelo, entretanto, foi o principal elemento de mudança estética observado na pesquisa. Segundo Gomes (2002), é um dos principais símbolos de representação do corpo negro, especialmente por ser usado como elemento de classificação racial no Brasil. “A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima, contra a qual se faz necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, tais experiências acontecem ao longo da trajetória escolar” (GOMES, 2002, p.47).

Neste contexto, no entanto, revelou-se um percurso de superação dos estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo. A partir das práticas cotidianas, que muitas vezes não partiam apenas do discurso, o cabelo e a cor da pele puderam “sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política” (GOMES, 2002,p.49).

O Professor pediu que Roberta, Érica e Tati ficassem posicionadas no meio. Explicou que seriam elas, devido ao cabelo. A sequência de movimentos que fariam exigia que o cabelo fosse crespo. Tati estava com os cabelos presos e o Professor disse: “Pode tratar de vir com o cabelo solto também!” (Notas do caderno de campo).

E acaba que o negócio chave é conversar. Você conversando, você saber tocar naquilo que elas mais gostam, naquilo que elas mais sentem, ajuda demais. Você saber lidar com dificuldades e fazer aquela pessoa dançar um pedacinho e aquele pedacinho ela fazer a coreografia crescer, ajuda demais. Você ensinar a importância dela naquele pedacinho, entendeu? A Bárbara, por exemplo, perguntando: “Professor, por que eu danço lá trás?” Aí eu falei: “Porque seu cabelo destaca mais” e mostrei o vídeo para ela. Aí ela entendeu e tal (Professor).

Para além de um impacto local, com a influência causada nas outras crianças da escola, a visibilidade provocada pelas apresentações externas – em outros espaços da cidade, para outros sujeitos – contribui nessa mudança de olhar e superação de representações negativas. A aprendizagem da dança mostrou-se inseparavelmente aliada à aprendizagem de reconhecer-se negro, revelando a beleza presente nos corpos e, especialmente, nos cabelos.

Nesta perspectiva, portanto, é possível reconhecer que, além da aprendizagem da dança, emergem possibilidades de aprendizagens na dança, ou seja, aprendizagens de modos de ser, sentir e perceber o mundo. Como conclui Faria, “envolve a incorporação de formas de agir, de movimentar o corpo e com elas um conjunto de aspectos implícitos (referentes à dimensão identitária, à prática coletiva, a significados, a certos valores e disposições)” (FARIA, 2008, p.212).

Considerações finais

A imersão no cotidiano do Programa Escola Integrada possibilitou aspectos da aprendizagem na dança. Isto porque tal prática é parte importante nos processos desenvolvidos neste contexto, seja nos momentos em que são nítidas as relações de ensino e aprendizagem, caso das oficinas, mas também nas apresentações e eventos culturais e nos momentos ditos informais, como na entrada e saída da escola, na hora do almoço, nos passeios e outros. A entrada de outros saberes e outros sujeitos na escola, gerada pelo entendimento da Educação Integral como tempo/espacos de múltiplas aprendizagens, potencializou o lugar da dança na escola e a possibilidade de compreender seus processos de aprendizagem.

Os dados construídos e o diálogo com os autores trouxeram à cena elementos não questionados previamente na pesquisa: em paralelo à aprendizagem

da dança, qual a aprendizagem na dança? Ou seja, a constituição do(a) dançarino(a) se dá continuamente neste processo em que a dança (e sua aprendizagem) emerge. Neste aspecto, não bastava falar de dança, foi necessário mostrar a especificidade, a dança urbana. Trata-se, portanto, da construção de identidades que, neste caso específico, é a identidade negra. E foi a partir dos movimentos – fortes e expandidos – da atitude neles imprimida – confiantes, seguras – e do corpo que ali emergiu – de cabeça erguida, com cabelos soltos – que se revelou esta aprendizagem da afirmação, da resistência e do empoderamento.

Compreendo que investigações detalhadas de aprendizagens de movimentos da dança que consigam revelar com mais clareza as mudanças e os processos ocorridos para tal, se fazem necessárias. Se na dança se constituem formas de ser e estar no mundo, é possível trilhar outros caminhos de pesquisa que revelem as diversidades de existir relacionadas a tal prática, especialmente quando se trata de um país tão plural e rico culturalmente como o Brasil.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Educação Integral: diretrizes político-pedagógicas e operacionais**. Belo Horizonte: [s.n.], 2015.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança – educação física: (in)tensas relações**. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARNEIRO, Natália. **A dança no processo formativo do educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CAZÉ, Clotilde Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/Bahia**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CHULTZ, Gabriela Maffazzoni. **Coreografando em larga escala: corpo social, corpo dançante**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DESCOLA, P. Genealogia de objetos e antropologia da objetivação. **Horizontes Antropológicos**. v.8. n.18. Porto Alegre, 2002.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FARIA, Eliene Lopes. **A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. **Ponto Urbe**, São Paulo, n.3, jul. 2008.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.46, n.2, p.445-476, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, p.40-51, set./dez. 2002, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502104>. Acesso em: 07 jan. 2017.

GUARATO, Rafael. **Dança de rua: corpos para além do movimento** (Uberlândia – 1970-2007). Uberlândia: EDUFU, 2008.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção In: **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.1, p.6-25. Jan./Abr.2010.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEROI-GOURHAN, A. **Évolution et techniques II – Milieu et techniques**. Paris: Albin Michel, 2002.

LEROI-GOURHAN, A. **Évolution et techniques I – L´homme et la matiere**. Paris: Albin Michel, 2004.

MAUSS, Marcel. **Manuel d´ethnographie**. Paris: Payot. 1947.

MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PAULA, Juliana Araujo de. **Isso dá pra aprender!:** A Dança na Educação Integral. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PEIRANO, Marisa. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe** [Online], São Paulo, n.2, 2008. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1890>. Acesso em: 12 dez. 2015.

RESENDE, Leandra Fernandes. **Entre pontas, coques e pliês:** aprendizagem da dança no contexto do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes. 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Ana Cristina; CARDOSO, Ricardo. **Dança de rua**. Campinas: Átomo, 2011.

RIBEIRO, Ana Cristina. **Dança de rua: do ser competitivo ao artista da cena**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Cristiane Gomes dos. **Dança, arte e educação:** os discursos teóricos produzidos para a escola. 2008. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

SAULTCHUCK, Carlos Emanuel. **O arpão e o anzol:** técnica e pessoa no estuário do Amazonas “Vila Sucuriju”, Amapá. 2007. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

SCANDIUCCI, Guilherme. Cultura hip hop: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo. **Imaginario**, São Paulo, v.12, n.12, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413666X2006000100012&script=sci_arttext&tlng=e n. Acesso em: 11 jan. 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.99, p.426-443, maio/ago. 2007.

3.

O ENSINO DA DANÇA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: ABORDAGEM HISTÓRICA DOS ENCONTROS E DESENCONTOS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA (1939-1956)¹

Elisângela Chaves, Caroline Gomes de Oliveira, Mayna Paiva

RESUMO

O presente trabalho apresenta a compilação das análises e do percurso de pesquisa sobre a introdução da dança no ensino superior no Brasil (1939-1956), desenvolvida no Grupo de pesquisa EduDança da EEEFTO/UFMG. Metodologicamente, a abordagem historiográfica, de abrangência bibliográfica e documental, foi delineada a partir de documentos como a Legislação de Ensino Superior que criou a Universidade do Brasil, programas de ensino, relatórios de professores e publicações pedagógicas nas décadas de 1930 e 1940. Identificamos que os primeiros indícios do ensino de dança no ensino superior ocorreram nos cursos de formação em Educação Física da Universidade do Brasil, criado em 1939, no Rio de Janeiro, mas não como uma disciplina e sim conteúdos da cadeira de Ginástica Rítmica. A dança passa a ser uma disciplina no currículo de formação em educação física somente em 1962, após a criação do primeiro curso de dança no país, em 1956, na Universidade Federal da Bahia, em Salvador.

Delineando a problemática

Com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a relação Educação Física e Dança no espaço universitário, esta pesquisa busca, a partir de uma reflexão histórica, identificar e analisar as apropriações da dança como conteúdo integrante da formação superior do professor de Educação Física. A

¹ Pesquisa financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG.

problemática está centrada no processo de inclusão dos conhecimentos vinculados à dança e às atividades rítmicas e expressivas como parte dos conhecimentos elencados como necessários à formação do professor de Educação Física no ensino superior no Brasil. Delimitamos a pesquisa a partir da criação do curso civil de Educação Física na Universidade do Brasil em 1939, no Rio de Janeiro, idealizado como curso modelo para o País, até a criação do primeiro curso superior de Dança em 1956, em Salvador/BA (UFBA). No Brasil, pesquisas sobre a potencialidade da dança na educação vêm sendo valorizadas academicamente mas, em sua grande maioria, através de análises contemporâneas. Nas pesquisas sobre a dança no espaço escolar e no espaço acadêmico como conhecimento ou conteúdo sistematizado, problemáticas que envolvem sua significação, objetivos e metodologias apresentam uma carência de compreensão histórica dos processos que a tornaram tão presente na formação profissional da Educação Física brasileira. As manifestações de dança na educação, seja na escola, vinculadas às festividades escolares, ou como conteúdo das disciplinas de Educação Física ou de Educação Artística (Artes) são produções culturais de múltiplas variações no espaço acadêmico, de acordo com o período e os projetos educacionais em circulação. As iniciativas de pesquisas historiográficas sobre dança no Brasil, que já foram escassas, são hoje um campo de investimento na esfera acadêmica e em outros setores comprometidos com a valorização da história da dança brasileira através da pesquisa, do registro e da memória sobre o ensino a produção artística nacional. Para além de livros, dissertações, teses, trabalhos monográficos e biografias sobre a história da dança brasileira, com diferentes recortes temporais e temáticos, são também as mobilizações em torno de concepções mais abrangentes sobre dança enquanto fenômeno sociocultural que têm propiciado uma ampliação dos diálogos e problematizações no campo. Destacamos aqui a diversificação de tensões para demarcar o lugar a que se propõe esta pesquisa, demandando novos olhares sobre os objetos de pesquisa a serem explorados no campo da historiografia da dança e suas relações com a educação.

Iniciamos nossa reflexão histórica sobre as apropriações da dança como conteúdo integrante do ensino superior, na universidade, que, no Brasil, se deu na formação do professor de Educação Física. Partimos da concepção de um encontro da Dança e da Educação Física como áreas constitutivas da – e constituídas na – Educação, motivo pelo qual nos propomos a pensar a História da Educação e da Educação Física em diálogo com proposições teórico-metodológicas que procuram uma aproximação cuidadosa junto à História da Dança.

A Educação Física na Universidade do Brasil

A formação do professor de Educação Física brasileiro teve início em escolas militares, provisórias e especiais, com cursos em escolas de esgrima, da força policial, dentre outras, até que, em 1925, foi criado o Centro Militar de Educação Física – CEMEF, no Rio de Janeiro (BRASILEIRO, 2009). Em 1931, iniciou-se o processo de descentralização da formação de professores para a formação de professores em escolas civis, mas, ainda, sob referência militar. Em 17 de abril de 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD, na Universidade do Brasil. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas no período de 1937/45, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto universitário da criação da Universidade do Brasil em janeiro de 1939, que serviria como modelo único de ensino superior em todo o território nacional. Nesta mesma sintonia, através do Decreto Lei nº 1.212, foi criada esta primeira escola de formação de professores na educação física brasileira vinculada a uma universidade. Segundo Melo (1996), esta escola teve uma importância fundamental no desenvolvimento da educação física no País. Sua inserção no meio universitário favoreceu a possibilidade de seu reconhecimento como disciplina acadêmica, “trazendo suas discussões para o seio da universidade, adquirindo os hábitos e a lógica universitária e permitindo aos seus alunos o contato com o mundo acadêmico”. Além disto, a Universidade “contribuiu para que a ENEFD pudesse cumprir sua função de escola padrão nacional” (MELO, 1996, p.58). O Decreto-Lei 1.212/39 estipulou as normas e especificações que serviram de modelo para a ENEFD e para as escolas superiores de Educação Física em todo o País². O currículo e os programas de ensino da ENEFD são fonte central para esta pesquisa e conseguimos localizar parte destes documentos nos Arquivos da ENEFD, que fazem parte do acervo do Centro de Memória Inezil Penna Marinho da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

No “Relatório das atividades escolares”, referente ao ano de 1939, localizamos a seguinte descrição sobre o curso superior em educação física:

² “Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade: a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.”

I- Curso superior, de dois anos, que confere diploma de licenciado em educação física e se destina a dar aos alunos do sexo masculino e do sexo feminino, a aprendizagem da direção da educação física geral e dos desportos, e ainda aos alunos do sexo feminino e aprendizagem da direção da ginástica rítmica³.

A proposta curricular da ENEFD, quando de sua criação, não apresenta nenhuma menção a uma cadeira de dança. Mas, a palavra dança e outras temáticas a ela relacionadas são explicitadas, como veremos mais adiante, dentro dos conteúdos elencados para o ensino da cadeira de Ginástica Rítmica. No mesmo ano de criação do curso, a professora Maria Helena Pabst de Sá Earp, conhecida como Helenita Sá Earp, foi convidada para ser catedrática na cadeira de Ginástica Rítmica. Constam nos relatórios como cadeiras, ou em terminologia atual, disciplinas, da ENEFD⁴:

Tabela 1 – Disciplinas da ENEFD – 1939

Nº da CADEIRA	TITULO DA CADEIRA	DISCIPLINA
I	Anatomia e Fisiologia humanas e Higiene aplicada	Anatomia e Fisiologia humanas Higiene Aplicada
II	Cinesiologia	Cinesiologia
VI	Biometria	Biometria
VII	Psicologia Aplicada	Psicologia Aplicada
VIII	Traumatologia Desportiva e Socorros de Urgência	Socorros de Urgência
IX	Metodologia da Educação Física e do Treinamento Desportivo	Metodologia da Educação Física
X	Historia e Organização da Educação Física e dos Desportos	História da Educação Física e dos Desportos
XI	Ginástica Rítmica	Ginástica Rítmica
XIII	Educação Física Geral (2ª Cadeira)	Educação Física Geral
XIV	Desporto Aquático	Natação
XV	Desportos Terrestres Individuais	Atletismo
XVI	Desportos Terrestres Coletivos	Basket-ball Volley-ball Tennis

Fonte: Relatório das atividades escolares da ENEFD, 1939

³ Relatório das atividades escolares da ENEFD, 1939.

⁴ Relatório das atividades escolares da ENEFD, 1939.

Há, ainda, em 1939, a indicação da divisão das turmas de acordo com o sexo e currículos distintos para homens e mulheres. Neste período, para as mulheres, o currículo não incluía o Futebol e os Desportos de Ataque e Defesa e, para os homens, era vedada a prática da Ginástica Rítmica (CAMPOS, 2007)⁵. Na documentação analisada durante o período em estudo, é a professora Helenita Sá Earp que responde pela cadeira de Ginástica Rítmica e assina todos os programas de ensino, relatórios, pedidos de material e artigos científicos publicados nos Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Ginástica Rítmica na Educação Física

No Brasil, identificamos nos programas para o curso superior de Educação Física a cadeira de Ginástica Rítmica a partir de 1940, na composição das prescrições de conteúdos e nos relatórios sobre esta cadeira na ENEFD. É clara a conciliações de tópicos característicos de conhecimentos sobre a dança e sobre a ginástica. Na estrutura destes programas, constam tópicos com os conteúdos teóricos e práticos, objetivos, número de aulas para cada período de curso. Não foram localizados os programas de ensino de todos os anos em análise. Cronologicamente, o primeiro documento com menção aos conteúdos ensinados na cadeira e a citação da dança que identificamos foi um relatório da professora Helenita sobre a Ginástica Rítmica do curso superior em 1940:

Parte teórica:

- 1) Estudos sobre o método de Jacques Dalcrose e sua bibliografia.
- 2) Educação Física e arte.
- 3) Comentários sobre as diversas modalidades de dança. (Comparação entre o “Ballet” e a “Dança Natural”).
- 4) Movimento artístico

Parte prática:

- 1) Marchas iniciais
- 2) Exercícios preparatórios plásticos
- 3) Exercícios de relaxamento muscular
- 4) Marchas rítmicas
- 5) Atitudes encadeadas com movimentos harmônicos dos braços

⁵ Pacheco (1998), em sua dissertação de mestrado intitulada: “Gênero e dança na Escola Nacional de Educação Física e Desportos: fragmentos de uma história”, problematiza estas distinções de concepção sexista na formação na área, centrando a relação gênero e dança, a partir da ENEFD como lócus privilegiado para sua investigação.

- 6) Passos – deslize – corrida
- 7) Movimentos coordenados ondulantes'
- 8) Saltos – saltitos – saltos com parada
- 9) Gestos e atitudes aplicadas às diversas expressões e emoções.
- 10) Método francês musicado

Nota: Não foi dado o décimo item neste período

NO SEGUNDO PERÍODO DESTE CURSO FOI LECIONADO:

Parte teórica

- 1) Composição do movimento expressivo
- 2) Exercícios estéticos
- 3) Interpretação da dança por dansarinos de renome
- 4) Organizações de planos de aula de Ginástica Rítmica.

Parte prática

- 1) Marchas iniciais
- 2) Exercícios preparatórios plásticos
- 3) Exercícios de relaxamento muscular
- 4) Marchas rítmicas
- 5) Movimentos coordenados ondulantes
- 6) Improvisação de movimentos dos diversos ritmos
- 7) Interpretação de sentimentos diversos por meio de gestos harmônicos
- 8) Dansa natural

(...) Encerrando a exposição dos serviços realizados no período letivo de 1940, chamo a atenção de V.Excia. que melhores teriam sido os resultados si o número de alunas em cada turma fosse menor, si tivéssemos sede própria aparelhada com todo material didático necessário, porquanto só dispomos atualmente de um piano, havendo carência de músicas, principalmente as referentes ao nosso folk-lore, como também dos instrumentos adequados a essa finalidade.⁶

Neste relatório, a dança aparece nas partes teóricas e práticas da cadeira. Além da descrição de conteúdo, destacamos as colocações e reclamações, ao final do documento, sobre a carência de materiais e instrumentos, um local próprio e apropriado para aulas e a indicação de necessidade de redução da quantidade de alunas para aquisição de melhores resultados. Tensões do processo de implantação dos cursos na Universidade do Brasil que se manifestam durante anos em outros relatórios e cartas de solicitação de estrutura e material para o desenvolvimento do curso. A cadeira de ginástica rítmica era ministrada em três séries ao longo dos dois anos de curso. Em 1941, no programa do curso para a 1ª série consta como objetivos:

⁶ Relatório sobre a Cadeira de Ginástica Rítmica da ENEFD, 1940.

Desenvolver e educar o sentido musical, o sentido rítmico, a flexibilidade, o sentido estético e criador das alunas; b) Dar conhecimentos gerais e práticos de Ginástica Rítmica, música (Ritmo) e danças educacionais.⁷

Na exposição dos pontos (conteúdos), são mencionados conhecimentos relacionados ao ritmo e elementos básicos para ginástica e dança como: transferência de peso, passos, giros, quedas, planos de movimento, saltitos, flexibilidades, equilíbrio, atitudes, combinação e composição de movimentos, criação, interpretação, dança regional e natural. Mas, nos pontos descritos para a 2ª série do ano de 1941, identificamos uma maior ênfase sobre a dança.

I- Parte teórica

1- Atividades rítmicas educacionais

2- Jacques Dalcroze- sua biografia. Evolução de seu sistema.

3- Aspecto cultural geral da dança:

a) Primitiva;

b) Antiga;

c) Medieval;

d) Renascença;

e) Contemporânea

4- Danças natural, livre, moderna ou nova dança;

5- Dança regional ou folk-lórica;

6- Folk-lore brasileiro⁸.

A ginástica rítmica não aparece na parte teórica e a dança compõe mais da metade das citações. Na parte prática, os pontos são semelhantes aos da 1ª série e abordam tópicos comuns às duas práticas. Infelizmente, não localizamos documentos similares em todos os anos da década de 40 mas, no relatório geral das atividades da ENEFD referentes ao ano de 1943, consta que na 1ª série que foram ministradas 62 aulas e, na 2ª série, 32 aulas de Ginástica rítmica. No Programa do mesmo ano, identificamos dentre os objetivos da cadeira (ENEFD, 1943):

1º PERÍODO: – Educativo

FINS A ATINGIR – Conhecimento teórico e prático da Ginástica Rítmica e das diferentes danças que podem e devem ser aplicadas nos meios educacionais.

⁷ 1ª série Programa de Ensino da Cadeira de Ginástica Rítmica da ENEFD, 1941.

⁸ 2ª série Programa de Ensino da Cadeira de Ginástica Rítmica da ENEFD, 1941.

2º PERÍODO:

- a) completar a educação rítmica pela aplicação dos conhecimentos adquiridos no 1º ANO letivo e no 1º período deste ano;
- b) organização de planos de aula de Ginástica Rítmica, de danças regionais, de danças naturais e direção das mesmas.⁹

Salientamos que os objetivos prescritos destacam a ginástica e a dança como meios educacionais destinados à aprendizagem da organização de planos de aula, o que explicita a dança como um conteúdo estudado no curso superior e parte dos conhecimentos a serem ensinados nas aulas de Educação Física das futuras professoras. Na parte teórica, nota-se a prescrição de conteúdos referentes à dança com menção a estudos, biografias e métodos de nomes de referência como: Jacques Dalcroze, Rudolf Von Laban e Isadora Duncan. Para além disto, ainda aparece a comparação e a diferenciação entre os diversos ritmos de dança e estudos sobre o Ballet Acadêmico, a Nova Dança e as Danças Regionais. Há também uma significativa menção à teoria musical nos programas, noções que aparecem para todas as séries e com certa regularidade nos exercícios prescritos para as tonalidades musicais, frases musicais, expressões musicais e anacruzes¹⁰. É possível notar certa semelhança entre as partes teóricas para as três séries do ensino superior, levando a julgar que era feita uma elaboração desses planos de modo a que as alunas, ao passarem por todas as séries, pudessem aprofundar os seus conhecimentos sobre os deferidos temas propostos pela professora. Na exposição dos pontos do Programa do ano de 1948, para a 3ª Serie encontramos:

- O "Ballet acadêmico"
- Resumo histórico
- A dança do século XX – Isadora Duncan e sua biografia
- Laban, sua biografia e seu método Movimento como substância da dança
- Biografia de: "Vera Skoronel" – Gret Palluca – Kurt Joos- "Herald Kreutzberg"– Marta Grahn e demais dançarinos e pedagogos que se destacaram na Nova Dança.
- A escola de "Hellerau Luxemburgo" – Roseis Chlsdek
- Os bailados na Rússia – Anna Pavlova
- Os bailados de Diaghileff – Nijinsky
- Comparação entre o ballet acadêmico e a nova dança

⁹ Programa de Curso da Cadeira de Ginástica Rítmica da ENEFD, 1943.

¹⁰ Anacruze (Anacrusa) é o nome que se dá à nota ou sequência de notas que precedem o primeiro tempo forte do primeiro compasso de uma música. Disponível em: < <https://www.meloteca.com/portfolio-item/dicionario-de-musical/> > .

- A arte e a educação
- A dança natural sob o ponto de vista artístico
- Influência psicológica dos movimentos artificiais e naturais
- Pedagogia aplicada ao ensino da Ginástica rítmica e das Dansas Educacionais.¹¹

A parte prática apresenta tópicos de exercícios semelhantes aos outros programas, mas na exposição dos pontos são explicitados conteúdos pertinentes à dança, com uma rica variedade de informações e temáticas bastante atuais para o período. Uma demonstração de domínio e atualização sobre os conhecimentos da dança e a produção internacional. Nas fontes analisadas, constatamos que as prescrições apresentam um enfoque em temáticas comuns à ginástica rítmica e à dança. Mas, a referência à dança e seus elementos constituintes nos faz questionar quais eram as concepções de ginástica rítmica neste recorte. A dança era parte da ginástica, ou a ginástica era um suporte para dança? Esta questão ainda precisa ser mais aprofundada nesta pesquisa, através do cruzamento de fontes e análise de mais fontes e referenciais teóricos. Os programas apresentam, além de elementos originários da dança, menções a estudos teóricos e nomes de referência para a área, que ainda eram pouco conhecidos no Brasil em outros espaços de ensino da dança.

A Dança na ENEFD

A dança, *a priori*, não era parte do currículo de formação¹² e sua abordagem no espaço universitário parece ter sido entremeada de disputas, resistências e avanços, principalmente em relação à prática masculina (Relatórios da direção da ENEFD entre os anos de 1947 e 1956).

Localizamos alguns de seus relatórios anuais nos quais os professores descreviam os trabalhos realizados em suas cadeiras. Expomos, abaixo, alguns trechos do Relatório da professora Helenita, datado de 5 de Janeiro de 1941, referente ao ano letivo de 1940.

¹¹ Programa de Curso da Cadeira de Ginástica Rítmica da ENEFD, 1948.

¹² É importante destacar que foi no Rio de Janeiro na UFRJ, que pela primeira vez a dança se tornou uma disciplina universitária. A pioneira foi Helenita Sá Earp que nos anos 40 incluiu no currículo do curso de educação física a disciplina de Ginástica Rítmica – por influencia de Laban – logo tornada Dança (SIQUEIRA, 2006, p.104).

Senhor Diretor,

Eis-me em presença de V.Excia trazendo, como é determinado pelo compromisso, a exposição sucinta dos trabalhos efetuados na Cadeira de Ginástica Rítmica que tenho a honra de administrar, correspondente ao período letivo de 1940, no seu segundo ano de funcionamento. (...) obrigação tanto maior quanto mais complexa nos apresentam as atividades que desempenhamos, principalmente em se tratando desta Cadeira, pouco explorada e muito deturpada em nosso país, um método de essência eminentemente musical e cujo fim não se resume somente no desenvolvimento do sentido estético feminino, mais ainda, abrange a finalidade fisiológica como aumento da concentração psíquica, aumento da personalidade, da atenção e regularização das reações nervosas afim de que as funções cerebrais e corporais sejam harmonizadas. A Ginástica Rítmica exigindo movimentos leves e graciosos, obriga a mulher a dissimular o esforço num gesto suave. Esta transformação de ato impulsivo em movimento voluntário, não só corrige a hesitação feminina, a falta de confiança em si própria como também regulariza os nervos da mulher. Sendo o Brasil uma nação nova, em que a educação do povo somente agora se inicia realmente, é necessário que o controle dos seus impulsos seja feito por uma educação moral e física, tendo sido as minhas atividades orientadas de acordo com estas duas finalidades, desenvolvendo-as dentro das necessidades previstas no momento.

São marcantes nos documentos consultados as justificativas relacionadas às finalidades da educação, os aspectos científicos relacionados às questões físicas e fisiológicas e as crenças nos efeitos transformadores da Educação Física sobre o povo brasileiro carente de civilização e, mais especificamente, sobre a educação corporal feminina.

A ginástica rítmica foi elencada no ensino da Educação Física brasileira como o conhecimento “conciliatório” entre a eficiência científica da ginástica e a feminilidade graciosa necessária à mulher e proporcionada pela dança. Um conjunto de práticas derivadas da dança e da ginástica que buscavam o equilíbrio para uma prática corporal feminina segura e eficiente. Como argumenta Corbin, Courtine e Vigarello (2008), o século XX inventou teoricamente o corpo; ele foi ligado ao inconsciente, amarrado ao sujeito e inserido nas formas sociais da cultura. Há uma emergência, uma mutação do olhar sobre o corpo, perspectivas nunca antes captadas pela história, que se depara com grandes e profundas transformações. Educá-lo tornou-se imperativo para os códigos de civilidade e educação. Como cita Silvana Goellner, há uma centralidade na “(...) valorização do corpo esteticamente belo e do aperfeiçoamento físico de corpos saudáveis e aptos, capazes de enfrentar os desafios da vida modernizada.” (GOELLNER, 2003, p.17). Os exercícios físicos deveriam ser praticados com vistas à higiene e à estética do corpo. Adquirir boa saúde era imperioso para um momento tão marcado por epidemias e doenças. A prática dos exercícios físicos era necessária desde a infância para a constituição de cidadãos esbeltos.

Mas, os aportes científicos e o avanço de pesquisas fisiológicas atentavam a todo o momento para a fundamental identificação das diferenças biológicas entre homens e mulheres. A educação corporal feminina recebe especial atenção; suas práticas preconizavam exercícios diferenciados dos masculinos, mas que, em absoluto, deveriam ser menos eficientes em seus benefícios. Muitas dúvidas pairavam sobre as especificidades de se educar o corpo feminino em relação ao esforço físico e à fadiga. A preocupação com a preservação da saúde do corpo feminino se relacionava às garantias da gravidez sadia, da geração de filhos saudáveis e da manutenção das características femininas. Entre as dúvidas e incertezas em relação ao que poderia ser ou não seguro à condição feminina, um ponto era unânime: a necessária prática de exercícios físicos para as mulheres. Desde o final do século XVIII, faz parte do discurso e das práticas da Medicina, enquanto conhecimento científico, uma ideia de essência feminina voltada para a submissão, a passividade, o sacrifício e a maternidade. Mas, nos séculos XIX e XX, a mulher adquire outras representações frente às novas responsabilidades atribuídas às mães e à família nuclear. (GOELLNER, 2003, p.106).

Corroborando o ideal de saúde e beleza dos corpos, estava estampado nos jornais e revistas fotos e notícias de valorização de uma cultura corporal moderna, jovem, bela, em que formas corporais, roupas, padrões estéticos são divulgados como modelares.

A dança, também impactada pela quebra de paradigmas na arte iniciada no final do século XIX e que se expandiu pelo no século XX, apresenta novas concepções perante seu significado expressivo e as possibilidades de linguagem estética. A expressividade corporal não se bastava mais na técnica. Uma nova sensibilidade ligada à natureza, ao espírito, às emoções e aos sentimentos começa a ser incorporada por artistas e professores. Período de buscas, pesquisas, questionamentos sobre o corpo, o gesto e a dança que representassem a vida na modernidade.

Através da exploração do corpo como matéria sensível e pensante, a dança do século XX não cessou de deslocar e confundir as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o “eu” e o outro, o interior e o exterior. E também participa plenamente na redefinição do sujeito contemporâneo. Ao longo do século, a dança contribuiu para desafiar a própria noção de “corpo”, a tal ponto se tornou difícil ver no corpo dançante essa entidade fechada em que a identidade encontraria seus contornos (SUQUET, 2011, p.538).

Alguns nomes se destacaram, neste período, por pesquisas e descobertas que geraram outros métodos e formas estéticas para os gestos e movimentos que influenciaram bailarinos em suas formas de expressão, tais como Noverre,

Delsarte, Dalcroze, Rudolf Laban, Isadora Duncan, Martha Graham, Mary Wigman, Ruth Sant Dennis, Ted Shaw, Kurt Joos representam uma geração de artistas que disseminaram novos pensamentos sobre a dança e a arte de se expressar corporalmente. Trajetórias diferentes, originadas e encaminhadas distintamente, mas que, em conjunto, compuseram a criação da dança denominada moderna. A cada um desses nomes, podemos referenciar as contribuições, estudos e particularidades de concepção sobre a dança, assim como as heranças, rupturas e continuidades passadas de professores para alunos.

A citação da dança moderna nesta pesquisa se dá pelo recorte temporal e pela nítida referência da professora Helenita a nomes e elementos constituintes deste movimento artístico que, ao longo do tempo, se definiu como estilo. As influências deste movimento impactaram a trajetória profissional e as práticas de Helenita Sá Earp que, ao fim de seus programas de ensino, listava referências bibliográficas com vários nomes da dança moderna do período. Helenita Sá Earp foi uma introdutora da dança nas universidades brasileiras. O resgate da memória e da trajetória profissional desta professora Emérita da UFRJ é um potencial caminho para aproximação da problemática. Sua vida entrelaça-se com a fundação da Escola Nacional de Educação Física da então Universidade do Brasil. Helenita teve uma vida dedicada à inserção da dança no meio acadêmico (nacional e internacional), visando à formação de novos educadores e de novos profissionais da dança na demonstração da dança como um saber instrumental, teórico e experimental. Foi por meio de um trabalho original e desbravador que ela pode estabelecer uma estrutura teórica para o ensino e a criação em dança, cujos princípios e processos oriundos deste estudo têm embasado vários programas de dança de cursos superiores, não só na UFRJ como também em outras instituições, inclusive fora do estado do Rio de Janeiro. Seu trabalho gerou pesquisas que possibilitaram institucionalizar a dança na UFRJ. Neste sentido, a trajetória profissional de Helenita Sá Earp é uma potencial fonte de acesso a indícios, representações e práticas da dança nas universidades brasileiras, como proposto por esse projeto de pesquisa, e que tem sido explorada, ainda que timidamente, por outros pesquisadores, o que nos auxilia na demarcação de suas contribuições para esse estudo¹³.

¹³ MOTTA, Maria Alice. **Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas**. Niterói: UFF, 2006.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. **Gênero e dança na Escola Nacional de Educação Física e Desportos: fragmentos de uma história**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1998.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

Dentre as contribuições da professora Helenita, encontramos artigos por ela publicados na Revista Brasileira de Educação Física, nos quais podemos analisar os princípios que regiam seu trabalho e suas concepções. Destacamos suas referências como neste artigo intitulado “As atividades rítmicas e o seu papel educacional”, de 1944, no qual ela destaca importantes questões para o ensino da dança com objetivos educacionais. Uma delas diz respeito ao papel do educador, que deve conhecer as diferenças entre a formação na dança como arte pura, geradora do dançarino, e a dança com objetivo educacional. Caberia ao professor conhecer tais diferenças e aplicá-las em diferentes escalas, promovendo no aluno a capacidade de conhecer a si mesmo, de ter experiências estéticas e de explorar seu próprio potencial de criação para o desenvolvimento saudável e da intelectualidade.

Em relação às suas concepções, apresenta denominações sobre a dança natural, livre, moderna ou “nova dança” e danças características. Sempre estabelecendo diferenciações entre o ballet e estas concepções modernas da dança como possibilidade educacional. O ritmo é a base do trabalho. Segundo Helenita Sá Earp (1944, p.20):

Uma das qualidades principais decorrentes de tais atividades é a noção fundamental do ritmo: completa, absorvente, explicativa, filosófica. O ritmo pode ser concebido pela razão e avaliado pelos sentimentos, pois que caracteriza todas as cousas e todos os seres, fazendo, portanto, parte da natureza. Moléculas, átomos, corpos, todas as medidas da matéria vivem em constante agitação, em contínuo movimento, com um ritmo próprio que constitui o impulso do movimento. Todo movimento é produzido por uma força que age em determinada direção, em tempo dado, com uma certa intensidade.

As atividades rítmicas que ela apresenta em seus programas e relatórios são justificadas como abordagens modernas educacionais. São destacadas, sob um ponto de vista educacional, a Ginástica Rítmica, as *Dansas Naturais*, livres, modernas, ou *nova dansa* e as *Dansas Características*, regionais ou *folklóricas*. Estas modalidades são abordadas nos programas através de aulas teóricas e práticas e nos relatórios que atestam a efetivação das prescrições como conteúdo ministrado.

Esta organização de conteúdo é contextualizada e argumentada em seus artigos da Revista Brasileira de Educação Física. Sua escrita se organiza abordando breves abordagens históricas das mudanças de paradigmas das concepções de dança e de educação que foram alteradas e são adotadas na Universidade na educação e na arte moderna.

A terminologia “natural” é recorrente nas fontes vinculada à expressão de espontaneidade de algo a ser explorado educacionalmente de dentro para

fora do indivíduo. Possivelmente por que considerava a sensibilidade e as capacidades inerentes ao sujeito e que seguem outras formas de serem despertadas e trabalhadas. Há sempre uma comparação e contraposição às tradições de ensino da dança no Balé. A dança nova, moderna é a base de diferenciação e que fomenta a valorização da natureza, que nas fontes são remetidas às propostas de Isadora Duncan, Rudolf Laban e Dalcroze. Abaixo, uma das definições da professora Helenita Sá Earp (1944),

A dansa natural que se aplica nos meios educacionais, tem a mesma base filosófica que as dansas espetaculares, (isto é, as que são apresentadas em palco, para recreação de espectadores, seja por profissionais ou por amadores) mais divergem nos seus objetivos. Numa, visa-se a arte pura, ao passo que na outra se procura atender a finalidades pedagógicas. Assim, a sua introdução num programa de educação geral, permite ao indivíduo experimentar suas próprias contribuições ao desenvolvimento de sua personalidade, de sua natureza artística. (EARP, 1944, p. 25)

As danças características e regionais eram outro foco de ensino nos programas. Faziam parte do patriotismo folclórico da nação, sendo, portanto, uma fonte histórica interessante para o conhecimento das tendências de um povo ou dos hábitos de uma determinada região. Assim, a identificação de seus hábitos, seu caráter, suas maneiras de reagir, suas lendas e crendices configuram as danças populares como parte da cultura e, conseqüentemente, de suas diferenças e semelhanças, rupturas e continuidades.

(...) Tendo nascido do pòvo, mais ainda, da gente humilde, veio com a característica da sinceridade e da naturalidade, com o que, neste meio se reage aos acontecimentos. Vários são os motivos, portanto, porque tais dansas devem ser interpretadas e ensinadas nos meios educacionais: compreensão do patrimônio histórico e sentimental de um povo, contáto com a sinceridade de expressão do mesmo, exercício físico natural, recreação, sendo necessário salientar que o fator psicológico da educação moderna – a auto criação, não poderá ser tão bem desenvolvida como nas dansas naturais, donde se conclúe que a dansa natural sob ponto de vista educacional, é a mais completa (EARP, 1944, p.27).

Pensar a dança neste contexto e como ela se estruturou no espaço universitário é necessário para se compreender que o currículo é entremeado de interesses e carregado por uma conjuntura social e política da época (GOODSON, 1995). Portanto, a entrada e a permanência do conteúdo danças no ensino de professores de Educação Física envolveu uma disputa de interesses que foi protagonizada, principalmente, pela professora Helenita, vista como a pioneira dos debates sobre o ensino da dança no ensino superior. Como cita Motta, ao se referir a ela não apenas como figura importante como professora, mas

também como artista “pioneira da dança moderna no Brasil, “Helenita é uma das pioneiras da Dança Moderna no Brasil. Como artista, e como professora universitária, conjugava as novas orientações estéticas da época” (MOTTA, 2016, p.50). Foram muitos os esforços da professora em tornar a dança uma disciplina autônoma dentro da ENEFD. Seu empenho abriu portas para que, no ano de 1962, a dança se tornasse uma disciplina no campo da Educação Física na ENEFD e em outras universidades do país que seguiram seu modelo curricular.

O parecer 898, de 1982, versa sobre os currículos do curso de educação física e desportos [...]algumas mudanças podem ser percebidas nesse currículo: são incluídas as matérias de pedagogias, há certas adaptações nas denominações, pois a cadeira de Ginástica Rítmica já aparece como Dança, consta a cadeira de Ginástica etc. (PACHECO, 1998, p.139).

Ademais, somente no ano de 1969, oficialmente sob o nome de rítmica, passa a fazer parte do currículo de formação dos professores do sexo masculino da escola, pois, assim como o ensino de ginástica rítmica, a disciplina inicialmente é ofertada apenas para as alunas do gênero feminino. A partir de então, a dança se situa como conteúdo para a formação de professores de Educação Física.

Considerações finais

No acesso a estas fontes, pudemos verificar que a dança, apesar de estar presente em todos os documentos analisados, não tem *status* de cadeira ou disciplina. Ela é parte dos conteúdos da cadeira de Ginástica Rítmica. E é parte significativa, em termos de quantidade, dos conteúdos prescritos nos programas para as formações em Educação Física da Universidade do Brasil. Identificamos que a Dança aparece nos programas de ensino como um conteúdo predominante da cadeira de Ginástica Rítmica. Esta cadeira, ministrada pela professora Helenita Sá Earp, aborda grande quantidade de conteúdos da dança. As aulas eram ministradas apenas para as alunas, não sendo permitida a participação dos alunos. Percebemos um descompasso entre as prescrições dos programas intitulados de Ginástica Rítmica e a grande gama de conteúdos específicos ao ensino da dança que compunham os programas e relatórios da professora. Compreendemos este movimento como uma clara estratégia de inclusão da dança na formação sob a roupagem da ginástica. Ainda que a dança, neste momento, estivesse atrelada à Ginástica Rítmica, Helenita inicia um trabalho de incentivo e pesquisa que, posteriormente, veio a ser uma disciplina autônoma e abriu caminhos para a dança dentro da universidade. Segundo Motta (2006), Helenita teve uma vida

dedicada à inserção da dança no meio acadêmico (nacional e internacional), visando à formação de novos educadores e de novos profissionais da dança, na demonstração da dança como um saber instrumental, teórico e experimental. A dança, *a priori*, não era parte do currículo de formação e sua abordagem no espaço universitário parece ter sido gradativa e entremeadada de disputas, resistências e avanços. Mas, o fato é que ela permaneceu. De conteúdos da ginástica rítmica, passou ao *status* de disciplina obrigatória para formação dos professores de Educação Física no Brasil até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

- Sá Earp, M. H. P. de. As atividades rítmicas e o seu papel educacional. **Revista Brasileira de Educação Física**, ENEFED, Rio de Janeiro, outubro de 1944.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança – Educação Física: (In) tensas relações**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- CAMPOS, Marcos Antônio Almeida. **Histórias entrelaçadas: presença da dança na Escola de Educação Física da UFMG (1952-1977)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CHAVES, Elisângela. **A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937)**. 2002. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- CHAVES, Elisângela. **Uma escola de graça, saúde e beleza: Natália Lessa, a dança e a educação da feminilidade**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- COURTINE, Jean-Jacques; Introdução vol.3. //: CORBIN, Allan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo: as mutações do olhar. O século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- EARP, Helenita de Sá. **As atividades Rítmicas educacionais segundo nossa orientação na ENEFD**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000. 68p.
- EARP, Helenita de Sá. A dança como fator educacional. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, Ano 1, n.1, p.20-23, out. 1945. Disponível em: <http://www.ceme.eefd.ufrj.br/docs/mdenefd.html>. Acessado em: ago. 2005.
- GOELLNER, S. V. **Bela, Feminina e Maternal: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- MOTTA, Maria Alice Monteiro. **Teoria Fundamentos da Dança – Uma abordagem Epistemológica à Luz da Teoria Das Estranhezas**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte). Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.
- PACHECO, Ana Júlia Pinto. **Gênero e dança na Escola Nacional de Educação Física e Desportos: fragmentos de uma história**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1998.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2011, 4ed.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. //: CORBIN, Allan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo**: as mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONTES DOCUMENTAIS

Programas de Curso da Cadeira Ginástica Rítmica da Professora 1940, 1941, 1943, 1948. Acervo da ENEFD/CEME/ UFRJ.

Relatórios de atividades escolares da ENEFD 1939 a 1948. Acervo da ENEFD/CEME/ UFRJ

4.

ENTRECruzAMENTOS TEÓRICOS NA PROPOSIÇÃO CURRICULAR DO PROJETO ANJOS D´RUA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE DANÇA E EDUCAÇÃO

Bruna D´Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro

RESUMO

Este capítulo explora as possibilidades de diálogo entre Dança e Educação na construção de propostas curriculares que tragam o corpo em primeira pessoa. Sua construção se deu a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “O ENSINO DANÇA EM UM PROJETO SOCIAL DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA DE BELO HORIZONTE: questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação Somática”, que teve por objetivo explorar que conhecimentos podem ser gerados pela experiência vivida no, com e pelo corpo que dança, tendo como *lócus* da pesquisa a experiência do Projeto Anjos D´Rua, em Belo Horizonte/MG.

Introdução

Os desafios da dança na Educação e suas múltiplas interfaces na contemporaneidade, especialmente a emergência de trazer o contexto do educando aos processos de ensino e aprendizagem que superem o dualismo corpo/mente, foram o ponto de partida deste estudo. Este capítulo contempla os entrecruzamentos teóricos no processo de construção do currículo e práticas curriculares do Projeto Anjos D´Rua que, há 16 anos, atua com arte e educação pelo viés da dança na cidade de Belo Horizonte. Durante seu percurso, mais de 1.000 crianças, jovens e adultos transitaram pela proposta que parte do ensino das Danças Urbanas como formação crítica e cidadã.

É um projeto social de educação não escolarizada que utiliza o espaço físico de uma escola da rede pública aos fins de semana como uma alternativa para a realidade de vulnerabilidade socioeconômica em que vivem seus participantes. Partindo de tal realidade, a iniciativa busca um processo de fruição e usufruição em dança que lhes permitam aprendizagens e vivências que tratam de denúncia social, posicionamento político e valorização da cultura popular.

A tessitura da construção curricular de ensino da dança dialoga com os conceitos da teoria crítica do currículo, enquanto fundamentação teórica, vendo o sistema de ensino regular como uma das instituições responsáveis pela reprodução das relações sociais desiguais da sociedade capitalista, e com o trabalho de Paulo Freire, especialmente quanto ao conceito de corpo consciente, cultura popular e os círculos de cultura. Abarca, ainda, conceitos presentes na Educação Somática, ao dar voz aos corpos dos sujeitos que participam da proposta, tratando-o de maneira holística e reconhecendo suas singularidades e subjetividades.

A premissa deste estudo é o entendimento de que o movimento é a essência do significado de estar vivo, expressando uma ação, um comportamento, uma intenção e, especialmente, se comunicando. A experiência de dançar a vida e expressar-se por meio da dança permite uma relação de construção e desconstrução das atitudes corporais de cada sujeito, materializando-se no currículo em possibilidades criativas e liberdade de ação.

Convido o leitor a compreender o processo de construção curricular do projeto social e sua materialização no cotidiano de suas atividades artísticas.

Contribuições da Teoria Crítica do Currículo na reflexão da Dança enquanto crítica social: conexões com Paulo Freire e Michel Apple

Ao se buscar uma releitura do corpo na educação e como ela atua nas rígidas estruturas do ensino regular, este estudo entende que a persistente fragmentação na abordagem do corpo e dos conteúdos curriculares deva ser analisada numa perspectiva histórica. Balizados por Apple (1989) e Freire (1987), vemos como a abordagem dos autores se mostra atual, dado o momento histórico que vivenciamos, de grandes mudanças na estrutura social se contrastando com um ensino engessado que insiste em aprisionar o corpo e não compreendê-lo numa perspectiva não dualista.

Tais questionamentos nos remetem à perspectiva de Apple (1989, p.42) ao postular que a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revelando quem detém o poder na sociedade.

A teoria crítica do currículo coloca em foco a socialização necessária para a adaptação da escola às exigências do trabalho capitalista, colocando a sobrevivência do sistema nos mecanismos de instrução. Apoiando-se em

teóricos críticos da reprodução na educação como Bourdieu, Althusser e Bernstein, Apple demarca a uma forte ligação entre economia e educação, e conseqüente, entre economia e currículo.

Apple (1989) realiza profícua análise da maneira como, sob aparente neutralidade, o currículo constitui instrumento de controle social. Sua análise destaca como, em economias industrializadas, formas utilitário-racionalistas de raciocínio e ação tendem a substituir sistemas simbólicos de ação.

Para o autor, a universalidade do direito social à escola acaba por levar um enorme contingente de futuros trabalhadores na busca pela formação. Mas que formação será esta? A quem ela responde e por que é tão necessária para a manutenção do sistema capitalista? A educação formal, hegemônica, em que o currículo, fragmentado e autoritário atomiza as dimensões do desenvolvimento humano com o intuito de automatizar concepções e ações veiculadas como socialmente adequadas emerge como adaptadoras dos indivíduos a contextos socioculturais e econômicos capitalista de forma implacável.

Apple (1989) coloca que, a hegemonia da classe socioeconômica dominante é também preservada a partir do papel ideológico exercido pela escola e a educação não é distribuída de forma igualitária aos cidadãos. Partindo de práticas sociais discriminatórias e de recortes do conhecimento sistematizado balizados por uma tradição seletiva, a escola reforça, explícita ou implicitamente (currículo oculto), a organização social classista e injusta.

Outra grande contribuição do autor consiste no questionamento do motivo pelo qual um conhecimento é considerado legítimo em comparação a outros e procura discutir “de quem” é este conhecimento, destacando a ausência proposital do conflito nas abordagens curriculares.

Assim, trazemos à cena fragmentos de obras de Paulo Freire que aliam a consciência e entendimento das denúncias tratadas em Apple (1989) com uma visão de mundo que coloca o ser humano como agente de sua transformação por meio do corpo consciente que atua na intervenção da realidade social.

Freire, em suas obras, conceitua o sujeito como um homem integrado, historicizado, capaz de exercer sua liberdade, dialogando e agindo, colocando que a vocação ontológica do homem é ser um sujeito que age sobre o mundo, podendo transformá-lo. É um ser curioso, inacabado e conectivo. Neste sentido, é preciso estabelecer processos que corroborem e auxiliem no reconhecimento de propostas na educação do corpo que se posicionem e formem agentes de resistência diante da realidade social. O autor convida-nos a entender a importância dos grupos populares, exemplificados neste estudo pelos participantes do Projeto Anjos D’Rua:

É neste sentido que volto a insistir na necessidade impiedosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura de mundo, de perceber suas 'manhas' indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (FREIRE, 1992, p.107).

As contribuições deste autor deslocam as discussões aqui apresentadas do campo da reprodução para o campo da ação, na construção de uma educação para a emancipação, concepção que se faz presente no Projeto Anjos D'Rua.

Neste processo outro de construção do conhecimento significativo, a prática educativa ganha um novo papel, para além da reprodução: cabe a ela aguçar a curiosidade, causar inquietação. O ato de conhecer se dá nesta triangulação enriquecedora entre educador, educando e a teoria, tornando o processo de ensinar e aprender, não uma relação direta sujeito/objeto, e sim, uma relação sujeito-objeto-sujeito:

[...] a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é a do sujeito cognoscente (ou a do sujeito que conhece) com o objeto cognoscível (ou com o objeto que pode ser conhecido). Essa relação se prolonga a outro sujeito, sendo, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito, e não sujeito-objeto (FREIRE, 1982, p.114).

No percurso de construção desta nova relação com o conhecimento, o corpo, para Freire, passa a ser elemento de destaque e deve também ser consciente, já que cada sujeito tem neste, uma possibilidade histórica, articulada a realidade:

É o que faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que eu acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente (FREIRE, 1991, p.92).

A noção de corpo consciente, apresentada por Freire ao longo de suas obras, nega fortemente a dicotomia corpo-razão, uma vez que abstração e singularidade afetiva não devem estar dissociadas. Na obra Política e Educação, Freire retoma o debate do corpo consciente em seu papel de desmistificar o processo de se conhecer e viver o mundo:

O corpo consciente e curioso que estamos sendo, se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente. Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente,

dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo (FREIRE, 1993, p.12).

De modo a impor modelos e conhecimentos, doutrinando o homem para que a relação oprimido e opressor seja perpetuada, a ânsia do paradigma tradicional em corporificar um modelo ideal de homem é questionada por Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p.38).

Na perspectiva do corpo consciente, a experiência é intransferível, é de cada sujeito, ao mesmo tempo em que é construído socialmente no enfrentamento ativo diante do mundo. Para Freire:

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive (FREIRE, 1985, p.20).

O corpo deve ser visto pela educação libertadora e emancipadora, na ação, como uma forma de se conhecer as emoções, as relações consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo e é esta a concepção que alicerça a ação do Projeto Anjos D´Rua. Entretanto, este corpo pouco espaço tem numa concepção bancária de educação, ainda fortemente presente nos processos formais educativos.

O encontro entre Educação Somática e o pensamento de Freire na fundamentação teórica das práticas curriculares do Projeto Anjos D´Rua

Vislumbramos a articulação entre os escritos de Freire, a Educação Somática e as práticas de Danças Urbanas no projeto analisado. Percebe-se que as abordagens tratam da educação de homens e mulheres de maneira holística, não apenas abordando as mazelas sociais que interferem nos processos educativos, mas também trazendo estas questões para os estudos corporais. Tal aproximação pode ser exemplificada por Alba Vieira, pesquisadora da Educação Somática:

Em uma sociedade miscigenada e cultural, econômica e artisticamente eclética como a brasileira, as diretrizes que norteiam a atuação pedagógica de instituições educacionais **podem promover a subtração das características culturais dos grupos ao desconsiderar seu potencial criativo. A reprodução de modismos na dança, sem a devida problematização**, não oferece oportunidades concretas para que as pessoas possam se expressar artisticamente e encarar com autonomia e criticidade seus desafios, o que **pode levar os sujeitos sociais a se desconectarem de suas próprias autoridades internas**. Portanto, torna-se necessário o reconhecimento das particularidades, necessidades e anseios do grupo com o qual se trabalha, e as variáveis constitutivas da sua realidade social diversificada, tais como: etnia, gênero, aspectos econômicos, geográficos, sócio culturais, políticos e ambientais, dentre outros (VIEIRA, 2007, p.3, grifo nosso).

As questões apontadas por Vieira (2007) vão ao encontro dos propósitos deste estudo e se articulam com a zona híbrida¹ entre arte e ciência, apresentada por Domenici (2010, p.60), que propiciam a ampliação da investigação e criação de novos subsídios para epistemologias outras sobre o corpo e a relação corpo/educação/currículo. A ideia de corpo, trabalhada neste conceito, se refere a um ser corporal humano em sua integridade, holístico e vestido por suas vivências e saberes (MILLER, 2012). A proposição de tal olhar para a educação é imantada por uma outra pedagogia do movimento que tenha como premissa primeira o humano e o estímulo à troca e a experiência.

O conhecimento adquirido nesta experiência traz à tona a percepção da singularidade e da autenticidade inerente a esta nova proposição paradigmática em que o corpo é tratado em primeira pessoa. Podemos afirmar ainda que, o elemento diferencial da dança, em relação às outras linguagens artísticas, a sensação de êxtase corporal, de profundo arrebatamento que pode ser vivenciada pela pessoa que se movimenta e se permite essa abertura de expressão (VIEIRA, 2007, p.4). Sua relação com o campo educacional se reafirma na emergência de estudos que concebam e reconheçam o papel do corpo no desenvolvimento afetivo, cognitivo, intelectual e comportamental do ser humano em formação.

Neste ponto, nos aproximamos da Educação Somática enquanto campo teórico-prático. Sua teoria, que se estrutura a partir do início do século XX, na América do Norte e na Europa, seus diversos métodos e aplicações apresentam

¹ Para Domenici (2010), encontro entre dança, educação e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo possibilitaram novos caminhos de investigação e criação, alterando profundamente os modos de construção do conhecimento, para além da clássica epistemologia mecanicista em que se pauta o treinamento corporal tradicional.

uma linguagem própria e conceitos singulares: Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Ingmar Barteineff (Método Barteineff), Gerda Alexander (Eutonia), Marthias Alexander (Técnica de Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Tood (Ideokinesis), Bonnie Bainbridge-Cohen (Body-Mind Centering), entre outros, criaram e estruturaram suas teorias e abordagens da ES baseados em suas próprias vivências, percepções e experiências, que logo foram disseminados por seus discípulos nas décadas seguintes (DOMENICI, 2010, p.70).

Nascendo fora do ambiente acadêmico, o campo compreende diversos métodos de trabalho corporal, propondo novas abordagens do movimento com base em proposições que divergem da visão mecanicista e dicotômica do corpo e da mente. Em uma extração precípua de seu conceito, o eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa. A grande maioria de seus teóricos desenvolveram métodos e técnicas motivados pelo desejo de curar-se de alguma patologia e passaram a investigar o movimento nos seus próprios corpos, rejeitando as respostas oferecidas pela ciência dominante (STRAZZACAPPA, 2012).

Segundo Miller (2012), Thomas Hanna, pesquisador dos Estados Unidos, definiu a educação somática em um artigo para a Revista *Somatics* nos anos setenta, como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre consciência, biológico e o ambiente, estes três fatores agindo em sinergia” (HANNA, 1983, p.1).

Tal sentido da palavra “soma” se volta para as origens da filosofia grega, dando a ela o sentido de “corpo vivo”. Neste sentido, a ES visa deslocar o lugar do corpo: é o *corpo sujeito*, pautado pela experiência do vivido em um contato perceptivo. É o corpo percebido do ponto de vista do próprio sujeito.

A Educação Somática é um campo do conhecimento que tem como perspectiva maior trabalhar as percepções e as sensações do corpo e, nesta proposta de pesquisa é apresentada e aplicada na dança. Distinto de muitas práticas na dança, nas quais a referência é a estética advinda de um modelo ou um objetivo exterior, o trabalho da Educação Somática visa o ser humano e suas questões em primeira pessoa.

Segundo Vieira (2010), as práticas de Educação Somática se apresentam numa abordagem que permite uma maior compreensão das possibilidades e dos limites corporais, que propiciam um processo de autoconhecimento que não se desvinculam das trocas com o meio e com o outro. Tal concepção dá início a uma quebra de paradigma da relação dança, educação e corpo por meio da experimentação e da descoberta. Deste modo, leva os sujeitos a uma aprendizagem que se faz no processo laboratorial prático, que se materializa na educação, em sua forma pedagógica, por meio do corpo.

Nesta concepção, o corpo não é um ambiente passivo que reage ao mundo de maneira sempre previsível, mas sim, ativo, que constrói novos conhecimentos e comportamentos na interação com o mundo, em tempo real, de acordo com a história de vida dos sujeitos e dialogando com o conhecimento historicamente construído.

O entendimento do corpo como construção cultural coloca a dança, especificamente na ES, que se entrecruza numa poética do sujeito com sua relação com o mundo e na relação sujeito/ sociedade, em um papel importante na construção de uma postura crítica expressada pelo movimento. Vieira e Lara comentam a respeito e nos faz uma provocação:

Para nós, a arte, particularmente, a dança, pode ser tratada como *locus* privilegiado de crítica à sociedade contemporânea e como potência criadora de novas imagens que nos ajudam a pensar sobre outros modos de existência que não os de identidades fixas e estanques (VIEIRA;LARA, 2010, p.179).

A ES permite que se olhe para cada sujeito numa perspectiva holística e única, entendendo as fusões e dinamismos do mundo. Sua natureza fluída, efêmera e mutável age como uma metáfora na busca do entendimento dos dias atuais. É a arte do corpo em movimento, em constante metamorfose e com ele deseja imprimir sua marca no mundo. Neste corpo, a experiência tem um papel de protagonista e dialoga com as esferas política, econômica e social, expressando-se no processo criativo. Em diálogo com a Educação, a ES estabelece a consciência pelo movimento.

A exemplo dos estudos de Moshe Feldenkrais (1972), que tratam, entre outras questões, da aquisição de um novo repertório de respostas para a expansão de limites do possível, articulando-se com a busca de uma ação corporal intencionada e que gere transformação e conhecimento, em um processo que utiliza:

Uma variedade de posições e situações derivadas da movimentação cotidiana como andar, sentar e levantar para que a pessoa se familiarize com a atitude de explorar, observar e buscar alternativas de ação pela diferenciação e integração das várias facetas das habilidades conscientes em posições e situações cotidianas (MARTINS *apud* BOLSANELLO, 2010, p.107).

O corpo dança e emana conhecimento significativo, sendo forma de comunicação e expressão da relação do eu dançante comigo mesmo, com o outro e com o luar e momento histórico em que transito.

Percurso metodológico

Pelo fato de fazer parte do universo pesquisado, optei pela pesquisa-ação como estratégia para atingir os objetivos propostos para este estudo, mesmo estando ciente que este seria um caminho árduo e arriscado para o curto período de uma pesquisa de mestrado. Encontro em Thiollent (1998) uma definição para a pesquisa-ação, que corroboram para tal escolha metodológica:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p.14).

Enquanto estratégia metodológica de pesquisas das ciências sociais, tal caminho permitiu-me a busca para respostas à pergunta “o que a dança tem a dizer à educação”, questão que sintetiza o estudo.

No campo da pesquisa, meu papel consistiu em ajudar o grupo a problematizar a questão central, situando-os em um contexto teórico mais amplo e, assim, possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994).

Adotando os Círculos de Cultura propostos por Freire como estratégia metodológica, pude registrar, pela voz e corpo dos sujeitos, a trajetória histórica, artística e formadora dos pesquisandos, apontando suas particularidades, reconhecendo o conhecimento produzido e as aprendizagens geradas como um processo cultural, dinâmico e em permanente transformação:

O Círculo de Cultura reúne pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas, acima de tudo, como um método que mobiliza os participantes do grupo a pensar sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Na pesquisa ele pode ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção. Nele, o sujeito pesquisador se interessa pela leitura que o sujeito pesquisando tem de seu mundo e, junto com ele, busca desvelar a realidade que está sendo investigada e revelar o conhecimento que dela deriva. Dessa forma, ambos reescrevem a história desse conhecimento (ROMÃO *et al.*, 2016, p.15).

As conexões causais que pudemos interpretar com base nas experiências vividas pelos sujeitos no coletivo reafirmaram a escolha por esta metodologia na pesquisa:

A denominação de “Círculo Epistemológico”, para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para sua distinção de sua fonte, que é Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção; mas, também, e **principalmente, pela consideração dos “pesquisados” como sujeitos da pesquisa.** Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e **pesquisandos** são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam. **É por esta mesma razão que a expressão “o(a) pesquisado(a)” é substituída por “o(a) pesquisando(a)”.** Os(as) pesquisandos(as) **não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação.** (ROMÃO *et al*, 2016, p.6, grifo nosso)

Neste sentido, busquei entender e ouvir saberes, experiências e sentidos dos sujeitos pesquisados para, a partir daí, fazermos juntos novas tessituras dos conhecimentos e vivências dos Círculos, analisando a mobilização entre pesquisador e pesquisandos e a produção de um conhecimento que emerge com e pelo corpo.

Uma escuta sensível e atenta foi essencial na tentativa de compreender um grupo múltiplo, cercado por singularidades e diferentes histórias de vida:

Na proposta investigativa freiriana – ou “freirianista”, porque resultante de quem se inspirou em seu pensamento – o pesquisador se transforma no animador de pesquisadores, que pesquisa enquanto cria as condições de pesquisa para seus pesquisandos. No passo seguinte, ele faz a mesma coisa que o educador freiriano: provoca a pesquisa temática e desafia os pesquisandos para a descoberta dos contextos geradores, dos universos das “unidades epocais” para, neles, construir a hipóteses geradoras (ROMÃO *et al*, 2016, p.15).

Nos Círculos de Cultura, trabalhamos com a unidade epocal “*Pode a dança gerar conhecimento?*”, pergunta que apresentei aos pesquisandos como provocação ao momento em que viviam, diante da recusa da escola regular em reconhecer o “Anjos” como produtor de conhecimento. Esta unidade foi respaldada pelas situações em que os pesquisandos questionavam o lugar da dança no contexto da escola regular. Destacamos, aqui, o que entendemos como unidade epocal:

Uma temática mais ampla e constitui uma espécie de unidade categorial de uma visão de mundo, isto é, um todo ideológico relativamente autônomo, no interior de uma cosmo-visão classista. Desse modo, ela comporta unidades menores que seriam os temas geradores (ROMÃO *et al*, 2016, p.15).

Esta unidade foi desmembrada em hipóteses geradoras trabalhadas na pesquisa em forma de oficinas. Ressaltamos que, nesta forma de fazer pesquisa, as hipóteses foram sendo apresentadas e construídas pelo coletivo, identificando a correlação que se estabeleceu entre o conhecimento prévio dos sujeitos (intelectivo corporal) com os lugares em que circulam.

Partindo da unidade epocal, cada bloco de oficinas foi definindo seu contexto ou tema gerador. O processo de sua construção passou, essencialmente, pela etapa de codificação, que consistiu no estudo da realidade pesquisada, pela organização do conhecimento construído pelo grupo pela articulação entre os saberes e, finalmente, a aplicação dos conhecimentos gerados de forma intencionada, pelos pesquisandos.

Convidados a se posicionarem em um processo de ação-reflexão-ação, os pesquisandos foram trazendo hipóteses com base nas discussões nos Círculos em que participaram. Com elas, trabalhamos em três blocos temáticos meios de oficinas, a saber:

Tabela 1 – BLOCOS DE OFICINAS TEMÁTICAS

	BLOCO 1: OFICINAS COM OS PROFESSORES DO ANJOS	BLOCO 2: OFICINAS COM A TURMA INTERMEDIÁRIA DO ANJOS (mediada pelo professor participante das oficinas dos blocos 1 e 3)	BLOCO 3: OFICINAS DE IMERSÃO SOMÁTICA
SUJEITOS DAS OFICINAS	14 professores (8 homens e 6 mulheres) Idades entre 16 e 24 anos 70% negros	20 participantes (17 mulheres e 3 homens) Idades entre 15 e 20 anos 80% negros	4 participantes (1 homem e 3 mulheres) 3 deles negros, em situação de vulnerabilidade socioeconômica Idade entre 16 e 20 anos
CRITÉRIO PARA ESCOLHA DOS SUJEITOS	Ser professor atuante do Projeto Anjos D' Rua Sentir-se livre para participar	Ser participante do Anjos Disponibilidade para participar dos Círculos Faixa etária entre 15 e 20 (público-alvo do Projeto) Sentir-se livre para participar	Disponibilidade para Círculos em dias de semana Atuar como professor do Anjos Sentir-se livre para participar
PERÍODO DOS ENCONTROS	Setembro de 2016 a maio de 2017	Setembro a dezembro 2016	Abril de 2016 a fevereiro de 2017
LOCAL/N/? TEMPO ENCONTROS	Escola X, aos sábados, por duas horas	Escola X, aos sábados, por duas horas	Núcleo Bunitis, 3 encontros por semana (2h/cada)
CONTEXTO/ TEMA GERADOR	Empoderamento	Relações de Poder	O que meu corpo quer dizer ao mundo
ABORDAGEM TEÓRICA CHAVE DA OFICINA	Freire (1987) Vieira (2007) Domenici (2010)	Freire (1987) Vieira (2007) Bolsanello (2010)	Vieira (2007) Freire (1987) Bolsanello (2010)
OBJETIVO	Apresentar os temas geradores como possibilidade de construção do conhecimento no ensino da dança; Discutir trechos do livro Pedagogia do Oprimido, revertendo as reflexões em movimento; Trazer posicionamento político às performances do espetáculo do Anjos; Relacionar o corpo e sua relação com o ambiente da escola regular	Compreender, pelo corpo, como são tecidas as relações de poder na sociedade atual; Analisar o posicionamento crítico dos pesquisandos diante do tema; Instigar mobilizações para o entendimento do papel da juventude na mudança das estruturas consolidadas pelo capitalismo	Apresentar o conceito das 8 ações básicas do movimento de Laban; Articular a experiência vivida à construção artística; Estimular uma relação dialógica entre pesquisadora e pesquisandos; Apresentar as contribuições da Escola Vianna ao ensino da dança e incorporá-las à prática; Analisar como os processos somáticos foram incorporados pelos pesquisandos

<p>CONHECIMENTO CONSTRUÍDO/ MATERIALIZADO NO CORPO</p>	<p>Entendimento da importância do abandono do ensino da dança mecanizado e desprovido de crítica social; Incorporação da temática empoderamento; Novas abordagens para o ensino da dança; Percepção de que um mesmo espaço geográfico tratado em contextos diversos gera diferentes conhecimentos; Movimento livre, criativo e crítico.</p>	<p>O papel das ocupações como forma de resistência; Para a estrutura atual da sociedade, quanto menos o pobre tem acesso ao conhecimento, mais as estruturas de desigualdades estarão consolidadas; Novas leituras de mundo; Superação do movimento mecanizado; Movimento criativo como forma de expressão crítica da sociedade; Alteridade</p>	<p>Transformação de movimentos cotidianos em artísticos; Espacialidade; Simetria; Escala; 8 ações básicas do movimento; Conceitos somáticos; Criação coletiva; Percepção, sensação, vivência; Estabelecimento de relações entre eu mesmo, o outro e o ambiente; Relações entre ética e estética corporal; Discussões sobre o papel da arte e da cultura e sua relação na transformação social; Construção da crítica possibilitada pelo movimento</p>
<p>COMO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO FOI DEFINIDA E MATERIALIZADA</p>	<p>Cada professor estabeleceu sua própria releitura da estruturação dos Temas Geradores para a construção dos trabalhos coreográficos das turmas; Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas</p>	<p>Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas; Coreografia, de criação coletiva mediada pelo professor dramaturgo</p>	<p>Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas; Criação do espetáculo "Não existe vida no Talvez"</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O percurso dos círculos, durante a pesquisa, nos apresenta uma proposição curricular que articula a fundamentação teórica com as práticas corporais do grupo de forma contextualizada e assentada na experiência. O processo de sua construção passou, essencialmente, pela etapa de codificação, que consistiu no estudo da realidade a ser pesquisada, pela organização do conhecimento construído pelo grupo, pela articulação entre os saberes e, finalmente, a aplicação dos conhecimentos gerados de forma intencionada, pelos pesquisandos.

Considerações finais

Chegamos até aqui para trazer à luz o poderoso papel da arte em geral, tratada na pesquisa pelo viés da dança, na materialização de um currículo entendido como construção social. Entendemos que o conhecimento corporificado no currículo é um artefato social e cultural e, por isso, sujeito a mudanças em fluxo constante de transformação, em um processo repleto de conflitos, rupturas e ambiguidade.

Os saberes constituídos neste estudo, baseados no movimento, no corpo consciente e crítico, no respeito e no diálogo, permitiram uma criação em dança que transcende os limites da educação escolarizada e que oportunizou aos sujeitos da pesquisa o registro de sua visão de mundo. Para os participantes, algo esteve claro: dançar é um ato político.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). **Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010.
- DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como uma Interface de Questionamento Epistemológico sobre as Teorias do Corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.2, p.69-85, maio/ago. 2010.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Awareness through movement: health exercises for personal growth**. San Francisco: Harper Collins, 1972.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport: Bergin and Garvey, 1985.
- HANNA, Thomas. What is Somatics? **Somatics**, New York, v.14, n.2, p.50, 1983.
- LARA, Larissa Michelle (Org.) **Abordagens socioculturais em educação física**. Maringá: Eduem, 2010.
- MARTINS, Márcia. Método Feldenkrais: A força da individualidade orgânica. //: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). **Em pleno corpo: Educação Somática, Movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2010.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.
- ROMÃO, José Eustáquio *et al.* **Círculo Epistemológico: Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. Educação e Linguagem**, São Paulo, n.13, 2016.

STRAZZCAPPÀ, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas: Princípios e aplicações**. Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, Alba Pedreira. **The nature of pedagogical quality in higher dance education**. 2007. Tese (Doutorado) – Temple University, Filadélfia, 2007.

VIEIRA, Alba Pedreira; LARA, Michele Lara. Em foco... o corpo que dança: Experiências docentes e intersubjetividades desafiadas. //: LARA, Michele Lara (Org.). **Abordagens socioculturais em Educação Física**. Maringá: Eduem, 2010.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

THIOLLENT, Michael. Notas para o Debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. Brasiliense, São Paulo, 1998.

5.

DANÇANDO NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA CULTURAL

Maria Aparecida de Souza Gerken

RESUMO

Este estudo teve por objetivo compreender a escolarização da dança no CEFET/MG no período de 1976 a 1991. Investiguei o universo de práticas construídas em torno dos festivais de dança, os deslocamentos e as apropriações operadas acerca da dimensão espaço-temporal do fenômeno educativo escolar na experiência destes festivais, bem como analisei as representações e práticas produzidas como justificativas e estratégias para a legitimação da dança como conteúdo da disciplina Educação Física. Pude observar que ocorreram mudanças significativas na cultura escolar no que concerne à linguagem, ao espaço e ao tempo, dentre as quais cabe ressaltar: a participação feminina na instituição e a introdução de novas experiências pedagógicas que gerou transformações nas relações entre professores e professoras; as disputas em torno do prestígio profissional e em relação ao uso do espaço e do tempo escolares. As contradições do processo pesquisado permitiram-me concluir que, a dança para ser escolarizada, teve de manter um diálogo com o esporte e com a própria dança, num movimento que apontava ora para reprodução, ora para a transformação da cultura escolar em foco.

Apresentação

O texto que apresento é uma síntese de minha Dissertação de Mestrado¹ que foi defendida há 20 anos e que foi publicada no ano de 2004 no primeiro livro de pesquisas do Grupo de Estudos e pesquisas em História da Educação². Este texto, diferentemente dos demais, já tem a dimensão do tempo que o coloca em outro lugar nesta publicação. Isso porque, conforme consta na carta convite que recebemos da Professora Elisângela Chaves, coordenadora do EduDança e editora desta obra, juntamente com o professor Gustavo Côrtes, a intenção é

que os textos apresentados sejam resultados de pesquisas já avançadas ou concluídas recentemente e originais, o que não é o caso. Neste caso, a leitura deste texto poderá levar o leitor a outro contexto de produção. É importante ressaltar que, este foi o primeiro trabalho de pesquisa que tratou da dança como conteúdo da disciplina de Educação Física na escola. Obviamente, ao produzi-la, lidávamos com dados incipientes em relação ao recorte escolhido. Ao longo destes anos, foram muitas as mudanças que ocorreram, tanto históricas, como sociais e culturais. Também, grande número de publicações encontra-se hoje disponível, tanto para a área de Educação Física, quanto da própria Dança, da Arte, do Lazer e as diferentes possibilidades de interlocução entre as áreas do conhecimento e de seus pesquisadores que podem elaborar diferentes estudos. Outras histórias e outros olhares podem ser produzidos a partir de diferentes fontes de pesquisa. Acredito que a importância deste trabalho seja, primeiramente, a de inaugurar um novo olhar, naquele momento, não somente para a Educação Física, como para a Dança na escola, com recortes que também ainda não estavam colocados, como o de pensar na dimensão do espaço e do tempo escolares. Em segundo lugar, ter uma pesquisa sobre a prática da dança na escola no âmbito da Educação Física, prática esta que foi importante e que mobilizava grande número de pessoas daquela comunidade escolar (e que deixou de ser realizada) é um registro histórico que pode, novamente, ser objeto de estudos que busquem compreender o movimento ocorrido e seus desdobramentos sobre aquela prática na escola. E, por fim, pesquisas são sempre escolhas e recortes sobre um determinado fenômeno, sobre uma dada realidade e, portanto, penso que, tendo sido uma primeira pesquisa problematizando a dança na escola, por certo, abriu caminhos para vários pesquisadores que, nos anos subsequentes, também tiveram a dança como objeto de estudo, tendo, contudo, outros problemas e metodologias.

Fica o convite, para o leitor e para a leitora, de pensar que outros olhares, que outras perguntas e problemas de pesquisa poderão surgir, a partir deste trabalho.

Nos últimos anos, a prática de dança na escola tem se tornado cada vez mais presente, complexa e diversificada e tem merecido a atenção especial de pesquisadores, constituindo-se como um importante objeto dentro das

¹ GERKEN, Maria Aparecida de Souza. **Das aulas aos festivais: a história da escolarização da dança no Cefet/MG**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

² GERKEN, Maria Aparecida de Souza. **Das aulas aos festivais: a história da escolarização da dança no Cefet/MG**. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (Orgs.). **Histórias de educação: histórias de escolarização**. Belo Horizonte: Horta Grande, 2004.

investigações no campo da educação física escolar. Tais esforços, do ponto de vista epistemológico, indicam a pertinência destes estudos para a área.

Esta pesquisa focalizou a construção da dança como prática escolar, bem como as relações estabelecidas com a Educação Física como disciplina no âmbito da escola. Pretendi analisar o universo de práticas construídas em torno dos festivais de dança, entendendo que estes, historicamente, foram constituídos em lugar privilegiado de construção da linguagem da dança no seu processo de escolarização.

Os festivais de dança eram, no período estudado para esta pesquisa, realizados anualmente ou bienalmente em algumas escolas de Belo Horizonte. Sua organização se dava a partir das aulas de Educação Física, nas quais os estudantes eram incentivados a criar coreografias após passarem por um período de sensibilização com relação ao ensino da dança, já com vistas à apresentação em festivais.

Após uma análise preliminar dos diversos festivais de dança na escola, optei por escolher aqueles promovidos pelo CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais) como universo privilegiado para esta pesquisa. Esta escolha se deu a partir da articulação de diferentes fatores, dentre os quais o de que a prática dos festivais era episódica em escolas que o promoviam, enquanto os festivais de dança do CEFET/MG ocorriam de forma sistemática no período de que trata esta pesquisa, 1976 a 1991, tendo alcançado dimensões institucionais cada vez mais significativas. Também o registro desta experiência permitiu a consolidação de um rico acervo de informações que se constituiu como fonte para esta pesquisa.

A análise do processo de escolarização da dança na instituição focalizou o período compreendido entre os anos de 1976 a 1991, a entrada da dança na instituição e a maneira como esta tomou vulto de espetáculo na vida escolar.

A escolha do problema e a produção do meu objeto de pesquisa estiveram relacionadas também a um percurso profissional. Atuando como professora em escolas públicas em Belo Horizonte, tive contato com festivais de dança como parte do programa de Educação Física. Na montagem dos festivais, era possível identificar problemas de ordem tanto pedagógica quanto administrativa que surgiam ao longo do processo.

Nas escolas, entre os professores de Educação Física, muitos eram os conflitos e as discussões com relação à ideia de se realizar o festival, pois havia os que o defendiam arduamente e os que eram contrários a tal prática. Revelou-se, portanto, uma nítida distinção de concepções no campo dessa disciplina. De um lado, os que estavam de acordo com a prática, afirmavam que buscavam uma renovação dos conteúdos, até então, relacionados ao esporte, pela introdução

de novas abordagens; de outro, havia aqueles que defendiam a manutenção da tradição esportiva como condutora do trabalho.

A dança representava o lugar da novidade, na medida em que dificilmente era lecionada nas escolas e, quando era ministrada, permitia que se imprimisse uma prática pedagógica diferenciada. Enquanto as aulas de esporte eram pautadas pela repetição de movimentos, dos fundamentos a serem ensinados, nas aulas de dança havia a possibilidade da criação de movimentos e este era um aspecto fundamental. Docentes acreditavam também que o ensino da dança permitia a discussão de outras concepções de corpo, outras possibilidades de formação de grupos, vivências e estímulos a novas habilidades, ao passo que outros reclamavam da insuficiente formação que possuíam responsável pela limitação de seu trabalho com este conteúdo na escola.

Dependendo da proposta de trabalho, dos objetivos e de sua dinâmica, havia sempre múltiplas aprendizagens. Mas, qual era a importância deste tipo de vivência na escola? O que tal experiência representava especialmente para professores e professoras de Educação Física? Estas foram algumas das perguntas que permearam a pesquisa.

Para respondê-las, recorri inicialmente à bibliografia. Na cultura escolar, o ensino da dança esteve ligado à figura feminina. Azevedo (1920), além de defender a necessidade da Educação Física para as mulheres, acreditava que esta tinha a função de desenvolver harmoniosamente, por meio de exercícios próprios, a beleza e a robustez, o que possibilitaria um aperfeiçoamento fisiológico que corresponderia a cuidados na elaboração estética e não contrária à delicadeza do organismo feminino. A dança é citada pelo autor como um exemplo de atividade que cumpriria bem a função plástica e higiênica e, por seus movimentos harmoniosos e seguros, daria graça à mulher que, no cumprimento do seu papel de mãe e esposa, deveria gerar filhos saudáveis. Leitão e Sousa (1995, p.251) analisaram os preconceitos com relação ao ato de dançar, comuns tanto aos homens quanto às mulheres, e suas possíveis justificativas. As autoras partem de algumas afirmações que são ouvidas de modo geral, tais como: “A menina nasce para bailar, ser dócil, ser doméstica, e o homem para jogar, trabalhar e endurecer e, ainda, se meu filho for bailarino, eu o deserdo.” (LEITÃO; SOUSA, 1995, p.250). Notam-se representações de homem e de mulher presentes na nossa sociedade e que têm sido discutidas por muitos pesquisadores, marcando valores com os quais lidamos no nosso cotidiano.³

³ A discussão de gênero hoje teve muitos avanços e essas representações, ainda que existam, já não correspondem à realidade social que vivemos atualmente.

Apesar da dança, como conteúdo da Educação Física, estar presente nas escolas desde o início do século XX, ela aparece em apresentações e festas nas escolas, mas nem sempre como parte de um trabalho sistemático junto aos estudantes.

Muitos trabalhos de dança na instituição escolar têm demonstrado como característica comum a exploração e a improvisação de movimentos, esta entendida como forma espontânea que era dada aos movimentos, ou seja, a execução de algo não planejado. Há autores atentos a algumas questões importantes relacionadas ao ensino, dentre elas a de pensar na medida entre a técnica e o conteúdo expressivo, o que fica, na prática, às vezes, desequilibrado porque, ao se enfatizar o ensino da técnica, abandona-se o outro lado e vice-versa.

Estudando diferentes autores, pude observar diferenças em determinados aspectos com relação ao ensino da dança, ao uso da técnica e aos métodos utilizados, mas observei uma convergência na ideia da dança como possibilidade de expressão de sentimentos, expressão de uma cultura e de estímulo à criação.

A construção teórica do meu problema de pesquisa tangenciava universos teóricos distintos. Por um lado, exigia uma discussão no campo da Educação Física a fim de localizar a prática da dança nesse espaço disciplinar; por outro, a compreensão de um processo de escolarização de uma prática cultural exigia a construção de um olhar externo à disciplina, capaz de apreender as contradições, ambiguidades e tensões que se localizavam no âmbito da escola e da relação entre os sujeitos, dos deslocamentos entre espaço e tempo escolares. Neste sentido, foram observados que as reflexões sobre as festas e os festivais como parte dos rituais pedagógicos e sobre a escola, poderiam me auxiliar na construção deste olhar, que é tanto interno quanto externo à disciplina.

Para dar conta disso, o primeiro aspecto problematizado foi a própria denominação festival. A palavra *festival* é utilizada para celebração ou divertimento. Ela origina-se do latim *festum*. O festival é uma ocasião de regozijo público, com caráter religioso, de época, nacional, local ou de gratuidade. Em outra acepção, a palavra festival é uma festa artística em que várias obras se apresentam em competição. A palavra festival pode, então, ter o sentido tanto de gratuidade como de competição.

Damatta (1986, p.81) apresenta “as festas como ocasiões em que se recriam e resgatam o tempo, o espaço e as relações sociais. [...] É na festa que tomamos consciência de coisas gratificantes e dolorosas [...] São inúmeras as situações em que a festa promove descoberta do talento, da beleza, da classe social, do preconceito e da alegria”. O autor distingue, então, as festas da ordem daquelas que promovem “a desordem, a orgia”. Nas primeiras, há uma ênfase na ordem, na regularidade, na repetição e no controle do corpo, que remete à

ideia de sacrifício e disciplina com o intuito de se manter as diferenças sociais; nas outras, o propósito é de abolir as diferenças, ou seja, igualar.

As festas, como parte dos rituais da escola, podem, então, dar indicações sobre valores, signos e comportamentos que se pretende reproduzir ou transformar. Assim, também o processo de escolarização da dança, que privilegia os festivais, pode ser indicador do valor educativo do qual a escola compartilha. Refletindo sobre o processo de montagem a partir da sua implantação, quais relações estariam sendo estabelecidas entre a Educação Física e a Dança como um de seus conteúdos e a própria escola?

Sahlins (1990), ao trabalhar com a ideia de estrutura e história, apresentou duas proposições. Na primeira, o autor afirma que “a transformação de uma cultura é também um modo de sua reprodução” (SAHLINS, 1990, p.174); na outra, afirma que no mundo ou na ação, as categorias culturais adquirem novos valores funcionais. Portanto, há uma alteração nos significados culturais. Se as relações entre as categorias mudam, a estrutura é transformada. Assim, em que medida os festivais precisaram ou não aproximar as características de organização do evento com os eventos esportivos já realizados na instituição em foco para se afirmarem como uma proposta pedagógica? E em que medida contribuíram para a transformação daqueles eventos?

O festival de dança no CEFET/MG, entendido como uma prática pedagógica, começou a ser realizado em um período no qual o esporte estava em plena expansão. Neste sentido, pretendi compreender e explicar como esta prática surgiu e se estabeleceu e qual o sentido da sua inclusão como parte do programa de Educação Física à época. Considerando que a Educação Física passou por mudanças com relação à concepção de ser humano e de escola, em que medida a dança e os festivais contribuíram para essas mudanças? Quais os sentidos desse tipo de evento para o próprio departamento de educação física da instituição em foco?

Diferentes poderiam ser os caminhos escolhidos, os sujeitos pesquisados, mas o enfoque dado neste trabalho foi o de centrar no esforço de compreender o problema a partir do olhar dos docentes envolvidos no processo, por acreditar que havia no Departamento de Educação Física uma dinâmica importante e que, pela tradição da instituição, estaria influenciando outras instituições no seu fazer pedagógico com relação à Educação Física no âmbito escolar.

As categorias-chave que orientaram a análise, cuja pertinência emergiu do próprio movimento da pesquisa, foram gênero, cultura escolar e disciplina escolar. Elas me permitiram, de forma dinâmica, iluminar aspectos nevrálgicos deste trabalho. Nelas perpassam questões de poder, de corpo, de corporeidade, de disciplina dos estudantes.

O conceito de gênero foi abordado de tal forma a considerar que é na prática social que se constroem e que se reproduzem as relações entre os sujeitos. O caráter social, ao se afirmar na compreensão do conceito, exigia que se observasse não só nas distinções entre as diversas sociedades, mas também a pluralidade existente dentro de uma mesma sociedade (LOURO, 1997). Portanto, pensar em gênero, naquele momento, era pensar numa categoria relacional.

Com relação à cultura escolar, a escola foi entendida como uma instituição social e que, por isto, a sua dimensão cultural é fundamental para se compreender os processos pedagógicos que nela ocorrem. Conforme Vinão Frago,

afirmar que la escuela – entendido este término em su sentido amplio – es una institución, es una obviedad. También lo es decir que existe una cultura escolar. Precisamente porque la escuela es una institución es por lo que podemos hablar de cultura escolar, y viceversa. Lo que resulta difícil es ponerse de acuerdo que implica que la escuela sea una institución y sobre que sea eso de la cultura escolar o si no sería preferible hablar, en plural, culturas escolares.

Lo que implica, por de pronto, es que la escuela há de ser considerada, a la vez, desde la sociología de las organizaciones y la antropología de las prácticas cotidianas. El problema radica en que la cultura escolar encuanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización, posee varias modalidades o niveles. [...] la expresión anterior – conjunto de aspectos institucionalizados? – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución em el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición ... – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. [...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención nos últimos años: el espacio y el tempo escolares. (VINÃO FRAGO, 1995, p.68-69)

Para Chervel (1990), disciplina escolar é o que se ensina. Entretanto, este termo passou por um processo de mudanças nos seus usos e conceitos. Até o final do século XIX, o termo disciplina esteve ligado à repressão de condutas. Já nos primeiros decênios do século XX, adquiriu um novo sentido que colocava em evidência as novas tendências do ensino, tanto primário quanto secundário. Tornou-se uma rubrica que classifica as matérias de ensino. “Uma ‘disciplina’ é um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (CHERVEL, 1990, p.180).

A disciplina é um dos elementos da escolarização. Sendo assim, as condições materiais e humanas são fundamentais na escolha que a escola faz dos conteúdos e dos métodos utilizados, bem como das práticas escolares.

Os processos de instauração e de funcionamento de uma disciplina se caracterizam por sua preocupação, por sua lentidão, e por sua segurança. A estabilidade da disciplina. [...] resulta de um amplo ajuste que pôs em comum uma experiência pedagógica considerável. [...] Ela prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos, métodos experimentados, progressões sem choques, manuais adequados e renomados, professores tanto mais experimentados quanto reproduzem com seus alunos a didática que os formou em seus anos de juventude e, sobretudo, consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos: igualmente fatores de solidez e de perenidade para os ensinamentos escolares.

A transformação das disciplinas ensinadas está inteiramente inscrita entre dois polos: o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois é ao mesmo tempo através de suas finalidades e através de seus alunos que elas participam da cultura e da vida social de seu tempo (CHERVEL, 1990, p.198).

Do ponto de vistas metodológico, foram realizadas consultas ao arquivo da instituição com o objetivo de registrar o material disponível para esta pesquisa. Terminada a consulta, bem como o registro dos documentos encontrados, solicitei aqueles documentos que seriam fontes de pesquisa, dentre os quais os *Relatórios de Atividades do Departamento de Educação Física do CEFET/MG*, dos anos de 1970 a 1991, foram fundamentais para este trabalho.

Realizei, também, uma produção de fontes orais. A escolha desta fonte foi feita por concebê-la como uma postura em “relação à história e às configurações socioculturais, pois ela possibilita a recuperação do vivido concebido por quem viveu.” (ALBERTI, 1989, p.5). Sendo assim, é fundamental considerar a questão da memória, pois o processo de recordação varia de pessoa para pessoa, bem como suas impressões sobre um determinado acontecimento. Então, entrevistado e entrevistador constroem uma certa abordagem sobre o passado, o que se constitui numa produção intencional de documentos históricos (ALBERTI, 1989).

Foram feitas cinco entrevistas temáticas com dois professores e três professoras do Departamento de Educação Física do CEFET/MG. A primeira entrevista foi do tipo temática exploratória, com o objetivo de permitir uma maior aproximação do objeto de pesquisa e de me proporcionar condições de trabalhar as perguntas a serem feitas nas próximas entrevistas. Procurei, então, trabalhar com essa diversidade nos discursos. Ao perguntar, procurava dar condições ao entrevistado de se colocar na entrevista, ou seja, ele poderia estar também fazendo as suas escolhas ao responder. O roteiro das entrevistas só foi elaborado depois de um longo processo de análise da entrevista piloto, que exigiu a realização de uma

transcrição rigorosa, o que me possibilitou uma apreensão mais detalhada dos aspectos centrais que envolviam a construção do objeto da pesquisa.

Nesta pesquisa, foram investigados os deslocamentos e as apropriações operadas acerca da dimensão espaço-temporal do fenômeno educativo escolar na experiência dos festivais de dança e analisadas as representações e práticas produzidas como justificativas e estratégias para a legitimação da dança como conteúdo da disciplina Educação Física, com o objetivo de contribuir para a compreensão do processo de escolarização da dança no CEFET/MG. Por meio da análise de documentos escritos e da produção oral, observou-se que houve mudanças significativas na cultura escolar no que concerne à linguagem, ao espaço e ao tempo.

A Educação Física no CEFET/MG, por volta do ano de 1970, tinha uma tradição esportiva. Os esportes coletivos e os individuais eram os conteúdos vigentes, tanto em treinamentos como na própria programação daquela disciplina, a qual atendia, inicialmente, apenas as turmas masculinas. A partir de 1971, com a abertura de vagas para mulheres nos cursos técnicos, foram implementadas as turmas femininas, estabelecendo-se, no entanto, programas diferenciados e a norma de que os docentes deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos. Para atender a tal demanda, foram contratadas duas professoras para o Departamento de Educação Física e, com elas, novas experiências foram levadas para o interior da instituição, entre estas a dança trabalhada como conteúdo escolar da disciplina de Educação Física.

O primeiro registro sobre a dança nessa escola apareceu no Relatório do Ano de 1971, quando da confecção do Programa para 1972 – Feminino. Nos anos subsequentes, não há nenhum registro de dança nos relatórios analisados. Esta só volta a aparecer no relatório de 1976 no quadro de distribuição de aulas da disciplina Educação Física para as turmas femininas. Neste mesmo relatório, a dança apareceu como “Atividades extracurriculares”, com vistas a algumas apresentações, tanto internas quanto externas.

O fato de já aparecer a dança na escola nos anos anteriores é um marco importante para a compreensão do seu processo de escolarização. Entretanto, o que contribuiu para a sistematização do ensino deste conteúdo naquela instituição foi a introdução do Festival de Dança, evento este que tinha como ponto de partida o ensino da dança como um dos conteúdos da Educação Física, o que lhe dava uma dinâmica própria.

Um dos primeiros sinais de mudanças esteve relacionado com o início da participação feminina na instituição que, por sua vez, demandou alterações significativas no quadro de docentes. A entrada de novas professoras no Departamento de Educação Física possibilitou que outras experiências

pedagógicas fossem levadas para lá, o que contribuiu para uma desestabilidade no trabalho que estava sendo realizado até então, que tinha uma tradição esportiva.

A dança entrou como um conteúdo nas aulas de Educação Física para as turmas femininas mas, para tanto, as professoras utilizaram estratégias, dentre elas, a de aproveitar os conteúdos tradicionais, como o atletismo. O trabalho com a dança nas aulas de Educação Física culminou com a organização de um grande evento na escola, que veio a ser denominado de I Festival de Dança. Este trabalho, de cunho técnico-pedagógico, propunha o envolvimento de todas as alunas num processo de criação coreográfica.

Foram planejadas aulas de dança. Depois, cada turma teve de criar uma coreografia. Aí, então, foi feita uma seleção das melhores danças, que foram apresentadas no dia do festival. Até este dia, as danças haviam passado por um processo de treinamento e aprimoramento, ocorrendo também a confecção dos figurinos para a apresentação.

Depois de criadas as coreografias, sentiu-se a necessidade de prever horários para que as alunas que tiveram suas danças selecionadas pudessem ensaiá-las por um tempo maior.

Ao analisar o conjunto da documentação referente a este primeiro festival de dança do CEFET/MG, alguns aspectos podem ser ressaltados: **(1)** a estratégia utilizada pelas professoras para a inclusão da dança, conteúdo novo para o currículo desenvolvido nas aulas de Educação Física da escola até então; **(2)** os conflitos gerados, tanto no Departamento de Educação Física, entre os próprios professores e professoras, como entre as professoras e as alunas; **(3)** e, após realizado o festival, o impacto no departamento de Educação Física, as questões morais que surgiram com as apresentações das alunas, as roupas e os gestos...

Na montagem do I Festival de Dança, foi forte a presença de marcas do esporte, como a seleção e a classificação das danças. A presença da dança na escola possibilitou não só a aproximação entre alunos e alunas, o que não era desejado pela instituição, mas também a exposição do corpo feminino que, para o momento, apareceu como uma ameaça à rigorosa disciplina a que eram submetidos os alunos.

Conflitos começaram a surgir, relacionados tanto à ocupação do espaço e ao uso do tempo na escola, quanto à disciplina dos alunos, pois alguns professores achavam que o festival estava, de alguma forma, desestruturando a rígida disciplina a que eram submetidos os alunos da instituição. Existia uma disputa entre os professores e as professoras do Departamento de Educação Física que girava em torno do prestígio profissional e do uso do espaço e do tempo escolares, devido ao receio da perda da tradição esportiva, que foi ameaçada com a introdução de um novo conteúdo.

Havia, também, uma tensão entre a tradição e a novidade que representava o trabalho com a dança. O diálogo com o esporte foi importante no sentido de pensar, como Sahlins (1990), toda mudança prática também é uma reprodução cultural. Neste sentido, introduziu-se algo singular – o festival de dança, com características do que era familiar: a tradição esportiva, que selecionava e classificava.

Após ter sido realizado o I Festival de Dança, surgiram algumas questões morais concernentes ao fato de que alunos e alunas que não poderiam estar juntos ocupando o mesmo espaço e tempo em um trabalho corporal. Esta forte questão moral colocada em jogo perpassava os discursos e colocava em risco a imagem corporal desejada pelo Departamento de Educação Física, que não poderia aparecer desorganizado diante da escola, pois estaria implicando perda de poder.

A Educação Física parecia resgatar a possibilidade do encontro, do entrosamento entre diferentes segmentos, o que não era bem visto. Para a época, a mobilização de jovens poderia ser ameaçadora, poderia causar danos à imagem da instituição.

Para os professores, havia uma exposição exagerada e, por isto, professoras e alunas estariam “na boca do povo igual doce de leite”, de acordo um dos entrevistados, expressão que dá um sentido de “má reputação”, de uma certa vulgaridade.

Ocorreram também mudanças nas relações internas entre os docentes. Inicialmente, parecia haver um domínio por parte dos professores sobre o trabalho e até sobre o comportamento pessoal das professoras na escola. Muitos conflitos, gestos mais soltos, roupas pequenas, fora do padrão aceito para a época dentro da escola, tudo isso suscitava certa desordem, menos controle, menos disciplina, menos poder. Como consequência, o evento foi impedido de se repetir, ficando fora da programação da escola até o ano de 1981, mantendo-se, no entanto, as aulas de dança. Depois de longa discussão entre o então chefe do Departamento de Educação Física e uma das professoras, e esta propôs retomar o trabalho dos festivais de dança. Para tanto, foi necessário garantir aos professores o controle total sobre a realização do evento, considerando tempo, espaço, roupas, movimentos, gestos. A partir de 1981, o festival de dança se efetivou de forma sistemática, sendo realizado a cada dois anos.

A associação da dança apenas com o universo feminino foi, com o passar dos anos, sendo alterada, havendo uma crescente participação de alunos, e não somente de alunas, como pode ser visto no I Primeiro Festival da Dança. Dois aspectos merecem destaque: o primeiro é que a participação dos alunos não ocorria no momento das aulas de Educação Física, mas somente quando da

preparação para o festival, já nos ensaios, o que nos permite inferir que a permanência um conflito de ideias ou de concepções pedagógicas, o qual não incluía as aulas de dança para os rapazes. Se pensarmos que o processo iniciava com as aulas e, levando-se em conta a importância destas para o estímulo à criatividade, o que frequentemente foi lembrado pelas professoras nas suas entrevistas, não seria de se esperar que as aulas de dança também deveriam ser fundamentais para eles? O segundo aspecto diz respeito ao tipo de dança no qual havia presença masculina. Eram do tipo em que o papel dos homens estava definido, como no caso das danças de salão, ou do tipo em que eles tinham uma participação mais “teatral”, como nas danças árabes, nas quais assumiam o papel de “sultão”. Se, por um lado, podíamos pensar que havia um avanço, de outro, permanecia a necessidade da manutenção de determinados valores, o que apontava ora para a transformação, ora para a recriação de um passado.

A introdução do evento contribuiu para sistematizar o ensino da dança na instituição em foco, interferindo na organização do espaço e do tempo escolar, bem como para definir uma forma de ensinar a dança.

Na análise dos relatórios, observamos uma preocupação maior em se colocar textos que não só explicitassem, mas que justificassem a presença da dança no currículo escolar, para dar maior visibilidade àquele conteúdo e também para ressaltar a importância da dança no âmbito da Educação Física.

Na questão da discussão sobre o espaço escolar, a construção do ginásio, no ano de 1976, foi um marco. Analisando os objetivos apresentados no relatório do Departamento, vimos que se incluía um espaço privilegiado para a prática do esporte nas suas diversas manifestações e também para a ginástica, espaço que acabou por ser reapropriado para a dança, conteúdo desprivilegiado no âmbito da disciplina de Educação Física na escola. Esta, por sua vez, conseguiu se legitimar de tal forma que realizou os eventos de maior porte, os festivais de dança.

Observou-se uma significativa alteração no uso de outros espaços da escola e nas diferentes apropriações que os sujeitos fizeram deles, transformando os corredores ou “qualquer lugar onde tivesse uma tomada” (fala de um dos entrevistados) e em que pudesse ser usado um gravador, em lugares para a dança.

As questões de gênero, relatadas por diferentes entrevistados, apresentaram-se com um cunho moralizante no que tange às relações do corpo, à forma como aquele se apresentava, aos movimentos que realizava, às relações que se estabeleceram entre alunos e alunas e, de outra maneira, nas relações de poder entre os professores e professoras.

Nesta pesquisa, o processo analisado manteve um diálogo permanente, tanto como o esporte como com a dança. O conteúdo dança, ao ser trabalhado

em função do evento festival de dança, acabou por se apropriar de algumas características do próprio esporte, como a seleção das danças e o calendário das aulas regulares de Educação Física e dos ensaios, definido em torno da realização do evento. Do diálogo com a dança, a presença dos coreógrafos contratados pelos diversos grupos interferia no processo de criação dos estudantes, sempre enfatizado como fundamental do ponto de vista pedagógico. Também se imprimiu, mais uma vez, um ritmo competitivo, se bem que fomentando uma competição “camuflada”.

Termino com Sahlins (1990) para elucidar a relação do evento festival com as estruturas escolares. Este autor estabelece uma relação entre estrutura e evento, desenvolvendo a ideia de que o último acontece em uma estrutura de significação e, neste sentido, ao acontecer, também a recria. Assim, a relação entre estrutura e evento se inicia com a proposição de que a transformação de uma cultura revela, também, um modo de sua reprodução – transforma e, ao transformar, reproduz. O festival de dança, ao mesmo tempo em que trouxe a ideia do novo, por se realizar numa determinada estrutura (a escola, no caso), também conservou suas características. Para Sahlins (1990, p.180), “a cultura funciona como uma síntese de estabilidade e mudança, de passado e de presente, de diacronia e de sincronia. Toda mudança prática é também uma reprodução cultural”.

FONTES

Relatório de Atividades do Departamento de Educação Física do CEFET/MG, Ano 1971 – Arquivo do Departamento de Educação Física do CEFET/MG.

Relatório de Atividades do Departamento de Educação Física do CEFET/MG, Ano 1976 – Arquivo do Departamento de Educação Física do CEFET/MG.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, 1989. 197p.

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física: o que ela é – o que tem sido – o que deveria ser**. São Paulo; Rio de Janeiro: Weiszflog, 1920. 304p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990, p.177-229.

DAMATTA, Roberto. As festas da ordem. In: DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. 126p.

GERKEN, Maria Aparecida de Souza. **Das aulas aos festivais: a história da escolarização da dança no Cefet/MG**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

GERKEN, Maria Aparecida de Souza. Das aulas aos festivais: a história da escolarização da dança no Cefet/MG. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). **Histórias de educação**: histórias de escolarização. Belo Horizonte: Horta Grande, 2004.

LEITÃO, Fátima C. do Valle; SOUSA, Iracema Soares de. O homem que dança. **Motrivivência**, Florianópolis, n.8, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179p.

SAHLINS, Marshall. Estrutura e história. In: SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n.0, p.63-82, set./dez., 1995.

DANÇA E LAZER

6.

***JUST DANCE:* DIMENSÕES INTERATIVAS E CRIATIVAS DO JOGO**

Paola Luzia Gomes Prudente

RESUMO

O objetivo do presente texto é descrever o jogo e o ato de jogar *Just Dance*, analisando as dimensões interativas e criativas do jogo. Para o alcance de tal objetivo, inicialmente foi feita uma busca de informações na *internet*, principalmente em redes sociais e comunidades virtuais específicas; além de conversas informais com jogadores, presenciais e *on-line*, que levaram à utilização da observação de eventos específicos do jogo e da criação de um grupo focal (GF), como técnicas para a coleta de dados. Percebe-se que o *Just Dance* tem a capacidade de entreter, divertir, desafiar, demandar esforço dos participantes, fazer com que os mesmos obedeçam a regras, tenham seus resultados valorados, além de serem interativos e estimularem a criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Jogo Digital. *Just Dance*.

Introdução

Este texto se insere no campo dos estudos do lazer, buscando entender a relação entre lazer, dança e jogos digitais. Ele é parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, e fruto das primeiras inquietações que direcionaram o meu olhar para a relação da dança com um jogo digital específico intitulado *Just Dance*.

O objetivo central deste texto é descrever o jogo e o ato de jogar *Just Dance*, analisando algumas dimensões interativas e criativas do jogo. Para o alcance de tal objetivo, inicialmente a *internet* serviu como fonte de busca para mais informações sobre o jogo, principalmente em redes sociais e comunidades virtuais específicas. Especificamente, na fase inicial, foram utilizados o *Facebook* e a comunidade virtual *Just Dance Br*.

Outro aspecto que me chamou a atenção na *internet* foi o compartilhamento de vídeos oficiais do jogo e de criações alternativas produzidas pelos próprios jogadores em uma plataforma de distribuição e compartilhamento de vídeos em rede denominada *Youtube*.

Ao longo do percurso de busca de informações sobre o jogo, surgiu a oportunidade de estabelecer contato com alguns jogadores de *Just Dance*, por meio de comunicadores instantâneos de mensagens¹. Em algumas conversas informais, identifiquei que esses jogadores, além de jogarem, postarem, compartilharem vídeos na *internet* e interagirem em comunidades virtuais específicas, também participavam de competições oficiais do jogo.

Neste sentido, a amostra deste trabalho foi constituída por 18 jogadores de *Just Dance* do Estado de Minas Gerais que participaram de uma competição de *Just Dance* intitulada *Just Dance Tour* nas edições de 2017 e de 2018, sendo cinco do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com a faixa etária de 17 a 35 anos. Para a construção deste texto, os dados foram obtidos por meio das técnicas de observação de eventos específicos do jogo e competições oficiais de *Just Dance*, além de encontros de grupo focal (GF). Vale ressaltar que foram respeitados todos os procedimentos éticos da pesquisa e, para o tratamento das informações coletadas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 1977).

Just dance: que jogo é esse?

Os jogos digitais são categorizados a partir da natureza da interação e do conteúdo. Para Lima (2016), os números da indústria mostram uma grande influência do gênero no sucesso dos jogos digitais entre consumidores. Tal forma de segmentação é muito utilizada para tomadas de decisões relacionadas ao *design* e jogabilidade dos jogos. O mesmo autor propõe 12 categorias apresentadas como: ação; aventura; esporte; corrida; RPG; estratégia; simuladores; cartas e tabuleiros; educativos; *puzzles*; *parlour* e musicais. Nesta segmentação, o *Just Dance* é caracterizado como um jogo musical que representa todo e qualquer jogo digital cuja jogabilidade requer sincronia dos jogadores com o ritmo musical (WOLF, 2005).

¹ No caso específico deste estudo, foi utilizada a terminologia mais genérica de comunicador instantâneo de mensagens ao invés de *Messenger* e *WhatsApp*, para não confundir o leitor, sugerindo que essas sejam as únicas ou as melhores ferramentas (SPYER, 2007).

Os jogos digitais também podem ser caracterizados quanto à conectividade, ou seja, em relação ao uso da infraestrutura de conectividade das plataformas, podendo ser divididos em *offline* e *online*. As plataformas *offline* são as mais tradicionais na indústria de jogos. Neste segmento, também é comum que jogos ofereçam um modo extra, *multiplayer online*, que são jogos os quais permitem que vários jogadores participem simultaneamente de uma mesma partida. O jogo *online* é o segmento da indústria que mais cresce. Tal modo permite interconectar os jogadores no uso da *internet* (LIMA, 2016). Em tal categorização, o *Just Dance* se enquadra no primeiro exemplo, por ser um jogo digital de conectividade *offline* que oferece um modo extra, *multiplayer online*, na plataforma *World Dance Floor* (WDF), onde os jogadores interagem com pessoas de qualquer parte do mundo.

Com relação ao modo de jogo, é possível categorizar os jogos em: *single-player*; cooperação; competitivo; e MMOG. O modo *single-player* é desenvolvido para ser jogado por um jogador de cada vez. O cooperativo é um modo de jogo em que dois ou mais jogadores podem jogar juntos, combinando seus esforços para vencer o jogo. O modo competitivo permite que os jogadores se enfrentem num teste de aptidão e estratégia. Os MMOG (*Massive Multiplayer Online Games*) são jogos *online* com grande complexidade de desenvolvimento para uma grande quantidade de usuários simultâneos (PRICE WATERHOUSE COOPERS, 2012; LIMA, 2016). Segundo Lima (2016), é muito comum jogos digitais com a presença de mais de um modo de jogo nos títulos. Um exemplo claro de tal afirmativa é o *Just Dance*, que se enquadra em três das quatro categorizações de modo de jogo apresentadas, com a única exceção do MMOG. No *Just Dance*, o jogador pode escolher se quer jogar sozinho ou competir com outros jogadores, além de poder jogar no modo cooperativo, que é apresentado pelo jogo de duas formas: na versões 2016 e 2017, quando os jogadores jogam no modo cooperativo, em equipe, com o objetivo de ganhar o maior número de joias possíveis, que são as recompensas do jogo em vez da pontuação; ou a partir da versão 2018, na plataforma WDF, com um evento cooperativo em que a pontuação dos jogadores que estão *online* é somada para tentar vencer a pontuação do sistema.

O *Just Dance* é um jogo digital que se baseia em imitar a coreografia de um dançarino virtual na tela. Criado pela empresa francesa *Ubisoft*, o *Just Dance* foi lançado em 17 de novembro de 2009, na América do Norte, e, desde então, tem o seu lançamento contínuo com, pelo menos, um jogo por ano, completando, em 2019, a sua décima edição. Além dos dez jogos principais, a série também conta com mais treze edições *spin-offs*². Estes jogos são derivados do original, sendo a única diferença a concentração em um tema específico, personagem ou evento.

O *Just Dance* é um *exergame*, ou seja, tipo de produto de entretenimento que exige a participação ativa do jogador para a sua fruição. O *exergame* é um jogo fundamentado na tecnologia de captura de movimento em que o jogador participa por meio da interação corporal (FINCO; FRAGA, 2013) e utiliza movimentos amplos do próprio corpo para executar os comandos do jogo.

O *Just Dance* pode ser utilizado nos mais variados consoles (*Nintendo*, *Playstation*, *Xbox*) e em qualquer tela que conecte a um navegador de *internet* (PC, TV etc.), o que potencializa a sua jogabilidade. O jogo, para o console do *Nintendo*, necessita que o jogador segure, com uma das mãos, o controle individual denominado *Wii Remote*. O console *Playstation* também necessita de um controle sem fio individual intitulado *PlayStation Move (PS Move)* e do uso de uma câmera denominada *PlayStation Eye* para capturar os movimentos do jogador. Já a versão do jogo para o console *Xbox* não utiliza controle nas mãos, precisa de um sensor de movimentos, denominado *Kinect*.

Segundo Gammarano e Arruda Filho (2013), os sensores de movimento *Wii Remote* e *PS Move* proporcionaram uma revolução em termos de interação entre os jogos digitais e os jogadores. No entanto, a proposta do *Kinect* inovou o conceito de jogabilidade, já que os sensores tradicionais precisam que o jogador use um controlador físico para que os comandos sejam processados.

O *Just Dance*, além de ser jogado em consoles, também pode ser jogado em qualquer tela conectada à *internet*. Para tanto, o jogador deverá acessar a página oficial do jogo, intitulada *Just Dance Now* e baixar o aplicativo *Just Dance Controller* para *smartphone*, disponível de forma gratuita para os sistemas *IOS* e *Android*. Para começar uma sessão no *Just Dance Now*, o jogador deverá iniciar o aplicativo no *smartphone* e digitar o código de acesso para a sala de dança que é disponibilizado assim que a página oficial do jogo é iniciada. Os jogadores acompanham as coreografias na tela conectada, e o *smartphone* é utilizado como controle para rastrear os movimentos.

Percebe-se, no caso do uso do aparelho celular, o protagonismo das tecnologias móveis, tanto na afirmação de um *status* híbrido da corporeidade, quanto na aceleração de transformações no âmbito da ludicidade. Segundo Cruz Júnior (2017), torna-se cada vez mais difícil delimitar hora e lugar para essas práticas digitais, já que a disseminação de tais tecnologias móveis tem provocado a dissociação entre espaço e tempo.

² *Spin-off* significa, nos meios de comunicação, uma obra derivada ou história derivada. Sobre este tema, confira: HISTÓRIA DERIVADA. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_derivada. Acesso em: 8 jan. 2019.

Outro aspecto observado no *Just Dance* é a possibilidade de compartilhamento de vídeos na *internet* e a criação de clipes utilizando as músicas do próprio jogo. Ao final de cada coreografia, um pequeno vídeo com alguns trechos da dança é criado automaticamente e pode ser compartilhado pelo próprio jogador nas redes sociais ou, até mesmo, ser salvo na memória do console. Já a criação de clipes utilizando as músicas do jogo pode ser feita por meio da câmera do próprio console ou *kinect*. Os clipes são gravados; e, ao serem compartilhados em redes sociais e canais de compartilhamento, possibilitam a outras pessoas ter acesso às coreografias e simular a prática do jogo, como pode ser observado no discurso dos jogadores:

Conheci o jogo através do *Youtube*, com a música *Gangnam Style* (Mick).

Conheci o *Just Dance* no *Youtube*, a partir do *Just Dance 4*. Aparecia no meu feed um jogo todo colorido, com coreografias bem mirabolantes, tudo voltado ao pop. Aí eu pensei: que jogo interessante! (Ser).

A simulação da prática do jogo também é incentivada pela própria empresa, que compartilha vídeos oficiais das coreografias em *sites* da *internet*. O compartilhamento de vídeos nas redes sociais e em plataformas específicas proporcionam uma ampliação da perspectiva da dança. Percebe-se que, ao utilizar estas plataformas, as pessoas podem simplesmente dançar, seguindo o mesmo conteúdo, em qualquer tela conectada à *internet*, sendo a única diferença a ausência da retroalimentação personalizada do jogo (JIH-HSUAN, 2015).

Just dance: como se joga?

Para iniciar uma sessão de prática do *Just Dance*, o jogador ou um grupo de jogadores deverá, em um primeiro momento, escolher o modo do jogo. Nas versões do jogo de 2016 e 2017, o jogador tem a opção de escolher o jogo clássico ou a possibilidade de jogar na plataforma *online* denominada *World Dance Floor* (WDF), que não será detalhada neste trabalho. No jogo clássico, o jogador ainda pode escolher pelos modos cooperativos ou competitivos. No modo cooperativo, os jogadores dançam sem a perspectiva de competição e, no caso do grupo, a pontuação dos jogadores é somada. Já no modo competitivo, a pontuação é individual e, ao final de cada música, aparece um ranqueamento, utilizando como critério a pontuação individual conquistada.

Na versão de 2018, o modo cooperativo foi extinto, e as escolhas se dão por jogar *Just Dance* no modo competitivo convencional, participar da plataforma WDF ou jogar o modo *Kids*. O modo competitivo convencional e o WDF

permanecem com a mesma perspectiva anterior. Já a novidade desta edição é o modo *Kids*, que traz músicas com cenários diferenciados para o público infantil e coreografias mais simples.

Especificamente, neste texto, a ênfase será nas possibilidades de disputa no modo competitivo tradicional, simplesmente por caracterizarem mais a prática dos jogadores sujeitos desse estudo. O modo competitivo tradicional pode ser acionado a partir da mídia física do jogo (CD) ou a partir do serviço assinatura *online* denominado *Just Dance Unlimited*. A mídia física do jogo conta com cerca de 40 músicas mas, na medida em que se joga, é possível desbloquear mais coreografias. O *Just Dance Unlimited* tem mais de 400 músicas e é um serviço atualizado constantemente.

As coreografias do jogo na mídia física e no serviço de assinatura *online* se dividem em originais, alternativas e extremas. As coreografias originais são a maior parte das músicas do jogo, já as extremas e alternativas são diferenciadas e vêm normalmente em menor número. As versões extremas são coreografias nas quais o personagem se move muito rapidamente e faz movimentos mais complexos. Já a versão alternativa utiliza coreografia diferente para a música original que já existe no jogo. Assim, ao longo de um mesmo jogo, o jogador encontrará versões alternativas e extremas de músicas originais.

Para se iniciar uma sessão de jogo, o jogador deverá selecionar a música e escolher o personagem que acompanhará na tela. Além disto, deve se posicionar em frente ao sensor de movimento em um espaço de jogo denominado *Slot*, para ter o seu corpo escaneado e a sua imagem capturada na tela.

A imagem do rosto de cada jogador aparecerá na tela e lhe será dado, automaticamente, uma cor e um nome que servirá para identificá-lo ao longo do jogo. A partir disto, basta iniciar a sessão e acompanhar os passos da coreografia apresentada pelo personagem escolhido. O jogador deverá imitar os movimentos que aparecem na tela a sua frente, como se fosse um espelho, como pode ser observado na fala do Kelvin: “a principal regra do jogo é dançar igual ao dançarino da tv, para pontuar o máximo possível!” (Kelvin).

Os personagens que aparecem na tela são denominados *coaches* pelos jogadores de *Just Dance*. Em um mesmo jogo, existem coreografias representadas por apenas um *coach*, outras por dois e algumas até por quatro, que realizam diferentes passos, ao mesmo tempo, como pode ser observado na fala do Nemo:

No *Just Dance* a comunidade costuma usar o nome de Coach para se referir ao personagem que você tem que seguir na tela. Também são usados P1, P2 e P3, etc... [sic] em coreografias com muitos *coaches*. A numeração segue a orientação da esquerda pra direita (Nemo).

Nas músicas em que há apenas um personagem dançando, todos fazem a mesma coreografia. Já quando aparecem mais personagens, as coreografias são individuais, ou seja, em determinados momentos, cada jogador estará dançando de um jeito.

Além da imagem dos *coaches*, também há a exposição de pictogramas no canto inferior direito da tela de jogo, que representam poses específicas, as quais se relacionam com os passos da coreografia que será imitada.

Tais pictogramas são considerados elementos importantes no jogo, pois antecipam o movimento coreográfico para o jogador, facilitando, assim, as transições ao longo da coreografia, como pode ser observado nas falas do Ally, da Fofi, do Kelvin e do Shark:

Quando eu vejo o pictograma já sei o movimento que devo fazer (Ally).

O pictograma ajuda a entender os passos (Fofi).

Eu nunca desabilito o pictograma, mesmo nas que sei de cor e nem olho para a tela, deixo eles lá. Mesmo sem precisar (risos). O pictograma é bom caso você esqueça o próximo passo (Kelvin).

No *Just Dance*, os jogadores são julgados ao final de cada música escolhida em uma escala de classificação de acordo com a precisão de seus movimentos em comparação com os movimentos dos personagens que aparecem na tela. O ranqueamento é feito a partir da *performance* dos jogadores e pode ser visualizado em uma barra de progresso localizada no canto inferior esquerdo da tela.

Em relação ao número de movimentos que são executados em cada coreografia, não há um padrão. Cada música tem uma quantidade diferente de passos mas, normalmente, esta quantidade está relacionada à duração da música ou, até mesmo, à dificuldade proposta pela coreografia.

Apesar de ter quantidades diferentes de passos, todas as músicas chegam à mesma pontuação máxima final de 13.333 pontos. Isto é explicado pelo valor que é dado a cada movimento na coreografia. Quanto menor a música, menos movimentos, mais valorizado será cada um. Ao final de cada música, os jogadores recebem a respectiva pontuação total individual; e, a partir desses valores, é feito o ranqueamento do jogo. No *Just Dance 2017*, sempre que o jogador ultrapassar a casa dos 11 mil pontos, receberá um *feedback* na tela escrito “*Superstar*” e, na versão 2018, se o jogador ultrapassar a casa dos 12 mil pontos, receberá o *feedback* na tela escrito “*Megastar*”.

Também são gerados *feedbacks* instantâneos, após a conclusão de cada passo, representados por palavras que vão de “x” a “*Perfect*” e por estrelas que variam de zero a cinco. Tanto os *feedbacks* instantâneos de palavras quanto as estrelas, dependem da precisão do jogador ao realizar cada passo da coreografia. As

palavras são classificadas no *Just Dance* 2016 e 2017 como: *X*, *OK*, *GOOD* e *PERFECT*; e, a partir do *Just Dance* 2018, foi inserido o *SUPER* que fica entre o *GOOD* e o *PERFECT*.

Outra opção de *feedback* é o *YEAH* que está relacionado ao *Gold Mover*, que é um movimento de dança especial que dá pontos extras ao jogador. Ao longo do jogo, os jogadores reconhecerão o *Gold Mover* pelo pictograma de ouro com efeitos especiais que muda o *design* do pictograma e proporciona efeitos sonoros diferentes todas as vezes em que aparece na tela.

O *Gold Mover* aparece em todas as músicas, pelo menos uma vez; e, a cada aparição, o jogador receberá um “*YEAH*” se o fizer corretamente ou um “*X*” se errar. O acerto de cada *Gold Mover* oferece, em média, de 200 a 300 pontos extras para o jogador.

Outra opção de *feedback* instantâneo é o de estrelas que, além de pontuar o jogador, também possibilita o acúmulo de *Mojos* no jogo. O *Mojo* pode ser descrito como valores internos do jogo, que são compreendidos por Schell (2008) como os elementos cujos valores são significativos apenas dentro do jogo e são criados para envolver mais as pessoas que jogam.

O *Mojo*, no *Just Dance*, é representado por moedas e está no jogo desde sua versão três. Este sistema de recompensa é usado para desbloquear avatares com a finalidade de personalização do perfil ou destravar coreografias alternativas ou extremas. Pode ser acumulado a partir do número de estrelas que o jogador consegue por coreografia ou, ainda, realizando missões de dança que o próprio sistema do jogo propõe. Tais missões aparecem na página inicial do *Just Dance* e, normalmente, são desafios que incentivam os jogadores a dançarem mais músicas, a terem uma *performance* melhor no jogo ou, até mesmo, a se conectarem nas plataformas digitais (*World Dance Floor* ou *Just Dance Unlimited*). Estes desafios são descritos por Schell (2008) como práticas interativas bastante presentes nos jogos digitais.

Tanto o sistema de pontuação, as palavras, as estrelas e o próprio *Mojo* são considerados *feedbacks* do jogo. Segundo Prensky (2012), tais *feedbacks* proporcionam a aprendizagem de duas formas: no formato de recompensas por ter atingido algo dentro do jogo ou como informação após o erro, auxiliando o jogador na resolução dos desafios propostos.

Dimensões interativas e criativas do jogo

Os *feedbacks* constantes do *Just Dance* proporcionam que o jogador aprenda o tempo todo, pois é frequentemente orientado sobre a correção de

suas ações. Para Bueno e Bizelli (2014), quando o *feedback* está presente o tempo todo, o jogador administra melhor sua maneira de interagir. Ele aprende mais rápido as regras e metas para desenvolver sua estratégia, além de obter a motivação para continuar jogando. Estes *feedbacks* instantâneos no *Just Dance* incentivam o jogador a alterar seu jeito de jogar, melhorando sua *performance* no decorrer da música. Entretanto, nem sempre são precisos, como pode ser observado na fala do Brago:

Os *feedbacks* ajudam a melhorar o passo. Mas, acaba não servindo dependendo de onde você joga. Quando eu jogo com o celular aparece *PERFECT*, mas às vezes eu sei que o passo não foi perfeito, porque eu fiz bem próximo e não totalmente correto. Eu fiz o passo meia boca e contou *PERFECT* (Brago).

Sobre a precisão dos *feedbacks*, em entrevista dada a um portal de entretenimento que tem como foco os jogos eletrônicos³, o diretor de planejamento da *Ubisoft*, Xavier Poix, deixa claro que essa nunca foi a preocupação da equipe de criação, como pode ser observado no trecho a seguir:

Posso obter uma pontuação perfeita enquanto estou sentada no meu sofá? Sim, eu posso, mas nós não nos importamos, porque se você está sentado no seu sofá, não vai se divertir e você não vai mais jogar o jogo, ele diz, sorrindo (Xavier).

Na mesma entrevista, Xavier comenta que a equipe sempre teve consciência das limitações do sistema de pontuação e dos gráficos do jogo. Apesar das críticas sempre existirem, Xavier acrescenta que a série provou “[...] como as pessoas insistem em se divertir, apesar das opiniões dos críticos sobre o sistema de pontuação e os gráficos”. Para ele, o *Just Dance* “[...] é um tipo de diversão mais acessível e universal do que o tipo que é fornecido para nós em jogos normais”.

A diversão que o *Just Dance* proporciona é um aspecto muito presente no discurso das pessoas envolvidas com o jogo, como pode ser observado na fala de um dos jogadores: “eu jogo o jogo, mas não me preocupo muito com a pontuação, me preocupo mais em divertir (Nemo).”

Estes dois argumentos corroboram com as ideias de Prensky (2012) quando nos mostra que os jogos digitais proporcionam diversão, prazer e

³ MACDONALD, Keza. **How Just Dance conquered the world: How a Raving Rabbids minigame became one of the most successful game series in the world.** IGN, 17 Jan. 2017. Disponível em: <https://www.ign.com/articles/2014/01/17/how-just-dance-conquered-the-world>. Acesso em: 8 jan. 2019.

satisfação. Para o mesmo autor, estes criam um ambiente de brincadeira envolvendo os participantes de forma tão intensa que agem favoravelmente em relação à diminuição do estresse e da ansiedade, além do aumento da autoeficácia e da criatividade.

Todas as possibilidades de *feedback* do *Just Dance* podem ser caracterizadas como dimensões interativas dos jogos. Tal interação desafia o jogador a acertar os passos da coreografia, além de tornar o fracasso algo interessante e divertido, uma vez que o jogador pode voltar para corrigir o seu erro. McGonigal (2012) afirma que este tipo de fracasso encoraja o jogador e o deixa mais confiante para se arriscar, logo, este passa a se sentir seguro para buscar alternativas variadas para a resolução do desafio.

Para McGonigal (2012), as regras do jogo são as grandes estimuladoras da criatividade. Os jogadores, ao explorarem as possibilidades anteriormente desconhecidas para atingirem o objetivo final, estimulam o pensamento estratégico e liberam a criatividade. Assim, as regras se tornam importantes para instigar a criatividade para a solução de problemas, já que o jogador necessita de criar estratégias e formas de conseguir superar os obstáculos desenhados pelos desenvolvedores do jogo (BUENO; BIZELLI, 2014).

A perspectiva de que o *Just Dance* é meramente uma repetição de movimento é contraditória a partir do momento em que os jogadores criam estratégias criativas para superar os obstáculos do jogo. No caso específico do *Just Dance*, os jogadores se apropriam de uma falha ou defeito na programação do jogo, intitulada *bug*, para tirarem vantagens em relação à pontuação. Ao longo desta pesquisa, os jogadores utilizaram a expressão “*buggar*” para se referirem ao ato de fazerem passos diferentes do *coach*, com o intuito de aumentar a sua pontuação no jogo. Como nos mostram os relatos a seguir:

Tem como *buggar* (faz o movimento de aspas com as mãos), fazer passos diferentes do cara para ganharem um PERFECT (Cró).

Um personagem na tela faz um passo, só que se você fizer o passo exatamente igual, às vezes você não consegue a pontuação perfeita. Às vezes você tem que fazer uma coisinha diferente para poder acertar (Ally).

Os jogadores, ao longo desta pesquisa, afirmam que para alguns passos serem pontuados devem ser antecipados ou atrasados em relação aos movimentos dos *coaches*. Acrescentam, ainda, que alguns passos devem ser totalmente modificados para conseguirem um *feedback* “*Perfect*”. Neste caso, percebe-se possibilidade de potências criativas na quebra de protocolo provocada pelos *bugs* no *Just Dance*.

Os diversos modos que os jogadores se utilizam para ocupar esse espaço de abertura tornam o *bug* uma estratégia de invenção, de produção, de desvio e

de diferença. Desta maneira, na criação, a partir dos *bugs*, surgem coisas não previstas e não formatadas previamente. Portanto, mesmo os jogadores de *Just Dance* jogando para conquistar pontos e tendo que obedecer a algo pré-formatado, há espaço para criatividade. Neste sentido, os jogos digitais de dança também têm a capacidade de entreter, divertir, desafiar, demandar esforço dos participantes, fazer com que os mesmos obedçam a regras e tenham seus resultados valorados, além de serem interativos e estimularem a criatividade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BUENO, Clerison José de Souza; BIZELLI, José Luís. A Gamificação do Processo Educativo. **Revista Geminis**, São Paulo, v.5, n.2, 2014.
- CRUZ JUNIOR, Gilson. Temos que pegar? *Pokémon go* e as interfaces entre movimento e jogos digitais. *In: Conbrace*, 20.; Conice, 7., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s.n.], 2017.
- FINCO, Mateus David; FRAGA, Alex Branco. Corpo Joystick: Cinema, Videogames e Estilo de Vida Ativo. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.3, 2013.
- GAMMARANO, Igor de Jesus Lobato Pompeu; ARRUDA FILHO, Emílio José Montero. “Quando você é o controle!”: um estudo sobre o comportamento de consumo dos usuários do kinect. *In: Colóquio organizações, desenvolvimento e sustentabilidade*, 4., Belém, 2013. **Anais [...]**. Belém: Unama, 2013. p.66-81.
- HISTÓRIA DERIVADA. *In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre*, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_derivada. Acesso em: 8 jan. 2019.
- JIH-HSUAN, Lin. “Just Dance”: The Effects of Exergame Feedback and Controller Use on Physical Activity and Psychological Outcomes. **Games for Health Journal**, [s.l.], v.4, n.3, Apr. 2015. Disponível em: < <http://online.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/g4h.2014.0092> > . Acesso em: 20 jan. 2017.
- LIMA, Fábio Nobrega de. **Fatores críticos de sucesso na indústria de jogos eletrônicos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- MACDONALD, Keza. **How Just Dance conquered the world: How a Raving Rabbids minigame became one of the most successful game series in the world**. IGN, 17 Jan. 2017. Disponível em: <https://www.ign.com/articles/2014/01/17/how-just-dance-conquered-the-world>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.
- PRICEWATERHOUSECOOPERS. **The evolution of video gaming and content consumption: Background/Series Overview**. PricewaterhouseCoopers, 2012. Disponível em: <https://www.pwc.com/sg/en/tice/assets/ticenews201206/evolutionvideogame201206.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.
- SHELL, Jesse. **The art of game design: A book of lenses**. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2008.

SPYER, Juliano. **Conectado**: o que a *internet* fez com você e o que você pode fazer com ela. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

WOLF, Mark. J. P. Genre and the video game. *In*: RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey. (Eds.). **Handbook of computer game studies**. Cambridge: MIT Press, 2005.

7.

AS DANÇAS DE SALÃO *QUEER|GAY|LIVRES* COMO ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

Jose Manuel Alvarez Seara

RESUMO

As danças de salão são uma manifestação de ócio predominantemente heteronormativa. Neste sentido, este trabalho, que compõe parte de minha pesquisa de doutorado, é uma investigação sobre os espaços de dança de salão *queer|gay|livre*. A metodologia desta pesquisa é qualitativa. Trata-se de um estudo de caso realizado em três cidades latino-americanas (Buenos Aires, Montevideu e São Paulo), em que é feita uma triangulação com a informação obtida das observações participantes em aulas e bailes, das entrevistas de profundidade e das teorias do gênero e teorias *queer*. Os resultados da pesquisa evidenciam que os espaços *queer|gay|livres* são um importante lugar de encontro e de resistência para as pessoas que questionam a heteronormatividade presente na dança de salão.

Introdução

O presente capítulo é parte de minha pesquisa de doutorado, conduzida sob a orientação da Dra. María Jesús Monteagudo Sánchez, no Programa de Ócio, Cultura e Comunicação para o Desenvolvimento Humano da Universidade de Deusto, na Espanha e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil. Para a pesquisa, foram realizadas entrevistas com professoras e professores de dança e observadas aulas e bailes de tango e/ou samba de gafeira em espaços públicos e privados de três cidades latino-americanas (Buenos Aires, Montevideu e São Paulo) sob a perspectiva de gênero e diversidade sexual.

A dança de tango e de samba de gafeira são duas manifestações de ócio contemporâneas em que é clara a existência de uma hegemonia heteronormativa

(BUTLER, 2002) legitimadora de certos estereótipos de gênero, como o binômio homem-mulher (BUTLER, 2002), os quais definem aquilo que as pessoas podem fazer. Nas observações participantes e nas entrevistas de profundidade realizadas, pudemos constatar que, até hoje, as danças de salão continuam a ser ensinadas a partir de certos papéis rígidos e estereotipados, ou seja, as pessoas devem realizar, conforme seu sexo biológico, determinadas ações.

Fort I Marrugat (2015) mostra que a dança clássica é uma expressão artística usada para a transmissão de valores e de papéis genericados (homem e mulher) que obedecem à heteronormatividade dominante e nos quais a hegemonia masculina é patente, mesmo quando a dança é praticada majoritariamente por mulheres. Risner (2002), por sua vez, mostra que na dança também estão presentes, além dos estereótipos de gênero e da hegemonia masculina, homofobia, estigmas sociais e definições reduzidas de masculinidade. Já Robinson e Whitty (2013) afirmam que existe, no ensino das danças de salão, uma influência heteronormativa que provoca tensões e problemas nas pessoas que têm uma orientação sexual e/ou uma identidade sexual que não coincide com certos padrões heteronormativos e que questionam tais padrões.

Nos últimos anos, coletivos de pessoas não heterossexuais tentaram romper com tais estereótipos de gênero e encontraram, nas cidades mencionadas, lugares *queer/gay*/livres nos quais não se segue um padrão heteronormativo determinado para dançar tango ou samba de gafeira. No caso do tango, Cecconi (2009) esclarece que o tango *queer*, seu movimento tanguero e as milongas *queer/gay* oferecem um espaço nas cidades em que se pode experimentar a dança de tango mais livremente que em outras milongas tradicionais ou juvenis.

De este modo, en las milongas “gay” y queer, se introduce en el ámbito de la danza la exploración de la diferencia, expresada en una política del cuerpo: la propuesta corporal de transitar por las distintas posiciones, independientemente del sexo, es concebida por los protagonistas como una forma de actuar y expresar la diferencia, flexibilizando así las convenciones establecidas en el campo tradicional del tango¹ (CECCONI, 2009, p.7).

¹ “Deste modo, nas milongas “gay” e queer, é introduzida no âmbito da dança a exploração da diferença, expressa numa política do corpo: a proposta corporal de transitar pelas distintas posições, independentemente do sexo, é concebida pelos protagonistas como uma forma de atuar e expressar a diferença, flexibilizando, assim, as convenções estabelecidas no campo tradicional do tango” (CECCONI, 2009, p.7, tradução nossa).

Shaw (2001) também vê no tango e no samba de gafeira *queer/gay*/livre uma possibilidade de empoderamento para as pessoas que são oprimidas pelos estereótipos de gênero justificados em certos códigos culturais heteronormativos, configurando, assim, um ócio de resistência aos estereótipos de gênero, ao machismo e à heteronormatividade.

Neste sentido, a pesquisa investiga, sob uma perspectiva de gênero e diversidade sexual, como as pessoas renegociam certos estereótipos de gênero que existem nas danças de tango e de samba de gafeira, em espaços de dança e aulas de três cidades do Brasil, Uruguai e Argentina: São Paulo, Montevidéu, e Buenos Aires.

Metodologia

O presente trabalho de pesquisa é qualitativo. É um estudo de caso (COLLER, 2000) e seu caráter exploratório explica porque suas conclusões não são generalizáveis, mas poderão vir a ser complementadas com os resultados de outras pesquisas e estudos cujo foco seja a dança sob uma perspectiva de gênero e de diversidade sexual. Este trabalho, também, pretende promover indagações e trazer possíveis propostas que favoreçam o acesso universal à dança de tango e ao samba de gafeira.

Foram utilizadas as técnicas de observação participante (WACQUANT, 2006; CORBETTA, 2007) e entrevista de profundidade (CORBETTA, 2007), triangulado com o método de análise do discurso (FOUCAULT, 1990), sob uma perspectiva de gênero (LAZAR, 2007), e com as teorias de gênero e estudos *queer*. Foram feitas 30 entrevistas de profundidade, utilizando o método de bola de neve (ATKINSON; FLINT, 2001) e 30 observações participantes em aulas e bailes, distribuídas equitativamente em três cidades.

Para realizar o trabalho de campo, elegeram-se três cidades latino-americanas – Buenos Aires, Montevidéu e São Paulo –, cidades de três países limítrofes – Argentina, Uruguai e Brasil –, nas quais vive a maior proporção de habitantes de cada país, sendo que Montevidéu e Buenos Aires são capitais de seus respectivos países. Esta demarcação arbitrária se deveu ao fato de haver nessas cidades uma maior prática de dança de salão, representada pela quantidade de escolas de dança, locais de bailes privados e espaços públicos em que são dadas aulas e realizados bailes.

As entrevistas de profundidade serão úteis para a reconstrução das ações passadas, para o estudo das representações sociais (estereótipos, normas) e das interações que se observam entre as pessoas (DELGADO; GUTIÉRREZ,

1999). Para a realização das entrevistas, adotou-se como critério de escolha dos entrevistados pessoas que trabalham com danças de tango e/ou samba de gafeira como professores e professoras, levando em conta a saturação da amostra em 30 entrevistas.

Os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual declaram concordar voluntariamente em participar da mencionada pesquisa. O presente trabalho está em conformidade com a Lei Orgânica 3/2018² da Espanha, segundo a qual os dados das pessoas entrevistadas são protegidos, garantindo sua confidencialidade, anonimato e o rigoroso cumprimento do segredo profissional no uso e manejo dos materiais obtidos. Esclarece-se que estas pessoas receberão neste trabalho a denominação de “pessoa entrevistada” acompanhada de um número e suas falas serão reproduzidas sem traduções ou correções gramaticais.

A observação participante foi realizada de “dentro” das realidades humanas que abordei (WACQUANT, 2006), ou seja, participei sem reserva e ativamente de aulas e bailes, vivenciando as danças de tango e samba de gafeira nas três cidades em que ocorreu a pesquisa. A observação participante é o principal instrumento de trabalho da etnografia para produzir as “impressões” do pesquisador que são “registradas” no chamado diário de campo. Trata-se de um registro contínuo e acumulativo de tudo o que sucede e é captado pelo pesquisador (CORBETTA, 2007).

Estereótipos de gênero e heteronormatividade hegemônica nas danças de salão

A heteronormatividade (BUTLER, 2002) naturaliza certos papéis culturais associados ao sexo biológico das pessoas, manifestando um binarismo homem-mulher. No contexto das danças de salão, ao se tornar hegemônica, a heteronormatividade evidencia também certos estereótipos de gênero que posicionam as mulheres num segundo plano e isso é reproduzido nas aulas, tanto pelos professores quanto pelas professoras (RISNER, 2002; ROBINSON; WHITTY, 2013), como podemos observar nesta entrevista: “en las clases habitualmente se divide a todos los participantes en varones y mujeres y se entiende de que los varones tienen el rol de quien lleva y a las mujeres el rol de quien sigue no, como que hay una promoción de eso”³ (PESSOA ENTREVISTADA 17).

² Lei orgânica 3/2018 de protección de datos pessoais e garantía de os dereitos digitais, 5 de dezembro de 2018, Madrid (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, 2018).

Nas observações participantes realizadas em aulas, observou-se que há a predominância de uma linguagem não inclusiva que reproduz certos estereótipos de gênero, em que o papel de conduzir na dança é atribuído ao homem e o de ser conduzida à mulher. Observou-se também nas aulas de tango e samba de gafeira que, quando a aula é dada por um homem e uma mulher, prevalece a voz do homem, e se fazem brincadeiras com a reprodução de certos estereótipos de ser homem e de ser mulher associados ao machismo e à heteronormatividade. Tais brincadeiras machistas aparecem também numa das entrevistas realizadas: “lo que si por momentos me causa gracia y por momentos me causa mucha molestia es cuando voy a bailar con una compañera y me hacen chistes como ah ahora sos Carlitos, vas a bailar de homenzito, ay porque nos faltaban varones”⁴ (PESSOA ENTREVISTADA 17).

Numa das aulas observadas em Buenos Aires, num lugar chamado *La Catedral*, que parecia alternativo ao circuito das milongas tradicionais, o homem que dá a aula disse a certa altura: “El hombre es el que conduce en este baile”⁵, e em outro momento da mesma aula a professora pergunta: “¿Quién marca?”⁶, e as pessoas que estão na aula respondem em unísono: “El hombre.”⁷ (OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE 1).

Nos bailes de samba de gafeira e tango, observa-se que existe um predomínio da heteronormatividade e dos estereótipos de gênero; majoritariamente, as pessoas que conduzem são homens e as que são conduzidas são mulheres.

É possível constatar na dança de salão a existência de um código cultural binário (heteronormativo) que é considerado natural (SAIKIN, 2004), ou seja, o papel da pessoa que conduz é atribuído ao homem e o papel de ser conduzida é atribuído à mulher. Os trabalhos de Santos (2017) e Carloni (2018), que realizam uma análise de gênero das letras de samba e da imprensa, apontam no mesmo sentido.

No caso da dança de tango, existem pesquisas (SAIKIN, 2004; CECCONI, 2009; ARAMO, BATCHELLOR, HAVMOLLER, 2015) que questionam o fato

³ “Nas aulas, todos os participantes são habitualmente divididos em homens e mulheres, e se compreende que os homens têm o papel de quem leva e as mulheres o papel de quem segue, parece até que tem uma promoção disso.”

⁴ “O que sim algumas vezes é engraçado e outra vezes me aborrece muito é quando vou dançar com uma companheira e fazem piada como ah agora você é Carlitos, vai dançar como homem, ah só porque estavam faltando homens.”

⁵ “Neste baile é o homem quem conduz.”

⁶ “Quem conduz?”

⁷ “O homem.”

de que a dança seja historicamente, em seus primórdios, heteronormativa, e colocam em dúvida a heteronormatividade e os códigos culturais binários que associam o levar ou conduzir ao homem e o ser levada e conduzida à mulher.

Num dos espaços de danças de samba de gafieira, o ZAIS em São Paulo, observou-se, também, que existem apenas *personal dancers* homens, que são identificados com uma calça branca e camisa azul e cobram por música dançada. As mulheres compram uma ficha no caixa, no valor de R\$ 3,00, e depois a entregam ao *personal dancer* para dançar.

Nas entrevistas realizadas em São Paulo sobre esse tema, as pessoas entrevistadas declaram que existem também *personals* contratados por noite, majoritariamente homens, e que já existem bailes de samba de gafieira e de tango em São Paulo em que a maioria dos frequentadores é *personal* e cliente. Tal prática aumenta a desigualdade de gênero, prejudicando a mulheres, como declara uma das pessoas entrevistadas:

Vamos supor que uma mulher começa a fazer aula de tango agora e ela encontra no tango uma possibilidade de carreira para a vida dela, e vai e ela quer ser *personal dancer* também, os caras que queiram dançar com ela vão lá, não tem lugar, não tem nada para essa mulher, ela vai ter que pagar para fazer aula, pagar para fazer aula particular, pagar para dançar na milonga, pagar para entrar na milonga, pagar tudo é um absurdo, uma coisa que você fica inconformado, mas é a verdade (PESSOA ENTREVISTADA 15).

Os homens, que são minoria na dança, conseguem benefícios desproporcionais (RISNER, 2007). Apesar de ser a dança praticada majoritariamente por mulheres, elas não são as mais beneficiadas, ao contrário, os homens, numa sociedade patriarcal, recebem mais atenção, mais treino e mais cuidado por parte dos professores (RISNER, 2007). Tal atitude é reforçada em escolas de dança que promovem o padrão heteronormativo e nas quais os homens, por serem uma minoria, contam com a possibilidade de conseguir descontos e/ou não pagar as aulas e/ou bailes, ao passo que as mulheres têm de pagar por tudo, como declarou a pessoa entrevistada 15 na citação anterior.

Além disto, Risner (2002) aponta que a homofobia está presente em todos os contextos na dança, seja como espetáculo ou no ensino de dança. Em Montevidéu, em março de 2015, houve um caso de homofobia que repercutiu na imprensa. Num baile aberto de tango, realizado num espaço público, duas mulheres que estavam dançando juntas foram discriminadas e expulsas pelo organizador do baile com o seguinte dizer depreciativo: “no queremos tortas ni maricones”⁸ (MUSLERA, 2015). Tal fato foi repudiado por um amplo setor do tango, da cultura, da comunidade LGBTIQ e da política do Uruguai com a organização de um baile aberto no mesmo lugar, uma semana depois. Nele, as pessoas dançaram, sem distinção de papéis heteronormativos, contra a

discriminação. Além disto, a Prefeitura de Montevidéu puniu o organizador do baile. E, desde então, é possível dançar sem papéis heteronormativos neste lugar. A rápida organização de uma milonga onde ocorreu o fato e a enorme adesão da população demonstram o respaldo que existe no Uruguai em relação aos direitos das pessoas e contra a discriminação e a homofobia, que está consagrado nas leis aprovadas nos últimos anos⁹ no País. Por outro lado, tal episódio de discriminação e homofobia evidencia que ainda existe neste país certa recusa dos avanços legais por parte de grupos conservadores.

Outro caso de homofobia ocorreu em Buenos Aires, num baile de tango chamado *Cachirulo*, em que o organizador da milonga proibia pessoas do mesmo sexo biológico de dançarem juntas, o que contradiz uma lei antidiscriminação da cidade.¹⁰ No Rio de Janeiro havia, em 2017, um lugar emblemático de samba de gafieira, patrimônio cultural da cidade, em que um código, logo na entrada do baile, proibia duas pessoas do mesmo sexo de dançarem e fiscais podiam expulsar pessoas que o descumprissem (BEROCAN, 2012).

Pudemos observar nas três cidades pesquisadas que tanto a heteronormatividade quanto a homofobia se fazem presentes de maneira explícita ou implícita nas danças de salão.

Espaços *queer/gay*/livres que questionam a heteronormatividade

Argentina, Uruguai e Brasil possuem leis e/ou jurisprudência¹¹ que respeitam os direitos das pessoas LGBTIQ. Tanto o Uruguai quanto a Argentina são países referência na América Latina em relação às leis que consagram

⁸ “Tortas” designa depreciativamente as mulheres que se relacionam com outras mulheres; “maricones” é um termo depreciativo para chamar os homens que se relacionam com outros homens.

⁹ No Uruguai, a lei contra o racismo, a xenofobia e qualquer outra forma de discriminação é de 2004; a lei de união estável que regulamentou a união de todos os casais, incluindo os do mesmo sexo biológico é de 2007; a lei de direito à saúde sexual e reprodutiva, que inclui elementos relacionados à diversidade sexual e à não discriminação foi aprovada em 2008 e regulamentada em 2010; a lei de identidade de gênero e a lei de adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo biológico são ambas de 2009, a lei do aborto legal é de 2012, e a lei do casamento igualitário é de 2013.

¹⁰ Lei 5261 contra a discriminação, abril de 2015, Cidade Autônoma de Buenos Aires (BUENOS AIRES, 2015).

¹¹ Na Argentina, são elas a lei de casamento igualitário (2010), a lei de adoção homoparental (2010), a lei de identidade de gênero (2012) e a lei de educação sexual integral (2006). No Brasil, existe a lei contra a discriminação (1988) e existem normas e jurisprudência que legalizam o casamento igualitário (2013), a identidade e expressão de gênero (2009) e a adoção homoparental (2010).

o casamento igualitário, a mudança de identidade e a adoção de meninos e meninas sem importar o sexo biológico, leis estas que também servem de respaldo para os espaços de dança *queer/gay*/livres.

Cecconi (2009) afirma que, nos espaços de ensino e baile *queer/gay*/livres, as pessoas reinterpretam certos estereótipos de gênero presentes na dança de tango e no samba de gafieira. Tais espaços possibilitam que as pessoas que queiram aprender e dançar tango possam fazê-lo de maneira diferente, questionando a heteronormatividade.

Robinson e Whitty (2013) mostram que é possível ensinar a dança de salão de uma forma não heteronormativa, e isso pode ser feito colocando o tema em discussão, falando de igualdade e de democracia. Uma das estratégias para questionar a heteronormatividade, conforme Robinson e Whitty (2013), é falar sobre os direitos humanos e sobre o respeito à diversidade. É fundamental esclarecer que são as pessoas que decidem como e com quem querem dançar, e também como querem se vestir para tal.

Como declara uma das pessoas entrevistadas, é possível e cabe às pessoas que estão encarregadas de dar as aulas romper com a heteronormatividade:

sin duda se puede romper (la heteronormatividad) a partir del momento de la enseñanza no, de que los maestros se concienticen de eso, de que se puede enseñar de que si alguien tiene ganas de ser conducido y es un hombre, cual es el problema y creo que hay muchas personas que están en ese momento¹² (PESSOA ENTREVISTADA 16).

Nos espaços *queer/gay*/livres opera-se uma desconstrução dos estereótipos de gênero, desconstrói-se o binarismo. Surge, então, um espaço de liberdade para a dança que não se observa em lugares de baile tradicional, como declara uma das pessoas entrevistadas:

yo fui a una milonga con un chico que sabíamos era una milonga queer y fuimos en una otra que no era queer y era a la gorra, al aire libre en “La Glorieta” y ahí bailamos normal como bailamos en la milonga queer, abrazados, normal y ahí sentimos como una presión muy grande de las miradas, todo, como que el código no había el cartel ahí, pero en la mente de las personas todavía existe, en algunos chicos, principalmente de los hombres, algunas mujeres miraban que bonito que bueno, como que raro los

¹² “Sem dúvida, é possível romper (a heteronormatividade) a partir do momento do ensino, de que os professores se conscientizem disso, de que se pode ensinar que se alguém tem vontade de ser conduzido e é homem, qual é o problema e creio que têm muitas pessoas que estão passando por isso.”

hombres bailando muy abrazados, entonces por eso creo que existe estes espacios queer digamos y las personas prefieren ir a bailar ahí para bailar tranquilos¹³ (PERSONA ENTREVISTADA 16).

Nos espaços tradicionais de dança de salão são frequentes olhares de desaprovação dirigidos a pessoas do mesmo sexo que dançam juntas. Por isso, elas preferem dançar em lugares *queer/gay*/livres. Nestes espaços, diferentemente dos tradicionais, utiliza-se uma linguagem inclusiva que não determina de antemão quem é a pessoa que deve conduzir ou ser conduzida. Tais locais são um espaço aberto que respeita a diversidade sexual e os direitos humanos. Como declara um dos entrevistados, no caso, um homem que quer ser conduzido na dança: “eu queria ser conduzido e ter aquele movimento, ter aquelas pernas e aquela destreza que eu via as *followers* fazendo, entende, e isso foi se disseminando em mim aos poucos foi dando forma a quem eu sou hoje mesmo sabe” (PESSOA ENTREVISTADA 15).

Sendo homem, quer dançar como *follower* e romper com o código heteronormativo. Esta é uma das estratégias mais importantes que as pessoas têm usado para dar visibilidade à dança de salão *queer/gay*/livre.

Outra pessoa entrevistada declarou também que, sendo mulher, passou a ser líder e conduzir, uma vez que estava cansada de esperar ser convidada para dançar junto com outras mulheres, começando então a convidá-las para dançar.

como siempre que somos veinte minas y cinco tipos, entonces mientras esperábamos ahí en este lugar cultural abierto para el barrio, había muchas señoras también con quien nos pasabamos las recetas y despues de ya habernos pasado todas las recetas de cocina, che vamos a bailar, yo las guío porque sino no bailamos más y así me empecé a meter de lleno y no paré nunca más¹⁴ (PESSOA ENTREVISTADA 24).

¹³ “Eu fui a uma milonga com um rapaz e sabíamos que era uma milonga *queer* e fomos a outra que não era *queer* e era “a la gorra”*, ao ar livre em “La Glorieta”** e ali dançamos normal, como dançamos numa milonga *queer*, abraçados, normal e ali sentimos uma pressão muito grande dos olhares, tudo, como se o código não estivesse no cartaz, mas ainda existe na mente das pessoas, em alguns rapazes, principalmente dos homens, algumas mulheres olhavam que bonito que legal, como é esquisito os homens dançando muito abraçados, então por isso creio que existe estes espaços queer digamos e as pessoas preferem ir dançar ali para dançar tranquilamente.”

* Este termo é usado habitualmente para dizer que um boné ou chapéu é passado para pedir uma colaboração das pessoas que frequentam o evento nos lugares em que não há obrigação de colaborar.

**Baile que acontece numa praça pública situada no bairro de Belgrano, em Buenos Aires, num caramanchão.

Vemos que a entrevistada afirma que as mulheres, por um lado, são sempre a maioria nestes lugares, mas elas sempre têm de esperar ser tiradas para dançar. Num espaço concebido de modo heteronormativo, elas dançam, portanto, menos. No relato da entrevista, observou-se como a entrevistada tomou a iniciativa de romper com este código cultural heteronormativo e nunca mais parou de conduzir e ser líder na dança de tango. Neste sentido, o que ela declara é muito importante, porque pode ser um estímulo a que outras mulheres venham a ser líderes na dança de salão e os espaços de tango *queer/gay*/livre são responsáveis por encorajar isso.

Tal possibilidade de mudança no código heteronormativo condiz com o que afirma Shaw (2001), a saber, que a dança de tango e samba de gafieira como manifestações de ócio podem empoderar as pessoas, neste caso, as mulheres.

Observa-se, também, que estes espaços *queer/gay*/livres são pouco frequentados por pessoas trans. Este dado nos chama a atenção e coloca a seguinte questão: por que as pessoas trans não frequentam tanto esses espaços?

Conclusões

Indo ao encontro da afirmação de Preciado (2008) de que a heterossexualidade nunca existiu, poderíamos criticar a construção que algumas pessoas fazem da dança de salão, a saber, a de que foi sempre heteronormativa. Poderíamos dizer, como esclarece Butler (2002), que o que existe é uma regulamentação dos corpos por normas que se transforma em uma heteronormatividade.

A heteronormatividade como norma justifica certos códigos culturais binários de gênero na dança de salão que, por sua vez, se fundamentam num patriarcado machista. Por isto, os espaços *queer/gay*/livres são muito importantes para as pessoas que questionam esta norma imposta como hegemônica e defendida por grupos conservadores.

¹⁴ “como sempre somos vinte *minas** e cinco *tipos***”, então enquanto esperávamos naquele lugar cultural aberto para o bairro, tinham muitas senhoras também com quem trocávamos receitas e depois de já termos trocado todas as receitas de cozinha, vamos então dançar, eu as guio porque senão não dançamos mais e assim comecei a entrar de cabeça e não parei nunca mais.”

* Gíria originária de Buenos Aires, criada no final do século XIX e começo do XX, para designar as mulheres no lunfardo. Os autores de letras de tango se nutriram delas para suas criações literárias.

** No lunfardo, este termo designa os homens.

Butler, Gambetti e Sabsay (2016) dizem que os grupos conservadores se sentem vulneráveis e vítimas e, assim, passam a resistir aos questionamentos feitos à heteronormatividade. Tais grupos atuam de maneira homofóbica como, por exemplo, no caso da expulsão das duas mulheres, simplesmente porque dançavam juntas, no Uruguai. Elas expressaram de viva voz o desacordo com o lema “o tango é para machos”, com os olhares depreciativos, com os comentários homofóbicos e com a compulsão de interromper pessoas do mesmo sexo biológico que dançam juntas.

Os espaços de dança *queer/gay*/livres são um lugar privilegiado para questionar os códigos culturais binários heteronormativos. Presentes nas três cidades pesquisadas, são espaços minoritários nos circuitos de dança de tango e samba de gafeira, que representam menos de 10% dos espaços existentes em cada uma das cidades mencionadas, o que evidencia a predominância hegemônica de espaços de dança heteronormativos.

Os questionamentos à heteronormatividade por meio destes espaços configuram aquilo que Shaw (2001) denominou espaço de ócio de resistência em sociedades patriarcais, machistas e que têm altos índices de violência de gênero e homofobia.

Segundo Robinson e Whitty (2013), os professores e professoras têm papel fundamental na desconstrução das heteronormatividade, como também apontou Risner (2002). Esta pesquisa pôde confirmar que a hegemonia heteronormativa, o código binário, persistem no discurso e metodologia dos professores e professoras na maioria das aulas de dança de salão observadas. Por outro lado, nas aulas de dança de salão *queer/gay*/livre, observou-se que os professores e professoras usam uma linguagem inclusiva, favorecendo a desconstrução de certos códigos culturais binários e a possibilidade de experimentar a dança de forma não heteronormativa.

As estratégias adotadas pelas pessoas que querem ter aulas e dançar de forma não heteronormativa são, por um lado, frequentar mais os espaços *queer/gay*/livres e menos os espaços de dança de salão tradicionais, e, por outro, procurar dar maior visibilidade aos bailes não heteronormativos que acontecem em espaços públicos das cidades.

Nos últimos anos, a dança de salão não heteronormativa vem ganhando mais visibilidade em razão do Mundial de Tango de Buenos Aires, que acontece desde 2010. Nele, pessoas do mesmo sexo podem competir dançando juntas. Esta maior visibilidade da dança de salão não heteronormativa também pode ser observada nos vídeos de *YouTube*. Já no caso do samba de gafeira, existem escolas de dança *gay*, livres, *queer*, mas a visibilidade das pessoas que dançam gafeira de forma não heteronormativa é pequena nas redes sociais e no *YouTube* e inexistente no campeonato Gafeira Brasil.

Como afirmamos no começo do capítulo, no item metodologia, esta pesquisa não é passível de ser generalizada, por se tratar de um estudo de caso exploratório, mas pode ser utilizada como insumo para complementar outras pesquisas e estudos que tenham como foco a dança sob uma perspectiva de gênero e diversidade sexual.

REFERÊNCIAS

- ARAMO, Olaya; BATCHELLOR, Ray; HAVMOELLER, Birthe. **The queer tango book: ideas, images and inspiration in the 21st century**. Denmark: Queertangobook.org, 2015. E-book (137p.). ISBN 978-87-998024-1-8. Disponível em: http://www.queertangobook.org/wp-content/download/The_Queer_Tango_Book.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- ATKINSON, Rowland; FLINT, John. Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. **Social Research Update**, Guildford, n.33, 2001.
- BEROCAN, Felipe. A dança das regras: a invenção dos estatutos e o lugar de respeito nas gafieiras cariocas. **Revista Antropolítica**, Niterói, n.33, p.51-71, 2012.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y de garantía de derechos digitales. **Boletín Oficial del Estado**: 5 dic. 2018. Disponível em: < <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3> >. Acesso em: 8 abr. 2019.
- BUENOS AIRES. Ley 5.261, contra la discriminación, de Abril de 2015. **Boletín Oficial**: 10 Jun. 2015. Disponível em: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_5.261_contra_la_discriminacion.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, Judith; GAMBETTI, Zeynep; SABSAY, Leticia. **Vulnerability in resistance**. Durham and London: Duke University Press, 2016.
- CARLONI, Karla. Dança e identidade nacional na imprensa carioca do início do século XX: diálogos culturais e relações étnicas e de gênero. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v.44, n.2, p.365-379, 2018.
- CECCONI, Sofía. Tango Queer: territorio y performance de una apropiación divergente. **Revista Transcultural de Música**, Barcelona, n.13, p.1-13, 2009.
- COLLER, Xavier. **Cuadernos metodológicos: estudios de caso**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.
- CORBETTA, Piergiorgio. **Metodología y técnicas de la investigación social**. México: McGraw-Hill, 2007.
- DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (Coord.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1990.
- FORT I MARRUGAT, Oriol. Cuando danza y género comparten escenario. **Ausart Journal for Research in Art**, Lejona, v.3, n.1, p.54-65, 2015.
- LAZAR, Michelle. Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. **Critical Discourse Studies**, [s.l.], v.4, n.2, p.141-164, 2007.

- MUSLERA, F. Milongas adecuadas. **El observador diario digital**, Montevideú, 8 mai. 2015. Disponível em: < <http://www.elobservador.com.uy/milongas-adecuadas-n304629> > . Acesso em: 20 fev. 2017.
- PRECIADO, Paul B. **Testo yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.
- ROBINSON, Daniel; WHITTY, Alexandria. Heteronormativity and dance education. **Physical & Health Education Journal**, Ottawa, v.79, n.1, p.42-45, 2013
- RISNER, Doug. Rehearsing heterosexuality: unspoken truths in dance education. **Dance Research Journal**, Cambridge, v.34, n.2, p.63-78, 2002.
- RISNER, Doug. Rehearsing masculinity: challenging the “boy code” in dance education. **Research in Dance Education**, [s.l.], v.8, n.2, p.139-153, 2007.
- SAIKIN, Magali. **Tango y género: identidades y roles sexuales en el tango argentino**. Stuttgart: Abrazos, 2004.
- SANTOS, Paola Arcipreti dos. Um exame das relações entre os gêneros em algumas composições de Geraldo Pereira. **Revista Memento, Três Corações**, v.8, n.2, p.1-12, 2017.
- SHAW, Susan M. Conceptualizing resistance: women’s leisure as political practice. **Journal of Leisure Research**, v.33, n.2, p.186-201, 2001.
- WACQUANT, Loic. **Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

8.

A DANÇA NOS PROGRAMAS DE ESPORTE E LAZER DA CIDADE¹

Elisângela Chaves e Natália de Oliveira Silva

RESUMO

No Brasil, diferentes vertentes de pesquisa sobre a dança têm se consolidado no meio acadêmico. A partir de 2010, a parceria estabelecida entre a Escola de Educação Física/ EFFFTO da UFMG e o Ministério do Esporte nos permitiu o acesso a constantes relatos acerca do grande número de atividades de dança propostos e desenvolvidos nos convênios do Programa Esporte Lazer da Cidade – PELC, nas mais diferentes localidades do País. Objetivamos, assim, localizar e caracterizar as manifestações de dança nestes programas a partir dos registros lançados na plataforma do Sistema Mimboé, no período de 2010 a 2014, para constituição de um mapeamento da dança enquanto prática de lazer nos PELCs. Além da realização do registro destas ações, compreendemos que as políticas públicas engajadas à diversidade, ao envolvimento e à capacidade de adesão e mobilização são muito proficuas ao ensino de danças em projetos sociais. E que a dança como prática de lazer pode promover um reconhecimento de sua abrangência e potência educacional, social e política, contribuindo para que sua apropriação como lazer seja tratada também como política pública e direito de todos.

¹ Pesquisa financiada pela Rede Cedex.

Apresentação

No Brasil, diferentes vertentes de pesquisa sobre a dança têm se consolidado no meio acadêmico. Informações e constantes relatos da equipe de formação da UFMG que atua nos PELCs em diferentes localidades do País sobre a presença da dança dentre as atividades oferecidas às comunidades, nos levaram a problematizar algumas questões que culminaram em um projeto do Grupo de Pesquisa EduDança/UFMG que, integrado ao Centro Mineiro², conseguiu apoio e financiamento para ser desenvolvido junto a Rede Cedec³. Objetivamos, neste projeto, localizar e caracterizar as manifestações de dança nestes programas, a partir dos registros lançados na plataforma do Sistema Mimboé, no período de 2010 a 2014, para constituição de um mapeamento da dança enquanto prática de lazer nos PELCs.

O lazer enquanto um direito social, previsto em lei⁴, se constitui como uma responsabilidade também do poder público e sua efetivação é, também, uma forma de promoção social. Nos últimos 14 anos, no campo de elaboração e implementação de políticas públicas, o Governo Federal, através de diferentes ministérios como da Educação, do Esporte e da Cultura, ou mesmo por outros poderes públicos vinculados às esferas estaduais e municipais, tem destinado recursos e incentivos para financiamento de iniciativas que proponham o desenvolvimento de ações de intervenção social para crianças e adolescentes. No início de 2003, dentre as mudanças efetuadas no Governo Federal brasileiro, tem-se a criação do Ministério do Esporte, que passa a contar com estruturas institucionais específicas e orçamento próprio. As equipes que passam a trabalhar

² Em 2015, perante a Chamada Pública 1-2015 do Ministério do Esporte do Brasil, que criou 27 Centros de Desenvolvimento de Pesquisas sobre Esporte e Lazer, sendo um em cada Unidade da Federação. Em Minas Gerais foi criado o Centro Mineiro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, instalado na Universidade Federal de Minas Gerais agregando grupos de pesquisa da própria UFMG, da PUC-MG e da UFU.

³ A Rede CEDES – Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer – foi implantada como ação programática do Ministério do Esporte, gerenciada pelo Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte, da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social.

⁴ No ano de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil delega no artigo 6º (capítulo II) que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)”. (BRASIL, 1988, p.07).

neste setor incluem em seus debates e decisões uma especial atenção ao lazer. Por meio da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social – SNEELIS, criou-se o Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC, que, a partir de 2010, estabeleceu uma parceria com a EEFPTO da UFMG, objetivando o desenvolvimento de uma série de ações conjuntas que incluíam, dentre outras demandas, o desenvolvimento de pesquisa e a inovação relacionados aos projetos sociais de lazer desenvolvidos pelo Ministério.

O PELC se constituiu enquanto política pública a partir de uma demanda originada pelo Ministério do Esporte tão logo este assumiu também a responsabilidade de desenvolver a chamada Política de Esporte e Lazer. De acordo com Silva e Gomes (2016, p.13), “uma das primeiras ações empreendidas pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNEEL) foi a concepção do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)”. Criado em 2003, o PELC, ainda segundo documento que norteia os seus princípios e elaborado pelas autoras anteriormente citadas, o objetivo deste Programa é o de ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do lazer e do esporte recreativo, direitos sociais garantidos legalmente pela Constituição Federal do Brasil de 1998. Ainda segundo as autoras,

a educação popular é uma referência essencial que guia os princípios teórico-metodológicos do programa, que são fundamentados em sete diretrizes pedagógicas: trabalho coletivo, auto-organização comunitária, intergeracionalidade, fomento e difusão da cultura local, respeito à diversidade, intersetorialidade e municipalização. Essas diretrizes têm, como finalidade, orientar as ações educativas do PELC, tendo em vista garantir o alcance dos objetivos estabelecidos para esse programa. (SILVA; GOMES, p.65).

Assim, no sentido de proporcionar ações tendo como base o lazer educativo, o PELC, enquanto um Programa pertencente à esfera das políticas públicas que atende – a nível nacional – um conjunto de pessoas de diferentes faixas etárias de lugares distintos, e, portanto, também com compreensões distintas sobre as possibilidades de promoção de lazer, se constitui como um campo fértil para análises críticas sobre o ensino da dança em outros espaços que não os tradicionais, tais como as escolas, as academias e os conservatórios.

Os projetos sociais são um rico espaço para reflexão, experimentação e desenvolvimento de práticas corporais idealizadas como alternativas de promoção de inclusão social e alternativas educacionais em combate ao quadro de desigualdade em nosso País. Desta forma, em concordância com Marcellino (2008, p.54), entendemos que:

[...] as políticas de lazer devem avançar nesta direção, ampliando e diversificando oportunidades culturais, superando barreiras que possam dificultar ou impedir o acesso dos usuários a tais oportunidades políticas. (MARCELLINO, 2008, p.54)

A expansão de possibilidades e de espaços educativos e formativos que buscam a superação de dificuldades educacionais e sociais, principalmente para a população em situação de vulnerabilidade, é uma alternativa valorizada no mundo contemporâneo. Tais iniciativas tendem a se organizar em forma de projetos sociais que se formam com diferentes objetivos, desde a complementação da formação até a retirada dos jovens das ruas, ações filantrópicas, educação profissionalizante e práticas de lazer. Apropriações que, sem dúvida, merecem questionamentos e discussões, mas que não problematizaremos neste texto sob o risco de fazermos análises rasas e descontextualizadas.

Estamos denominando projetos sociais como iniciativas vinculadas aos governos e/ou à organização da sociedade civil que, de diferentes formas, intenções e metas buscam nas práticas esportivas e/ou artísticas suas principais ferramentas de intervenção social. Para melhor caracterizar expomos as definições de Victor Melo (2008, p.2):

- a) apresentam-se como alternativas de promoção de inclusão social, tendo em vista o quadro de desigualdade que grassa em nosso país;
- b) com isso, adotam o discurso de vinculação com a ideia de construção de cidadania, ainda que muitas vezes tratem do conceito de forma genérica e imprecisa;
- c) normalmente, são iniciativas organizadas para ocupação do tempo livre dos frequentadores, ainda que alguns tenham algum grau de relacionamento com a escola (por exemplo, oferecendo também reforço escolar/explicadores, ou exigindo a frequência nas salas de aula, alguns até mesmo, certo grau de desempenho, para a manutenção da participação dos envolvidos nas atividades);
- d) majoritariamente contam com a participação de organizações não governamentais (ONGs), seja como líderes exclusivas do projeto (responsável pela estruturação e operacionalização, a partir de financiamento de fontes privadas diversas, como as advindas de fundações internacionais ou nacionais), seja conduzindo o projeto fazendo uso de recursos públicos distribuídos em editais (como os lançados pela atual gestão do governo federal no âmbito dos ministérios do esporte e da cultura) ou mesmo sendo convocadas pelo próprio poder público para, em seu nome, desempenhar determinadas ações.

Neste sentido, a busca pela compreensão sobre como as práticas de dança vêm sendo desenvolvidas nos PELC's se inicia com base na identificação de quais programas e em que localidades a dança tem sido parte das atividades sistemáticas e assistemáticas⁵. E, ainda, que dança é esta? A dança tem, realmente, sido uma prática incorporada nestes programas de Esporte e lazer da cidade?

Cabe ressaltar que, dentre os limites desta pesquisa, listamos também a parcial superficialidade destas questões que, neste ensaio, não adentram as apropriações e intencionalidades educacionais destas propostas de dança nos projetos. Trabalhamos no foco do mapeamento, identificar, e descrever onde a dança se manifesta. Sem dúvida, o tema precisa e possibilita que, em momento posterior, análises mais profundas a partir de outras metodologias de aproximação dos projetos e principalmente das pessoas envolvidas nestes projetos para uma visão mais complexa e detalhada sobre a dança no PELC.

A dança e os projetos sociais

A dança, dentre as diversas linguagens artísticas que podem ser apropriadas como práticas de lazer, está intensamente presente em projetos sociais, com diferentes abordagens que se desenvolvem nos espaços escolares e comunitários em parcerias várias com governos, ONGs, entidades filantrópicas e de iniciativa privada através de editais e recursos públicos. Tal fato redimensiona as reflexões sobre o ensino da dança no Brasil e nos provoca a estarmos constantemente atentos à necessidade de reflexões teóricas e práticas sobre as intervenções e abordagens metodológicas construídas nestes contextos. Apesar de ainda estarmos com uma produção de pesquisas restrita em termos quantitativos, cabe demarcar que cada vez mais crianças, jovens e idosos se tornam aprendizes e praticantes da dança por meio de projetos sociais. Há um aumento significativo de espaços devotados à dança a partir destas iniciativas que, governamentais ou não, chegam às populações que até então tinham pouca ou nenhuma acessibilidade à dança como uma possibilidade educacional, lúdica ou profissionalizante dada sua limitação de oferta nos grandes centros, seu valor de custo e seus espaços tradicionais de práticas e formação. Este fenômeno em nosso País, com certeza, necessita de pesquisas e dados para avaliações. Vivemos uma nova realidade no “mundo da dança brasileira”, temos um volume de praticantes e de espaços ainda não quantificados, mas muitos relatos de experiências exitosas e transformadoras sobre a dança que acontece em projetos sociais. Importante destacarmos que a proposta de um projeto social organizado em comunidades pobres, ou oferecida à população em situação de vulnerabilidade,

⁵ Em relação à ao tipo de atividade em que as danças aparecem nos programas, temos duas classificações organizativas no PELC: sistemáticas (trabalhos contínuos e periódicos) ou assistemáticas (tais como eventos, festivais culturais, festivais de dança, dentre outros)

por si só, não significa que seja transformadora ou de qualidade, inclusiva e crítica. Há necessidade da identificação da intencionalidade pedagógica e metodológica no desenvolvimento de tais ações. O acesso da população a estas práticas na perspectiva de suas experiências locais possibilita a realização de uma mediação cultural, estabelecendo diálogos teóricos entre experiências desenvolvidas nos projetos e aspectos simbólicos representativos das relações culturais, entre o singular e o coletivo (LAMIZET, 1998).

A fim de nos aproximarmos da realidade sobre como a dança vem se desenvolvendo nestes projetos, elegemos os programas do PELC como campo de investigação por três questões básicas: (1) Ser uma ação derivada de recursos advindos de política pública governamental; (2) Indícios de um grande volume de ações em diferentes localidades nacionais; (3) A particularidade de ser uma proposta voltada para o esporte e o lazer e o fato da dança ser destacada como manifestação de grande investimento comunitário dos convênios participantes.

Estas três questões atravessam a pesquisa como identificadores da potencialidade que temos ao investigar o ensino da dança no PELC para compreender o cenário contemporâneo da constituições de novos espaços, novas pedagogias, novos interesses, novos financiamentos para o incentivo do ensino/aprendizagem de danças na formação de diferentes camadas sociais no Brasil.

Realizamos nossa coleta de dados junto ao MIMBOÉ⁶ com o intuito de compreender, através dos registros lançados no sistema pelos próprios agentes sociais, sobre a organização das atividades de dança, público participante, estilos de dança, dentre outras informações que poderiam nos colocar à par das atividades de dança desenvolvidas.

Durante a realização da coleta de dados, que ocorreu no primeiro semestre de 2017, constatamos, por meio do acesso à Plataforma MIMBOÉ, o lançamento de registros de convênios cadastrados (vigentes ou finalizados) entre o período de 2010 a 2014. Neste sentido, tendo em vista a proposta inicial do projeto de pesquisa de identificar e caracterizar as manifestações da dança nos PELCs entre

⁶ É um sistema de monitoramento das atividades desenvolvidas pelo PELC por parte do Ministério de Esporte (ME) que, segundo com Soares e Khalifa (2015: 04), a criação desse sistema teve como objetivo: “[...] viabilizar o funcionamento de um Sistema de Monitoramento e Avaliação (SM&A) que possibilitasse o monitoramento e a avaliação de processos e resultados dos programas, periodicamente, através de coleta, alimentação, armazenamento e processamento de informações em um sistema on-line”. (SOARES; KHALIFA, 2015: 04). Tal proposta de monitoramento foi aprovada em 2013 e foi iniciada, de fato, em outubro de 2014.

2010 a 2016, já que ainda não estavam disponíveis os dados de 2015 a 2016. Isto porque os convênios cadastrados neste período ainda estavam em processo de validação e, portanto, não havia lançamento de registro de atividades. Sendo assim, a realização desta pesquisa necessitou de ampliação de instrumentos para coleta de dados. Buscamos, assim, outra estratégia de coleta de dados, a aplicação de questionários, realizada no ano de 2018 a fim de obter mais informações sobre os convênios cadastrados no Programa. Foi realizado o encaminhamento de questionários através do *e-mail* dos coordenadores pedagógicos dos convênios nos quais identificamos ações de dança nos programas.

A dança nos PELCs

Identificamos um total de 160 convênios dentro deste recorte. Deste total, 142 (que correspondem a, aproximadamente, 88,7% dos convênios analisados) apresentavam registros sobre a realização de práticas de dança de forma assistemática e/ou sistemática, o que confirmou a nossa hipótese inicial de pesquisa sobre a dança como uma prática de grande ocorrência nos Programas de Esporte e Lazer da Cidade.

Por se tratar de uma política pública voltada para a promoção do lazer que se estende em todo o território brasileiro, consideramos importante a realização de um mapeamento sobre os locais onde estão situados esses convênios, até mesmo para refletir sobre quais relações são construídas entre as práticas desenvolvidas nos programas e os diferentes locais em que elas se manifestam. Para tanto, organizamos por regiões a quantidade de convênios que previam propostas de danças em seus Projetos Pedagógicos e/ou nas Grades Horárias dispostas no MIMBOÉ, e identificamos: na região Norte do Brasil, de um total de 04 convênios, 03 trabalharam com a dança; no Nordeste, dos 69 convênios, 63 trabalharam com dança; no Sudeste, de 61 convênios, 53 desenvolviam práticas de dança; no Centro-Oeste, de 08 convênios, 07 trabalharam com dança e, por fim, na região Sul, dos 18 convênios, 16 destes apresentavam registros sobre o desenvolvimento de práticas de danças.

Dos 142 convênios que continham registros de atividades de dança, 80 (aproximadamente 56,33%) apresentam registros sobre os estilos de dança trabalhados nos Programas. Cabe lembrar que a identificação destes estilos abrange tanto descrição de práticas de ordem sistemática como assistemática.⁷

Identificamos diferentes estilos de dança trabalhados nos 80 convênios que apresentaram registros referentes às práticas realizadas, e cabe ressaltar que trabalhamos com as terminologias tais como se apresentaram nos relatórios.

Destes, elencamos oito estilos de dança mais citados: Jazz, Danças Circulares/Sênior, Danças Tradicionais, Ballet/Balé, Danças de Salão, Danças Regionais, Danças Folclóricas e Danças Urbanas. Os estilos mais citados nos convênios foram as Danças de Salão (trabalhadas em 58 dos 80 convênios analisados) e, em especial, as Danças Folclóricas que apresentaram um total de 76 convênios que trabalham ou trabalharam com essas danças entre 2010 a 2014.

Houve uma dificuldade em realizar as distinções entre um estilo e outro, principalmente em relação às danças de salão, danças tradicionais, danças folclóricas e danças regionais já que, por vezes, uma determinada dança pode ser encaixada em ambas as definições citadas. Um exemplo disto são as quadrilhas – práticas de danças recorrentes principalmente nos eventos e festividades dos convênios que podem ser caracterizadas tanto como danças folclóricas como danças tradicionais, ou seja, tudo depende da forma como os participantes compreendem e se apropriam destas danças. O interessante é refletirmos que os estilos referenciados fazem parte das vivências de lazer da cultura brasileira, o que nos dá indícios sobre as apropriações realizadas entre a dança e o lazer nos PELCs.

Apesar dos fatores de dificuldade na primeira etapa de coleta de dados, advindos da plataforma do MIMBOÉ, consideramos importante destacar que não conseguimos encontrar regularidade do lançamento de registros. Mas a plataforma, na forma como é prevista, se constitui não só como uma rica fonte para desenvolvimento de outras pesquisas – salvo as necessidades de preenchimentos adequados – mas também de controle das atividades e da organização geral dos programas, como também se constitui como uma fonte histórica importante sobre o que tem sido desenvolvido em cada convênio. Em análise aos convênios identificados, optamos por eleger para este texto três convênios que nos permitiram mais informações sobre como a dança vem sendo desenvolvida em seus respectivos locais⁸. São convênios de propostas de prefeituras municipais:

⁷ De acordo com o documento expresso “princípios metodológicos do PELC” por Silva de Gomes (2016), entende-se que no Programa Esporte e Lazer da Cidade as atividades assistemáticas podem ser classificadas em três tipos: 1. Evento do Núcleo: realizado mensalmente com seus participantes; 2. Evento Social: realizado trimestralmente com participantes e voltado para a socialização da produção das oficinas; 3. Evento do Programa: realizado semestralmente, com participação de todos os núcleos e participantes do PELC.

⁸ Apesar do destaque para três convênios que apresentaram maior completude de registros sobre como está organizado o desenvolvimento da Dança nestes locais, é importante ressaltar que isso não significa que tais convênios sejam, necessariamente, os que mais trabalham com Dança, uma vez que pode haver convênios que desenvolvem muitas outras práticas de dança do que estes que elencamos, mas que não estão registrados na Plataforma do MIMBOÉ – Ministério do Esporte.

Prefeitura municipal de Lagoa do Sítio (PI) - 2012

Prefeitura Municipal de Santos (SP) - 2014

Prefeitura Municipal de Ipatinga (MG) - 2014

Todos têm em comum a dança enquanto prática prevista em seus Planejamentos Pedagógicos, assim como também apresentam a organização das atividades em seus respectivos núcleos e horários definidos e quais estilos foram trabalhados nos Programas.

É importante ressaltar que os núcleos aos quais nos referimos dizem respeito aos espaços nos quais são desenvolvidas as atividades do PELC em cada convênio vinculado a este Programa. Assim, um mesmo convênio pode dispor de um ou mais núcleos, a depender da dimensão do Programa neste local bem como do número de participantes (conveniados) vinculados. Nestes locais, os agentes sociais desenvolvem suas práticas, estabelecendo com seus participantes uma via de diálogo constante entre os processos de ensino e aprendizagem e atribuindo ao lazer um caráter educativo e não como algo que se resume à prática pela prática. Nesta perspectiva, o PELC categoriza e caracteriza os núcleos em três tipos, tomando como referência as autoras Joanna Silva e Christianne Gomes (2016):

PELC Todas as Idades (ou PELC Urbano): busca democratizar o lazer para toda a população, com uma preocupação de garantir e integrar os participantes, independentemente da idade;

PELC para Povos e Comunidades Tradicionais: busca atender aqueles grupos que culturalmente se destacam por uma identidade própria como povo, com tradições, ritos e formas de organização específicas;

Programa Vida Saudável: busca atender de forma específica uma demanda crescente por atividades de esporte recreativo e de lazer por parte das pessoas a partir dos 60 anos (depois de 2013 o Vida Saudável se torna um programa independente do PELC). (SILVA, GOMES, 2016, p.34).

De forma geral, o lançamento de registro destes convênios foram os mais completos dentre os demais identificados. Informações tais como “qual o público alvo do convênio”, “se haviam pessoas deficientes ou não”, “número de núcleos que o convênio dispõe”, “em quais locais as atividades seriam realizadas”, dentre outras, estavam presentes em todos os três convênios citados, o que nos remete, novamente, à reflexão sobre um maior acompanhamento ou exigência de detalhamento dos agentes ao relatar suas atividades.

No convênio do município de Ipatinga, foram declaradas informações referentes aos professores (agentes) que atuavam nas práticas de dança nos diferentes núcleos do município. Tal informação nos permitiu verificar, por exemplo, que o número de agentes do sexo feminino em detrimento dos agentes

de sexo masculino foi de nove para um, respectivamente. Não nos cabe dizer com esta pequena amostra sobre quais são os sujeitos que trabalham com a dança nos PELCs ou se são mais mulheres do que homens, mas não podemos deixar de evidenciar que estes dados, se apresentados em todos os programas em suas grades horárias, nos permitiriam uma ampliação de outras análises e reflexões possíveis sobre a caracterização das práticas de dança nos PELCs.

Abaixo expomos alguns dados destes convênios.

Tabela 1: Estilos de danças trabalhados nos convênios do PELC destacados (2010-2014)

ENTIDADE	REGIÃO	ANO	ESTILOS DE DANÇAS TRABALHADOS NOS NÚCLEOS	TOTAL DE ESTILOS DE DANÇAS
Prefeitura Municipal de Lagoa do Sítio	Nordeste (PI)	2012	Forró; Tango; Dança aeróbica; São Gonçalo; Reisado; Valsa	06
Prefeitura Municipal de Santos	Sudeste (SP)	2014	Danças circulares sagradas; Dança de Salão ;Danças Regionais; Dança do Ventre; Dança Contemporânea	05
Prefeitura Municipal de Ipatinga	Sudeste (MG)	2014	Danças Urbanas; Ballet; Dança Afro; Dança de Salão; Dança Sênior; Dança de Rua; <i>Hip-Hop</i> ; Axé; Maculelê	09

Fonte: Base de dados do Mimboé.

Nota-se a diversidade de estilos trabalhados nestes convênios. Identificar estilos e agrupamentos de tipos de dança que servem como uma referência para organização e marcação das expressões em dança que conhecemos e podemos vir a conhecer, mas que nunca serão lineares e exatos. As manifestações de dança são constantemente criadas e recriadas, expressadas com diferentes objetivos e em diferentes localidades. Mas nos possibilita ampliar a compreensão das identidades culturais e das matrizes de movimento que definem as características destas danças escolhidas nestes convênios. Problematizar questões da atualidade, ritmos e manifestações do cotidiano com a comunidade pode ser uma boa alternativa para trabalhar a expressão de pensamentos e sentimentos da vivência social e cultural para as diferentes faixas etárias atendidas nestes convênios.

TABELA 2: Público-alvo dos convênios dos PELC's destacados (2010-2014)

ENTIDADE	PÚBLICO-ALVO	Pessoas com deficiência (limitação física, mental, sensorial ou múltipla)	Dança prevista em Projeto Pedagógico	Organização do trabalho com dança em Grades Horárias
Prefeitura Municipal de Lagoa do Sítio	Adultos (entre 25 e 59 anos)	Sim	Sim	Sim
Prefeitura Municipal de Santos	Adultos (entre 25 e 59 anos) Idosos (a partir de 60 anos)	Não	Não	Sim
Prefeitura Municipal de Ipatinga	Crianças/Adolescentes (até 14 anos) Jovens (15 a 24 anos)	Sim	Sim	Sim
	Adultos (entre 25 e 59 anos) Idosos (a partir de 60 anos)			

Fonte: Base de dados do Mimboé.

O público beneficiado por estas atividades, ainda é um ponto duvidoso para nós devido a ausência de dados quantitativos relacionados à atividades de dança. Os convênios informam um dado geral de atendimento, e não conseguimos captar quantas pessoas participam das atividades de dança de fato. Mas, conseguimos identificar a faixa etária e o atendimento à pessoas com deficiência e, em termos da organização pedagógica, a inclusão da dança nos projetos pedagógicos e nas grades horárias do cotidiano dos convênios, que confirma o acontecimento destas práticas. Com exceção da Prefeitura de Santos, que não atende adultos e idosos, os demais promovem práticas de dança para todas as faixas etárias, que nos sensibiliza em relação ao atendimento da pluralidade e diversificação destes públicos. Dançar não exige determinação de idade, sexo, raça, orientação sexual, condição física, motora, psicológica ou classe social econômica. Por isso, diferentes apropriações da dança se tornaram formas de ensino e práticas na sociedade.

Dança e identidade

Dado o momento histórico em que nos encontramos e o aumento do processo de globalização, amplifica-se, substancialmente, a troca de costumes, valores e culturas de forma mais abrangente (mundial) ou, até mesmo, entre locais próximos. Nesta perspectiva, pensar nos processos de construção de identidades dos sujeitos implica em considerar que uma cultura não é pura por si só, mas que ela é uma construção social que se constitui também por meio da influência de outras culturas, apesar de cada uma poder apresentar suas particularidades. Deste modo, levando em conta o corpo em sua totalidade, ou seja, o corpo-sujeito, corroborando com os pensamentos de Snizek (2014), passamos a compreender o corpo levando em consideração o seu caráter único e sua complexidade, aquele que incorpora identidades provisórias a partir de suas relações sociais, que possibilitam ao sujeito com seu corpo (re)definir a própria corporeidade, seu estar no mundo.

No Brasil, historicamente, apesar da globalização, a dança vem se firmando como parte identitária das diferentes regiões e etnias que compõe nossa cultura. Uma das vivências de grande potencialidade para valorização e fortalecimento da cultura local e forma lúdica de socialização e aprendizagem.

As danças folclóricas fazem parte das expressões populares e, portanto, são identitárias da diversidade cultural, capazes de promover a valorização das diferenças étnicas, de gênero, raça, classe social e econômica porque, enquanto expressão corporal, se fundamentam em tradições, ludicidades e representações que, através da arte, da educação e do lazer, envolvem os diversos grupos que coabitam o território brasileiro. O reconhecimento da identidade cultural também para dança é um tema relevante para as propostas políticas e educacionais que combatam as discriminações, exclusões, num processo de aceitação e tolerância das diferenças para fortalecer e perpetuar os direitos sociais, as políticas públicas, e as liberdades de expressão.

Trazendo este pensamento como forma de análise e discussão dos dados obtidos com a pesquisa, verificar uma grande quantia de convênios desenvolvendo práticas relacionadas às danças folclóricas traz consigo certa coerência existente entre as danças trabalhadas e os objetivos propostos pelo projeto do Programa Esporte e Lazer da Cidade, tais como os de valorização e fortalecimento da cultura local na apropriação do direito ao lazer, o que nos faz refletir sobre a importância de incentivos que evidenciam e potencializam a cultura local. De acordo com Snizek (2014, p.49), diante do atual cenário de *hibridismo*, “as pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição

de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural perdida ou de absolutismo étnico”. Nesta acepção, o PELC, enquanto uma política pública de lazer, ao apresentar como um de seus objetivos a valorização da cultura permite que – no caso da dança – as diferentes formas de dançar possam não só ser vivenciadas como também passam a ganhar visibilidade no local em que são realizadas além, é claro, da possibilidade de permanência das tradições ou de *tradução da tradição* uma vez que, “ao manipular sistemas simbólicos diferentes, o tradutor abre possibilidades para que o trabalho interpretativo no campo das artes ou da educação possa ser desenvolvido com criatividade, rompendo com a noção de reprodução” (Côrtes, 2015, p.4) e, deste modo, o Programa também proporciona aos seus conveniados uma política pública pautada no lazer educativo.

Marcellino (1997) nos diz:

“o lazer é veículo privilegiado de educação; para a prática das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação.”

A estes projetos sociais, vincula-se a ideia de construção da cidadania, de complementação da educação, de ocupação e fruição do tempo livre dos frequentadores.

O acesso e o tratamento destes dados constituirão um banco de informações básicas que permitirão diagnósticos mais complexos sobre como a dança vem sendo apropriada nestes espaços, com outros detalhamentos. Ação que possibilitará além do registro histórico destas ações, análises, orientações e indicações para as formações continuadas de agentes sociais de lazer, na condução das políticas públicas engajadas à diversidade, ao envolvimento e a capacidade de adesão e mobilização que a dança como fenômeno sócio-cultural pode explorar como prática de lazer.

REFERÊNCIAS

BONALUME, Cláudia Regina. **Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade: política intersetorial – PELC e Pronasci**. Brasília, BR: Ministério do Esporte, v.2, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **Tradução da tradição no ensino das danças brasileiras: possibilidades e discussões**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte CONBRACE/ VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte CONICE: Vitória/ES, 2015.

GOMES, ChristianneLuce. **Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos do Lazer, v.2, n.1, p. 3-20, 2014.

< <https://projetopstbrasil.uem.br/portal/pt-br/> > . Site de acesso ao Mimboé

LAMIZET, B. **La médiation culturelle**. Paris: L'Harmattan, 1998.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (1987). **Lazer e Educação**. (10ed). Campinas/SP: Papirus,

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (2008). **Políticas Públicas de Lazer**. Campinas, SP: Alínea.

MELO, Victor de Andrade. (2008). Projetos sociais" de esporte e lazer: Reflexões, inquietações, sugestões. **Revista Quaderns d'Animació i educació social**, (n.7), 01-24. Retirado de: < <http://quadernsanimacio.net> > .

SARAIVA, M. C., *et al.* (2007). **Dança e formação: relações com o Lazer**. Recife, PE: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007.

Saraiva, M. C.; Fiamoncini, Luciana ; Lima, E. C. P.; Camargo, J. F. (2007). *Dança e formação: relações com o Lazer*. Recife, PE: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte.

Saraiva, Maria do Carmo; Kleinubing, Neusa Dendena. (2012). **Dança: diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial.

SILVA, J. L. F.; GOMES, C. L. **Princípios teórico-metodológicos do PELC**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016.

Sistema de Acompanhamento e Monitoramento Administrativo PELC/VS MIMBOÉ. Retirado de: < <https://projetopstbrasil.uem.br/> > . Acesso 01 de julho de 2017.

SNIZEK, Andréa Bergallo. **Corpo e identidade na dança contemporânea**. Revista de C. Humanas: Viçosa, v.14, n.1, p.43-57, jan./jun. 2014.

SOARES, Márcia Miranda; KHALIFA, Mehrez Palumbo. **Sistema de Monitoramento e Avaliação dos Programas PELC E Vida Saudável – MIMBOÉ: Relatório de atividades 2014**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

9.

O LAZER OU DIVERTIMENTO RETRATADO NAS DANÇAS, FESTAS E FOLGUEDOS PRESENTES NA REVISTA BRASILEIRA DE FOLCLORE (1961-1976)

Jenifer Lourenço Borges Vieira

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar os artigos da Revista Brasileira de Folclore (RBF) que, de forma específica ou indiretamente, fazem referência às manifestações folclóricas que podem ser entendidas como possibilidades de lazer: danças, festas e folguedos. Sendo assim, relacionamos tais manifestações com o lazer e o lazer com o divertimento. As análises foram feitas a partir dos artigos pré-definidos e com o recorte temporal que vai do ano de 1961 até o ano de 1976, isto devido ao ciclo de vida da Revista Brasileira de Folclore ter este intervalo.

Introdução

A dança desempenha papel importante na vida das pessoas. Trata-se de uma manifestação cultural expressa através do movimento, da expressão de vida e muitas vezes, transmite os sentimentos e vontades dos praticantes. A dança faz parte da cultura de muitos povos, sendo uma demonstração de valores, crenças e festividades que passam de geração a geração. Quando realizada com um caráter desinteressado, a dança pode ser considerada como possibilidade de lazer para os seus praticantes, sem a pressão de se realizar passos específicos de um estilo pré-determinado, simplesmente com a intenção de se divertir. Sendo assim, com o intuito de exemplificarmos esta possibilidade de lazer presente na história brasileira, tomamos aqui a Revista Brasileira de Folclore e destrinchamos alguns de seus artigos¹ que explicitam a dança, as festas e folguedos como tradução do lazer e/ou divertimento das pessoas envolvidas nessas manifestações.

A Revista Brasileira de Folclore

No período compreendido entre os anos de 1947 e 1964, houve uma grande mobilização de intelectuais imbuídos do propósito de promover ações culturais e políticas voltadas para a proteção do folclore nacional. Tal mobilização ficou conhecida como Movimento Folclórico Brasileiro (MFB). Esta intensa movimentação em torno do folclore reuniu um significativo contingente de intelectuais brasileiros que viam o folclore não apenas como um objeto de estudo e pesquisa mas, principalmente, como uma referência para a definição da identidade nacional dos brasileiros.

O MFB, com o objetivo de construir uma grande rede nacional de folcloristas com interesse na pesquisa e na criação e de favorecer um clima favorável ao estudo e proteção do folclore, promoveu ações e encontros que alcançaram grande repercussão pública. Toda esta estratégia culminou na Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tinha como objetivo a proteção e o estudo do folclore (VILHENA, 1997; OLIVEIRA, 2010). A CDFB foi instituída em 1958, a partir do Decreto nº 43.178, de 5 de fevereiro de 1958, assinado pelo então presidente da república, Juscelino Kubitschek. No seu artigo 3º, que apresenta as finalidades dessa campanha, está posto que ela deveria “esclarecer a opinião pública quanto à significação do folclore” (Decreto nº 43.178/1958).

Para agir de forma a fazer valer seus objetivos e finalidades, a CDFB realizou uma série de atos, tais como a criação de museus e de bibliotecas. De acordo com Cavalcanti (2002), data dessa época, por exemplo, o embrião do que viria a ser mais tarde o Museu de Folclore Edison Carneiro e a Biblioteca Amadeu Amaral, do atual Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP). Outro feito da CDFB, e que interessa particularmente a esta pesquisa, foi a edição e publicação da Revista Brasileira de Folclore (RBF).

A RBF tinha como objetivo ser um grande espaço de divulgação de ideias sobre o folclore ao publicar textos, eventos, cursos, reuniões, aprovação de leis sobre o folclore, notícias sobre convênios nos estados, parcerias e a programação de seus eventos, entre tantas outras ações.

¹ Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa de mestrado “O lazer traduzido nas festas e folguedos presentes na Revista Brasileira de Folclore (1961-1976): uma questão de educação das sensibilidades?”, integrada na pesquisa coletiva “A educação dos sentidos na história: o tempo livre como possibilidade de deformação (entre os anos finais do séc. XIX e os anos iniciais do séc. XXI)”, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais e coordenada pelo Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira com financiamento do CNPq sob n. 470687/2011-8 e da FAPEMIG, sob n. APQ 00635/11.

Publicada três vezes ao ano, de quatro em quatro meses² – uma edição para janeiro/abril, uma para maio/agosto e outra para setembro/dezembro –, a revista incluía resenhas, noticiários e artigos de estudiosos do folclore brasileiro e estrangeiro. A série total da RBF possui 41 edições, de 1961 a 1976. A primeira, data do último quadrimestre de 1961 e, a última, do segundo quadrimestre de 1976.

O conteúdo da RBF é dividido em partes que comportam o editorial, o índice ou sumário, os artigos, a bibliografia e os noticiários e documentários. Tais seções aparecem, nessa ordem, no interior da RBF. Os artigos publicados na Revista são textos que fazem referências às pesquisas realizadas em torno do folclore, sejam individuais e/ou coletivas e, alguns deles, exprimem uma interpretação mais evidente dos autores sobre os fatos noticiados.

Para esta pesquisa, os artigos da RBF foram classificados³ de acordo com sua temática principal, como identificado no quadro 1.

QUADRO 1 – Classificação dos artigos da RBF de acordo com a temática principal de cada um deles

TEMÁTICA PRINCIPAL	NÚMERO DE ARTIGOS
Literatura	37
Outras	29
Festas e festejos	27
Personalidades do folclore	26
Música	18
Religião	16
Discursos e comunicações	13
Artesanato	10
Danças populares	10
Influências no folclore	10
Folclore internacional	5
Culinária	4
Teatro	4
Total	209

Fonte: VIEIRA, 2013, p.41.

² A regra de revista quadrimestral não funcionou para os números 8, 9 e 10, que foram editados juntos, em um só volume, no ano de 1964. Soares (2010) explica que tal interrupção está ligada ao afastamento de Édison Carneiro da direção da CDFB, devido a circunstâncias impostas pelo golpe militar.

Dentre estes artigos, foram selecionados aqueles que apresentam como temática principal as “festas e festejos” e as “danças populares”. Analisando a quantidade de artigos presentes na RBF com essas temáticas, verifica-se que existem 37 no total. Este número representa 17,7% do total dos artigos, igualando-se apenas à quantidade de artigos de temática “Literatura”, sendo que tais temáticas são as de maior incidência na RBF. Isto pode ser explicado pela afirmação de Carneiro (1962):

O interesse principal dos estudos de folclore, que era a poesia no período dominado por Silvio Romero, mudara, com Mário de Andrade e seus colaboradores, para a música. Com a Comissão Nacional a ênfase novamente se transferiu para os folguedos populares. (CARNEIRO, 1962, p.56).

Esta predileção por parte do grupo de folcloristas pelos folguedos pode ser justificada através do argumento de Soares (2010) que afirma que, para os folcloristas, tal manifestação

(...) era mais abrangente, por trazer em uma só manifestação poesia, música e dança, visto que os folguedos apresentavam sempre em sua composição, um texto a ser cantado, uma coreografia a ser executada e uma melodia advinda do uso de instrumentos musicais ou mesmo produzida pelo coro das vozes, constituindo-se, cada vez mais, em espetáculos dramatizados. (SOARES, 2010, p.42).

Ciente de que todas as temáticas especificadas anteriormente e relacionadas aos artigos são de grande interesse para esta pesquisa devido à rica variedade de informações sobre as possibilidades de vivências de lazer, optamos, no entanto, por estudar duas temáticas. A primeira, “festas e festejos”, devido à sua relação direta com o lazer, explicitada em estudos anteriores, como Canclini (1983), Rosa (2002), Cunha (2002), dentre outros, considerando ainda o fato de que a festa, estudada em seu processo histórico, em sua realidade cultural, ressalta novos contornos para o entendimento dos conteúdos culturais do lazer.

³ É importante salientar que, no estudo de Soares (2010), a autora também faz uma classificação dos artigos de acordo com a temática principal abordada por eles. Sua classificação difere desta criada aqui em algumas temáticas, mas optamos por manter a nossa própria classificação para o estudo, devido à peculiaridade de nosso objeto de pesquisa. A autora, por exemplo, classifica as danças e as festas dentro de uma única temática denominada “Folguedos e Festas”, em que estão presentes os artigos que dizem respeito ao que ela chamou de “Autos populares”, danças dramáticas e festas em geral. Mas, entendemos que, por se tratarem de eventos com propriedades exclusivas e particulares, devemos utilizar, para este estudo, classificações individuais.

Levamos em consideração também o fato de que, como afirmam Almeida e Gutierrez (2005), as festas típicas faziam parte da tradição do lazer de rua mantida pela população pelo menos até meados da década de 1960. A segunda temática escolhida, “Danças populares”, deve-se ao fato delas ocorrerem nas próprias festas e festejos populares, de acordo com os artigos da RBF, que relatam, além das danças populares, os festejos que deram origem a elas. Todos os artigos selecionados com a temática “Danças populares” apresentam em seu contexto indicações de festas e festejos populares em que tais danças estariam presentes.

A relação dos artigos com o lazer

De todos os artigos presentes na RBF nas temáticas definidas para esta pesquisa, em apenas um deles a palavra “lazer” aparece. Em tal artigo, publicado na edição de número 25 da RBF, referente ao último quadrimestre de 1969 (setembro/dezembro), os autores fazem referência direta ao lazer dos trabalhadores, neste caso, em particular, dos caboclos. É interessante salientar que o lazer neste texto não tem relação alguma com o mundo fabril, mas trata-se do uso do tempo de não-trabalho de pequenos agricultores, pescadores e pecuaristas, os caboclos paraenses.

Na introdução deste artigo, intitulado “Carimbó: trabalho e lazer do caboclo”, os autores Vicente Salles e Marena Isdebski Salles afirmam que:

A lúdica é certamente um dos aspectos menos conhecidos do folclore amazônico. Enquanto a bibliografia regional salienta parte de uma literatura oral (contos, mitos e lendas) muito rica, as poesias, as músicas e as danças aparecem escassamente documentadas.

Apenas o boi-bumbá faz exceção à regra. Entre os folguedos típicos da grande região norte, o bumbá tem merecido estudos mais aprofundados, embora ainda incompletos. (SALLES e SALLES, 1969, p.257).

Os autores levantam a questão do alargamento das perspectivas de estudo do homem amazônico, salientando que:

(...) a pesquisa científica, naquela área, concentrou-se intensamente no elemento humano isolado na vida tribal, eqüidistante da “civilização”, praticamente excluído – até mesmo no esforço de preservação de sua cultura e na política oficial de proteção – da sociedade global: o índio. (SALLES e SALLES, 1969, p.257).

Diante de tal situação, os autores afirmam que alguns estudiosos se voltaram para a análise desse elemento humano apenas com relação a mudanças,

“deculturação”⁴, integração etc. Atribuindo, assim, aos membros das tribos indígenas, a categoria de “néo-brasileiros”(sic), ou, devido à mestiçagem, a categoria de caboclos. No entanto, para os autores, o caboclo “não é apenas produto da destribalização dos nossos selvagens” (p.258). Eles explicam que utilizam no estudo a expressão “caboclo paraense” como equivalente a homem do interior, “compreendendo, então, certo tipo de representação social embora não signifique certo tipo de representação de *status*. Um caboclo pode ocupar diferentes papéis nos diferentes extratos da sociedade local”(p.258).

Salles e Salles (1969) informam que a literatura de ficção tem sido quase a única fonte de conhecimento da vida, das alegrias e vicissitudes do caboclo. Assim sendo, eles afirmam que os folcloristas podem contribuir para o alargamento de tal perspectiva de estudo que “deixou em segundo plano a vida, a experiência e as realizações do caboclo, dos mestiços e das populações realmente populares” (p.258). E, ambos os escritores, na condição de folcloristas, se propõem a realizar um estudo dessa natureza, focando na vida do caboclo.

Na condição de observadores participantes de folguedos populares, os autores concluem que

(...) no Pará, abrangendo as regiões pastoril e agrícola (Marajó e Bragantina) e mais a litorânea (zona do Salgado), onde há predominância das atividades pesqueiras, o carimbó enquanto dança e enquanto música é uma das formas mais puras e significativas do lazer popular. O divertimento que mais anima as populações dessa região. (SALLES e SALLES, 1969, p.259, grifo nosso).

Nota-se, aí, a referência feita pelos autores ao carimbó como lazer popular e como divertimento da população. Desta forma, o lazer e o divertimento são sinônimos para os autores. Considerando o carimbó uma expressão do lazer do caboclo, os autores fazem uma revisão bibliográfica sobre esta dança. É interessante salientar que, dentre os achados dos autores, encontra-se um registro na legislação paraense, a Lei nº 1.028, de 5 de maio de 1880, do “Código de Posturas de Belém”, da Coleção de Leis da Província do Grão-Pará. O capítulo XIX, sob o título “Das Bulhas e Vozeiras”, dispõe:

Artigo 107. É proibido, sob pena de 30.000 réis de multa.

Parágrafo 1º. Fazer bulhas, vozeiras e dar altos gritos sem necessidade. Parágrafo 2º. Fazer batuques ou samba.

⁴ Os autores deste artigo utilizam a palavra “deculturação” com o significado de perda de elementos da cultura indígena por parte desse elemento humano intitulado caboclo.

Parágrafo 3°. Tocar tambor, **corimbó** ou qualquer instrumento que perturbe o sossego durante a noite, etc. (Capítulo XIX da Lei nº 1.028, de 5 de maio de 1880, citado em SALLES e SALLES, 1969, p.260)

Outro registro encontrado por eles, o “Código de Posturas da Câmara Municipal da Vigia” (Lei nº 1.162, de 12 de abril de 1883), apresentava na Parte I, sob o título 10, “Vozerias nas ruas, injúrias e obscenidades contra a moral pública”, o seguinte texto no artigo 48, parágrafo 2°, que proibia:

tocar tambor, **carimbó**, ou qualquer outro instrumento de percussão que perturbe o sossego público durante a noite. A contravenção será punida com a multa de 15\$000, ou 5 dias de prisão, em qualquer um dos casos. (Artigo 48, parágrafo 2° da Lei nº 1.162 de 12 de abril de 1883, citado em SALLES e SALLES, 1969, p.260)

Os autores mostraram, então, que Belém e Vigia, através dos seus códigos de posturas, já haviam documentado o “brinquedo”⁵. Além disto, informam que o carimbó (ou corimbó, como também era conhecido) era uma das “predileções dos escravos e da população mais humilde” (p.260) e “confundia-se com os batuques e com todas as bulhas perturbadoras do sossego público” (p.260). Percebe-se, nestes dois trechos citados, uma tentativa de regulação ou controle de uma manifestação do lazer popular, de forma regulamentada na lei.

Após a revisão bibliográfica, os autores explicam sobre a época em que é realizada a dança do carimbó:

Embora Nunes Pereira marque, no Marajó, uma época precisa para a dança do carimbó, os meses de junho, novembro e dezembro, em outras regiões a dança ocorre em qualquer período do ano. Geralmente, é dança do fim de semana, como na Vigia. No Maranhão, informou-nos o popular Casemiro Anastácio Avelar, o Carimbó também é considerado dança de “fim de festa”, por estar associado à festa do Divino, servindo-lhe de prelúdio. No Pará, à exceção talvez da ilha de Marajó, onde às vezes em algumas localidades aparece associado à festa de São Benedito (8 de dezembro), não tem ligação especial a qualquer festividade religiosa. É dançado preferencialmente no período marcado pelo comêço do “verão” e primeiros meses do “inverno” (novembro-dezembro), durante o qual há muitas festividades religiosas (o ciclo junino, as réplicas sertanejas do Círio de Nazaré, o ciclo de dezembro-janeiro). Mas o próprio Carimbó marajoara não tem conotação estreita com a festa de São Benedito, embora Nunes Pereira e Gentil Puget a ela se refiram expressamente; é mais divertimento, puro lazer que sucede às duras fainas diárias. (SALLES e SALLES, 1969, p.263, grifo nosso).

⁵ Quando nos referimos ao carimbó como “brinquedo”, estamos dizendo também do instrumento musical que leva o mesmo nome da dança, e que é “feito de um tronco, internamente excavado, de cêrca de um metro de comprimento e de 0,30 de diâmetro” (SALLES e SALLES, 1969, p.276).

Nesta citação, é possível visualizar a ligação do carimbó com algumas festas populares. Nota-se que esta dança não possui uma ligação mais estreita com nenhuma outra festa em particular, ela é dançada em várias ocasiões e representa uma vivência de lazer do trabalhador caboclo. Outra vez, aparece uma referência dos autores ao carimbó como divertimento, levando ao entendimento de que, quando eles dizem do lazer popular, estão compreendendo a dança como tal.

No artigo, os autores se dirigem à cidade de Vigia para estudarem a dança. Lá, no intuito de fazerem contato com os brincantes do carimbó, escolhem “Tia Pê – Francisca Lima do Espírito Santo”, velha patrocinadora da dança, para fazer a ponte entre eles:

Tipo caboclo, aparentando 60 anos de idade, Tia Pê nasceu e se criou na Vigia. Mora nos limites suburbanos da cidade, à margem da estrada, quase no meio rural. É festeira consumada e centraliza, em tórnode sua modesta casa, os principais folguedos da região – carimbó e outras danças, folias, festas religiosas e promesseiras. (SALLES e SALLES, 1969, p.263).

Os autores explicam que o carimbó quase sempre

(...) é dançado sob a orientação de um conhecedor do brinquedo, encarregado de sua promoção periódica. Elemento associativo para o povo, ausentes outros meios de diversão, o batuque atrai a população simples, caboclos, negros e mestiços, para a dança que se prolonga durante muitas horas, noite adentro, terminando quase sempre com o raiar do dia.(...) Na Vigia, êsse encarregado é Tia Pê, que conta com o auxílio de vizinhos e amigos. (SALLES e SALLES, 1969, p.265).

Aquí, os autores nos revelam que o povo, representante de uma “população simples, caboclos, negros e mestiços”, não possui outros meios de diversão além do carimbó, evidenciando que esta dança é, por excelência, um exemplo de vivência de lazer destas pessoas. Salles e Salles, sobre a dança do carimbó, explicitam que:

A dança se realiza no interior do barraco, residência do promotor, às vezes de terra batida, outras assoalhadas ou com pista de cimento. A casa da Tia Pê é assoalhada e ela possui uma aparelhagem elétrica para transmissão do folguedo, de sorte que o carimbo é ouvido até no centro da Vigia. (SALLES e SALLES, 1969, p.266).

Com relação ao lazer, analisando o processo de interação social com base neste elemento folclórico, o carimbó, os autores destacam certo tipo de representação coletiva sobre o fenômeno. Salientam que encontraram “uma série de ideias gerais, transmitidas oralmente, e que se traduzem numa fórmula de ajustamento do lazer às atividades do grupo” (p.267). Assim, eles afirmam que:

Toda criatura humana necessita de uma periódica evasão do espírito. Sente necessidade de compensar as horas de trabalho com horas de lazer. A lúdica, para o povo, é talvez o momento supremo de lazer. Pagodes, arrasta-pés, furdunços, ali, como em tôda a parte, significam o melhor meio de fuga, o melhor derivativo das canseiras e monotonias da vida precária e difícil. Gente do trabalho, ora no campo, nas atividades pastoris; ora nos roçados, nas lides da agricultura; ora nos barcos de pesca, o caboclo paraense anônimamente se liga ao complexo da economia regional e contribui, mão-de-obra ativa, para a criação de riquezas. (SALLES e SALLES, 1969, p.267).

Neste trecho, verifica-se a necessidade dos momentos de lazer na vida do trabalhador caboclo, principalmente como forma de compensação. Os autores explicam que, raramente, o caboclo está parado, pois o trabalho é constante e as duras condições de vida exigem dele maior esforço e maior dedicação ao trabalho. Sendo assim,

(...) o tempo de folgar é sagrado. E é nesse tempo que o caboclo se mete nos “pagodes” e nos “arrasta-pés”. Nem sempre é a cachaça a grande motivadora do lazer, como reclamavam os cronistas dos primeiros tempos coloniais. A necessidade de divertir-se cria as formas mais simples do relacionamento social, as brincadeiras, as danças, as devoções, tudo enfim que contribui para descarregar as tensões daquela vida difícil e áspera, ajudando-os a descontraír-se. (SALLES e SALLES, 1969, p.268, grifo nosso)

O lazer é visto, então, como uma forma de restauração do equilíbrio biológico do trabalhador, uma pausa na labuta diária, em que o tempo de folgar se torna sagrado. Logo,

(...) enquanto dança, enquanto folga, está sempre o caboclo lembrando o trabalho. A própria dança, quase sempre, marca verdadeiro “interstício” entre duas jornadas semanais de trabalho. Brincadeira de fim de semana, de sábado e de domingo, tal como ocorria nos tempos iniciais da colonização portuguesa. Obedecendo o preceito religioso, o senhor doava aos escravos o domingo, “dia de folgar”, além dos dias santos de guarda. (SALLES e SALLES, 1969, p.268).

Os autores demonstram no trecho acima como o lazer e o trabalho estão bastante imbricados para o caboclo pois, mesmo quando folga, ele está sempre lembrando o trabalho. Um exemplo de tal ligação está nas letras de algumas músicas de carimbó, em que alguns de seus versos atestam a origem de cantos de trabalho, como exemplificado na figura 1:

Figura 1 – Versos de carimbó fornecidos por Tô Teixeira em 1958, datado de 1900, aproximadamente, segundo o informante

All.^o
um pouco batucado

Mãe pisa o milho, mi-nha fi-lheta oi-san-do en-quanto mãe

1 vez 2 vez
pi-sa eu vou pe-nei-ran-do. Mãe pi-sa rari-g. Que-no pas-sá! que-no pas-

1 vez 2 vez
sá! No mei-o do rio que ela me man-dá! Mãe pi-sa o da! da!

Solo: — Mãe pisa o milho	Côro: Quero passá! quero passá!
— Minha filha estou pisando	No meio do rio,
Enquanto mamãe pisa	que ela me mandá!
Eu vou peneirando.	

Fonte: Salles e Salles, 1969, p.268.

De acordo com Salles e Salles (1969), tais versos ligam diretamente o carimbó ao trabalho, evidenciando, assim, a conexão entre trabalho e lazer. Uma forma de enxergar essa ligação seria, por exemplo, verificar a divisão dos tempos do trabalhador caboclo. Por não estar envolvido no mundo fabril, haveria certo descaso pelo tempo do relógio. De acordo com Thompson (1998), tal descaso só seria possível em uma comunidade de pequenos agricultores e pescadores “cuja estrutura de mercado e administração é mínima e na qual as tarefas diárias (...) parecem se desenrolar, pela lógica da necessidade, diante dos olhos do pequeno lavrador” (p.271). Desta forma, os tempos do trabalhador caboclo, tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, não teriam seu início e o seu fim claramente demarcados. E, como mostra a letra citada anteriormente, enquanto pisa-se e peneira-se o milho, as pessoas cantam e se divertem com o carimbó.

Lazer como divertimento

Analisando os outros artigos sobre as festas, os festejos e as danças populares, a palavra divertimento aparece nestes textos ao invés da palavra lazer. Porém, pelo contexto dos artigos, assim como no artigo de Salles e Salles (1969)

sobre o carimbó, verifica-se que pode-se inferir o conceito de divertimento empregado nestes textos como lazer.

Melo (2011) explica que, no que se refere aos estudos históricos, seria mais “útil” adotarmos o termo “diversão” como “expressão do objeto ao qual nos debruçamos” (p.74), neste caso, expressão do lazer estudado. Ele afirma que uma possibilidade de análise de tal objeto de estudo, ou seja, da diversão na história, seria a própria análise das representações sobre diversão/lazer na produção de intelectuais ou no cotidiano da população,

(...) fazendo uso de fontes diversas para tal (inclusive as próprias manifestações artísticas, que podem ser úteis para que se discuta uma determinada estrutura de sentimentos na qual o tema está inserido). (MELO, 2011, p.76).

Dessa forma, se analisam aqui os artigos da RBF, considerando as representações de diversão presentes nos textos e as relações estabelecidas com tal fenômeno.

No artigo “Festa dos Cachorros”, por exemplo, o autor Mário Ypiranga Monteiro explica que, para as pessoas envolvidas no festejo, este se torna uma distração para as dificuldades da vida, configurando um momento de lazer:

(...) péla-se por um dançará, um arrasta-pé, um bródio em que se esqueça as dificuldades da existência. Famílias inteiras se instalam numa canoa de tolda e remam um dia, dois dias para dançar três ou quatro.” (MONTEIRO, 1961, p.33).

Neste trecho é possível visualizar a necessidade e a ânsia das pessoas pelo momento de diversão. E, a partir disto, é possível afirmar que os momentos de diversão se mostram de suma importância para a sociedade, “mesmo que com diferentes ênfases de acordo com as peculiaridades de cada momento, de cada experiência” (MELO, 2011, p.67), pois, a exemplo deste caso, famílias inteiras se deslocam em busca de diversão.

Sobre as cavalhadas, por exemplo, Luís da Câmara Cascudo, citado em Brandão (1962), afirma que elas são:

Uma linda diversão, que fazia lembrar a galantaria do tempo da Cavalaria, consistia em levarem os cavaleiros limões de cera, cheios de flores, que beijavam como presente de sua dama, e depois os atiravam uns aos outros, enchendo de flores o campo de batalha. Êsses divertidos espetáculos encerram-se com corridas em filas, formando meandros, volteios e círculos, nos quais os atores se mostraram exímios cavaleiros e todos se dispersaram, depois das lutas, trocando entre si manifestações de amizade, como bons cristãos. (Câmara Cascudo citado em BRANDÃO, 1962, p.10, grifo nosso).

Câmara Cascudo, ao se referir às cavalhadas como “uma linda diversão”, configura também um momento de lazer. Além dele, Brandão também se refere às cavalhadas como divertimento:

Apesar, assim, de praticada por uma determinada classe da sociedade, a Cavalhada, pelo menos entre nós, nas Alagoas (e a melhor prova é sua ampla incidência no Estado e sua persistência até agora), é um divertimento do povo, um folguedo que arrasta parra assisti-lo uma multidão pertencente a todas as classes sociais. E esta multidão não o assiste impassível, indiferente ou estranha ao torneio, mas se agita, “torce”, como nas partidas de futebol, toma parte na diversão, grita animando os cavaleiros, de sua côr ou partido, premia-os com fitas ou cortes de fazenda quando conseguem tornar-se vitoriosos ao tirar a argolinha, e chega ao ponto de invadir a pista, aventurar-se a ser pisoteada pelos cavalos, no afã de melhor ver, aplaudir e animar os cavaleiros. Uma Cavalhada, como um Pastoril em dia de coroação de Rainha, em Alagoas e até mesmo em Maceió, é um verdadeiro delírio. (BRANDÃO, 1962, p.22, grifo nosso)

Desta forma, é possível ter um melhor entendimento “não só do fenômeno, como mesmo do contexto em que se apresenta” (MELO, 2011, p.67). Observado o contexto das cavalhadas, como em qualquer outro divertimento, vê-se, por exemplo, que seus espectadores também estão sujeitos às brigas e discussões:

Então, é um delírio, como numa vitória de Pastoril ou num campo de futebol, quando jogam os principais clubes da cidade. Há chapéus jogados para o ar, gritos, abraços entre os partidários, foguetes de estouro, música até dizer basta. Há casos estranhos e exacerbados de “torcida”. Numa das últimas Cavalhadas exibidas nas Festas de Natal de Maceió, um partidário do azul, quando um dos cavaleiros desta parcialidade perdia a lança ou quando um contrário a alcançava, jogava-se ao chão, aos emboléus, mãos na cabeça, como se estivesse atacado de uma grande dor. E como nos Pastoris, há discussões, e brigas. (BRANDÃO, 1962, p.40).

Em outro artigo sobre as cavalhadas, a autora afirma como os próprios cavaleiros se mostram entusiasmados quando estão prestes a correr as cavalhadas:

(...) pode-se notar grande entusiasmo entre os corredores velhos ou môços. Os mais idosos chegam a comover-se até as lágrimas e os jovens dizem ficar “arrepiados” quando falam no folguedo, pois cada um vive o seu papel. (MARCONI, 1968, p.43).

Para as pessoas envolvidas indiretamente nos festejos, os espectadores, tais eventos representam, indiscutivelmente, um momento de lazer. Nesses momentos, apesar destas pessoas não estarem participando efetivamente das atividades que envolvem o festejo, elas se satisfazem prazerosamente da mesma

forma, ou até com uma intensidade maior do que aquelas que praticam as atividades do festejo. Em um dos artigos sobre o Boi-de-Mamão, “O Boi-de-Mamão no litoral paranaense” de Fernando Corrêa de Azevedo, é possível verificar a ansiedade e o interesse destas pessoas, os espectadores, no momento do folgado:

O Doutor, a quem cabe a parte cômica do auto, é sempre recebido com risadas e traz também um vestuário que provoca hilaridade. Deve o papel ser representado por um indivíduo que tenha desenvolvida veia humorística, pois êle é aguardado com ansiedade e interesse, por causa da jocosidade que provocam suas atitudes e palavras. Usa máscara e voz de falsete. (AZEVEDO, 1964, p.114).

Nestes casos, independente do papel do indivíduo nos folguedos, seja de espectador ou de ator, seu lazer é vivenciado nestes momentos. No artigo “A Festa do Divino em Lagoinha, SP”, de Maria de Lourdes Borges Ribeiro, a autora mostra como os participantes se comportam durante a festa, “sem a mínima preocupação com coisa alguma, tranquilos e felizes” (p.204):

As festas da roça, sejam ou não religiosas, acabam sempre em função, misto de danças e jogos de prendas e outras diversões musicais. E assim se faz em Lagoinha:

Primeiro um batepé, violas repicando e todos num bate-bate forte de estremecer a casa e as redondezas. Depois, damas e cavalheiros espalhados pela sala, à espera da dança. O violeiro mestre, que se chama Folgazão, dá os replicados que caracterizam o Lundu. Um burburinho percorre a assistência. “É o lundu... é o lundu...” um homem resolve começar. Sai num gingamento de pés arrastados, braços ligeiramente arqueados, erguidos, defronte a dama escolhida estala a sua castaneta e volta ao seu canto. A dama sai no mesmo gingar, fazendo o mesmo balanceio com os braços erguidos. O cavalheiro vem ao seu encontro, aviola continua repicado... quando o par se enfrenta, êle retorna ao lugar primitivo e é ela então que vai graciosamente fazer a escolha, retornando, depois, para onde estava, cabendo ao cavalheiro escolhido proceder como o primeiro. (RIBEIRO, 1964, p.195).

E assim brincando e cantando e dançando vão até a madrugada, quando resolvem dormir. Porém o sono é curto, porque quando o dia começa a clarear, a Folia sai cantando a “Alvorada do Divino”, que todos ouvem com agrado e respeito. (RIBEIRO, 1964, p.201).

São nove dias e nove noites de comemorações, quando as roças ficam desertas, porque todo mundo vem para a cidade e se arranja com amigos e compadres, se esparramando onde dá espaço. Deixam tudo e vão festar, sem a mínima preocupação por coisa alguma, tranquilos e felizes como os lírios do campo. (RIBEIRO, 1964, p.204).

É possível verificar, em algumas passagens do texto, o uso de termos como “divertir”, “diversão” e “divertimento” fazendo relação ao lazer no texto:

Para divertir grandes e pequenos saem as tradicionais figuras de gigantes. João Paulino, Maria Angu e Miota. Em 1958, os festeiros considerando que as figuras já eram bastante conhecidas, substituíram-nas por 2 cavalinhos, 2 palhaços e uma mulher carregando um fardo semelhante a uma criança, com um guarda-chuva aberto. E era de ver o susto da pequenada, a correria do pessoal, todos felizes sorrindo. (RIBEIRO, 1964, p.205, grifo nosso)

Considerando todos os artigos analisados aqui, grande parte deles apresenta os termos “diversão” ou “divertimento”, enfim, empregam o verbo “divertir” em seus textos, relacionando tal noção com o lazer popular. Resumindo, em todos estes artigos, é possível tomar o termo “diversão” por “lazer”. A exemplo disto, observa-se a seguir como vários trechos dos artigos demonstram a variedade e o dinamismo das formas de diversão presentes nos artigos da RBF. No artigo “Do entrudo ao carnaval na Bahia”, de Hildegardes Vianna:

O Carnaval e o Entrudo continuavam a brigar sem vantagens de parte a parte. Os bailes carnavalescos continuavam também divertidíssimos, embora muitos não merecessem êste nome. A Sociedade União, por exemplo, anunciava e realizava como atração carnavalesca a última representação, no sábado do Carnaval, de bailes pastoris sob a direção de um certo Sr. Eduardo de Abreu Contreiras. Além do baile, quadrilhas em todos os intervalos dos referidos bailes e mais duas valsas, um dueto, uma ária ou comédia compunham o programa, terminando tudo com polca intitulada “Carnaval”. O administrador prevenia ainda ser a festasó para família, pelo que não teria ingresso **môças solteiras** (a expressão vinha bem grifada), ainda mesmo com bilhetes. Pedia aos freqüentadores o favor de se portarem com tôda decência e moralidade. (VIANNA, 1965, p.287, grifo nosso).

“A rapaziada nacional e estrangeira”, ambas se divertiam como podiam, porém o grosso da população não se tinha ainda decidido a tomar partido pelo Carnaval ou pelo Entrudo. (...) Na década de 70 o ambiente começou a melhorar para o Carnaval. Apareceu um Bando Anunciador dos festejos carnavalescos, espalhando proclamações em verso, convidando o povo para os bailes mascarados, convocando todos para a folia. (VIANNA, 1965, p.288, grifo nosso).

Nestes trechos, a diversão em pauta é o carnaval, em uma época em que o entrudo dava lugar aos bailes de carnaval. Apesar do entrudo ser considerado “nada mais que um censurável costume, infeliz herança de outros tempos” (p.285), este era um momento de diversão para algumas pessoas e, para acabar com tal jogo, foi necessário criar outro meio de diversão que o substituísse.

Adotou-se, então, o carnaval, no formato de bailes de rua, pois os “bailes carnavalescos não estavam ao alcance de todos e nem de acordo com a moral de muitos” (p.285). O carnaval tornou-se, neste momento, a diversão da “rapaziada nacional e estrangeira” que, aos poucos, acabou conquistando o “grosso da população”.

No artigo “Festa da Mãe D’Água em Ponta da Areia, Itaparica/BA”, de Deoscóredes Maximiliano dos Santos:

A noite, depois da janta, os músicos, à vontade, se divertem passeando pelos arredores, divertindo também os moradores com serenata até alta noite, quando resolvem descansar para no outro dia começarem seus compromissos. (SANTOS, 1966, p.66, grifo nosso).

Durante a festa da mãe d’água, os músicos do festejo proporcionam um momento de diversão para os moradores do lugarejo. Como o autor explica, eles fazem a serenata “até alta noite”, pois, depois da janta, pressupõe-se que as pessoas envolvidas como espectadoras da serenata já estejam dispensadas de seus afazeres diários, “liberadas” para se voltarem a esse momento de diversão. No artigo “A Dança do cateretê”, de Francisco Pereira da Silva:

O Cateretê é o divertimento que outrora mais animava as populações rurais do Município de Caçapava. Tôda criatura humana sente, imperiosa, a necessidade de uma periódica evasão de espírito. E o caipira destas bandas do interior paulista encontrava no “bate-pé” o melhor meio de fuga ou derivativo das canseiras e monotonia da vida roceira. (SILVA, 1969, p.283, grifo nosso).

Neste trecho estão presentes tanto a necessidade do ser humano em ter o momento de “evasão do espírito”, que proporcione a ele a “fuga” das canseiras do dia-a-dia, quanto o tipo de diversão daquela população rural do município de Caçapava, o cateretê.

A diversidade e multiplicidade dos meios de diversão populares mostram-se presente nos artigos da RBF. Como retrato disto, o artigo “Manifestações coreográficas na religiosidade brasileira”, de Maria Amália Corrêa Giffoni, apresenta-se como um bom exemplo. A seguir, uma série de citações será evidenciada no intuito de explicitar a presença de tal multiplicidade de meios de diversão no artigo de Giffoni (1971):

Depois da partida do Santo, começavam os divertimentos. “De noite, havia quebra-potes, pau-de-sebo, dança-da-corda, dança-do-saco sem faltar o fumacento jôgo da planta”. Nestas manifestações, embora profanas, nada havia de condenável, todavia, a chegada e a partida da imagem davam oportunidade a outras diversões como o batuque, o samba, as rodas de capoeira, que se realizavam ao som de instrumentos

musicais e palmas e onde a confusão e a licenciosidade eram grandes. (...) As danças de salão contribuíam para o sucesso e as “brincadeiras” atravessavam as noites. Os jovens divertiam-se ao som das valsas, polcas, chotis, mazurcas e “pás-de-quatrel”, as danças da moda. Uma vez mais, vê-se a dança colaborando para embelezar as festas religiosas. (GIFFONI, 1971, p.268, grifo nosso)

No nordeste brasileiro, em dezembro, o povo se diverte com as lapinhas, reisados, guerreiro, pastoris, destacando-se o bumba-meu-boi, o mais popular e difundido folguedo dessa região. (GIFFONI, 1971, p.270, grifo nosso)

No Nordeste, no início do século, a festa de São João abrangia danças, cantos, adivinhas e as diversões pau-de-sebo, corrida-de- argolinhas, gato-no-pote, além da tradicional fogueira, dos fogos de artifício, e dos comes e bebes típicos da região. Enquanto danças modernas se realizavam nos salões, o povo se divertia nas praças e terreiros com as manifestações coreográficas que lhe eram familiares, e que abrangiam principalmente, o samba de roda e o côco. (GIFFONI, 1971, p.274, grifo nosso)

A gente mais simples diverte-se nas praças ou terreiro, ao ar livre, expandindo-se no samba-de-roda, batuque, jongo, danças de origem africana e de grande popularidade no Brasil. (GIFFONI, 1971, p.275, grifo nosso)

Conforme a região, a folia percorre os trajetos a pé, a cavalo ou em canoa, havendo por essa razão bandeiras do Divino de terra, de rio, e mistas, levando a última denominação quando as distâncias são vencidas parte em canoa e parte por terra. Após a chegada no “pouso”, local onde permanece temporariamente, realizam-se orações, puxadas pelo “mestre da folia”, compreendendo o “terço” e outras preces. Segue-se a função, incluindo danças e várias diversões. A tradição não permite divertimentos profanos na casa do “pouso”, onde está recolhida a “bandeira”. Tem-se notícia apenas do cururu, dança religiosa, as demais são realizadas em outra residência. (GIFFONI, 1971, p.277, grifo nosso)

Após um intervalo foram executadas outras manifestações coreográficas, como a cana-verde-valsada, a chimarrita, o quero-bem, o vilão-de-lenço, pequenas danças profanas e independentes da dança-de- santa-cruz, com as quais o povo se divertiu até altas horas. Realizaram-se, ainda, as brincadeiras dançantes corpo-mole, viuvinha e esconde-o-lenço, que deram novo encanto ao “largo”, enfeitado de festões de bandeirinhas coloridas. (GIFFONI, 1971, p.286, grifo nosso)

Esta extensa gama de citações demonstra como, nos artigos da RBF aqui citados, os autores se referem às manifestações folclóricas como sendo fontes de diversão e divertimento e como, nestes casos, tem-se a relação de tais manifestações com o lazer popular. Nestes textos, é possível reconhecer uma busca de compensação e de fuga por meio do divertimento, uma evasão para um mundo diferente daquele enfrentado todos os dias pelos trabalhadores.

Sue (1982) explica que certas atividades de diversão desempenham um papel social indispensável para a coletividade. Um exemplo disto seria a substituição de um setor mercantil sem adoção de um trabalho imposto, em que uma rede de ajuda mútua trabalha por gosto e exerce talentos próprios. Nas festas, nas danças e nos festejos descritos nos artigos estudados, tal papel social das atividades de diversão é notadamente exemplificado, pois a maioria dos envolvidos nos festejos contribui, de certa forma, em sua realização.

Analisando a diversão e/ou divertimento exemplificados aqui nos folguedos e festas estudadas, pode-se afirmar que tais representações de lazer se mostram como expressão da variedade e do dinamismo de uma sociedade, evidenciando a diversidade da população e sua multiplicidade de opções de lazer. Logo, a diversão e/ou divertimento analisados neste presente estudo se tornam exemplificação do lazer nas páginas da RBF uma vez que, analisados de forma leve, mas ao mesmo tempo consistente, oferecem um panorama sobre como o lazer se torna o prazer usufruído no tempo livre ou tempo de não-trabalho das pessoas, tornando-se a expressão do dinamismo e da variedade do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Antônio Bettini de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. O lazer no Brasil: do nacional-desenvolvimentista à globalização. In: **Conexões**, v.3, n.1, p.36-57, 2005.
- AZEVEDO, Fernando Corrêa de. O Boi-de-Mamão no litoral paranaense. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.4, n.8-10, jan./dez. 1964.
- BRANDÃO, Théo. As Cavalhadas de Alagoas. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.2, n.3, mai./ago. 1962.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARNEIRO, Edson. Evolução dos estudos folclóricos no Brasil. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.2, n.3, p.47-62, mai./ago. 1962.
- CASCUDO, Luis da Câmara. Da Cultura Popular. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.1, n.1, set./dez. 1961.
- CUNHA, Maria Clementina Pereira. **Carnavais e outras f(r)estas: ensaios de história social da cultura**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- GIFFONI, Maria Amália Corrêa. Manifestações coreográficas na religiosidade brasileira. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.11, n.31, set./dez. 1971.
- MARCONI, Marina de Andrade. Cavalhada de franca. In: **Revista Brasileira de Folclore**, v.8, n.20, p.43-62 jan/abr 1968.
- MELO, Victor Andrade de. O lazer (ou diversão) e os estudos históricos. In: ISAYAMA, Helder Ferreira; SILVA, Silvio Ricardo da. (org). **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011, p.65-80.
- MONTEIRO, Mário Ypiranga. Festa dos cachorros. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.1, n.1, set./dez. 1961.

OLIVEIRA, Vânia Dolores Estevam de. Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro: estratégias e redes de resistência na construção da memória da cultura popular brasileira. XIV Encontro Nacional da Anpuh: Memória e Patrimônio. 14, 2010. Rio de Janeiro. **Anais**. UniRio. Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. A festa do Divino em Lagoinha, SP. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.4, n.8-10, jan./dez. 1964.

ROSA, Maria Cristina. Festa. In: GOMES, Christianne Luce. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004 p.88-92.

SALLES, Vicente; SALLES, Marena Isdebski. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.9, n.25, set./dez. 1969.

SANTOS, Deoscóredes Maximiliano dos. Festa da Mãe d'Água em Ponta de Areia-Itaparica,BA. In: **Revista Brasileira de Folclore**, v.6, n 14, p.65-86. jan/abr 1966.

SILVA, Francisco Pereira da. A dança do Cateretê. **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.9, n.25, set./dez. 1969.

SOARES, Ana Lorym. **Revista Brasileira de Folclore: intelectuais, folclore e políticas culturais (1961-1976)**. 2010. 210p. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SUE, Roger. **El ócio**. México: Fundo de Cultura Econômica. 1982.

VIANNA, Hildegardes. Do Entrudo ao Carnaval na Bahia. In: **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v.5, n.13, set./dez. 1965.

VIEIRA, Jenifer Lourenço Borges. **O lazer traduzido nas festas e folguedos presentes na Revista Brasileira de Folclore (1961-1976): uma questão de educação das sensibilidades?** 2013. 108p. Dissertação(Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VILHENA, Luis Rodolfo da Paixão. **Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas: FUNARTE, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DANÇA, ARTE E ESPETÁCULO

10.

“A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS PALCOS DA CIDADE”: UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIA DA DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Telma Rodrigues

RESUMO

“A Educação Integral nos Palcos da Cidade” é um projeto de dança educacional promovido dentro de um programa de educação integral do município de Belo Horizonte. Partindo de encontros formativos, várias escolas se juntam, representadas pelos responsáveis pelas oficinas de dança, para compor um espetáculo anual a ser apresentado em um teatro da cidade. Tem como objetivos qualificar as atividades de dança na educação integral, além de estimular a experiência estética pelos participantes. O texto a seguir pretende fazer o relato da experiência, contextualizando e refletindo sobre suas implicações.

Introdução

O processo de criação de um espetáculo de dança no contexto da educação integral com a participação de várias escolas e a partir de um processo formativo com profissionais de cada uma delas é o foco deste trabalho. O projeto “A Educação Integral nos Palcos da Cidade” leva estudantes e comunidade escolar ao palco e à plateia, proporcionando uma experiência sobre a qual o presente ensaio irá se debruçar.

A dança, com suas características, apresenta vantagens a ela inerentes, como o fato de ser uma linguagem universal, que comunica sem reivindicar conhecimento prévio e gozar do acompanhamento usual da música, que coopera no envolvimento dos que dançam e dos que assistem. A possibilidade de comunicar através de movimentos e deslocamentos no espaço em composições rítmicas nos une em dialeto ancestral.

Aquele que dança propõe uma conexão com o público que precede a palavra, o texto e a formalidade. As mensagens que a dança transmite são percebidas em nível de experiência estética. Dewey (1980) considera a experiência como uma vivência completa, que se dá de forma integral, seguindo seu curso até sua conclusão, em contraponto às experiências superficiais que se dão a todo momento, em interação com tudo que cerca a pessoa, que frequentemente são dispersas e não se concluem, se misturando a outros fluxos a todo momento. A experiência estética, em sua versão mais completa, conduz sempre a uma nova vivência. “Se o artista não produzir uma nova visão em seu processo de fazer, agirá mecanicamente e repetirá algum antigo modelo fixado como um padrão em sua mente.” (DEWEY, 1980, p.101)

Para ser verdadeiramente artística, uma obra tem também de ser estética – isto é, feita para ser gozada na percepção receptiva. A observação constante é, naturalmente, necessária para o autor enquanto está produzindo. Mas, se sua percepção não é também de natureza estética, não passa de um reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, utilizando como um estímulo para o passo seguinte em um processo essencialmente mecânico. (DEWEY, 1980, p.99).

O trabalho envolvendo aulas ou oficinas de dança, independente dos estilos e metodologias aplicadas, em grande parte das vezes leva a uma apresentação ou espetáculo que, com complexidades variadas, celebram uma espécie de conclusão. O pressuposto que levar o indivíduo ao palco para uma apresentação de dança se constitui em tão somente mais uma atividade cultural esporádica para o entretenimento, pode desconsiderar um rico manancial em sua formação. A dança reacende a possibilidade da integralidade do sujeito. Aquele que dança, precisa estar inteiro em sua *performance*, tendo o corpo como veículo de sua comunicação. A música, o espaço, o tempo, os companheiros de cena e toda a atmosfera cênica levam ao despertar de potências adormecidas em outras tantas atividades do cotidiano, de confinamento dos movimentos e expressividades.

Percebe-se que existe uma tendência de hospedar o ensino da dança em atividades extracurriculares e opcionais, com acentuado cunho lúdico, como nos programas de educação integral. A dança, enquanto arte, está em situação de desvantagem em relação às outras manifestações artísticas. E isso se reflete no contexto escolar pois, mesmo que elencada nas diretrizes nacionais para a educação, a dança permanece nas bordas entre o ensino da Arte e da Educação Física, sempre como elemento complementar. “Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular.” (STRAZZACAPPA, 2003, p.74)

Frente ao exposto, destaca-se a importância de iniciativas de qualificação, dos profissionais de dança dos projetos sociais e programas de educação integral, tendo em vista a diversidade de perfis e experiências dos mesmos. Mazziotti e Schwartz (2000, p.47) ponderam que, mesmo com grande habilidade como dançarinos e condição de reproduzir tarefas, pode faltar àqueles que ministram aulas e oficinas de dança “a capacidade de comunicação de suas habilidades para criar um meio efetivo de aprendizagem para os alunos.”

O valor educacional da dança está muito além da simples associação desta ao domínio técnico, tendo como elementos importantes a serem considerados a expressão, a sensibilidade, a criatividade, além do profissional atuante, cuja competência pode inferir e motivar a participação significativa.” (MAZZIOTTI e SCHARTZ, 2000, p.45).

Para pensar a educação em tempo integral como importante sede da dança em contexto escolar em Belo Horizonte, é preciso entender os caminhos que levaram a sua consolidação. Tendo em vista os conceitos de educação popular e educação social, suas trajetórias no Brasil desde a proclamação da república, marcadas por lutas de classes e pela defesa do direito à educação acessível para todas as camadas da sociedade e todas as mudanças e interferências no decorrer do tempo, surge a perspectiva da educação em tempo integral. Para Paludo (2015), a educação popular é uma prática que tem permanente viés crítico frente ao formato de sociedade elitista vigente, e que pressupõe a resistência das classes populares, campo de conhecimento que aproxima educação e política, que surge entre 1930 a 1960. A autora conceitua a educação popular como ação que “vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital.” (PALUDO, 2015, p.220)

As políticas públicas atuais relacionam a esta questão a perspectiva da educação em tempo integral, a qual também integra-se a Pedagogia Social. Entendida como um processo de democratização do acesso ao ensino de uma maneira em que o sujeito possa desenvolver outras habilidades, essa perspectiva de educação em tempo integral também segue a lógica de uma nova postura de escolarização de toda a população, fundamentada em novos preceitos. Justamente a Educação Popular e a Pedagogia Social acompanham e se integram a essas discussões.” (RIBAS e OLIVEIRA, 2013, p.10763).

A Educação Integral no município de Belo Horizonte

O Programa Escola Integrada (PEI) foi idealizado no município de Belo Horizonte tendo como principal argumento a possibilidade de ampliação das oportunidades de desenvolvimento de competências individuais e coletivas para os estudantes do ensino fundamental. O PEI propõe o redimensionamento da antiga proposta curricular e tem como característica o alargamento do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar. (BELO HORIZONTE, 2015). A gestão central do PEI é realizada na Secretaria Municipal de Educação (SMED) pela equipe da Diretoria da Educação Integral (DIED).

Inicialmente, a SMED lançou a proposta do PEI como um projeto-piloto, no ano de 2006, e, na ocasião, sete escolas aderiram. De início, já foi possível atender a cerca de 2 mil estudantes. No ano seguinte, pelo seu êxito, o PEI se converteu em uma política que tem como objetivo atender a todos os estudantes. Até 2015, a implantação se estendeu a todas as escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte.

A organização do PEI se dá no contraturno escolar e tem funcionamento peculiar. A noção de integração é um processo em plena construção, pois suas ações são ainda bem recentes. Para que funcione, o PEI é coordenado por um professor da escola, que se responsabiliza pela gestão, juntamente com a direção escolar. Atuam ali os monitores, que são profissionais contratados, além de bolsistas de instituições de ensino superior, voluntários e mediadores de aprendizagem de programas do Governo Federal. São planejadas atividades de cunho cultural, esportivo, artístico, ecológico, social e educativo, que se dão por meio das oficinas e vivências ofertadas. Dança, capoeira, percussão, artesanato são oficinas bastante recorrentes no universo do PEI. Um destaque se dá quanto ao número de oficinas de dança nas escolas integradas e a importância que essa manifestação sempre teve em seu cotidiano. Paula (2017) realizou uma pesquisa exploratória nos registros da SMED, em dezembro de 2014, e verificou que, na ocasião, das 172 escolas municipais que desenvolviam o PEI, em 120 eram oferecidas oficinas de dança. Ademais, é na dança que residem as principais oportunidades de participação com apresentações artísticas dos trabalhos em eventos promovidos pelo PEI ou a convite de outras instituições pela cidade.

Além de ampliar os tempos da vivência escolar, o PEI tem como um de seus fundamentos a ampliação dos espaços de aprendizagem, contando com espaços fora da escola em sua rotina, como imóveis alugados ou parceiros, clubes, praças e afins, além da circulação em diversos e diferentes locais, considerando o potencial educativo da cidade e implementando ações que levem à exploração dos espaços e equipamentos. Neste sentido, faz parte do planejamento

do PEI as visitas e aulas-passeio a diversos espaços da urbe, considerando o caráter educador da cidade. Aos estudantes, são oportunizadas visitas a diversos equipamentos como museus, parques, clubes, estádios e teatros.

A Educação Integral nos Palcos da Cidade

Foi acompanhando uma visita de estudantes ao Centro de Memória do Minas Tênis Clube, no primeiro semestre de 2016, e observando a atmosfera de curiosidade e contentamento dos participantes ao interagir com o equipamento e suas possibilidades, que a ideia de levar a dança das escolas para teatros da cidade surgiu. Buscamos junto a administração do Minas Tênis Clube a viabilidade da cessão gratuita de uma data no Teatro Bradesco. Seguidos os passos formais, nos foi cedida a data de 13 de dezembro de 2016. Passamos, assim, ao desenvolvimento do projeto.

Como membro da equipe de gestão do PEI, venho acompanhando diversas apresentações artísticas de escolas, que são, majoritariamente, de dança. O isolamento do trabalho de cada profissional em sua escola levou nossa equipe a idealizar ação de qualificação em dança e montagem de espetáculo de construção coletiva, proporcionando ao grupo de profissionais envolvidos levar o trabalho de conclusão do processo – o espetáculo – para palcos da cidade, com vistas a valorizar a atuação do profissional e potencializar o acesso do estudante à comunidade escolar. Esta experiência tem sido muito exitosa e tem revelado uma série de questionamentos, no sentido de entender os fluxos presentes e os benefícios adquiridos.

São inúmeros os casos que nos levam a supor uma grande dose de estímulo à autoestima dos participantes e vislumbrar o potencial humano do espetáculo e da dança na escola. Através de tal dinâmica, recursos e habilidades que poderiam estar embotados pelo cotidiano da escola têm a chance de emergirem. O trabalho com o corpo nesta esfera, realizado pelo viés do lazer, multiplica as chances de sucesso, trazendo à tona novos panoramas para quem participa.

O valor educacional da dança está muito além da simples associação desta ao domínio técnico, tendo como elementos importantes a serem considerados a expressão, a sensibilidade, a criatividade, além do profissional atuante, cuja competência pode inferir e motivar a participação significativa. (MAZZIOTTI e SCHWARTZ, 2000, p.45).

A emoção estética é elemento com grande força de transformação. Passar pelo processo criativo, ensaios, desafios, até trazer à tona a conclusão do trabalho,

apresentá-lo aos pares e familiares pode ser experiência ímpar de autoestima e satisfação, tanto para aquele estudante que deseja seguir os passos de uma carreira nas artes, quanto para os que não vislumbram em sua trajetória a experiência profissional como artista. Trabalhar inclusivamente vai na contramão de privilegiar os supostamente mais habilidosos.

Um projeto de dança, na perspectiva da animação cultural, antes de se preocupar com a formação do bailarino profissional, deve procurar despertar em seus alunos o conhecimento sobre o gosto e o prazer de dançar, que tanto pode ser sentido no próprio corpo, quanto na ampliação das possibilidades de assistir a outros corpos dançando. (Souza; Pereira e Melo, 2006, p.151).

Um dos pontos centrais do projeto “A Educação Integral nos Palcos da Cidade” é transcender o formato de festival, que acontece como um encontro de danças, para buscar o formato de espetáculo, com roteiro coeso construído coletivamente. Promover o encontro dos sujeitos e desenvolver as coreografias a partir de um fio condutor coletivo. Para a composição de um espetáculo, desde o amador ao profissional, observa-se grande complexidade de fases e procedimentos que vão muito além do momento da apresentação. Realizar o processo estando ciente de todos os passos a serem tomados pode mostrar um caminho para que a vivência do participante alcance, de forma satisfatória, as dimensões lúdicas e educativas inerentes às experiências em arte, lazer e educação. Assim, o espetáculo na perspectiva apresentada, faz parte do processo, ao mesmo tempo em que brinda sua conclusão.

É sabido que o espetáculo coreográfico representa apenas a ponta de um iceberg. Os poucos minutos que dura a apresentação no palco, encobrem horas de aprendizagem, preparação técnica, criação, ensaio, elaboração de figurino, iluminação, maquiagem, cenografia, gravação de trilha sonora etc. (STRAZZACAPPA, 2003, p.82).

Para tanto, o caminho viável era criar um coletivo de monitores(as) a partir de um critério estabelecido para o recorte e promover um cronograma de encontros formativos. O critério para participação é relacionado à frequência e participação em formações anteriores, por parte do monitor ou monitora de dança. Formado o grupo, e a partir do aceite da escola pelos seus gestores, acontecem os encontros formativos, que abordam temas relacionados à dança e à criação coreográfica, em teoria e prática. Dentre os parceiros que tem participado da aplicação dos momentos formativos, o projeto tem contado com profissionais ligados à Universidade Federal de Minas Gerais, SESC-MG, Centro Cultural do Minas Tênis Clube, dentre outros, com abordagens teóricas e práticas que tem potencializado a realização do projeto.

Em geral, é levado ao grupo de trabalho um esqueleto do roteiro, com as partes coreográficas enumeradas e em diálogo as partes são distribuídas coletivamente e cada representante de escola volta para seu grupo de estudantes para criar sua parte do espetáculo. Um fórum de discussão em uma rede social auxilia na partilha das ideias, músicas e informações.

Na DIED temos, a cada ano, um tema integrador para nortear as atividades da educação integral. Tal tema é proposto pela gestão na SMED e serve como base para diversas ações e projetos a serem desenvolvidos no decorrer do ano. Assim, na elaboração dos roteiros que conduzirão cada espetáculo do projeto, buscamos, também, alinhamento ao tema integrador, que inspira a trama para as coreografias.

Os espetáculos produzidos pelo projeto “A Educação Integral nos Palcos da Cidade” parte da adesão dos participantes e requer o desenvolvimento de um processo criativo complexo, adaptado ao conjunto de estudantes e às condições oferecidas em cada escola. Assim, a apresentação de culminância não é uma atividade isolada e esporádica, mas completa a trajetória iniciada na escola e tem desdobramentos no cotidiano escolar e da comunidade. Gomes (2004) comenta que, nas ações de políticas públicas de lazer, é comum a oferta de atividades de cunho cultural esporádicas, restringindo a concepção de lazer como produto a ser oferecido. O espetáculo transpõe essa restrição, pois a comunidade escolar vivencia a cultura e constrói coletivamente seu momento no palco.

O projeto acontece anualmente, com a formação de um novo grupo e criação de um novo espetáculo. As apresentações contam, em média, com 400 estudantes em cena, plateias repletas de estudantes de outras escolas, familiares e comunidade escolar, além do público espontâneo. Não há cobrança de ingressos. Segue relato dos espetáculos realizados.

“Osilo Upaka” – 2016

O tema integrador para o ano de 2016 foi a cultura africana e suas influências. A inspiração para o espetáculo foram os contos de tradição oral africana. A lenda “Baú de Histórias” conta a saga de um deus africano que, sabendo da existência de um outro deus que tinha a posse de um baú contendo todas as histórias do mundo, parte em busca da conquista dessa arca – “Osilo Upaka”, em idioma angolano. No confronto entre os dois deuses, o detentor do baú desafia seu visitante, que vence a contenda e, enfim, distribui as histórias por todo o mundo. As coreografias foram adaptadas relacionando os momentos e desafios desta jornada: vento, serpente, chuva, sol, e vitória são exemplos de como foi estruturada cenicamente a história.

Uma narrativa teatral foi feita entre as coreografias, por um estudante adolescente, o que ofereceu à plateia maior entendimento do enredo.

A data de estreia foi 13 de dezembro de 2016 e aconteceu no Teatro Bradesco. Participaram 17 escolas, foram promovidos quatro encontros formativos para os monitores(as), e um ensaio geral para todo o grupo participante.

“De rolé” – 2017

Em 2017, comemoramos os 120 anos de Belo Horizonte, o que serviu de tema integrador para o ano. O espetáculo “De rolé” representa um passeio desprezioso pela cidade. Uma personagem vinda da Bahia – representada por uma atriz da equipe da DIED – chega à cidade convidada para uma festa, mas se desencontra de sua anfitriã. A procura pela amiga e pela festa se transforma em um animado passeio que revela lugares e histórias da cidade, para além dos guias turísticos tradicionais. As coreografias representam lugares e suas histórias: Mercado Central, Cemitério do Bonfim, Viaduto Santa Tereza e Praça da Estação são alguns dos pontos visitados pela turista. Ao final da peça, o encontro das amigas acontece no atual e emblemático carnaval de blocos da cidade.

“De rolé” estreou em 14 de dezembro de 2017 no grande teatro SESC Palladium. Participaram 15 escolas, foram promovidos sete encontros formativos para os monitores(as) e um ensaio geral.

“Adedanha!” – 2018

O tema integrador de 2018 foi educação integral, diversidade étnico-racial e inclusão. Com foco nas potencialidades, o espetáculo visitou o universo das brincadeiras infantis a partir de um jogo chamado adedanha. Em cena, quatro estudantes representaram a brincadeira. A cada sorteio de uma letra, feita pela imposição súbita de um número aleatório de dedos das mãos, uma letra é revelada. A partir desta letra, surgem personalidades que fizeram de suas limitações elementos de potência para modificar suas vidas e o mundo. Nelson Mandela, Frida Kahlo, Chiquinha Gonzaga, Beethoven dentre outros foram representados pelas coreografias, assim como a cultura de seus países de origem.

A estreia aconteceu em 12 de dezembro de 2018, no grande teatro do SESC Palladium. Contamos com a participação de 16 escolas, foram realizados três encontros formativos e um ensaio geral.

Considerações finais

A criação e apresentação de um espetáculo na esfera educacional promove a ampliação das vivências de arte e cultura para os envolvidos e é condizente com as políticas públicas de lazer. A ação demanda parcerias intersetoriais, uma vez que envolve a utilização de equipamentos culturais da cidade e o investimento em recursos específicos para sua realização. Neste sentido, o processo leva à apropriação de espaços da cidade, bem como a experiência educativa para os participantes e demais envolvidos, atingindo, inclusive, pais e familiares, como elucida Strazzacappa:

Não podemos nos esquecer também de que a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos. Muitas vezes, a apresentação de final de ano do filho se resume na primeira e única experiência estética dos pais. Professores e diretores, cientes de tal situação, não podem permitir que essa oportunidade seja desperdiçada. (STRAZZACAPPA, 2003, p.83).

Acreditamos que tal metodologia de projeto de dança educacional caminha em direção aos objetivos propostos, de qualificação para oficinas de dança no PEI, mobilizando grande número de coreógrafos e estudantes para ações anuais que têm sido exitosas ao promover a vivência de arte, lazer e experiência estética para os participantes. Para além disto, atinge em rede a comunidade escolar e até mesmo a cidade, que aprende a receber a circulação das escolas em seus territórios e equipamentos.

Trabalhar no sentido de dar acesso a conhecimentos e experiências diversas no contexto educacional dá sentido à educação integral. Concordo com Pereira e Vale (s.d.), que têm a concepção de educação que não se prende a paredes de uma sala ou a bancos escolares enfileirados, sujeita a rígidas regras impostas e que vai além desse espaço e do tempo marcado pela sirene. Neste sentido, a ideia de uma educação integral se torna palpável, sem ignorar os diversos desafios que se impõem. Contudo, as palavras de Freire (2002) nos trazem motivação:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2002, p.23)

Enfim, estudos e pesquisas nesta seara poderão ser produtivos em favorecer a aplicação de novos modelos de projetos dessa natureza, bem como subsidiar novos dados, elementos e conhecimentos para o avanço em qualidade.

REFERÊNCIAS

- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Educação Integral. **Diretrizes político-pedagógicas e operacionais**. Belo Horizonte, 2015.
- DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- GOMES, Christianne Luce. Verbete Lazer – Concepções. In: GOMES, Christianne Luce. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p.119-126.
- MAZZIOTTI Maria Graziela, SCHWARTZ Gisele Maria. Por um ensino significativo da dança. **Revista Movimento**. v.12, p.45-52, 2000.
- MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papyrus, 2006.
- PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.96, p.219-238, 2015.
- PAULA, Juliana Araújo de. **“Isso dá pra aprender!” A dança na Educação Integral**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.
- PEREIRA, Marcos Paulo Torres; VALE, Fábio Freire do. (s.d.) **Educação integral e integrada: novos tempos, espaços e oportunidades educativas**. Disponível em: < <http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93-NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf> > . Acesso em: 03 mar. 2019.
- RIBAS, Érico; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. **O educador social no Brasil: perspectivas históricas e discussões atuais**. XI Congresso nacional de educação EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, p.10755 a 10769, 2013. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7864_4336.pdf > . Acesso em: 25 fev. 2019.
- SOUZA, Maria Inês Galvão; PEREIRA, Patrícia Gomes; MELO, Victor Andrade de. Dança e animação cultural: “Improvisações”. **Pensar a Prática**, [S.1], Goiás, v.6, p.139-156, 15 nov. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/60>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas**. Revista Pensar a Prática, v.6, p.73-85, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/54>. Acesso em: 05 mar. 2019.

11.

ESTUDOS COREOGRÁFICOS E PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A CULTURA NEGRA NO BRASIL: APROXIMAÇÕES ENTRE AS ARTES E AS CIÊNCIAS

Gustavo Côrtes

RESUMO

Estudos sobre a cultura negra no Brasil têm gerado inúmeras pesquisas acadêmicas em cursos de pós-graduação de variadas áreas do conhecimento e, particularmente no campo das Artes, a presença de tal assunto é expressiva e recorrente. Este artigo busca percorrer resultados de alguns estudos coreográficos e propostas teóricas sobre a cultura negra no Brasil que são defendidos em dissertações e teses, tensionando os limites e estabelecendo potências para as interlocuções entre as Ciências e as Artes. As pesquisas a serem descritas de forma resumida relacionam processos de criação artística e produção teórica. Tal estudo busca apresentar possibilidades teóricas de pesquisas realizadas nas universidades para auxiliar pesquisadores artistas, envolvidos com atividades semelhantes, a refletirem academicamente sobre seus trabalhos.

Santos e Hissa (2011) partem de uma ideia inicial, na relação entre os campos de conhecimento das Artes e das Ciências, de que a *racionalidade estético-expressiva* presente nos trabalhos artísticos é a racionalidade menos colonizada, mais sub-representada da modernidade, porque adquiriu importância e certa dignidade às custas da sua marginalidade perante à Ciência:

Então, a respeito das relações entre a arte e a ciência: a partir daí, o poeta e o artista podem ser loucos, porque não pertencem à vida, de alguma maneira. Não são tomados a sério. Portanto, foi, digamos assim, um presente envenenado para a arte. Isso, de algum modo, fez com que ela ficasse relativamente, sub-representada e sub-colonizada diante daquilo que aconteceu com as outras racionalidades, que foram totalmente colonizadas pela *racionalidade cognitiva* ou *instrumental* da ciência moderna. Portanto, eu vejo possibilidades de emancipação particulares na arte, na racionalidade estética-expressiva, como as vejo na comunidade enquanto princípio de regulação, que também não foi tão colonizada quanto os outros pela regulação moderna: dos três princípios de regulação da modernidade—o estado, o mercado, a

comunidade—a comunidade terá sido menos colonizada. (SANTOS; HISSA, 2011, p.29-30).

Especificamente tratados neste trabalho, os estudos da cultura negra, estabelecidas *a priori* como forma de resistência de determinados grupos sociais no Brasil, quando realizados em programas de pós-graduação das universidades podem exercer um novo papel simbólico na sociedade, aproximando as áreas de conhecimento das Ciências e das Artes. Neste sentido, iniciando este diálogo, Santos (1998) afirma que se pode entender como ação integradora na sociedade e, ao mesmo tempo, processo de resistência da cultura negra no Brasil, a criação de instituições sociais por comunidades e grupos de origem negra, como as associações de capoeira:

Estas seriam caracterizadas por resultados de diversidades étnicas e de processos sócio-históricos regionais, com características próprias que se expandiram por todo o Brasil, reestruturando novos movimentos tradicionais como também fizeram os afoxés, maracatus, congados e mesmo as Escolas de Samba atuais. (SANTOS, 1998, p.42).

Sodré (1983, p.174) identifica que a progressiva ocupação do carnaval por elementos de danças brasileiras de origem negra deve-se às “possibilidades de ritualização oferecidas pelas festas”, de forma a integrar na sociedade valores culturais africanos outrora existentes como resistência cultural. De acordo com o autor, por meio da ritualização de festas como o carnaval, os povos negros tomaram a palavra não para dizer verdades e expor seus ritos, mas para exibir a persistência do segredo, fazendo uso do ritmo, do canto e da dança para colocar em jogo as suas próprias regras. Sodré argumenta que é necessário entender este processo sem ignorar o fato de que a ciência e a religião, como produção de conhecimentos, foram preponderantes na consolidação do poder colonizador branco e dominante, em contraposição aos saberes das tradições populares, especialmente as histórias sobre os mitos africanos e indígenas existentes no Brasil. O autor reconhece que o conhecimento cultural no entendimento pós-moderno aceita uma complexidade e uma diversidade de fenômenos que, desta forma, “vão estabelecendo jogos que dialogam com os segredos do mundo simbólico contidos na cultura negra” (SODRÉ, 1983, p.182).

Santos (2006), ao discutir o caráter simbólico das pesquisas realizadas em ambientes tradicionais, como os terreiros de candomblé ou umbanda, utiliza a proposta metodológica da etnóloga Juana dos Santos (1977) para propor a apreensão dos valores rituais desde dentro para fora, ou, desde fora para dentro, como possibilidade de superação de obstáculos etnocêntricos, na relação entre

a tradição e a ciência. De acordo com a autora, a diferença entre o iniciado nos rituais e o pesquisador é o sentido de pertencimento do primeiro ao grupo, que se faz desde dentro para fora, diferente do trabalho realizado pelo segundo, que constrói e realiza a interpretação simbólica do ritual com a apreensão de determinados elementos do fenômeno observado desde fora para dentro: “Trata-se, para nós, do desenvolvimento do raciocínio coerente, do poder de criar vínculos e de extrair deduções. É a capacidade de expressar um ponto de vista, uma releitura, uma transformação do universo”. (SANTOS, 2006, p.47). É neste viés, entre as tradições e as ciências, que o percurso criativo do artista transformado em conhecimento teórico pode ser construído na academia. A apreensão do conhecimento que se instaura ao estar em contato com o fenômeno a ser pesquisado possibilita que percursos artísticos estabeleçam uma ponte entre a tradição e a ciência. Desta forma, a obra artística apresenta um comprometimento diferente da realidade observada, de forma subjetiva e com uma finalidade estético-expressiva, pois é uma ficção regida pelo próprio projeto poético do artista:

O artista dá forma a um universo ao atribuir determinadas características (e não outras) para aquele objeto em construção. A verdade da obra é, assim, tecida na medida em que esses traços passam a se relacionar, formando um novo sistema ou uma nova forma. Nesse sentido é que podemos falar do gesto criador como construtor de verdades artísticas. (SALLES, 2009, p.138).

Salles (2009, p.118) atesta que “o ato criador, neste sentido, tende para a construção de um objeto de uma determinada linguagem, mas seu percurso é organicamente intersemiótico”. Neste sentido, diferentes estudos podem ser realizados para se alcançar um trabalho artístico, tendo como base teórica, por exemplo, as histórias tradicionais da cultura africana, nas quais o processo de criação de lendas e mitos não é feito somente com palavras, e sim por meio de cantos, danças, músicas e a gestualidade própria de cada mito. O ato criador apresenta, deste modo, “uma trama de linguagens que vão, ao longo do percurso, recebendo diferentes tratamentos e desempenhando diferentes funções”. (SALLES, 2009, p.125).

Especificamente sobre as artes da cena, diversas teses e dissertações têm tentado estabelecer pontes entre o conhecimento produzido na academia e a pesquisa com as danças afro-brasileiras. O fundamento teórico que embasou o desenvolvimento de alguns dos trabalhos aqui registrados foi o estudo “Da Tradição Africana Brasileira a Uma Proposta Pluricultural de Dança-Arte-Educação” (1996), tese de doutorado da Profa. Dra. Inaicyrá Falcão dos Santos. Este trabalho buscou cruzar elementos estéticos e místicos presentes na tradição

africano-brasileira como possibilidade de criação artística individual, oferecendo uma metodologia no desdobramento da vivência pedagógica pluricultural na construção de uma identidade individual.

Neste sentido, partilhando das ideias de Dança-Arte-Educação a pesquisadora, Renata Silva (2010) escreve, em seu trabalho de doutorado, que a pluralidade cultural brasileira possibilita que a dança brasileira contemporânea possa emergir a partir de diferentes motivações, não podendo esperar desta linguagem uma homogeneidade de ações, mas um princípio fundamental que é a busca de elementos na cultura popular para expressão e significação corporal. Na pesquisa intitulada: *Corpo Limiar e Encruzilhadas: a capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea* (2010), o olhar de pesquisadora e o de artista se entrecruzam no trabalho, desenvolvendo uma pesquisa de preparação corporal a partir de elementos e matrizes ancestrais negras existentes na capoeira angola e em sambas de umbigada em São Paulo. De acordo com a autora:

Observar a capoeira e os sambas de umbigada a partir desta perspectiva possibilitou a sistematização de procedimentos metodológicos para uma preparação e processo de criação em dança brasileira contemporânea. Tais procedimentos foram aplicados junto ao Núcleo de Dança Coletivo 22 e resultou na realização do espetáculo “Através” que estreou em janeiro de 2010 no SESC da Avenida Paulista, em São Paulo/SP (SILVA, 2010, p.65).

Também utilizando da prática da capoeira como norte nas suas pesquisas, os trabalhos desenvolvidos como mestra de capoeira, artista, pesquisadora e docente do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP fizeram com que Lara Rodrigues Machado (2001; 2008) realizasse uma pesquisa artística de dança focada na questão da identidade do aluno. O foco do estudo foi o resgate das tradições culturais afro-brasileiras e o processo artístico-pedagógico das atividades cotidianas desenvolvidas na Sede dos Arteiros, em Campinas/SP. A dissertação de mestrado da pesquisadora “*Capoeira e Dança na Educação de Adolescentes*” e a tese de doutorado “*O Jogo da construção poética: processo criativo em dança*” refletem a utilização de elementos da capoeira como procedimentos metodológicos para processos de criação em dança. Em ambos os estudos, as pesquisas buscaram sistematizar experiências e unificar, nas práticas realizadas durante todo o processo de criação, o trabalho artístico da pesquisadora com a produção de uma pesquisa acadêmica.

A pesquisadora Evani Tavares Lima, com doutorado defendido na UNICAMP em 2010, sob a orientação da Professora Inacyra Falcão dos Santos, discute em seu trabalho estudos negros e da cena, centrando sua pesquisa

na figura do ator e suas especificidades. No trabalho *Bando Olodum: A improvisação como estratégia para uma linguagem singular*, a pesquisadora amplia o estudo para além de uma pesquisa histórica, e faz uma análise fundamental sobre quais eram os pontos de conexão entre os estudos sobre o teatro negro nacional e a trajetória do Bando Olodum. A autora afirma que o elemento ritual e a busca por uma linguagem particular estão muito presentes no universo da *performance* negra. A relação com o rito, artisticamente representado nas danças, cantos, folguedos e músicas das manifestações das culturas tradicionais africanas, pode ser observada em diversas expressões populares de origem negra no Brasil, como a Capoeira Angola, o Tambor de Crioula, os Congos e Maracatus:

Na *performance* artística negra, a influência do elemento ritual acaba por preservar o vínculo com os referenciais locais: formas, elocuições, temáticas, e por consequência, uma linguagem diferenciada frente a uma orientação eurocêntrica que, em geral, tende a ditar modelos estéticos a seguir nas artes cênicas do ocidente. (LIMA, 2012, p.153).

Para Carla Ávila (2007), as observações da sua dissertação “Itinerâncias e Inter-heranças: do ritual do Congado da Zona da Mata Mineira ao processo de criação da *performance* em dança contemporânea” possibilitaram uma infundável quantidade de matéria-prima para um processo de criação em dança contemporânea. Tal estudo trouxe potências para a pesquisa do percurso criativo que ultrapassaram o rito, não no sentido de superioridade, mas no âmbito da metamorfose:

Por meio dos significados lidos no ritual, criaram-se interconexões híbridas com a dança, o canto, os símbolos e signos do Congado e suas relações como inconsciente e a produção e martir na contemporaneidade, permitindo a *performance* transcender o Congado real, porque não pretende reproduzi-lo ou sê-lo, mas sim relê-lo, absorvendo seus sentidos e articulando-os às temáticas atuais dos processos criativos em dança contemporânea. (ÁVILA, 2007, p.26).

Maria de Lourdes Barros da Paixão defendeu sua dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Artes da Unicamp com a pesquisa intitulada: *O gestual cotidiano das lavadeiras e sua relação com os orixás: uma concepção coreográfica* (2002). O estudo foi metodologicamente estruturado sob o ponto de vista da ancestralidade por meio de estudos que buscaram a relação entre as gestualidades presentes no cotidiano das lavadeiras de Ilhéus e a dança presente nos orixás das águas, Yemanjá e Oxum. A importância do conhecimento das matrizes existentes para dançar em homenagem aos orixás é descrita como fundamental pela autora na busca por uma nova proposta artística. Assim, a pesquisa *in loco* na região trouxe possibilidades de investigação sobre os mitos de origem nagô na Bahia e sua relação com a simbologia da dança afro-brasileira,

criando a possibilidade de construção de um trabalho performático denominado Abebé. Para a autora:

O conhecimento das matrizes dos movimentos das lavadeiras e das danças de Oxum e Yemanjá possibilitou assegurar o conteúdo proposto na concepção coreográfica, garantindo os elementos estéticos, simbólicos e míticos, considerados fundamentais na proposta. (PAIXÃO, 2002, p.80).

Os estudos sobre os Orixás no Brasil também serviram de inspiração para a Tese de Doutorado defendida no IA da UNICAMP pelo pesquisador Gustavo Côrtes: intitulada: *A tradução da tradição nos processos de criação em danças brasileiras: A experiência do Grupo Sarandeiros¹ de Belo Horizonte*. Neste trabalho, o autor relata que utilizou da leitura dos dados encontrados nas fontes de pesquisa de campo (ida a terreiros, aulas de danças de Orixás com pesquisadores da área, leitura de artigos e livros) para a construção do espetáculo *Quebranto (Registro em DVD em 2010)*. O trabalho cênico apresenta coreografias inspiradas nos mitos sobre as divindades negras trazidas para o Brasil pelo povo africano. As lendas mitológicas dos grandes Reis que se tornaram Orixás (Ori = Cabeça (física e astral) + Ixá = guardião) são a base para compreensão das coreografias que compõem o trabalho cênico. Na interpretação da pesquisa, as figuras dos Orixás foram traduzidas para a cena como elementos energéticos existentes no universo. Partindo desta leitura, na tradução de alguns mitos relacionados à vida das divindades, buscou-se a interpretação das forças elementares oriundas da água, da terra, do ar e do fogo relacionadas aos arquétipos de cada mito. As histórias mitológicas dos Orixás se fixaram no Brasil principalmente dentro dos terreiros de Candomblé. Tendo como base as pesquisas *in loco* e a leitura dos mitos descritos por Reginaldo Prandi especialmente no livro *Mitologia dos Orixás (2001)*, o estudo foi concebido a partir daquilo que é relacionado diretamente ao mito, o que potencializou elementos para a composição tipológica dos personagens e a tradução em cena de situações dramáticas específicas para cada coreografia.

¹ O Grupo Sarandeiros, fundado em 1980 pelas professoras Marilene Dias e Vera Soares é um projeto de Extensão da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Há 22 anos é dirigido pelo Professor de Dança e Folclore na UFMG, Professor e coreógrafo Gustavo Côrtes, e nos últimos 20 anos tem representado o Brasil e Minas Gerais em centenas de festivais pelo Brasil e no mundo. Mais informações: < www.sarandeiros.com.br > .

No primeiro momento da pesquisa documental deste trabalho, foram reunidas histórias para serem transformadas em coreografia a partir de um processo de tradução intersemiótica². De acordo com Prandi (2001):

Há fontes de natureza científica, religiosa ou cultural, de qualidade variada e extensão diversa, mas não se podia, até agora, encontrar os mitos dos orixás reunidos em um só volume. Juntar e organizar os mitos africanos e afro-americanos dos Orixás foi o objetivo a que me propus na realização deste trabalho (PRANDI, 2001, p.20).

**Cena inspirada no mito: *Obaluê tem as feridas transformadas em pipoca por Iansã*
(Prandi, 2001, p.206-207)**



Foto: Davidson Rocha – Quebranto 2016.

Ao fazer um extenso relato no prólogo, indicando as influências que teve na execução da sua obra de 2001, *A Mitologia dos Orixás*, o autor sinaliza que grandes pesquisadores sobre a cultura afro-brasileira no País foram importantes referenciais para a obra. O pesquisador se orientou especialmente pelos estudos de Pierre Verger, contidos no livro *Notas sobre o culto aos orixás e voduns*, publicado

originalmente em francês, em 1957. O livro de Verger só foi lançado no Brasil em 1990, e o trabalho de pesquisa foi amplamente inspirado nos cadernos de iniciação do terreiro *Axé Opô Afonjá*, emprestado ao escritor francês por mãe Senhora, *Maria Bibiana do Espírito Santo*, Mãe de santo do *Axé Opô Afonjá* de Salvador na década de 1950. Prandi assinala que, na construção da sua obra literária, também teve influências das pesquisas de Júlio Braga, descritas na tese de doutorado defendida em 1977 na Universidade Nacional do Zaire intitulada *Mitos, Interpretações e Ebós* e dos trabalhos publicados nos livros de Mestre Didi, Deoscóredes Maximiliano dos Santos: *Contos Negros da Bahia* (1961), *Contos do nagô* (1963), *Contos crioulos da Bahia* (1976) e *Contos do Mestri Didi* (1981). No Livro de Prandi, existem 301 mitos africanos descritos detalhadamente, e todos são referenciados e traduzidos. De acordo com o autor:

Para se ter uma ideia da amplitude desta mitologia, basta considerar os autores que mais mitos publicaram. Pierre Fatumbi Verger publicou cerca de 60 mitos registrados no Brasil e Na África, ao longo de 7 obras, apresentando-os em mais de 100 versões, ao longo de sete obras, datadas de 1954 a 1992. No Brasil, Mestre Didi publicou perto de vinte mitos, não se considerando aqueles que não falam de orixás, muitos em mais de uma versão, em cinco livros. Julio Braga apresentou pouco mais de vinte [...] (PRANDI, 2001, p.34).

**Cena inspirada no mito: *Ogum mata seus súditos e é transformado em orixá*
(Prandi, 2001, p.89-91)**



Foto: Davidson Rocha – Quebranto 2016

No trabalho de tradução da tradição da leitura cênica do Grupo Sarandeiros para o espetáculo *Quebranto*, o pesquisador e também coreógrafo estudou 12 mitos para interpretação das cenas, onde cada coreografia faz referência a uma divindade. As descrições dos mitos permitiram tecer uma leitura dramatúrgica que não levava em consideração o Orixá em si, mas as histórias que gravitavam em torno da figura mitológica. De acordo com Santos (2006), que realizou trabalho de doutorado similar com a montagem cênica do poema *Ayán: Símbolo do Fogo*, o mito foi o objeto privilegiado da investigação do processo de criação da obra da artista, e a análise parte de uma compreensão total do fenômeno na construção de um trabalho artístico sob um viés cultural. Uma das possíveis formas de apreensão do método é o resultado de trabalhos de pesquisas realizados a partir do reconhecimento da tradição no contexto contemporâneo como uma expressão individualizada de arte, conforme relata a pesquisadora:

A vivência pessoal no processo de pesquisa tornou-me consciente dos movimentos corporais, técnicos e da possibilidade de criação artística. [...] Dessa forma, pude reelaborar essa experiência vivida, para que pudesse conceituá-la e propor novos caminhos,

ou, pelo menos, novas formas de trilhar os caminhos já abertos (SANTOS, 2006, p.37).

A discussão teórica da tese sobre o espetáculo *Quebranto* envolveu todo o trabalho de elaboração coreográfica, a partir de uma metodologia definida pelo autor como a “Tradução da Tradição”. No processo artístico consideraram-se três elementos basilares definidos na discussão acadêmica da tese: a *vivência ancestral de cada intérprete, a dramaturgia recolhida na pesquisa prévia e os estudos das matrizes tradicionais e arquétipos de cada Orixá*. Todas estas ferramentas foram fundamentais na construção de potências para os trabalhos de elaborações coreográficas. As matrizes africanas encontradas nas diversas danças dos orixás pesquisados em terreiros de Belo Horizonte e estabelecidas como códigos simbólicos, trouxeram possibilidades de uma reelaboração estética mais próxima ou mais distante da tradição estudada nos terreiros. Durante o processo de criação, o aprendizado das danças foi fundamental para a reformulação dos movimentos encontrados na pesquisa de campo, de acordo com a intencionalidade de cada processo criativo estabelecido nas coreografias. Somente a partir do conhecimento dos movimentos encontrados nas matrizes tradicionais é que novas possibilidades de movimentos surgiram no processo artístico. Neste caso, podemos afirmar que a pesquisa gestual dos orixás desenvolvidos a partir de estudos realizados *in loco* foram imprescindíveis na construção de cada coreografia.

De acordo com Roquet, a palavra gesto tem um significado ampliado em relação ao uso da palavra movimento. “Estou falando aqui do ‘gesto’, porque uma máquina tem movimentos, mas o homem faz gestos” (ROQUET, 2011). A autora cita que, em latim, a palavra “*gero*” também quer dizer carregar e o movimento do bailarino é de fato carregado pelo chão, pelo espaço, pelo olhar do outro e pelo seu próprio olhar sobre o mundo. Neste sentido, a reformulação dos movimentos tradicionais transformados em gestos simbólicos na dança evita que o processo de criação seja transformado em apenas uma imitação dos elementos encontrados na pesquisa de campo. A *performance* passa a ser única, singular, no tempo e no espaço. Para Schechner (2002), jamais uma *performance* poderá ser cópia de outra, pois o processo artístico criado apresenta particularidades e comportamentos individuais que, ainda que tivessem sido colocados na mesma ordem, nunca seriam iguais. Assim, uma *performance* não está “em” algum lugar, mas “entre”:

Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. *Performances* artísticas, rituais ou cotidianas – são feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar. Está claro

que fazer arte exige treino e esforço consciente. Mas a vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento, e requer a descobertas de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias. (SCHECHNER, 2002, p.27).

Os resultados das inúmeras combinações destes trabalhos diferem entre si do mesmo modo que não podem copiar a si mesmos, pois, ainda assim, haveria fatores circunstanciais que alterariam cada ocasião (local, público, pesquisa, etc.). A particularidade de um estudo está não apenas em sua instauração, mas em sua interatividade, na ponte que se estabelece entre a teoria e a prática.

**Cena inspirada no mito: *Nanã fornece a lama para a modelagem do homem*
(Prandi, 2001, p.196-197)**



Foto: Davidson Rocha – Quebranto 2016

Conclusão

Os resultados das pesquisas em artes apresentados em monografias, dissertações e teses, sob a forma de *performances* ou como justificativa para a elaboração de projetos educacionais, passam a fazer parte da sociedade sob um novo conceito, tensionando as estruturas herméticas das culturas, fazendo circular dentro das universidades possibilidades de interações práticas reais, entre os processos artísticos e as pesquisas acadêmicas.

Podemos observar como relatado nas pesquisas sobre elementos africanos presentes nos ritos afro-brasileiros citados neste trabalho, que tais estudos são diversos e cada vez mais frequentes nos cursos de pós-graduação no Brasil. Da mesma forma, os pesquisadores e artistas, para avançar nos processos de criação dos seus respectivos trabalhos cênicos, necessitam realizar uma releitura total ou parcial dos fenômenos encontrados nas pesquisas de campo, mantendo características que definem uma coerência entre a pesquisa teórica e a obra artística. O trabalho relacionado à pesquisa de campo cria uma dramaturgia necessária para inspirar o trabalho de criação, reajustando composições coreográficas com a estruturação do espaço, do tempo e da expressão do gesto, de acordo com a intencionalidade do artista. Os resultados das obras que se instauram de forma artística e acadêmica nos palcos e nos programas de pós-graduação são possibilidades de estudos que aproximam as ciências e as artes, revelando ao público um novo conhecimento. Neste sentido, a possibilidade de utilizar como referência teses, dissertações, ou a própria obra artística como reflexão teórica, referendada por conceitos e pressupostos epistemológicos e metodológicos escolhidos a partir de inúmeras possibilidades, adquire relevância acadêmica e abre caminhos para novas leituras artísticas no âmbito das universidades.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Carla Cristina de. **Itinerancias e inter-heranças: do ritual do Congado da Zona da Mata Mineira ao processo de criação da *performance* em dança contemporânea.** 2007. p.180. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CÔRTEZ, Gustavo. **A tradução da tradição nos processos de criação em danças brasileiras: A experiência do Grupo Sarandeiros de Belo Horizonte.** Tese (Doutorado) – Instituto de Artes da Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

CÔRTEZ, Gustavo; SANTOS, Inaicyr Falcão dos; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. **Rituais e Linguagens da Cena: trajetórias sobre corpo e ancestralidade.** Curitiba: Editora CRV, 2012.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa: experiências de tradução.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

- MACHADO, Lara Rodrigues. **Capoeira e Dança na Formação de Adolescentes**. 2001. p.165. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Artes, Campinas, 2001.
- MACHADO, Lara Rodrigues. **O jogo da construção poética: processo criativo em dança**. 2008. p.185. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Campinas, 2008.
- LIMA, Evani Tavares. Bando Olodum: a improvisação como Estratégia para uma linguagem singular. In: CÔRTEZ, Gustavo; SANTOS, Inaicyr Falcão dos; MACHADO, Mariana Baruco (Orgs.). **Rituais e Linguagens da cena: trajetórias e pesquisas sobre corpo e ancestralidade**. Curitiba: CRV, 2012, p.151-160.
- PAIXÃO, Maria de Lurdes Barros da. **O gestual cotidiano das lavadeiras e sua relação com os orixás: uma concepção coreográfica**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ROQUET, Christine. Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo. In: **Revista O Percevejo**, vol. 3, n.1, 2011. Disponível em: < <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1784/1518> > . Acesso em: 10 mar. 2019.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 4ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio E. Viana. Transdisciplinaridade e ecologia de saberes. In: HISSA, Cássio E. Viana (Org.). **Conversações de artes e de ciências**. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p.17-34.
- SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.
- SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1996.
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagôs e a morte**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Renata. **Corpo limiar e encruzilhadas: a capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea**. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an introduction**. London: Routledge, 2002.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Codeci, 1983.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- Espectáculo: **Quebranto: A Dança dos Orixás** – Intérprete: Grupo Sarandeiros. Direção Geral: Gustavo Côrtes; Direção Artística: Petrônio Alves. Fotografias: Davidson Rocha – Data: 12/02/2016. Local: Teatro Bradesco – Belo Horizonte.

12.

VERSOS EM MOVIMENTO: POESIA, IMAGEM E DANÇA NO ESPETÁCULO “CÃO SEM PLUMAS”

Caroline Cavalcante do Nascimento

RESUMO

Este artigo analisa o espetáculo “Cão sem plumas” (2017) da companhia brasileira de dança contemporânea Déborah Colker. Intenciona-se, neste contexto, pensar as estritas relações interartes – mais especificamente entre “dança, literatura e cinema” pela perspectiva do entrecruzamento imagético, amplamente presente na obra. O espetáculo foi concebido a partir do poema homônimo de João Cabral de Melo Neto (1920-1999). No transcorrer da cena, um filme feito pela Cia de dança, às margens do rio Capibaribe, é exibido em contraste com a movimentação corporal dos bailarinos. No poema, a imagem de uma cidade (Recife) vista pela lente deste rio, o qual é descrito metaforicamente como um cão de rua, descuidado e sem plumas. Com base nos conceitos postulados pelo filósofo contemporâneo Didi Huberman no texto “O que vemos o que nos olha”, buscaremos problematizar as imagens dialéticas evocadas na obra coreográfica. Propomos, ainda, uma discussão acerca dos conceitos de partilha do sensível e de espectador emancipado de Jacques Rancière, por meio da dança encenada.

Introdução

A dança, a meu ver, não se limita a um exercício, um divertimento, uma arte ornamental e, por vezes, um jogo de sociedade; ela é coisa séria e, em certos aspectos, coisa muito venerável. (VALÉRY, 1996).

No histórico do comparativismo literário, a análise da dança, em conjunto com a literatura, ainda não constitui tradição em termos de estudos acadêmicos.

Ainda que a arte coreográfica já tenha seu lugar na história do pensamento estético e literário – haja vista, por exemplo, a citação de Valéry –, nota-se uma necessidade de maior atenção da academia a esta gama de investigações que são suscitadas pelo entrecruzamento destas duas expressões estéticas. A pesquisadora Roberta Diniz (2016), ao investigar o que se tem discutido academicamente a respeito de literatura e dança, afirma ter encontrado “dificuldade” em localizar textos teóricos que tratem dessa relação:

Pensando nessa dificuldade, pode-se argumentar que as atenções voltadas sobre as artes performáticas (e, mais atualmente, a ênfase semiótica sobre o corpo em sua “mediaticidade” ou instrumentalidade, enquanto veículo/suporte de uma linguagem não verbal) já proliferam no cenário acadêmico brasileiro – principalmente transitando entre as áreas interdisciplinares da comunicação, das artes visuais ou cênicas, das tecnologias digitais, e mesmo da literatura ou até da dança, embora menos frequentemente. No entanto, devemos reconhecer sua restrição; afinal, quando esse interesse de fato existe, ele se concentra muito mais sobre o *medium* (o corpo que dança) e a cena que engloba a *performance* do que sobre a arte em si, deixando, assim, de abordar questões estéticas que lhe são inerentes e que, sem dúvida, enriqueceriam sua comparação com as outras artes. (DINIZ, 2016, p.16).

A partir de tal abordagem, mostra-se relevante a incursão acadêmica acerca de obras que trazem, justamente, esse cruzamento interartístico tão profícuo em termos de reflexões e saberes. Como ponto de referência para nossa discussão, optamos por analisar o diálogo produzido entre texto literário e movimento coreográfico a partir da obra “Cão sem plumas”, cuja estreia se deu em 2017, da companhia brasileira de dança contemporânea Déborah Colker.

A obra coreográfica em questão foi inspirada no poema *O Cão sem plumas*, publicado pelo poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto, em 1950. No texto literário, as rimas tratam do rio Capibaribe, dos percalços sofridos por quem mora no sertão pernambucano, da rotina dos ribeirinhos, do que é ser “cão no sertão”. Na dança, há a mescla com o cinema. O filme realizado por Deborah Colker e pelo pernambucano Cláudio Assis é projetado no fundo do palco e há um diálogo entre as imagens da tela e a movimentação em cena. As imagens foram registradas em novembro de 2016, quando a coreógrafa, o cineasta e toda a Companhia viajaram durante 24 dias, no limite entre sertão e agreste, até Recife. Assim, enquanto as cenas são projetadas no palco, os treze bailarinos parecem se unir às imagens.

Deborah já tinha uma parte do roteiro do espetáculo quando viajou com a Companhia para a nascente do Capibaribe. A intenção era a de acompanhar o curso do rio e filmar os bailarinos enquanto interagem com as paisagens e os habitantes. Neste ambiente, foram captadas as filmagens que compõem todo o

espetáculo. Conforme Colker, foram 24 dias de filmagens e experiências que envolveram oficinas e saraus com artistas locais em busca de referências musicais e corporais para criar a coreografia.

Na obra literária em questão, nota-se que o espaço e a matéria do poema (a lama, a água quase estagnada do Capibaribe) não apenas acoçam a figura, o homem, mas se influem nele: o homem torna-se, também, paisagem. O aspecto desarticulado da matéria, penetrando a paisagem (em que tudo vira lama) termina por contaminar o próprio corpo do homem, que adquire não apenas a configuração do produto exterior, mas também as suas características: o movimento moroso, quase estancado, da matéria pegajosa:

Na água do rio,
lentamente,
se vão perdendo em lama;
numa lama
que pouco a pouco
também não pode falar:
que pouco a pouco
ganha os gestos defuntos
da lama;
o sangue de goma,
o olho paralítico
da lama.

(...)

(MELO NETO, 2009, p.85)

Em linhas gerais, o poema é composto de quatro momentos: Paisagem do Capibaribe I, Paisagem do Capibaribe II, Fábula do Capibaribe III e Discurso do Capibaribe IV. Nota-se, a estreita relação do poema com o rio Capibaribe, rio que corta quase todo o estado de Pernambuco, em um movimento do interior até Recife, a capital. Há uma profunda descrição deste rio cuja representação da realidade está ligada à condição do material humano existente em suas margens, a secura do rio mescla-se à secura humana em um processo de esgotamento e aniquilamento de ambos. A figura do cão que intitula o poema possui uma relação simétrica à imagem do rio. O cão transforma-se em uma alegoria séria, problemática e mesmo trágica, como se vê logo no início:

A cidade é passada pelo rio
como uma rua
é passada por um cachorro;
uma fruta por uma espada

O rio ora lembrava
A língua mansa de um cão
Ora o ventre triste de um cão
Ora o outro rio
De aquoso pano sujo
Dos olhos de um cão.
(...)
(MELO NETO, 2009, p.105)

Deste modo, enfatizamos que em tal espetáculo a dança e a poesia tornam-se um modo de legitimação dos diálogos já estabelecidos entre a literatura e as artes. As imagens do poema, da dança e do filme se entrecruzam e nos auxiliam na compreensão dessa obra imagética por natureza e que agora dança diante de nosso olhar.

Entre percursos e movimentos

Como o rio
aqueles homens
são como cães sem plumas
(um cão sem plumas
é mais que um cão saqueado;
é mais que um cão assassinado
Um cão sem plumas é quando uma árvore sem voz.
(MELO NETO, 2009)

Dentre as mais variadas formas de manifestação da arte, este elemento que perpassa a sociedade e a influência, está a Literatura. O modo de expressão da língua por meio do texto literário, cuja definição está longe de ser consensual entre os estudiosos da área, pode ser concebido de diversas maneiras. Interessa-nos, aqui, uma reflexão de Paul Valéry: “a Literatura é, e não pode ser outra coisa senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem” (VALÉRY citado em COMPAGNON, 2001, p.40.)

Sabemos que a utilização das propriedades da linguagem de modo que esta se insira no campo do fazer literário e estético é uma prática que, desde os seus primórdios, esteve relacionada com outras formas de arte.

O poema configura-se como um dos meios de aplicação da linguagem literária. Imagético por natureza, é capaz de trazer à tona dimensões da realidade que geralmente passam despercebidas. Tais noções do real evocadas pela poesia devem-se, muitas vezes, às imagens produzidas pelo poema. O escritor argentino Julio Cortázar (ZARUR, 2004, p.3), certa vez, afirmou que uma imagem seria

capaz de funcionar como meio de o homem suplantar toda a sua percepção corriqueira e cotidiana da vida. Deste modo, destacamos a poesia como sendo um vetor de imagens hábeis a promover deslocamentos do nosso lugar comum, transportando-nos a um campo múltiplo de imagens e saberes.

Partindo de tal constatação, tratamos do espetáculo “Cão sem plumas” como uma obra interartística na qual a mescla de poesia, cinema e dança reverberaria, de acordo com Didi-Huberman (1998), um viés crítico através da chamada “dialética das imagens”.

Didi-Huberman, em seu livro *O que vemos, o que nos olha* (1998), menciona o fato de que, em todo procedimento visual, coabitam elementos dialógicos e dialéticos da imagem, em relação ao que nos dispomos realmente a “ver” com o olhar e não, simplesmente, enxergar.

Portanto, dependendo da maneira como recebemos determinadas imagens, elas acabam provocando em nós implicações de urgência filosófica, obrigando-nos a “escrever esse olhar, não para transcrevê-lo, mas para constituí-lo” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.172).

Na esteira de tais pensamentos, nos propomos a pensar “Cão sem plumas” como uma criação interartística na qual há uma sobreposição de imagens dando corpo às imagens dialéticas que são evocadas durante as cenas.

Ao “ver” o espetáculo *Cão sem plumas* com o olhar proposto por Didi-Huberman, somos levados a percorrer o caminho do rio Capibaribe e sua paisagem árida. Os bailarinos sujos de lama, tanto no palco quanto no filme, surgem aos nossos olhos movimentando-se de modo a personificar os caranguejos dos mangues pernambucanos. Neste momento, a imagem projetada funde-se à imagem do corpo que dança, os movimentos mesclam-se e se complementam.

Em se tratando da poesia cabralina, sabemos que o rio ocupa o papel de protagonista e desenha durante a narração do seu percurso os detalhes da região, do povo que ali vive, do que se passa em suas margens.

Aquele rio jamais
se abre aos peixes,
ao brilho.

(..)

(MELO NETO, 2009, p.105)

As descrições do real apresentadas no poema relatam aos leitores as condições sociais do homem daquela região:

Em silêncio
o rio carrega sua fecundidade pobre,
grávido da terra negra
(MELO NETO, 2009, p.105)

O poeta demonstra nos versos transcritos a falta de perspectiva de vida deste rio. Está grávido de lama, portanto, pobre de recursos, já que a riqueza de um rio está em ter água em abundância.

A junção das imagens projetadas na tela, acrescida a coreografia dos corpos em cena, produzem imagens que remetem aos versos de Cabral. A idealizadora do espetáculo, em entrevista sobre a concepção coreográfica de *Cão sem plumas* afirma: “A poesia é irmã da dança”. “E, no caso de João Cabral, é árida, crua, contundente, brutal, em cada palavra você vê aquela lama, aquela pedra, aquela terra, aquele homem, aquele caranguejo”. O conceito-chave da dança proposto por Colker, o de um “bicho-homem”, surge nas imagens dialéticas evocadas pela dança dos corpos sujos de lama que (re)agem à música. No palco, a lama, os movimentos dos caranguejos e uma mistura que tem coco, maracatu e outros ritmos do agreste pernambucano dão o tom da coreografia.

À esteira do conceito promulgado por Didi-Huberman, as imagens provocam em nós, espectadores, urgências da ordem do ver e do pensar.

Figura 1: Foto do espetáculo “Cão sem plumas”



Fonte: < <https://www.ciadeborahcolker.com.br/csp> >

Tais urgências nascem da violência dialética destas imagens. Por meio delas, sentimo-nos parte da história desta gente, deste rio, destes corpos que

dançam as agruras dos bichos/homens que ali vivem. A figura 1 é um recorte do filme projetado durante a dança. Ainda sob o aspecto dos postulados de Huberman, esta imagem nos olha, nos toca, nos devolve história. Somos cúmplices do sofrimento da população de Recife que vive às margens do rio, do descaso com a natureza, da história do povo nordestino rejeitado e estigmatizado. É neste momento que “experimentamos o que não vemos”, o que, nas palavras de Huberman, indica uma das modalidades do visível: ela torna-se inelutável, ou seja, voltada a uma questão de ser afetado pelo que se olha, quando ver é sentir.

A partilha do sensível e a emancipação do espectador

Parece-nos oportuno pensar na dança contemporânea como pertencente ao campo das “práticas estéticas”, definidas por Rancière (2009, p.17) como “formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que ‘fazem’ no que diz respeito ao comum”.

Rancière, ao tratar das relações entre arte e política, ressalta a dimensão estética da política e a dimensão política da estética, cunhando o conceito de “partilha do sensível” definido por ele como:

Eu chamo de partilha do sensível este sistema de evidências que dá a ver ao mesmo tempo a existência de um comum e as divisões que definem os lugares e as partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa ao mesmo tempo um comum partilhado e partes exclusivas. Esta repartição das partes e dos lugares se funda sobre uma partilha dos espaços, dos tempos e das formas de atividades que determinam a maneira mesmo na qual um comum se presta a participação e na qual uns ou outros são parte desta partilha. (RANCIÈRE, 2009, p.17).

Portanto, o autor concebe a ideia que há uma estética nos pilares da política justamente por haver no “comum” uma perspectiva estética. O comum aqui pode ser entendido como o campo coletivo no qual atuam nossas subjetividades, nossa dimensão política e social. Campo este que organiza hierarquicamente fazeres, competências e visibilidades. Parafraseando Rancière, a “ocupação” de cada indivíduo designa competências ou incompetências para o comum, define quem pode tomar parte do comum, quem é adequado para ver e para falar sobre o que vê.

Deste modo, as já citadas “práticas estéticas” são modos de fazer que possuem a capacidade de interferir na “ordem” do comum, deslocando lugares e estruturas do sensível que é partilhado – reside aí, portanto, a dimensão política

da arte. A arte é política pela atuação na composição do sensível e pela sua ordenação, pela produção de regimes específicos de afetabilidade e de visibilidade.

A dança, o teatro, as pinturas e outras manifestações artísticas atuam como formas de partilha do sensível, pois propõem distintas configurações da sensibilidade, aliando-se a determinados grupos e regimes culturais. As artes apresentam a possibilidade de (des)ordenar discursos e posições sociais.

Tomemos como referência *Cão sem plumas* e sua definição conforme descrita no release: “Um espetáculo sobre coisas inconcebíveis, que não deveriam ser permitidas. É contra a ignorância humana. Destruir a natureza, as crianças, o que é cheio de vida”.

Temas como morte, degradação ambiental, relação homem x natureza, denúncia social e aspectos geográficos da paisagem, conforme descritos nos versos de Cabral, são ressignificados em cena pelos corpos dos bailarinos que, com sua dança, acabam por tornarem-se vetores de discussão política dessas problemáticas. Analistas e críticos de dança ao referirem-se à obra, classificaram-na como a “mais brasileira das coreografias de Colker”.

Entendemos que tais deslocamentos temáticos propostos pela Companhia podem ser lidos como uma das várias formas de partilhas do sensível encontradas no espetáculo. Pois é um modo de abrir um novo espaço de visibilidade para uma questão social marginalizada: é uma maneira de gerar reflexões sobre essas problemáticas e criar visibilidade dessa dimensão sensível que passa a ser partilhada em uma nova esfera.

O sensível é suporte para as discussões e de certa forma denúncias trazidas ao palco. A dança participa da partilha do sensível ao se tornar um meio de problematização destes discursos, o que nos leva a pensar uma reorganização do comum, do social. A experiência sensível do espectador é reconfigurada.

FIGURA 2: Foto do espetáculo “Cão sem plumas”



Disponível em: < <https://www.ciadeborahcolker.com.br/csp> >

Dedicando-se às implicações políticas do espetáculo teatral – o que nos auxilia a pensar a dança –, Rancière discute o lugar do espectador, situando-o no centro do debate sobre as relações entre arte e política. Para o autor, o lugar deste espectador não é o lugar da passividade. Ainda sobre o espectador, Rancière detalha a ação de “ver”. Para ele, se considerarmos que o espectador apenas olha passivamente um espetáculo, ser espectador seria “algo ruim”. Em contrapartida, o autor estabelece outro paradigma sobre a ação do espectador, no qual ver é agir:

Por que identificar “olhar” com “passividade”, se não pela pressuposição de que olhar significa olhar para uma imagem ou para uma aparência e isso significa estar separado da realidade que está sempre atrás da imagem? Por que identificar o ato de ouvir com ser passivo, se não pela pressuposição de que agir é o oposto de falar, etc.? (RANCIÈRE, 2007, p.108).

O autor afirma, ainda, que o poder do espectador é o de escolher entre uma “imagem dominante” e outra construída a partir de relações individuais. Desta forma, ele desloca a posição do espectador, mostrando que olhar é sinônimo de conhecer e não significa apenas contemplar a obra de arte. Se ler uma obra passa pelo julgamento do espectador, que filtra aquilo que lhe apetece e ressignifica o espetáculo mediante suas experiências, ele se torna também um co-criador, imprimindo sua autoria àquilo que assiste.

Tal ação é que emancipa o espectador, ou seja, a sua releitura das cenas confere a ele uma igualdade de criação dentro do espetáculo. O espectador, como observador da totalidade da obra, finaliza o espetáculo, tornando-o uma experiência estética singular.

Ao longo da composição, as imagens criadas pela dança e pelo filme são mescladas, várias cenas se desenrolam ao mesmo tempo, o que cria no espectador a sensação de múltiplas imagens que o “veem” e o “olham”. Há ainda a possibilidade de ater-se à poesia, uma vez que palavras e versos ecoam em certos momentos, trazendo uma terceira leitura do conjunto da obra. É um modo de emancipar o espectador ao apresentar uma construção cênica aberta, que exige a participação ativa na escolha do que é visto e no modo de compreender as relações entre as cenas e os personagens.

Devido à natureza da dança e da concepção coreográfica de *Cão sem plumas*, entendemos que é possível intitular a obra como sendo uma criação que permite a emancipação do espectador. O fato de termos uma dupla narrativa em cena (a filmica e a dançada) já a “emancipa”, pois o espectador pode ater-se somente ao filme ou unicamente à dança de modo que ambas as linguagens possibilitam uma gama de produção de sentidos e imagens políticas, por natureza, dada a temática trabalhada. Citamos, como exemplo, os comentários de alguns espectadores que associaram o fato dos bailarinos dançarem sujos de lama como sendo uma crítica ao rompimento da barragem de Fundão, ocorrido em 2015 a 35 km de Mariana, Minas Gerais. Na ocasião, os rejeitos de mineração, controlados pela empresa VALE de Mineração, foram despejados e chegaram ao rio Doce. Tal acidente causou um impacto ambiental de proporções incalculáveis, lançando cerca de 62 milhões de metros cúbicos de lama no rio e, conseqüentemente, no mar. Recentemente, em janeiro deste ano, outro acidente envolvendo rompimento de barragem de rejeitos causou uma tragédia ambiental de proporções ainda maiores que o rompimento da barragem do Fundão, resultando em mais de 200 mortes. Trata-se da barragem localizada na mina Córrego do Feijão em Brumadinho/MG.

Diante de duas tragédias de tamanho impacto, ocorridas em menos de cinco anos de distância uma da outra, é quase impossível assistir *Cão sem plumas* sem associar a obra a tais fatos. O espectador é convidado a criar novos significados e sentidos para o espetáculo, a arte como espaço de discussão política ganha terreno. A lama pernambucana confunde-se com a lama mineira, revisitadas como metáforas da morte, do sofrimento e da degradação ambiental e humana que ainda se faz presente em nossa realidade social.

O leitor das poesias, das imagens e das cenas de dança torna-se, portanto, um reconfigurador de sentidos e conceitos. As imagens contribuem para gerar

novas configurações do visível, dizível e pensável. O existir da arte (re)afirma-se entre o gesto que faz e o olhar que significa, sempre.

REFERÊNCIAS

- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DINIZ, Roberta Kelly Paiva. **Literatura e Dança**: Rastros de um diálogo e sua manifestação em Mallarmé, Valéry e Nijinsky. 2016. Fls. 307. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- MELO NETO, João Cabral de. O cão sem plumas (1953). In: _____. **Morte e vida Severina**: e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: **Revista Urdimento**, PPGAC/UDESC, Santa Catarina, 2007.
- VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- VALÉRY, Paul. “L’enseignement de la poétique au Collège de France”. In: COMPAGNON, Antonie. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p.1440.
- ZARUR, Cristina. Jogando amarelinha com Julio Cortázar. In: **Prosa & Verso**. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 21 ago. 2004.

13.

LA DANZA COMO PARTE DE LA CONSTRUCCIÓN ESTÉTICA DE UNA NACIÓN

Karla Ysolina Uriarte Torres

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo reflexionar acerca del lugar que tuvo la danza dentro de la construcción de una estética nacional durante el periodo posrevolucionario mexicano con base en la lectura de textos histórico-políticos sobre la América Latina, por considerar, que pueden aportar elementos contextuales que ayudan a situarla dentro de un momento específico donde, aparentemente, se utilizó el potencial que como arte tiene dentro de los espacios y tiempos de ocio para la construcción de una estética nacional mexicana acorde con los parámetros de modernidad que dominaban la política latinoamericana durante los primeros años del siglo XX.

La identidad nacional es un proceso de construcción fundamental para la conformación de un Estado debido a que desarrolla un sentido de pertenencia a un determinado territorio, que se va reafirmando por medio del desenvolvimiento de ciertas tradiciones y costumbres que normalmente son establecidas por las diferentes instituciones formales e informales, públicas y privadas, que coexisten e interaccionan dentro una sociedad específica (QUIJANO, 2005).

En Latinoamérica, el desarrollo de la identidad nacional fue un proyecto realizado básicamente a partir de los intereses de una clase media que buscaba instaurar una democracia para la ampliación de la ciudadanía, con la finalidad, de generar mejores condiciones de vida para la mayoría, una acción política que Quijano (2005) describe como parte de “una participación más o menos democrática de la distribución del control del poder” (p.130).

Específicamente en México, se observa cómo después de la revolución, uno de los propósitos de este proceso identitario nacional fue querer determinar lo que estéticamente representaría el ser mexicano, específicamente, por medio

de dos principales vías: la educación y las manifestaciones artísticas y culturales, estas últimas, presentes dentro de cada uno de los espacios y tiempos públicos populares, como edificios, parques, estadios, cines y teatros, en donde se fue promoviendo según Pérez Monfort (1990 *apud* PÉREZ MONTFORT, 1999, p.178) “[...] un determinado ‘ser’ o ‘deber ser’ que se conformó mediante la interacción de costumbres, tradiciones, historias, espacios geográficos; en fin: referencias compartidas y valoradas” que fueron constituyendo lo que hasta hoy se reconoce como la estética¹ de la identidad del pueblo mexicano, que llevó a la creación de ciertos estereotipos, que fueron divulgados tanto dentro como fuera del país como rasgos distintivos de una supuesta homogeneidad cultural que intentaba justificar la idea de una nación integrada.

Hechos que sustentan el poder que tienen los espacios y tiempos públicos populares para la divulgación de ciertas ideologías hegemónicas como la identidad nacional, por la aparente razón, de ser algunos de ellos espacios y tiempos de ocio que pasan desapercibidos por ser considerados improductivos, destinados a la realización de actividades libres, voluntarias y autotélicas, por consiguiente, presuntamente inmunes a cualquier tipo de dominación externa, sin embargo para Gomes (2014), pueden llegar a ser espacios y tiempos construidos socialmente, susceptibles para la reproducción de las tradiciones y costumbres establecidas hegemónicamente.

Por lo tanto, el conocimiento de las diversas manifestaciones artísticas que se construyen y practican dentro de estos espacios y tiempos públicos populares es importante para la comprensión de los procesos oficiales que sirvieron para la diseminación de una estética de la identidad nacional mexicana por medio del arte, en especial, dentro de un momento histórico que fue marcado por un conflicto sociopolítico específico que continúa siendo de influencia hasta nuestros días.

De esta forma, a través de una lectura reflexiva de algunas de las publicaciones realizadas sobre el nacionalismo latinoamericano y el arte mexicano se intentará dar respuesta a las siguientes preguntas, ¿Cómo fueron utilizados los espacios y tiempos públicos para la conformación de una estética de la identidad nacional mexicana por medio del arte? ¿Qué lugar ocupó la danza?

Para tal propósito, se ofrecerá un panorama histórico general de la posrevolución mexicana dentro del espacio cronológico de 1920 a 1940, por considerar, que fue parte del contexto político dentro del cual se desarrolló

¹ Considerada como conjunto de características estilísticas y temáticas que conforman la imagen artística del movimiento nacionalista mexicano.

y fortaleció el proyecto de identidad nacional, seguido de una breve descripción de algunos espacios y tiempos públicos que fueron utilizados para la consolidación de una estética de la identidad mexicana por medio de las diferentes manifestaciones artísticas, para finalizar, con una reflexión acerca de la importancia de este movimiento artístico-identitario que comprendió a la danza.

Panorama general del México posrevolucionario 1920-1940

Antes de mencionar algunos de los aspectos considerados relevantes dentro del periodo posrevolucionario, es importante recordar que el Estado-Nación moderno mexicano se edificó en parte, como resultado de un movimiento revolucionario originado a partir de las desigualdades existentes dentro de esta sociedad antes y durante el porfiriato, que colocaba sobre todo a los indios y campesinos en una posición desigual e inferior con respecto a la clase media, la burguesía y los extranjeros, lo que según Mariátegui (2008), motivó a muchos indígenas y campesinos latinoamericanos a levantarse en armas para volver a tener el control de lo que consideraban propio por naturaleza: la tierra.

Antecedente, que expresa cuán urgente era el surgimiento de una política cultural posrevolucionaria que estableciera un proyecto de nación capaz de producir una mejor distribución de bienes, además de un sistema de valores y creencias en común (SORJ; MARTUCELLI, 2008), que colaborara con la edificación de un sentido y significado de equidad dentro de la sociedad mexicana que se encontraba bajo la amenaza de nuevos conflictos sociales y políticos.

Es así como, una vez disipada la revuelta revolucionaria, fue durante el periodo histórico de 1920-1940, cuando el nacionalismo mexicano posrevolucionario tuvo su mayor auge e influencia en la construcción del nuevo proyecto de Estado-Nación moderno, comprendiendo principalmente los gobiernos presidenciales de Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, de los cuales, a continuación se ofrecerá un breve resumen con base en el libro “A la sombra de la Revolución Mexicana” de los autores Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer (2000), con la finalidad de establecer un contexto que facilite la comprensión de este proceso estético nacionalista.

Según estos autores, en 1921, después de la llegada a la presidencia del caudillo revolucionario Álvaro Obregón y bajo la influencia de José Vasconcelos² se instituye la Secretaría de Educación Pública (SEP), parte fundamental de un proyecto político federal que tendría entre sus objetivos la integración de la nación por medio de la instrucción pública, la cultura y el arte, intentando abarcar

con ello, los espacios y tiempos públicos existentes tanto para el trabajo y otras obligaciones como para la recreación, el deporte y los espectáculos artísticos, probablemente, como señala Tenti Fanfani (2007), con el fin de civilizar a la barbarie indígena vista como víctima de las injusticias coloniales y dictatoriales.

Es así como, dentro de este proyecto liderado por José Vasconcelos, se pretendió otorgar “una dimensión filosófica, histórica y antropológica al problema de la heterogeneidad étnica, mediante la incorporación de los pueblos indígenas a la vida civilizada haciéndolos mestizos³ (ARREOLA MARTÍNEZ, 2009, p.4).

Por otro lado, continuando con lo descrito por Aguilar Camín y Meyer (2000), no obstante al posicionamiento del petróleo dentro del mercado mundial, México tenía un déficit económico como resultado de la deuda externa y al pago de los daños ocasionados por la guerra en propiedades norteamericanas, lo cual aparentemente distó de ser un obstáculo para la inversión en la modernización tecnológica que facilitó el desarrollo de la radiotelegrafía, los vuelos comerciales, la expansión del teléfono, el cine y el uso popular del automóvil.

Circunstancias históricas, bajo las cuales, en 1924, Plutarco Elías Calles asumió la presidencia de la república como el último de los caudillos revolucionarios, constituyendo un Estado promotor, intervencionista y pragmático que contribuyó al crecimiento productivo y mercantil, del mismo modo, que fomentó la educación rural y secundaria, e invirtió en la construcción de carreteras y en el desarrollo de tecnología para la agricultura (AGUILAR CAMÍN; MEYER, 2000).

Asimismo, según estos mismo autores (AGUILAR CAMÍN; MEYER, 2000), Calles fue el responsable de gestionar el primer contrato colectivo de trabajo y la expansión de la Confederación Regional Operaria Mexicana (CROM), sindicato mediador entre el gobierno y los trabajadores asalariados que crearon las bases para la conformación de instituciones y sistemas que como menciona Faletto (2009), permitieron constituir bloques en función de intereses

² Las obras realizadas por éste personajes son consideradas fundamentales para conocer parte de la ideología y política social de la época posrevolucionaria que utilizó como parte de sus mecanismos para la integración nacional a la educación, la cultura y el arte (ARREOLA MARTÍNEZ, 2009).

³ Ante esto, vale la pena hacer un paréntesis para señalar el uso de la palabra mestizaje, que adopta el termino de raza como ideal dentro de su discurso, posiblemente como una solución a cualquier conflicto de origen étnico y, al parecer, como un concepto basado predominantemente en las características físicas de los individuos, que según Quijano (2005), fue construido con la finalidad de clasificar a la sociedad para una distribución de ciertos bienes y servicios con base discriminatoria.

comunes con respecto a la política de desarrollo, lo que generó que los grupos medios y obreros adquirieran una mayor identidad y capacidad para la organización y reivindicación de sus derechos frente al Estado.

Posteriormente, al término del gobierno de Calles, Obregón consiguió ser reelecto, sin embargo, fue asesinado antes de asumir la presidencia, quedando en su lugar Emilio Portes Gil como presidente provisorio (1928-1930), seguido del presidente electo Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), quien al poco tiempo cede el puesto a Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) quien, finalmente, quedó como presidente interino.⁴ Entre los principales logros de este periodo, se pueden mencionar, la creación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) que posicionó a Lázaro Cárdenas en el poder, la creación de una escuela socialista, el fortalecimiento del sindicalismo y la autonomía universitaria (AGUILAR CAMÍN; MEYER, 2000).

De igual forma, cabe señalar que durante este periodo, varios eventos internacionales como el fascismo español, la Gran Depresión de 1929 y la Segunda Guerra Mundial tuvieron repercusión en algunos países de la América Latina, los cuales desarrollaron proyectos políticos proteccionistas con una marcada tendencia hacia el nacionalismo, antiimperialismo y populismo, favoreciendo la sustitución de las importaciones, así como, el desarrollo y modernización de los países, proceso político que si bien se mantuvo hasta la década de 1950 (PINTO, 2012), se puede percibir con mayor fuerza dentro del mandato presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el cual de acuerdo con Aguilar Camín y Meyer (2000), se inició con una nueva época llamada “utopía cardenista”, debido a que durante este gobierno se buscó construir un camino que combinase el crecimiento de la producción con la conformación de una comunidad más justa e integrada.

Entre las principales acciones del gobierno cardenista se encuentran, la expropiación petrolera y la reforma agraria, el crecimiento de la industria manufacturera y la sustitución de importaciones, convirtiéndose, en un Estado activo que favoreció la producción y la infraestructura, de igual forma que sentó las bases para la creación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), que buscó en sus orígenes, el establecimiento del socialismo (AGUILAR CAMÍN; MEYER, 2000).

⁴ Periodo histórico-político conocido como “Maximato”, debido a la influencia del caudillismo revolucionario de Plutarco Elías Calles considerado “Jefe máximo de la revolución” (AGUILAR CAMÍN; MEYER, 2000).

En cuanto a la educación, creó una política educativa social que se focalizó en el desarrollo de una educación básica y universitaria con ideales socialistas para facilitar el alejamiento de cualquier fanatismo religioso en el pueblo mexicano, así como, construyó espacios para la preparación técnica profesional por medio de la creación, en 1936, del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (AGUILAR CAMÍN; MEYER, 2000).

De esta forma, con respecto a este periodo de 20 años, se podría decir que la política mexicana pasó de un proyecto reconstructivo y definitorio de un Estado-Nación moderno de acuerdo a los parámetros internacionales, a un periodo productivo de intensa recuperación económica que desarrolló la industria y facilitó la creación de diversas organizaciones e instituciones gubernamentales, periodo de transición que tuvo un breve destello socialista que dio pie a una reforma nacional que intentaría recuperar algunos de los objetivos revolucionarios.

Panorama histórico, donde era vital que la cuestión indígena y campesina fuera parte esencial del proyecto de unificación nacional como estrategia para la integración, pese a que finalmente terminó ocupando un lugar apartado de la reivindicación, alejada de las tradiciones y costumbres indígenas y populares y cercana a la postura que defendía la elevación de la cultura por medio de su fusión con ciertos elementos estructurales de origen europeo, lo que en algunas ocasiones significó alterar sus propios sentidos y significados.

Destacando el uso constante que del término “culto” se hacía como una forma de validar la cultura nacional que se encontraba en construcción, posiblemente, como un reflejo clasista del poder central que estaba conformándose dentro de este nuevo contexto histórico y que aún continuaba dependiendo del pensamiento europeo (HAYA DE LA TORRE, 1994, p.79), que en algunas ocasiones, llevó a la victimización de la población indígena y rural de forma aparentemente alterofóbica, colocándolos como seres incapaces de alcanzar una identidad sin la ayuda del Estado, quien de forma paternalista se mostró interesado en proporcionarles una alta cultura e instrucción de padrón europeo que los llevaría a ser ciudadanos modernos (SORJ; MARTUCELLI, 2008).

De igual forma, cabe resaltar el uso de la palabra raza como un concepto que, aunque aparentemente buscaba la inclusión y enaltecimiento de la diversidad étnica-cultural mexicana, estaba a favor de una homogeneización nacional que transformó lo heterogéneo en una clasificación racial única con el fin de clasificar a las culturas consideradas incivilizadas, como las indígenas, que habían sido despojadas de sus identidades construidas históricamente (QUIJANO, 2005).

Siendo así, este contexto histórico-político el marco que sirvió para la construcción de una estética de la identidad nacional mexicana posrevolucionaria,

la cual podría considerarse, ha sido constantemente maquillada para su aceptación dentro de los parámetros políticos de un mercado internacional.

La estética mexicana construida a partir del nacionalismo

La lucha armada que buscaba la transformación en todas las esferas también removió el imaginario social y el concepto de nación, que se manifestó en una búsqueda del México verdadero, el que era original y diferente, el que permitía ser “distinto” hacia afuera, pero que “unía” hacia el interior (TORTAJADA QUIROZ, 2004, p.1)

El nacionalismo posrevolucionario fue parte de una estética nacional construida por diversas manifestaciones culturales experimentadas principalmente por medio de la educación y la cultura, que pretendía rescatar lo auténtico y verdadero del pueblo mexicano con base a lo rural e indígena, con el propósito, de unificar a la nación de acuerdo con el “proyecto del grupo hegemónico”. Para tal efecto, se utilizaron nuevas técnicas artísticas que permitieron rescatar el pasado para expresarlo al mundo de una forma universal y moderna por medio de la literatura, la música, artes plásticas, el cine y el arte escénico (TORTAJADA QUIROZ, 2004).

Nacionalismo mexicano que según Pérez Montfort (1990 *apud* PÉREZ MONFORT, 1999), fue fruto de una combinación de intereses económicos nacionales y extranjeros, que entre 1920 y 1940 crearon una serie de estereotipos que buscaron representar lo típicamente mexicano a través de espacios y tiempos públicos que permitieron la interacción de la población con esta ideología y sus valores.

Espacios y tiempos sociales destinados al desarrollo de actividades de elección libre, que normalmente se encontraban destinados a la convivencia y a las prácticas sociales de carácter lúdico y cultural que facilitaban la distribución y afirmación de los intereses de la comunidad durante los momentos de ocio (GOMES, 2014), que al ser sentidos estos como lejanos de cualquier tipo de control externo, se podrían tornar vulnerables ante las ideologías y valores hegemónicos, afectando su composición estética entre otros aspectos.

De tal forma, se puede llegar a considerar que la construcción de la identidad nacional durante éste periodo histórico fue hasta cierto punto silenciosa, invadiendo los espacios y tiempos destinados al esparcimiento de la sociedad mexicana mediante el uso de imágenes visuales y auditivas dentro de los medios de comunicación masiva, con la finalidad de crear una identidad del “pueblo mexicano” que, en apariencia, fue definida por una élite centralista que

se encargó de crear un sentimiento nacional lejano de cualquier vínculo con el poder económico y político existente,

Así el “ser” del mexicano preocupó a filósofos y a literatos, se regodeó en las manifestaciones populares y en el arte ‘culto’, se plasmó en los colores de los artistas plásticos y sonó en la naciente radio; formó parte de los argumentos diplomáticos y buscó la creación de los estereotipos en el cine y, en general, dio mucho que decir en el complicado mundo de la cultura nacional (PÉREZ MONFORT, 1999, p.181).

Como ejemplo de este movimiento, se encuentra una de las manifestaciones artísticas que más se identifica con este periodo histórico, el “muralismo mexicano”, del cual formaron parte varios artistas plásticos como, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco y Rufino Tamayo.

Así como, también se vio reflejado en otras grandes manifestaciones artísticas como la literatura, que contó con la presencia de destacados escritores como Mariano Azuela, Martín Luis Guzmán, Emilio Abreu Gómez, Mauricio Magdaleno, José Revueltas y Juan Rulfo, este último escritor de dos grandes obras literarias “El llano en llamas” y “Pedro Páramo”. Por otro lado, en la música también se realizaron composiciones de índole nacionalista como las de Manuel M. Ponce, José Pablo Moncayo, Carlos Chávez, Silvestre Revueltas, Blas Galindo, Daniel Ayala, entre otros.

Del mismo modo, se puede señalar la presencia de lo nacional dentro del teatro de revista y del cine, que con la contribución del cineasta soviético Sergei Eisenstein se impulsó el interés por los asuntos indígenas, – siendo para algunos el pionero de la imagen del indígena mexicano–, trabajo que además influyó en la obra del cineasta mexicano Emilio “el indio” Fernández (PÉREZ MONTFORT, 1999).

De esta forma, se observa como la construcción de una imagen nacional comenzó a permear cada una de las expresiones artísticas que se proyectaban hacia espacios abiertos y públicos, como es el caso de algunos murales; y semiabiertos, como los teatros y cines; así como, utilizó los nuevos avances tecnológicos que posibilitaron la comunicación masiva, como la radio, la cual, sirvió durante esta época, para la transmisión de la música y los programas culturales oficiales. Ahora bien, ¿Cuáles eran los espacios y los tiempos destinados a la danza?

El surgimiento de una danza mexicana

En cuanto a la danza mexicana de carácter nacional, se puede señalar que, surge como resultado de este movimiento artístico inspirado en ideologías

y valores que pretendían constituir la imagen de una nación con base en la aspiración de crear un ballet netamente mexicano.

Proyecto que, en sus orígenes, tuvo como propósito difundir las danzas populares e indígenas en la sociedad mexicana a través de la construcción de una danza con identidad nacional que incluyera las características del México original, estableciendo así una relación estrecha con el Estado posrevolucionario que le brindó un espacio para compartir intereses y nutrirse de sus posibilidades para la edificación de una identidad nacional que, básicamente, “partió del reciclaje y la interpretación de imágenes, formas, espacios y discursos que los cruzaban y les daban la razón de ser” (TORTAJADA QUIROZ, 2004, p.12).

Razón por la cual, posiblemente para Lavalle (2002), en México se observa “una fallida arqueología dancística, una interpretación simplista y acartonada de la historia de México, acentuada por un concepto superficial de nuestras tradiciones indígenas” (p.37), basado en un ideal plástico de bailarín occidental, considerado en ese entonces, como superior a los practicantes de las diversas expresiones dancísticas que se realizaban en el país.

Por lo tanto, si bien a través del nacionalismo en la danza se llegaron a reconocer algunas de las tradiciones y costumbres de la grande minoría de México como los indígenas y campesinos, “este reconocimiento, sin embargo, quedaba ligado de manera prácticamente implícita a los proyectos de unificación del grupo en el poder, cuyo fin radicaba en los afanes modernizadores e industrializadores del país” (PÉREZ MONTFORT, 1999, p.182).

Entre los responsables de la creación de una estética nacionalista en la danza se encuentran los profesores de actividades recreativas, responsables de investigar y recolectar todo tipo de danzas, juegos y músicas tradicionales en sus lugares de origen, para que posteriormente fueran difundidas y fomentadas por los organismos institucionales oficiales donde generalmente eran modificadas para la escena. Acciones que permitieron conocer y reproducir de una forma posiblemente distorsionada, las danzas provenientes de diferentes comunidades del país que eran y son predominantemente indígenas y populares (LAVALLE, 2002).

De igual forma, se encuentran los artistas responsables de conjuntar conceptos y técnicas modernas extranjeras con las manifestaciones artísticas populares e indígenas que fueron transformando la estética dancística, la mayoría, formados con técnicas y saberes europeos y estadounidenses, en ocasiones, patrocinados por el propio gobierno mexicano, con la finalidad de buscar y emplear los elementos necesarios para alcanzar una “alta calidad artística, de carácter multidisciplinario para la recuperación de la cultura propia” (TORTAJADA QUIROZ, 2004, p.2).

Proceso que para Pérez Montfort (1999):

En el fondo de lo que se trataba era que la producción cultural promovida por el gobierno sirviera por un lado para la generación de una unidad nacional basada en un discurso nacionalista y, por el otro, que le proporcione bienes que permitieran un desarrollo capaz de explorar las variedades culturales populares del país (p.183).

Es así como, dentro del arte se buscaron modelos dentro de las culturas hegemónicas occidentales que ayudaron a sustentar la validez de lo producido nacionalmente, ya que como señala Pinto (2012), lo producido internamente era considerado poco civilizado según los parámetros europeos e insuficiente para entrar en el mercado internacional, no obstante, cabe la posibilidad de que algunos de estos conocimientos fueran utilizados a favor de la propia cultura mexicana, consiguiendo con ello un cierto grado de autenticidad alejada del patrón europeo, por lo tanto, la estética nacional posrevolucionaria podría ser considerada más como un reflejo del ideal de mestizaje resultante de un hibridismo cultural en vez de una completa aculturación.

Ahora bien, ¿por qué era relevante la construcción de una estética nacional identitaria por medio del arte para sustentar el proyecto político posrevolucionario?, posiblemente, como señala Sorj y Martucelli (2008), porque la formación de una estética nacional para la conformación de una ciudadanía podría permitir la participación de la sociedad de forma igualitaria ante las acciones del gobierno, imagen que según estos autores, precisaría ser reinventada constantemente de acuerdo a las circunstancias actuales de cada país.

Aunque, por otro lado, pueda ser utilizada para ratificar el lugar del pueblo con respecto a la distribución del poder, lo cual facilitaría el control de la clase hegemónica sobre el grupo (PÉREZ MONTFORT, 1999), que tiende a afectar la distribución de las diferentes prácticas artísticas dentro de los espacios y tiempos disponibles, como los que abarcan las prácticas relacionadas con la danza en forma de espectáculo, donde se observa la existencia de dos principales formas históricas de presentación, aquella que tiene como finalidad un espacio escénico como el teatral y la que se promueve dentro de los espacios abiertos.

Siendo durante este periodo posrevolucionario, los profesores y/o artistas de las Escuelas Oficiales quienes se encargaron de crear las obras de danza presentadas en los espectáculos públicos, por medio de las cuales, se divulgaban las leyendas y mitos que fundamentaban históricamente la ideología nacionalista por medio de sus presentaciones donde ocasionalmente se incluían entre sus ejecutantes a miembros de grupos auténticamente indígenas, quienes danzaban junto con los alumnos de las escuelas y otras instituciones oficiales (LAVALLE, 2002), observándose de esta forma, la importancia que la cuestión indígena tenía dentro de la estética de una danza nacional.

De esta forma, se puede percibir como la estética mexicana construida y divulgada a lo largo de estos años posrevolucionarios, al mismo tiempo que

pretendía ser democrática en cuanto al acceso a sus espacios y tiempos, y al contenido de sus obras por medio de la inclusión de imágenes que dignifican y reivindicán las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios, asimismo, tomaba como referencia una estética idealizada y ajena, que generó estereotipos que como bien señala Pérez Montfort (1999), niegan parte de la riqueza del siglo XIX.

Por consiguiente, si bien, actualmente se posee una imagen estética nacional dentro de ciertas expresiones artísticas que han servido como símbolos representativos de la identidad nacional que, independientemente de lo claro o turbio de las intenciones y resultados, han construido una imagen del país para el exterior; aún falta seguir trabajando para que su consumo, disfrute y actual divulgación se realice a partir de una postura más crítica que tome en cuenta lo múltiple y complejo de la nación.

Consideraciones finales

Con todo y la existencia de nuevos medios tecnológicos que han llegado a alterar los espacios y tiempos para el esparcimiento social, es importante señalar que también siguen existiendo lugares históricos y políticamente construidos para las manifestaciones artísticas públicas –sean estas generadas por un pensamiento hegemónico o por un movimiento de resistencia–, entre los cuales se encuentran, las paredes de los edificios, los parques, el cine y el teatro, espacios y tiempos populares que como se observó, han servido para la manifestación y reforzamiento de ciertas ideologías representadas estéticamente o estéticamente representables por medio del arte.

Lugares de convivencia social, donde fue construida durante la primera mitad del siglo XX una estética mexicana a partir de los ideales revolucionarios impresos en las diversas expresiones artísticas como la danza, que formaron parte de un sistema de divulgación de ideologías y valores nacionalistas que, aunque en apariencia funcionaron en un momento histórico para la creación de una identidad como nación, fueron insuficientes, debido a que la sociedad mexicana está conformada por diferentes colores, tamaños, sabores, olores, texturas e ideologías que engloban sus diferentes costumbres y tradiciones que posibilitan la existencia de diversas identidades nacionales.

Por lo tanto, es un país, que actualmente demanda una estética artística pluricultural acorde con una identidad plurinacional, que exige ser más crítico ante lo que se construye y consume como imagen identitaria, especialmente, a través de aquellos espacios y tiempos más vulnerables como son los destinados

para las presentaciones artísticas como las dancísticas, que no obstante, son considerados libres, comunes y aparentemente alejados de cualquier clase de interés hegemónico, como se ha visto, pueden favorecer construcciones sociales reproductoras de un control ideológico para el orden social, de la misma forma que pueden producir algo distinto, transformador y reivindicador dentro de cada sociedad (GOMES, FARIA, 2005 *apud* GOMES, 2014).

REFERÊNCIAS

AGUILAR CAMÍN, Hector; MEYER, Lorenzo. **À sombra da revolução mexicana. História Mexicana Contemporânea, 1910 – 1989**. Brasil: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ARREOLA MARTÍNEZ, Betzabé. José Vasconcelos: El caudillo cultural de la Nación. **Casa del Tiempo**, UAM, v.3, n.25, p.4-10, 2009. Disponible en: < http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf >. Acceso en: 26 may. 2017.

FALETTTO, Enzo. Política social, desarrollo y democracia en América Latina: Las funciones del Estado. In: GARRETÓN, Manuel Antonio. (compilador). **Dimensiones políticas, sociales y culturales del desarrollo**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009, p.201-220.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.3-20, 2014. Disponible en: < <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/327/227> >. Acceso en: 5 jun. 2017.

HAYA DE LA TORRE, Victor Raúl. La realidad económica-social de América Latina. In: MARINI, Ruy Mauro; MILLÁN, Mária (coords.). **La teoría social latinoamericana, t. I: Los orígenes a la CEPAL**. México D.F., El Caballito, 1994, p.79-96.

LAVALLE, Josefina. **En busca de la danza moderna mexicana**. Dos ensayos. México D.F: Instituto Nacional de Bellas Artes, 2002.

MARIÁTEGUI, José Carlos. O problema do índio. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008, p.53-65.

PÉREZ MONTFORT, Ricardo. Un nacionalismo sin nación aparente (La fabricación de lo "típico" mexicano 1920 – 1950). **Política y Cultura**. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México, n.12, p.177–193, 1999. Disponible en: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701210> >. Acceso en: 31 may. 2017.

PINTO, Simone Rodrigues. O pensamento social e político Latino-Americano: etapas de seu desenvolvimento. *Sociedade e Estado*. vol.27, no.2, Brasília: May/Aug. 2012, p.337-359. Disponible en: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200007 >. Acceso en: 1 jun. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: ROITMAN ROSENMANN, Marcos. **Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana**. Buenos Aires, Clacso, 2005.

SORJ, Bernardo; MARTUCELLI, Danilo. A nação e os desafios da identidade. In: SORJ, Bernardo; MARTUCELLI, Danilo. **O desafio latino-americano coesão social e democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p.242-262.

TENTI FANFANI, Emilio. **La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación**. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007.

TORTAJADA QUIROZ, Margarita. Bailar la patria y la Revolución. **Revista casa del tiempo**, 2004. Disponible en: <http://www.uam.mx/difusion/revista/julio2004/tortajada.html>. Acceso en: 31 may. 2017.

14.

A DANÇA NAS LINHAS CURVAS DE OSCAR NIEMEYER: A PAMPULHA NO CONTEXTO

Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz

RESUMO

Pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida pelo Programa de Dança Experimental (PRODAEX) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) e do Grupo de Pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança (CCODANÇA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os objetivos da investigação são compreender a representação do cenário arquitetônico da Pampulha por meio das linhas e das curvas das obras do arquiteto Oscar Niemeyer que conectam a paisagem urbana com as linhas do cotidiano e; apreender/interpretar tal conexão, seus signos e significados por meio da dança. O campo para a pesquisa é delimitado pela Casa do Baile, pela Igrejinha de São Francisco, pelo Museu de Arte Moderna e pela casa de Juscelino Kubistchek. A metodologia utilizada é a pesquisa documental e a experimentação do corpo em dança, tendo em vista o processo para a composição de um texto coreográfico e midiático. Os sentidos encarnados são tratados e investigados como realidades semiotizadas sob a ótica de Algirdas J. Greimas enquanto a análise do movimento está fundamentada em Rudolf Laban e o sentido de experiência submetida ao olhar de Jorge Larrosa. As experiências da dança nos espaços e nos seus entornos, criados principalmente por Oscar Niemeyer, têm sido surpreendentes, pois o dançar tem sido, inclusive, como um falar do que nos acontece, o que nos toca e como nos sentimos nestes lugares.

Do princípio

Esta pesquisa nasce das andanças pelos arredores da UFMG na região da Pampulha em Belo Horizonte/MG e da curiosidade em compreender a complexidade dos espaços arquitetônicos urbanos planejados por Oscar Niemeyer. A mesma está vinculada ao Programa de Dança Experimental

(PRODAEX) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) e do Grupo de Pesquisa (CCODANÇA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nestas andanças, temos sido impactados pelo movimento visual dos espaços ocupados, pela história que cada local traz e pelos sentidos ali encarnados. Tais experiências aliadas à pesquisa sobre o processo criativo formam o impulso para a dança e para a pesquisa coreográfica iniciada em 2018. Na Pampulha, entre as obras selecionadas para a investigação, estão a Casa do Baile, a Igreja de São Francisco, o Museu de Arte Moderna e a casa de Juscelino Kubistchek, todas de Niemeyer.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), os estudos qualitativos se caracterizam por buscar compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde este ocorre e do qual faz parte. Para tanto, os investigadores e são os instrumentos principais por captar as informações, priorizando e valorizando mais o processo do que o “produto”. Em tal abordagem, a pesquisa documental faz uso de documentos, considerados fonte natural de informação contextualizada (surgindo no contexto e fornecendo informações a respeito dele). As fontes documentais, neste caso, são as obras arquitetônicas e seu entorno, bem como documentos alusivos ao contexto das mesmas.

A metodologia usada na pesquisa abraça a premissa de que um processo criativo é similar ao processo de pesquisa. Neste sentido, a criação está relacionada e conectada ao modo como entendemos, formamos e transformamos o saber, as práticas de pesquisa e a produção de conhecimento. Os procedimentos utilizados visam a adoção de uma conduta criadora para o processo, aliada à reflexão contínua sobre a experiência coletiva e/ou individual do sujeito. Nesta abordagem, a pesquisa será o resultado de um trabalho coletivo e na “processualidade” da mesma, a criação existe e habita o ser e sua experiência.

No processo, o termo “experiência” abraça o sentido que Larrosa (2002) defende, como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e do saber de experiência. Para o autor, “a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (...). Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível”. O autor ainda enfatiza que a experiência é uma abertura para o desconhecido (LARROSA, 2002, p.28).

Para Kastrup (2001), sob o prisma da existência de momentos diferentes no desenvolvimento da experiência, o pensamento surge como uma invenção a partir da existência de elementos discursivos (teorias) e extradiscursivos (técnicas corporais, por exemplo) da contemporaneidade, como uma novidade imprevisível e sem regras. Para a autora, a única regra aceitável para esta concepção de

invenção é a lei da divergência; mas, antes de ser vista como uma exceção, deve ser vista como excesso, como um ultrapassar dos limites da cognição. Assim, podemos pensar o processo de criação como um processo cognitivo, de leitura, de linguagem, de experimentação e de invenção.

Na proposta desta pesquisa, pretendemos apontar e compreender a complexidade dos múltiplos fatores das obras selecionadas de Oscar Niemeyer e, em seguida, experimentá-las no e pelo corpo por meio de movimentos corporais que traduzem a percepção encontrada nos espaços e nas edificações do arquiteto. As obras e seus espaços, portanto, são percebidos como documentos, como textos e contextos em que os elementos/fatores e sentidos analisados são traduzidos como planos de conteúdos e planos de expressão. Os sentidos encarnados são tratados e investigados como realidades semiotizadas sob a ótica de Algirdas J. Greimas (1975), enquanto a análise do movimento será fundamentada em Rudolf Laban (1978) e sob a perspectiva da experiência o olhar de Jorge Larrosa (2018).

Oscar Niemeyer e a Pampulha: a dança das linhas curvas

Não é o ângulo reto que me atrai.
Nem a linha reta, dura, inflexível,
criada pelo homem.

O que me atrai é a curva livre e
sensual. A curva que encontro nas
montanhas do meu país, no curso sinuoso
dos seus rios, nas nuvens do céu, no corpo
da mulher amada.

De curvas é feito todo o Universo.
O Universo curvo de Einstein.
NIEMEYER (2000 p.169-70).

Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho (1907-2012) estudou na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro (atual UFRJ) de 1929 a 1934 e obteve o diploma de engenheiro arquiteto. Considerado uma das figuras-chave no desenvolvimento da arquitetura moderna brasileira, o arquiteto deixou um legado inegável, pois realizou projetos icônicos em vários estados brasileiros e em outros países.

No complexo da Pampulha construído em Belo Horizonte/MG entre 1942 e 1944 sob a encomenda do então prefeito Juscelino Kubistchek, Niemeyer uniu a representação de nosso cenário natural, por meio das linhas curvas, conectando a paisagem urbana com as linhas do próprio corpo e do cotidiano,

criando-se, assim, as diferentes formas de preencher o espaço como uma estrutura rígida, flexível e sinuosa.

Sinteticamente, as construções dos projetos arquitetônicos de Niemeyer são realizadas muitas vezes a partir de sua percepção do ambiente, da topografia, dos apoios, das sustentações e coberturas que se relacionam de alguma maneira com aquilo que é encontrado na natureza e nas sinuosidades do corpo humano, como por exemplo, a utilização de apoios em busca de sustentação do concreto que na dança se assemelha a busca pelo equilíbrio para a realização dos movimentos.¹

Iniciamos nossa pesquisa pela Casa Kubitschek, que foi projetada para ser residência de fim de semana de Juscelino Kubitschek. A casa possui características da arquitetura moderna. Os jardins e pomar são do paisagista Burle Max. No entanto, JK nunca habitou a casa, pois logo, como presidente do Brasil, se mudou para o Rio de Janeiro e iniciou as obras de Brasília, que viria a ser a nova capital do País. Hoje o local funciona como espaço cultural e museu que abriga objetos da época.

Na sequência, fizemos um estudo na Casa do Baile, inaugurada em 1943 para abrigar um pequeno restaurante, um salão com mesas, pista de dança, cozinhas e toaletes, com a finalidade de criar uma valorização artística da Pampulha e como função social, a da diversão para o povo. Acabou desativada em 1948, após o fechamento do cassino da Pampulha², em 1946. A Casa do Baile se localiza em uma ilha artificial, acessada por uma ponte de onze metros. Destaca-se pelas formas da fachada e marquise sinuosa.

O projeto arquitetônico e paisagístico propõe uma integração total com o ambiente da lagoa. Niemeyer afirma ter sido o projeto com o qual ele se ocupou das curvas – sua marca registrada – com mais desenvoltura. A planta da Casa do Baile se desenvolve a partir de duas circunferências que se tangenciam internamente. Delas, desprende-se uma marquise de linha sinuosa que nos atrai o olhar e não nos faz associá-la com as curvas das margens da Lagoa que margeia o local. Esta marquise é suportada por colunas que também contornam todo o

¹ < http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/oscar-niemeyer/2012/12/06/internas_oscar_niemeyer,334958/linhas-curvas-de-niemeyer-sao-expressao-da-cultura-brasileira.shtml > . Acesso em 18 nov. 2018.

² Com a proibição do jogo no Brasil em 1946, o prédio do Cassino esteve fechado por cerca de dez anos. Em 1957, foi reinaugurado como Museu de Arte, no que é configurado até hoje. < <http://www.belohorizonte.mg.gov.br/local/atrativos-turisticos/culturais-lazer/museu-de-arte-da-pampulha> > . Acesso: em 16 nov. 2018.

volume circular e morre em outro pequeno volume de forma ameboide. À frente do prédio, há um pequeno palco circular cercado por um lago também de forma de ameba. Segundo registros do acervo exposto no local, Niemeyer projetou a Casa do baile seguindo as curvas da ilha, enfatizando que, no fundo, era o elemento plástico da curva que lhe interessava.³

Em 2002, a Casa do Baile foi reaberta após sua restauração, realizada sob a coordenação do próprio Niemeyer com novos sistemas de climatização e iluminação. Seus jardins também passaram por um processo de revitalização obedecendo à intenção paisagística da proposta original de Burle Max. Desde então, vem funcionando como um Centro de Referência de Arquitetura, Urbanismo e Design.

O Museu de Arte da Pampulha foi construído para ser um casino e é considerado um marco na arquitetura modernista mundial, sendo inaugurado em 1942. O prédio assenta-se no alto de um promontório. O prédio do cassino foi concebido a partir da alternância de volumes planos e curvos, de jogos de luz e sombra. O bloco posterior, em semicírculo, estabelece um contraponto em relação à ortogonalidade do salão de jogos. O rigor das linhas retas é interrompido pela parede curva do andar térreo e pela marquise em forma irregular. As superfícies envidraçadas e as finas colunas que sustentam a marquise são elementos importantes para a impressão de leveza dada ao prédio.⁴ Os jardins projetados pelo paisagista Burle Marx apresentam uma conexão com o prédio e com o lago. As linhas retas e curvas também estão presentes nos caminhos entre os canteiros dos jardins.

A Igrejinha de São Francisco teve sua construção concluída em 1943. Seu *design* também é marcado por linhas curvas que fazem uma alusão às montanhas de Minas Gerais. O desenho da igreja traz uma sucessão de abóbadas (tetos arredondados): duas abóbadas principais que cobrem a nave e o santuário, e três secundárias, que envolvem a sacristia e anexos. Uma marquise reta conduz à torre que emerge na lateral pela fachada principal. O prédio é caracterizado por formas mais livres presentes em todo o desenho arquitetônico, trazendo, ainda em sua estrutura, obras dos artistas Cândido Portinari, Alfredo Ceschiatti e Paulo Werneck. O paisagismo segue com Burle Marx. Neste conjunto, as linhas curvas mantêm o jogo entre as retas, as curvas e tons azuis, entre rupturas e fusões na forma.

³ < <http://belohorizonte.mg.gov.br/atrativos/roteiros/marcos-da-modernidade/casa-do-baile> > . Acesso em 18/11/2018.

⁴ < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao15556/museu-de-arte-da-pampulha-belo-horizonte-mg> > Acesso em: 27 fev. 2019.

A semiótica francesa em diálogo com a dança e a arquitetura

Como texto sincrético, a dança se manifesta como linguagem, encarnada no corpo e na dramaturgia que tendem a englobar a realização cênica, envolvendo as escolhas técnicas e estéticas que o coreógrafo, o bailarino e o diretor artístico da obra adotam. De modo geral, o termo dramaturgia tende a subsumir todo o processo que envolve a realização de um espetáculo em que a “cena” torna-se um complexo e dinâmico texto (DINIZ, 2018).

Mas o que é um texto sincrético? Para Cortina e Silva (2014):

O texto sincrético não é uma simples bricolagem, uma mistura de componentes diversos; é uma superposição de conteúdos formando um todo de significação. Nele não há uma simples soma de seus elementos constituintes, mas um único conteúdo manifestado por diferentes substâncias da expressão. Não se trata de unidades somadas, mas de materialidades aglutinadas numa nova linguagem, do sentido individual ao sentido articulado, fruto de uma enunciação única realizada por um mesmo enunciador, fazendo com que cada substância do plano de expressão seja ressemantizada (CORTINA; SILVA, 2014, p.8)

Considerando o texto, neste caso o arquitetônico e o texto da dança, ainda pode-se dizer que os efeitos de sentido dos mesmos podem ser tratados através das homologações de categorias que ocorrem numa espécie de percurso gerativo do sentido, como estratégia para a proposta do processo criativo.

A semiótica da Escola de Paris é uma teoria de significação cuja preocupação central é explicitar, sob a forma de uma construção conceitual, as condições de apreensão e da produção do sentido em que o “parecer do sentido” (BERTRAND, 2003, p.11), o qual se apreende por intermédio das formas de linguagem dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável.

Outro aspecto relevante é refletir a respeito do uso do movimento na linguagem na gestualidade. Para Greimas (1975), o homem como corpo está integrado neste mundo ao lado de outras figuras que se movem no espaço. Neste aspecto, a linguagem gestual pode produzir duas espécies de efeitos diferentes: pela direção gestual e pela semiose gestual. A distinção entre uma e outra está no efeito de “direção” na primeira e, no efeito de “semiose”, na segunda. O autor aponta a gestualidade subdividida entre gestualidade prática e gestualidade mítica.

Estas duas atividades, tendo em comum um mesmo plano de expressão e uma mesma pretensão bastante geral (a transformação do mundo), dividem entre si as significações do mundo de uma maneira difícil de determinar à primeira vista. Assim, ao falar do inventário possível dos gestos naturais, insistimos na necessidade de, ao reduzir estes

gestos a figuras, esvaziá-los de toda significação que estas comportam sempre que verbalizadas. Uma mesma figura gestual que comporta uma inclinação de cabeça e movimento de busto para frente e para baixo pode significar ‘abaixar-se’ no plano prático, e ‘saudar’ no plano mítico, sem que precisemos aceitar a interpretação bastante comum de que se trata de um gesto prático com uma conotação mítica. É mais simples dizer que um único e idêntico significante gestual pode ser integrado, conforme o contexto num sintagma gestual prático (trabalho de campo, por exemplo) ou num sintagma mítico (a dança) (GREIMAS, 1975, p.64).

Greimas (1975, p.65) acrescenta que, uma vez admitida essa dicotomia *prática vs. mítico*, “pode-se tentar interpretar as formas mistas de gestualidade, onde o mítico se encontra difuso no prático e vice-versa”. A gestualidade, devido à ressemantização dos gestos, transforma-se em outra linguagem, a própria dança. Neste sentido, o modelo da semiótica visual/plástica focada na plasticidade da dança, é um caminho possível considerando-se que o signo pode ser o gesto ou a movimentação do corpo, já que o significado de um gesto corporal é dado por uma situação coreográfica, pela dança como um todo e por suas relações com a cultura e sociedade vigentes. Por isto, é através da semiótica visual, e dos conceitos de semissimbolismo e de sincretismo, que vislumbramos ferramentas possíveis para identificar os mecanismos de produção de sentido daqueles textos como um todo significativo (DINIZ, 2018).

A expressão “semiótica plástica” foi cunhada por Jean-Marie Floch (1985). O estudioso postula, em sua obra, que a semiótica plástica pode alcançar o estudo do plano da expressão, tendo em vista todas as manifestações visuais que se estendem desde o mundo natural às artísticas e midiáticas, envolvendo a pintura, a fotografia, a escultura e arquitetura, entre tantos outros exemplos possíveis de textos visuais/plásticos. Por isto, ficamos confortáveis em pensar a dança no bojo destes exemplos (DINIZ, 2018).

Para a análise das linguagens deste trabalho, o corpo e os movimentos aliados à ocupação do espaço, as categorias coreográficas (organização dos movimentos da dança no espaço), gestualidade (esforço e forma dos movimentos), topológicas (referente ao espaço), cromáticas (referente às cores), eidéticas (referente à forma) são pistas para uma sobredeterminação dos valores de sentido. No caso dos espaços analisados, pode-se ter, por exemplo, em sua expressão, de acordo com as categorias plásticas verificadas nas cores dos ambientes, uma relação semissimbólica entre as categorias cromáticas (*azul vs. grafite*) e as categorias semânticas (*fluidex vs. rigidex*).

Pensando no percurso dos textos arquitetônicos elencados, a análise volta-se para as “marcas”, para seus mecanismos internos de agenciamento do sentido e para o contexto que governa tais textos. Ou seja, outros textos com

que o texto em análise dialoga por intertextualidade (relações que um texto mantém com outros textos) como a dança, a arquitetura e a paisagem circundante.

Partindo do princípio de que a semiótica francesa se interessa pela construção de sentido no texto a fim de apontar as regularidades das articulações sintáticas e semânticas que dão materialidade ao sentido deste texto, é possível, considerar a relação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão e suas especificidades.

Para leitura de sistemas sincréticos (aqueles que acionam várias linguagens de manifestação como um filme, uma canção, o espetáculo de dança etc). Nesta perspectiva, é necessário apontar, em textos sincréticos, os traços comuns da expressão das várias linguagens, visando à identificação de categorias que podem explicar a coerência e a integração do conjunto em uma unidade de sentido. Tais categorias precisam ser eficientes para trabalhar as diferentes materialidades que sincretizam a textualização. Na pesquisa, os traços/marcas são traduzidos para as categorias da linearidade e da circularidade.

A relação semissimbólica, por sua vez, entre a expressão (significante) e o conteúdo (significado) no texto pode ser arbitrária porque é fixada em determinado contexto (que também é um texto), mas é balizada pela relação estabelecida entre os dois planos da linguagem. Arbitrária quando é fixada em determinado microuniverso semântico e é balizada pela relação estabelecida entre os dois planos da linguagem. Uma relação semissimbólica, quando reiterada constantemente, tende a transformar-se numa relação simbólica ao longo do tempo (DINIZ 2018).

Conforme Hénault (2004), a aplicação de métodos peculiares à semiótica visual pode fornecer uma aproximação mais flexível dos fenômenos instáveis da expressão sensível que devem conduzir a pesquisa fundamental a um novo nível consolidado e codificado, concernente à grande variação de relação entre a forma do conteúdo e da forma da expressão. Neste sentido, o percurso semissimbólico pode instaurar entre estas duas formas o fortalecimento dos significados por meio do paralelismo das categorias do plano da expressão com o plano do conteúdo (DINIZ, 2018).

Na dança, o movimento é um deslocamento no tempo e no espaço e nestes podemos perceber, por meio de um discurso sincrético e do semissimbolismo, imagens e cenas que se compõem como um “corpo” em somatória de outros corpos e o espaço arquitetônico em sentidos que se dão a ver. Nesta perspectiva, tudo se torna “corpo” e passa a fazer parte do “corpo”.

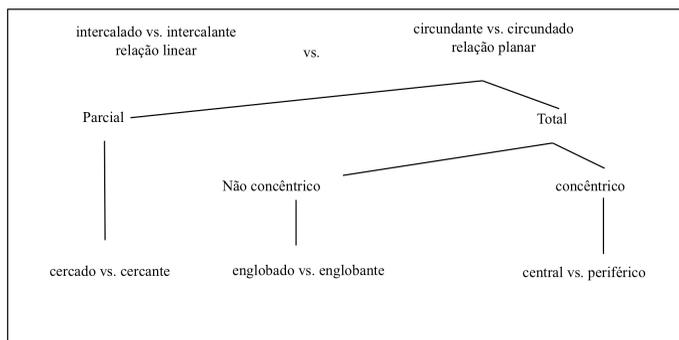
O corpo na dança das linhas e as curvas da Pampulha

Nosso ponto de partida está na ideia de que o corpo é um conjunto de estruturas que ocupa espaços através da presença e inserção desse corpo no cenário urbano, em específico, no conjunto arquitetônico da Pampulha. A dança, neste contexto, se materializa no dialogismo entre as formas e a estética (*aistesis*) dos espaços ocupados. Assim, as obras visitadas têm sido como convites aos estímulos sensoriais e espaciais.

Desta maneira, para proporcionar uma descrição mais minuciosa das obras de Oscar Niemeyer, foi elaborada, na primeira fase desta pesquisa, uma pré-análise dos espaços por meio de fotografias, plantas baixas e de visitas nos locais. Destas análises, foram levantadas as categorias mais marcantes com o objetivo de elaborar um instrumental metodológico voltado para a coleta de dados. Na relação semissimbólica foram elencadas categorias semânticas de base associadas às determinadas dimensões plásticas.

A dimensão topológica, por exemplo, é composta através das relações lineares (espaços lineares lado a lado) e das relações planares (espaços em torno de espaços). Segundo Floch (1985, p.30), os formantes *intercalados vs. intercalante* são estabelecidos pelas relações lineares, enquanto os formantes *circundados vs. circundante* com suas subdivisões: *englobado vs. englobante*, *cercado vs. cercante* e *central vs. periférico* são formados pelas relações planares.

Quadro 1: Relação Linear e Relação Planar



Fonte: FLOCH (1985, p.30).

A relação *linear vs. planar* para os espaços analisados nos fornecem categorias importantes para a pesquisa que, no momento, apontam para a maneira como percebemos e podemos ocupar os espaços. Na categoria linear, estamos para o sentimento de *intercalantes* e, na categoria planar parcial, estamos mais para a sensação de *cercado*.

A dimensão eidética, por sua vez, é constituída pelos formantes *circular vs. retilíneo* e *vertical vs. horizontal*. Na dimensão cromática, encontramos formantes no âmbito das cores ambientes em cena de maneira a oposição *azul vs. grafite*. Enquanto o azul aponta para a fluidez da água, o grafite aponta para a rigidez do concreto.

Para as movimentações e processos de criação em dança, as teorias de Laban, nos possibilitam descrever uma vastidão de ações corporais respondendo a cinco questões básicas: (1) qual é a parte do corpo que se move; (2) em que direção ou direções do espaço o movimento se realiza; (3) qual a velocidade em que se processa o movimento; (4) que grau de esforço é gasto no movimento e; (5) que forma tal movimento toma para se expressar.

Os estudos sobre a análise do movimento de Laban apontam basicamente para a Labananalysis (LMA), que envolve duas linhas de análise do movimento: a quantitativa e a qualitativa (DINIZ, 2018). A linha quantitativa, conhecida por Labanotation ou Kinetography Laban, avalia o que se movimenta, isto é, qual a ação realizada, a parte do corpo que a executa, sua direção, o nível e o tempo de realização. A linha qualitativa, conhecida por *effort/shape* avalia como o movimento está sendo realizado através dos fatores de peso (leve e firme), da fluência (livre e controlada), do espaço (direto e flexível) e do tempo (sustentado e súbito) (LABAN, 1978, p.112-117).

Assim, a análise do movimento numa perspectiva quantitativa visa compreender o que se move, considerando as partes do corpo, a direção (frente, atrás, lado ou diagonais) e o nível, que pode ser alto médio ou alto. Por exemplo:

Em relação ao nível estipula-se um ângulo de 90° como padrão de análise: < 90° nível baixo; =90° nível médio > 90° nível alto. Numa perspectiva macro pode-se analisar o movimento na sua totalidade. Movimentos no nível baixo são aqueles realizados ajoelhados, sentados ou deitados no chão; Movimentos no nível médio são aqueles realizados em agachamento (com um ou com os dois joelhos flexionados) e movimentos no nível alto aqueles realizados nas meias-pontas, pontas dos pés ou em saltos (DINIZ, 2003, p.65).

Na perspectiva de uma análise qualitativa do esforço, o conjunto dos elementos implementados na atividade física, por exemplo, são visíveis nos

movimentos de um trabalhador, de um bailarino, e é audível no canto e nos discursos verbais. O fato de o esforço e de suas várias modalidades não apenas serem vistos ou ouvidos, mas também imaginados, é de muita importância para a sua utilização na construção do imaginário para a visibilização de determinado conteúdo da dança (DINIZ, 2018).

Para Laban (1978), a extraordinária estrutura do corpo e as surpreendentes ações que este é capaz de executar, cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela uma mecânica motora intrínseca ao movimento vivo, no qual opera o controle intencional do movimento físico (DINIZ 2018).

Para esta pesquisa e inserção de movimentos nos espaços, trabalhamos a ocupação coreográfica delineada pelas categorias/fatores de peso *firme vs. leve* e as categorias das *linhas retilíneas vs. linhas circulares*. Neste processo de pesquisa/criação, o projeto tem apontado para ações plásticas de ocupação do espaço e do tempo pela dança ressignificando a presença do corpo numa escuta sensível das pulsações, dos movimentos, das linhas, das curvas e das sinuosidades da arquitetura ocupada, tocada e experimentada. No caso desta pesquisa, o esforço é denotado pelo peso leve com entremeios de peso firme, o tempo varia entre subto e sustentado, o espaço é direto e a fluência é controlada.

Analisar os dados levantados por meio das dimensões e categorias descritas é assumir um discurso analítico/interpretativo que vai além do conteúdo ou da forma que a arquitetura ou a dança apresentam pelas linhas e curvas das formas de expressão de ambos. O impacto deste trabalho se dá sob três perspectivas: (1) No encontro do corpo que dança com os sentidos incrustados e delineados nas obras de Niemeyer quando, por exemplo, o sólido, a rigidez, as curvas e a fluidez são ressignificados na dialética entre o corpo, a dança, a arquitetura e a paisagem; (2) No conhecimento e assimilação da história e de uma arte que são marcas formadoras na identidade não apenas da Pampulha, mas da Cidade que a abriga; (3) Na dança que surge a partir do contato e da experiência vivida nos espaços/campo e no laboratório de pesquisa coreográfica.

Considerações finais

A categorização do processo tem se revelado uma chave de acesso a novas dramaturgias organizadas pelas experiências vividas. Entre tantas possibilidades de movimentos, e não necessariamente passos de danças,

temos escolhido no acervo de experimentações, inúmeras possibilidades gestuais para as composições coreográficas.

Tanto no campo urbano como no laboratório, nossa constatação é de que o corpo e a arquitetura da cidade se fundem em sentidos que se dão a ver. Em tal fusão, a gestualidade na ocupação urbana tem refletido na maneira como a dança desabrocha em cenas que se fazem e refazem. Nestas, o sentido vem se encarnando, trazendo à tona um texto em que a dança agora vai se tornando a fusão dos olhares e das análises semióticas. É a dança que se instala no olhar e se materializa no corpo de quem vê e percebe! A circularidade em sobreposição às linhas retas nos reporta à circularidade do continuum da vida pelo dinamismo do movimento visual. As categorias *intercalado* e *cercado* apontam para o valor semântico da *alteridade*, mas, também, apontam para a abertura do encontro dos contrastes. Na categoria cromática, os tons de azul e verdes (lagoa, céu e jardins), presentes tanto nas obras quanto no entorno, também, nos remeteram pelo semissimbolismo ao sentido da vida, de luz e do encontro.

Oportuno dizer que as experiências têm sido profundas e extremamente lúdicas! Dançar nos espaços criados por Oscar Niemeyer e nos seus entornos tem sido, acima de tudo, uma experiência surpreendente: No parar para olhar, para escutar, pensar e sentir! Nas obras visitadas, o estímulo para dança era difícil de conter, sentíamos-nos convidados a dançar em quase todo o tempo, como um convite para a arte do “encontro” (LARROSA, 2018). O impacto da obra e seu entorno sempre foi muito grande sobre nós e o dançar foi como falar do que nos acontece e do que nos toca.

Estamos na fase final de análise das categorias. Para a conclusão prevista, estamos elaborando um relatório de pesquisa em forma de espetáculo de dança a ser apresentado publicamente, um documentário e uma série de videodanças montados com o acervo de imagens gravadas nos locais de campo e em laboratório, que serão publicados em canal do *Youtube*. Como parte do processo, temos compartilhado fases da pesquisa e participado de diversas mostras artísticas.

FIGURA 1: Fase II da pesquisa na Mostra de Dança EEFFTO/UFMG Dez/2



Fonte: Acervo pessoal da autora.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Konpp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, Ed. Jan/Fev/Mar/Abr. n.19, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, 2018.
- DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. **Dança: movimento em adoração**. Belo Horizonte: Atikté, 2003.
- CORTINA, Arnaldo; SILVA, Fernando Moreno da. **Semiótica e comunicação: estudo sobre textos sincréticos**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.
- DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. **Nos passos da semiótica: um diálogo entre a dança e a escola de Paris**. Curitiba: Appris, 2018.
- FLOCH, Jean-Marie. **Petites mytologies de l'oeil et de de l'esprit: por une semiotique plastique**. Paris/Amsterdam : Hadés/Benjamin, 1985.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- HÉNAULT, Anne. Préambule. In: HÉNAULT, Anne; BEYAERT, Anne. **Ateliers de sémiotique visuelle**. Paris : PUF, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.1, n.6, p.17-27, 2001.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- NIEMEYER, Oscar. **As curvas do tempo: as memórias de Oscar Niemeyer**. Londres: Phaidon, 2000.

AUTORES

Bruna D´Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro

Mestre em Educação pela PUC-MG, especialização em Psicopedagogia pela UNIBH (2011) e graduação em Pedagogia pela PUC-MG (2007). Atualmente, é Supervisora Pedagógica no estado de Minas Gerais, professora da educação infantil, bailarina e coreógrafa. Dirige o Projeto Anjos D´Rua de arte educação e a CIA Cena Alternativa, de Dança Contemporânea.

Caroline Cavalcante do Nascimento

Doutoranda em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Possui graduação em Letras pela UFMS (2008) e Mestrado em Estudos de Linguagens pela UFMS (2013). Integrante do grupo de pesquisa Corpo, Movimento e Tecnologia: Núcleo de Pesquisa e Experimentação em Poéticas do Corpo e do Movimento COMTE/CEFET-MG e do grupo de pesquisa EDUDANÇA da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. É integrante do grupo de danças folclóricas brasileiras Sarandeiros (UFMG). Pesquisa diálogos entre as Ciências Naturais, Humanas, Arte e Filosofia, com foco na compreensão ética do corpo na sua relação com o ambiente, cultura e sociedade.

Caroline Gomes de Oliveira

Graduanda em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Voluntária em Iniciação Científica do Grupo EduDança (2016-2018). Bolsista do Programa Residência Pedagógica (UFMG). Membro do Grupo de Pesquisa EduDança.

Elisângela Chaves

Graduada em Educação Física UFV (1995), mestre em Educação pela FaE/UFMG (2002) e doutorado em Educação pela FaE/UFMG (2013). Professora da área de Dança no Curso de Educação Física da UFMG. Coordenadora geral e acadêmica da EAD do Programa PELC e Vida Saudável do Ministério do Esporte/UFMG. Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares do Lazer. Líder do Grupo de Pesquisas EduDança.

Gustavo Côrtes

Bailarino e Coreógrafo especializado em Danças Populares; Graduado em Educação Física (UFMG) e Fisioterapia (Faculdade de Ciências Médicas de MG); Mestre em Educação na FAE-UFMG e Doutor em Artes da Cena no IA - UNICAMP; Professor efetivo do curso de Mestrado Profissional em Artes, ProfArtes e do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar, PROEF. Desde 1997 é o diretor do Grupo Sarandeiros, professor efetivo da área de dança, e atual diretor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

Isabel Coimbra

Doutora em Estudos Linguísticos na Pós-Lin/FALE/UFMG. Doutorado Sanduíche (Bolsista CAPES) na Paris IV – Sorbonne/França. Mestre em Educação Física. Pós-graduada em Educação Física Escolar pela PUC-MINAS e Lazer pela UFMG. Graduada em Educação Física pela UFMG. Docente na área de Dança do Curso de Educação Física/UFMG. Coordenadora do Programa de Dança Experimental da EEFETO/UFMG. Líder do Grupo de Pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança (COODANÇA). Produtora, Artista-docente-pesquisadora.

Jenifer Lourenço Borges Vieira

Doutoranda em Estudos do Lazer pela UFMG (2018/2022) e Mestre pelo mesmo programa (2011/2013) na área de concentração Lazer, Cultura e Educação. Possui especialização em Esporte e Atividades Físicas para Pessoa com Deficiência pela UFJF (2014/2016) e graduação em Educação Física (licenciatura), também pela UFMG (2004/2008). Pesquisadora do Ministério do Esporte, atuando nos cursos EaD do Programa Esporte e Lazer da Cidade (desde 2014) como tutora. Atualmente, é professora de Educação Física efetiva, atuando na Vice-direção do Colégio Tiradentes da PMMG – Unidade Gameleira/MG e professora da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), atuando o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE CBH.

Jose Manuel Alvarez Seara

Mestre em Educação Física pela UFSC (2015), com especialização em Diversidade Sexual e Direitos Humanos, Buenos Aires (2019) e em Gênero e Políticas Públicas na FCS-UdelaR, Uruguai (2014), graduação em Sociologia na FCS-UdelaR, Uruguai (2011) e em Educação Física e Esportes na UAI, Argentina (2001). Atualmente, é professor adjunto do ISEF-CURE-UdelaR, Uruguai e doutorando em Ócio na Universidade de Deusto, Espanha e em Lazer no PPGIEL-UFMG. É dançarino de tango e percussionista.

Juliana Araujo de Paula

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Atualmente, é professora municipal da Prefeitura de Belo Horizonte, integrando a Diretoria da Educação Integral. É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e dançarina do Grupo Sarandeiros.

Karla Ysolina Uriarte Torres

Profesora de danza y educación básica, egresada del CEBA como Técnico profesional en Danza Contemporánea con especialización en Técnica Graham, Licenciada en Educación Artística por la Escuela Normal Superior de Yucatán, Maestra en Psicología del Deporte por la Universidad Autónoma de Yucatán, y actualmente, estudiante del doctorado Interdisciplinar em Estudos do Lazer de la Universidad Federal de Minas Gerais.

Maria Aparecida de Souza Gerken

Doutora em Educação pela FaE/UFMG (2009); Professora da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFMG, Professora do Setor de Educação Física do Colégio Técnico/UFMG. Membro do Grupo de pesquisa EduDança da EEEFTO/UFMG, desde agosto de 2017. Experiência em Gestão Pública, Diretora Geral Pró-tempore da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (julho a setembro de 2018); Vice-Diretora Geral EBAP da UFMG (2016 a 2018); Vice-Diretora do COLTEC/UFMG (2001-2002). Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Faculdade de Educação/UFMG, de 1996 a 2009.

Mayna Mendes Paiva

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-graduada *latu sensu* em Ensino de Educação Física pela PUC-MG. Bolsista de iniciação científica do EduDança pela PRPq/UFMG (2015-2016).

Natália de Oliveira Silva

Acadêmica do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Iniciação Científica da Rede Cedes 2016-2018. Bolsista do Programa Residência Pedagógica– UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa Edudança.

Paola Luzia Gomes Prudente

Doutoranda em Estudos do Lazer (UFMG), mestre em Educação (UIT), membro do EduDança – UFMG, Professora do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH), da Universidade de Itáuna (UIT) e do Colégio Santo Agostinho de Belo Horizonte.

Petrônio Alves Ferreira

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da FaE/UFMG. Atua como professor de Educação Física e Dança no Colégio Santo Agostinho (Contagem) e como dançarino e diretor artístico do Grupo Sarandeiros (UFMG). Como pesquisador, investe em trabalhos sobre Dança, Educação Física Escolar, Gênero e Sexualidade na Educação.

Telma Rodrigues

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995). Cursa o mestrado em Estudos do Lazer, na mesma instituição. Tem trajetória profissional na dança e é professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde realiza e participa de projetos educacionais relacionados a dança, cultura, esporte e lazer.

CONTATOS

Grupo de Pesquisa EduDança
E-mail: edudanca.ufmg@gmail.br

EEFFTO

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 | Campus Pampulha
Belo Horizonte -MG | CEP 31270-310

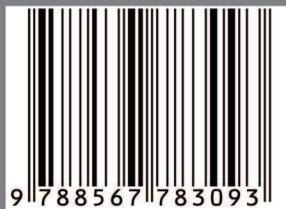


SECRETARIA ESPECIAL DO
ESPORTE

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL



9 788567 783093