

NATÁLIA MARTINS CARNEIRO



CORPO CIDADÃO:
experiências da aprendizagem do
GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA
de Belo Horizonte/MG

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2011

NATÁLIA MARTINS CARNEIRO

CORPO CIDADÃO:

experiências de aprendizagem do
GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA
de Belo Horizonte/MG

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Inclusão e Conhecimento – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção ao título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Paiva

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG

2011

C289c Carneiro, Natália Martins.
T Corpo cidadão : experiências de aprendizagem do Grupo
Experimental de Dança de Belo Horizonte/MG / Natália Martins
Carneiro. - UFMG/FaE, 2011.
111 f., enc,

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos.
Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Dança -- Aspectos sociais --
Teses. 3. Dança -- Aprendizagem experimental -- Teses.
I. Título. II. Santos, Maria Aparecida Paiva Soares dos. III.
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 793.307

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	
ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	16
CAPÍTULO 2	
A	
DANÇA.....	34
A DANÇA NO BRASIL – uma introdução.....	52
A DANÇA EM BELO HORIZONTE/MINAS GERAIS – uma inovação.....	54
GRUPO CORPO COMPANHIA DE DANÇA – uma história.....	59
CORPO CIDADÃO – uma iniciativa.....	63
CAPÍTULO 3	
GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA – uma aprendizagem	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação.

Tese intitulada *CORPO CIDADÃO: experiências de aprendizagem do Grupo Experimental de Dança de Belo Horizonte/MG*, de autoria de *Natália Martins Carneiro*, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Aparecida Paiva – Orientadora

Prof^a. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes – FAE/UFMG

Prof. Dr. Arnaldo Leite Alvarenga - EBA/UFMG

Prof^a. Dra. Eliana Ayoub - UNICAMP

Prof^a. Dra. Rita Amélia Vilela – PUC/MG

Belo Horizonte, junho de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de algum modo, participaram da construção deste trabalho...

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dra. Aparecida Paiva, pelo acolhimento e aposta na pesquisa, pelo respeito ao meu processo de formação, pela generosidade da orientação, pela confiança depositada e pelo colo...

Aos participantes da pesquisa (jovens, professoras, coordenadora, diretora) agradeço a disponibilidade e receptividade.

Aos Professores Ana Gomes, Arnaldo Alvarenga e Rita Amélia Vilela, agradeço as contribuições no exame de qualificação e a compreensão.

Aos professores da Faculdade de Educação, agradeço a dedicação, a escuta, as críticas, especialmente à Ana Gomes pela generosidade e acolhimento no Grupo de Pesquisa.

Aos colegas de doutorado, agradeço a partilha do processo. Na Faculdade de Educação, também agradeço aos funcionários da Pós-Graduação, de modo especial à Rose.

Aos amigos da Escola de Educação Física, da Escola de Belas Artes e da Faculdade de Educação, agradeço a amizade, compreensão e os incentivos.

Aos alunos, professores e servidores técnicos do Colégio Técnico da UFMG, de modo especial à Maria Aparecida (Cida) e Eliene, colegas de Setor, agradeço o apoio ao doutoramento.

Aos amigos Eliene e Cláudio Márcio, com quem tive o prazer de compartilhar reflexões contidas neste trabalho, agradeço o carinho, a disposição e o envolvimento com a pesquisa.

Aos meus pais, Sr. Antônio e D.Gigi, agradeço o amor e o incentivo em cada fase da minha vida. Aos meus irmãos, Carmo, Ângela, Antônio, Elisa, Bete, Nilton e Neilton, agradeço a convivência cotidiana, quando compartilhamos alegrias, angústias e projetos. Aos meus sobrinhos, os

momentos de carinho, descontração. Obrigada a todos por fazerem parte da minha vida e pelo apoio incondicional.

Com carinho, agradeço aos meus filhos Gustavo e Sofia, pelo amor indescritível que me fazem sentir. Agradeço os afagos, gestos e palavras doces e por convidar-me a usufruir da vida com alegria:

De forma especial agradeço, ao Fernando, pelo respeito à singularidade desse momento da minha vida, pela presença e aconchego nas horas mais difíceis. Obrigada por partilhar a vida... por estar sempre comigo

RESUMO

O objeto desta pesquisa são as experiências de aprendizagem do Grupo Experimental de Dança da ONG Corpo Cidadão. A dança é uma prática social milenar, que se caracteriza como experiência humana na qual a pessoa não está separada de si mesma, mas sim inteiramente presente no que faz. Em cada comunidade de prática de dança, a dança adquire forma única, que ao ser realizada em um contexto específico, traz uma organização própria em que são produzidos os seus próprios movimentos. Para descrever/analisar as experiências de aprendizagem de dança no grupo pesquisado foi utilizada a abordagem da aprendizagem situada em comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991) da sua dinâmica estrutural e situacional.

As experiências dos jovens configuram a aprendizagem da dança que encontra-se difusa nas dinâmicas estrutural e situacional. O jovem do GED experiencia nas práticas cotidianas:

- o universo da dança clássica, da dança contemporânea, da roda e das apresentações e aprende a ser bailarino nas relações complexas da comunidade de prática.
- o jogo dos papéis sexuais, das diferentes formas de participação, das relações de poder.
- as ações coletivas e ensaia se auto-governar, cria possibilidades para o exercício da cidadania e ensina outras pessoas a partir de experiências na relação social.

ABSTRACT

The research object are the learning experiences of the Grupo Experimental de Dança from NGO Corpo Cidadão. The dance is a ancient social practice, characterized as human experience in which the person is not separate from himself, but wholly present at it. In each community of dance practice, the dance gets unique way, when held in a specific context, brings their own organization in which they produced their own movements. To describe / analyze the learning experiences of dance in this group was used the approach of situated learning in communities of practice (LAVE and WENGER, 1991) from its structural dynamics and situational.

The young people experiences sets the learning of dance that are diffuse in the dynamic structural and situational. The young people from GED experience in the everyday practices:

- the classical dance world, contemporary dance, group of dance and of presentations and learn to be a dancer in the complex relationships of the community of practice.
- the game of sex roles, from the different forms of participation, from power relationships.
- the collective actions and they test self government, they create possibilities to citizenship exercise and teach other people from social relationship experiences.

RESUMEN

El objeto de esta pesquisa son las experiencias de aprendizaje del Grupo Experimental de Dança de la ONG Corpo Cidadão. La danza es una antigua práctica social, que se caracteriza por la experiencia humana en la que la persona no está separada de sí misma, pero totalmente presente en lo que hace. En cada comunidad de práctica de la danza, ésta adquiere una forma única, que cuando realizada en un contexto específico, trae su propia organización en la que son producidos sus propios movimientos. Para describir / analizar las experiencias de aprendizaje de la danza en ese grupo se utilizó el enfoque de aprendizaje situado en comunidades de práctica (LAVE y WENGER, 1991) a partir de su dinámica estructural y situacional.

Las experiencias de los jóvenes configuran el aprendizaje de la danza que están difusas en las dinámicas estructural y situacional. El joven perteneciente al GED experimenta en las prácticas cotidianas:

- el universo de la danza clásica, de la danza contemporánea, de la rueda y de las presentaciones, aprendiendo a ser un bailarín en complejas relaciones de la comunidad de práctica.
- el juego de los papeles sexuales, de las distintas formas de participación, de las relaciones de poder.
- las acciones colectivas y ensaya el auto-gobierno, crea posibilidades para el ejercicio de la ciudadanía y enseña a otros a partir de experiencias en las relaciones sociales.

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Matisse, A Dança, 1909-1910.

Fonte: http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la_e_ca/modulos1.html. Acesso em 2 de maio de 2011.

Imagem 2: Picasso, Dança da Juventude, 1961.

Fonte: http://www.hermitagemuseum.org/html_En/08/hm88_0_2_70_1.html Acesso em 2 de maio de 2011.

Imagem 3: Grupo Corpo.

Fonte: http://mashpedia.com.br/Rodrigo_Pederneiras. Acesso em 2 de maio de 2011.

Imagem 4: Corpo Cidadão.

Fonte: <http://www.facebook.com/home.php>. Acesso em 2 de maio de 2011.

Imagem 5: GED.

Fonte: <http://gedcorpocidadao.blogspot.com/>

Imagem 6 Tatoo, sapatilha, coque.

Fonte: Arquivo da autora.

Imagem7: Roda.

Fonte: Arquivo da autora.

Imagem 8:Trem de Minas – Entre Rios/MG

Fonte: Arquivo da autora.

Imagem 9: Relato, figurino, maquiagem.

Fonte: Arquivo da autora.

INTRODUÇÃO

Tantas palavras escritas desde o princípio, tantos os traços, tantos sinais, tantas pinturas, tanta necessidade de explicar e entender, e ao mesmo tempo tanta dificuldade porque ainda não acabamos de explicar e ainda não acabamos de entender.

José Saramago

A temática central para a qual direcionamos este estudo insere-se no campo da Educação e Linguagem e trata do esforço em identificar as possíveis experiências de aprendizagem dos jovens bailarinos do Grupo Experimental de Dança – GED – do Projeto Corpo Cidadão de Belo Horizonte/MG.

O interesse pelas experiências presentes no contexto de ensino de dança não escolar teve suas origens no período em que foi desenvolvido outro estudo¹ cujo tema era um entendimento sobre a dança na/da escola. Naquele momento, foi realizado um esforço teórico de entendimento, sobretudo, das danças produzidas em contextos sociais diversos e que entram na escola e das danças produzidas no contexto escolar. Ao buscar um entendimento da dança na e da escola, a atenção se voltou para os diferentes espaços e os respectivos tempos destinados ao ensino da dança no âmbito da realidade social mais ampla.

As observações das práticas em dança passaram, portanto, a ocuparem um lugar especial. Essas práticas eram pautadas não somente na homogeneidade e mera perpetuação de valores e conceitos cristalizados de dança, de corpo, de cultura — como acreditam muitos dos estudiosos da área

¹ A pesquisa de Mestrado, de autoria da pesquisadora, intitulada “*A dança no processo formativo do educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola*” (2003) trouxe vários questionamentos sobre a produção de dança no contexto escolar e muitas inquietudes sobre a relação dessa produção com aquelas de outros contextos de ensino.

—, mas, como também, práticas constituídas nas relações de poder, conflitos, tensão, criação e ludicidade em seus diferentes contextos de ensino.

Assim, foi possível pensar que a dança é produzida numa trama complexa de relações, sendo permeada por usos e significados ambíguos e heterogêneos no cotidiano social.

A partir de tal conclusão, as práticas sociais de dança, sobretudo, aquelas diretamente comprometidas com o ensinar, passaram a ter maior interesse, ao suscitar maiores questões e reflexões sobre as experiências e o processo de aprendizagem da dança nos diferentes espaços e tempos destinados ao seu ensino.

Os contextos de ensino de dança presentes na cultura são reconhecidamente instituições de formação pessoal, artística e social repletos de atividades também produzidas em outros contextos. Mas cada contexto de ensino de dança constrói características próprias em relação à cultura, ao espaço e ao tempo que destina às experiências dos jovens.

Analisar as atividades promovidas no contexto de ensino de dança, frente à possibilidade de constituírem-se em experiências de dança-arte² e a objetividade de tornarem-se elementos estruturantes do processo de criação em dança-arte foi se revelando importante. Essas atividades, que podem ser caracterizadas como um espaço privilegiado de saberes, rituais, sentidos e símbolos e signos culturais nos quais os jovens demarcam identidade, possibilitam, contudo, o desvelamento das dinâmicas sociais das quais o espaço e o tempo destinados ao seu ensino é parte³.

² Dança-arte é aqui entendida como ao mesmo tempo processo e instante: processo de produção artística compreendido pela tensão entre as particularidades (elementos constituintes da forma da dança: material, sujeito, conteúdo, procedimentos lógicos, dentre outros) como também pela tensão dessas particularidades com o exterior a elas; instante que se caracteriza pela culminação objetivada desse processo, que é a manifestação artística de dança, por ser expressão.

³ Tematizar as práticas realizadas em espaços e tempos destinados ao ensino da dança, sendo que em alguns têm primado pela promoção da experiência e do processo de criação em Arte e mobilizado investimentos na construção de artistas (dançarinos) e em outros tantos que tem historicamente privilegiado a experiência científica ou a cultura da leitura ou a escrita e tem mobilizado investimentos na construção do corpo disciplinado e produtivo por meio de um currículo oculto expresso na arquitetura escolar, na organização de normas e valores, nas hierarquias, dentre outros mecanismos sutis de controle (ainda que isso não ocorra sem tensões), parece-nos um desafio.

Assim, as atividades promovidas no contexto de ensino de dança recrutam movimentos de sujeitos que agem, constroem, mas que são parte de uma teia — também de danças —, sendo a cultura entendida como preexistente ao mesmo tempo em que é produzida/reproduzida pelos sujeitos. Assim, as atividades promovidas no contexto de ensino de dança devem ser estudadas “como uma complexa estrutura social de significados em contextos e processos históricos específicos” (BRACHT, 1997).

O espaço e o tempo da dança passaram a ser insuficientes para delimitar as atividades promovidas no contexto de ensino de dança, sendo necessário compreender mais sobre os espaços e os tempos que compõem e caracterizam cada contexto de ensino.

Com a realização daquela pesquisa, surgiu uma série de questionamentos relativos à dança no contexto de seu ensino, mas, sobretudo, suas possíveis aproximações e distanciamentos com as diferentes formas de realização da dança e com os contextos sociais onde esse ensino acontece. A partir daqueles questionamentos, alguns ganharam espaço e revelaram-se interessantes para uma nova pesquisa: Como são realmente as experiências dos jovens com a dança nos outros contextos de ensino que não o escolar? Quais são e como realmente são as experiências dos jovens nos contextos sociais de seu ensino? Como é a produção dos jovens em dança? O surgimento destes questionamentos intensificou a nossa atenção para uma pesquisa de campo com foco no jovem dançante fora do contexto escolar, bem como para as atividades desenvolvidas e suas experiências.

Neste sentido, nosso olhar recaiu especialmente sobre os outros contextos de ensino de dança da cidade de Belo Horizonte que envolvia a participação de jovens. Mapeamos os mais expressivos trabalhos de dança da cidade, nos quais participavam jovens, na faixa etária de 14 a 25 anos. Após visita aos locais de desenvolvimento das atividades desses jovens, iniciamos uma árdua tarefa de nos restringirmos a três grupos, cada um vinculado a uma forma de realização da dança. Assim, identificamos um grupo com a proposta de trabalho vinculado com a dança de espetáculo – dança clássica, moderna e contemporânea, outro vinculado com a dança modelar – dança de rua, e outro

grupo vinculado com a dança de tradição – dança afro. A escolha por um grupo de cada forma de realização social da dança justificava-se pela tentativa de dar continuidade ao estudo da pesquisa anterior, buscando identificar as proximidades e os distanciamentos das experiências dos jovens já com um elemento diferenciador que era o interesse relativo à forma de realização social da dança.

Acreditamos, em determinado momento, que a pesquisa constituiria em um trabalho de muito fôlego e de difícil desenvolvimento metodológico, uma vez que cada um dos grupos escolhidos constitui-se de grande complexidade e de diferentes inserções e pertencimentos sociais como Organização Não Governamental (Corpo Cidadão), Programa da Superintendência de Prevenção à Criminalidade da Secretaria Estadual de Defesa Social e CRISP/UFMG (Programa Fica Vivo – Grupo Ação e Movimento) e Grupo Artístico Autônomo (Companhia Baobá de Arte Africana e Afro-brasileira).

Por entendermos que seria um grande desafio o estudo de apenas um desses grupos e que o foco em apenas um grupo poderia responder várias de nossas indagações optamos pelo grupo da Organização Não Governamental Corpo Cidadão. A complexidade expressa nas relações entre as experiências dos jovens moradores da periferia da cidade, que acompanham toda a produção individualizada do Grupo Experimental de Dança –GED - da ONG, torna as tentativas de definição de nosso processo de análise um trajeto carregado de desassossegos e dúvidas.

Este estudo é composto de três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos as escolhas teóricas. Escolhas por conceitos que permitiram ampliar a compreensão das grandes temáticas que atravessam a aprendizagem dos jovens no GED. Formação-cidadania-cultura-experiência-aprendizagem são os conceitos que nos ajudaram a analisar as experiências dos jovens do GED de modo a compreender a aprendizagem cotidianamente construída como aprendizagem da cultura.

No segundo capítulo descrevemos a proposta metodológica da pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos um entendimento sobre a dança e as suas formas de realização social. De maneira mais específica, realizamos, à guisa de uma introdução, uma análise sobre a dança no Brasil; buscamos realçar o surgimento de uma proposta inovadora para a dança em Belo Horizonte/MG; apontamos para uma história do Grupo Corpo Companhia de Dança e descrevemos o Projeto da ONG Corpo Cidadão.

No quarto capítulo analisamos as experiências de aprendizagem na prática dos jovens do GED, a partir das dimensões estruturais e situacionais da aprendizagem.

Nas considerações finais, abordamos as principais sínteses produzidas a partir da pesquisa.

CAPÍTULO 1

ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Escolhas Teóricas

Algumas escolhas teóricas foram importantes para se delinear o caminho teórico percorrido que melhor refletisse o momento atual de produção do trabalho, bem como, subsidiar a construção das análises produzidas a partir do trabalho de campo.

Este capítulo evidencia as escolhas teóricas a partir de alguns conceitos que possam melhor compreender os aspectos gerais e essenciais da prática analisada, suas conexões e relações. Esses conceitos surgem da análise da multiplicidade dos aspectos presentes na prática e procuram compreendê-la a partir de um entendimento: a prática é melhor compreendida ao aproximá-la das diferentes produções teóricas dos diversos campos do conhecimento e vice-versa.

Observa-se que os conceitos, que este trabalho evidencia, devem estar em concordância com as condições concretas de cada tempo e lugar. Eles não são definitivos mas têm sentido como instrumento metodológico de análise, por isso devem estar contextualizados no tempo e nos lugares determinados.

Os conceitos adquirem real significação somente quando elaborados a partir de um contexto, porque a realidade está em constante movimento, o que dá possibilidade de que eles não se isolem em estruturas formais puras e rígidas, mas se mesquem de realidade. Contexto, neste momento, significa um conjunto de elementos originários de uma específica condição social, historicamente determinada. Isso quer dizer que os conceitos não são formas puras e rígidas que dão conta de toda e qualquer realidade. Eles estabelecem relações e conexões com a realidade e, simultaneamente, são estruturados no pensamento em dado momento histórico-social do campo do conhecimento.

Considerados isoladamente, os conceitos são abstratos, estruturas do pensamento. Incluir os conceitos no movimento dinâmico da realidade permite

que eles iluminem melhor e deixa-os abertos para incorporar novos elementos da realidade que vão se revelando ao observador. Esse movimento produz uma síntese sempre inacabada.

Se a conceituação, aqui proposta, aponta para o concreto, pois um conceito deve ser considerado como um indicador teórico que se aproxima da realidade, não se tem a pretensão de esgotá-lo em toda a sua riqueza, mas sim apontar para as múltiplas determinações que nele são sintetizadas. Assim, a conceituação deste trabalho resulta num estudo em aberto, que indicará uma realidade ainda não-realidade e uma realidade-futuro, cujas bases são do presente momento.

A consideração de que as escolhas teóricas, isto é, os conceitos escolhidos, representam um esforço sistemático e crítico que objetiva captar a essência de cada escolha, a totalidade de seus momentos e aspectos, possibilita compreender a prática observada.

As escolhas teóricas ou os conceitos escolhidos para esse trabalho, compondo assim o seu *corpus* teórico são: formação, cidadania, cultura, experiência e aprendizagem.

Formação-cidadania-cultura-experiência-aprendizagem

O conceito de formação está intrinsecamente relacionado com o de cultura. Ao se falar de formação há que se conceituar cultura.

Buscar o significado de cultura é travar um confronto entre seus sentidos antropológico e elitista. Em relação ao primeiro, cultura pode significar inicialmente e tradicionalmente uma conformação à vida real, um modo de vida: as práticas sociais, os rituais, as instituições de uma sociedade. Em relação ao sentido elitista, cultura significa o mesmo que interiorização pessoal, com vistas a “propósitos humanizadores” dos homens “cultivados”, e identifica-se com a arte, a filosofia, a educação, entre outros.

Theodor Adorno (1995, 1996) tinha interesse por um conceito mais amplo de cultura (*bildung*), baseado na interação entre a realidade material e a

realidade ideal ou espiritual, porque o conceito centrado em uma única realidade desloca o conceito para o outro extremo e retira o potencial transformador do homem e da sociedade. Por exemplo, cultura no sentido restrito de saber, de aquisição de conhecimentos e acúmulo de informações desloca o conceito para a esfera espiritual e promove uma visão da realidade como algo dado e imutável, confirmando a impotência do homem frente a ela. No sentido restrito de realidade social, a cultura desloca o conceito para a esfera objetiva e promove adaptação do homem à realidade tal como se encontra.

Reconhecer a cultura apenas nos termos de sua transcendência, sem relação às preocupações objetivas, seria negar o potencial crítico e emancipatório do conceito frente a realidade, ou ainda, seria negar o conteúdo objetivo da subjetividade .

De modo contrário, considerar a cultura unicamente como realidade social, enquanto objetividade comprovada seria reconhecê-la apenas em termos de sua adaptação à totalidade dominante, ou seria, também, negar a capacidade de transformação da objetividade pelo seu componente subjetivo.

Desse modo, é da tensão existente entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva do conceito de cultura que se origina o conceito de formação, isto é, a subjetividade contida nos produtos humanos e objetivada pela intervenção do agir formativo necessita tanto de um momento de distanciamento, quanto de aproximação da realidade que, por sua vez, transforma o subjetivo tanto quanto é transformada pelo exercício da atividade racional.

Formação, assim, é “a formação do homem na plenitude ética e cultural” (VILELA, 2006, p. 45). Formação_ “... nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”⁴.(ADORNO, 1996, p. 389).

Kant possibilita uma primeira aproximação conceitual do que poderia ser formação para que sejam elaborados outros entendimentos, assim como faz Adorno.

⁴ ADORNO, T. Teoria da Semicultura (TS), in: *Educação & Sociedade*, 1996.

É de autoria de Kant a seguinte frase: “O homem é a única criatura que precisa ser educada”⁵ (1985, p.11). Assim, para Kant o que faz o homem ser homem, isto é, ter a condição humana no humano, é a sua “saída da menoridade”. Saída da menoridade é a condição ao esclarecimento, na medida em que a “... menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (1974, p. 100). A fim de que moralmente torne-se homem: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (1985, p.15).

Formação para Kant é entendida como educação no sentido amplo. A formação humana resultaria na transformação do homem, do seu estado de natureza, em um novo ser, um ser de cultura, mediante o seu submetimento a processos educacionais. Processos educacionais estes que promoveriam o ajustamento do educando a uma determinada realidade e o capacitariam para assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais na condução de sua própria formação.

Para Adorno a formação está diretamente relacionada com emancipação (*mündigkeit*). Rita Villela (2006, p.50) nos ajuda a pensar sobre o que é emancipação:

"Mund" significa boca. *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem “tutelado”, no sentido também tomado de uma outra palavra alemã, de mesma raiz: *Mündel* é o sujeito que precisa de tutela, é um indivíduo sem capacidade de autonomia, ele precisa de alguém para conduzi-lo.

Emancipação, para Adorno, aproxima-se do esclarecimento kantiano ao pressupor "a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento" e

⁵ KANT, I. *Sobre a Pedagogia* (SP), 1996.

vai além, na medida em que busca a emancipação coletiva, na qual a autonomia e a liberdade representam resistência à dominação e à alienação. Assim, emancipação significa o mesmo que conscientizar, pensar, criticar, refletir sobre a realidade para a autonomia e a liberdade.

Formar para a autonomia e para a liberdade significa uma formação com vistas à emancipação promovendo a “negatividade”, a crítica, a capacidade de resistência, como também, a compreensão por parte dos sujeitos de certo ajustamento que acontece frente à realidade.

O conceito de autonomia, elaborado a partir de Kant, com Adorno adquire sentido próprio que representa um momento de possibilidade de se ir além da adaptação, com poder para a reflexão, a autodeterminação e o não participar (não entrar no jogo). O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações historicamente construídas e superadas.

Se, para que haja formação, deve haver educação emancipatória, isto traz implicações políticas, isto é, esta idéia é uma exigência política. "Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto sociedade de quem é emancipado." (1995, p. 142)

Entendendo que a formação traz implicações políticas, no sentido de que está inteiramente vinculada a um projeto político-democrático, é fundamental que sua principal ação seja a cidadania.

Cidadania é uma ação decorrente do processo formativo, no sentido de que numa sociedade democrática encontram-se sujeitos emancipados e que esses sujeitos autônomos exercem cidadania como uma ação inerente a essa constituição sócio-política.

Cidadania como uma ação composta por muitas outras atitudes humanas que participam de uma postura do sujeito de se colocar no mundo, como pessoa-que-atua, imbuído da iniciativa de participar de um projeto amplo de formação humana.

Para a cidadania é pressuposto uma efetiva participação social. Um cidadão é um igual perante todos cuja autonomia é reconhecida.

José Machado Pais (2005, p. 66) ao relacionar jovens e cidade aponta a necessidade de internalização dos direitos e a viabilidade social dos mesmos.

Os “direitos” para serem reconhecidos têm de ser socialmente internalizados como viáveis na sua condição de possibilidade. Somos cidadãos na medida em que sejamos capazes de levar em conta a atitude do outro, num reconhecimento que pressupõe intersubjetividade, trajetividade. E nem sempre as preocupações e aspirações dos jovens são levadas em linha de conta. Por isso são críticos em relação a direitos que não os fazem passar da “cepa torta”. Em que se traduz essa cidadania da “cepa torta”? Em direitos civis de propriedade entre quem nada tem. Em direitos políticos de voto entre quem nunca é votado. Em direitos sociais como os de livre acesso à educação que por sistema têm o condão de repelir os que a ela acedem com mais dificuldade. É que a cidadania da “cepa torta” é regida por princípios universalistas que ignoram as necessidades particulares a que respeitam as diferentes identidades. É uma cidadania que tende a olhar os cidadãos como iguais quando, na realidade, eles são diferentes. Enfim, é uma cidadania que abraça os mitos homogeneizadores perante uma realidade heterogênea, de diferentes grupos culturais e sociais. O que não significa que a cidadania participada se tenha de transformar numa cidadania cética, onde a glorificação da diferença levaria a uma *balcanização* de essenciais valores universais e cosmopolitas, sem os quais a vida em sociedade se tornaria insuportável.

Uma cidadania participada pressupõe participação de todos na construção permanente de pessoas-que-atuam em comunidades específicas e co-participam de uma ampla sociedade para o reconhecimento dos direitos humanos respeitando as particularidades e as diferenças.

Uma teoria que nos ajuda a pensar a cultura, talvez do modo que se aproxima do intuito desse trabalho quando busca pensar dialética-negativamente a proposição sujeito-cultura é a abordagem alternativa de Tim

Ingold⁶ (2000, 2001), que propõe “a noção de cultura como *habilidade*” e de “aprendizagem como educação da atenção”.

INGOLD (2001) apresenta seu entendimento sobre habilidade e aprendizagem (como uma estrutura imbricada denominada por ele como “knowledgeability”) com uma questão norteadora: como cada geração contribui para o conhecimento (“knowledgeability”) da seguinte? O autor fundamenta suas análises para mostrar “que a contribuição que cada geração dá para a sucessora equivale a uma educação da atenção”. Pode-se inferir que o que se aprende e transmite às novas gerações não seria a cultura (como conjunto de significados), mas habilidades.

Outra inferência possível é que para o autor (2001, p. 135) o conhecimento é fundado na habilidade, e não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas ao considerar que “o ser humano, com suas atitudes e disposições particulares, não é produto nem dos gens nem da cultura, nem de ambos juntos”. Assim, “cada geração desenvolve dentro e além dos conhecimentos de seus predecessores” um “processo de habilitação (*enskilment*)”. FARIA (2009) com a abordagem desse estudo conclui que, no desenvolvimento do conhecimento, “a contribuição que cada geração dá para a próxima não está na acumulação/estoque de representações, mas no desenvolvimento de um modo particular de orientação/ação/interação em um ambiente, que o autor (Ingold) trata como *educação da atenção*”.

Com os estudos de FARIA (2009, p. 34) compreendemos que a habilidade é inevitavelmente incorporada por meio da experiência e prática em um ambiente. Segundo a autora, “a habilidade não pode ser considerada simplesmente como técnica do corpo (num sentido de técnica reduzido a um movimento mecânico). Para entender a verdadeira natureza da habilidade, é preciso mover-se na direção oposta, buscando restaurar o ser humano no contexto original de engajamento ativo com os constituintes do seu ambiente”.

⁶ Tim Ingold, segundo VELHO (2006) discute a cultura em relação à aprendizagem. Segundo ele “Ingold acentua a importância do desenvolvimento de *habilidade* na vida social, inclusive no aprendizado da antropologia”.

INGOLD (2001) afirma que a “habilidade, em síntese, é uma propriedade não individual do corpo (como uma entidade biofísica, uma coisa em si mesma), mas um campo total de relações constituídas pela presença da pessoa-organismo”. FARIA (2009), complementa tal entendimento retratando a esfera da totalidade que envolve tais relações considerando que elas acontecem em um ambiente ricamente estruturado, bem como, conclui que “a habilidade é, portanto, a capacidade de agir prontamente em relação às diferentes situações, ou seja, ela se constitui do desenvolvimento de certas modalidades de atenção para o mundo, que Ingold denomina *educação da atenção*”.

O conceito de experiência, desde a formulação kantiana, se move e amplia em direção a novas dimensões. Entretanto, não sofre transformação enquanto componente do processo gnosiológico que auxilia a produção do conhecimento como instância primária, ou seja, como componente sensorial que propicia a ação do pensamento e, assim, instaura a produção do conhecimento. Dessa forma, a experiência sempre antecede o pensamento, pois o elemento sensorial é mero desencadeador da produção do conhecimento, não podendo conter ou expressar o conhecimento em si.

Esse trabalho reconhece a experiência como campo de conhecimento a ser valorizado e não apenas como um substrato para o conhecimento. O momento sensorial se constitui parte integrante da produção de conhecimento, na medida em que o seu processo já encerra sentidos e significados próprios. A forma de conhecimento se constitui numa forma diferenciada de conhecimento próprio à relação sujeito-objeto, mediada pelos sentidos e elementos formais dos objetos.

Deste modo, as impressões dos sentidos, estabelecidas na relação sujeito-objeto, abririam as portas da capacidade do entendimento e constituiriam a dimensão essencial da experiência. A valoração das experiências sensíveis, aqueles primeiros impulsos do processo de construção do conhecimento, passa a fazer parte do processo de construção do pensamento racional. Nesse sentido, se a experiência se constitui no fato sensorial que põe em movimento o processo gnosiológico, é conferida a ela

maior amplitude conceitual, sendo ela considerada como capacidade de conhecimento. Ao mesmo tempo em que estabelece percepções diferenciadas sobre si próprio, elabora novos significados e descobre nexos relacionais sobre o objeto. Assim, "... a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua 'objetividade'" (LEO MAAR in: ADORNO, 1995, p. 24).

A experiência é essencialmente pessoal devido ao momento material de sua realização, isto é, à disponibilidade individual ao contato com o objeto, mas também colabora para a experiência coletiva, devido ao momento histórico, isto é, a apreensão da atualidade presente nos múltiplos e variados conhecimentos acumulados pela humanidade, tais como crenças, tradições, hábitos, recursos tecnológicos, ideais, enfim, tudo o que compõe o vasto patrimônio cultural da humanidade.

O conceito de experiência adquire ainda uma dimensão complementar quando se refere à memória. A memória compõe os conhecimentos advindos tanto de impressões sensoriais quanto de pensamentos, acumulados de maneira rigorosa por fixação ou inconscientemente.

E, nesse sentido, o conceito de experiência adquire outra dimensão e, então, consiste em conhecimentos advindos tanto das impressões sensíveis quanto das abstrações, adquiridas individualmente ou provenientes do conhecimento histórico-social acumulados, sedimentados na memória (involuntária). Ela se distingue da vivência, pois esta consiste em dados isolados, fatos, elementos fixados na memória (voluntária) e responde a uma necessidade imediata, contingencial. Contudo, a vivência pode ser integrada à experiência, na medida em que alcançar amplitude, amadurecimento e aprofundamento em suas relações e conexões.

Sobre as diferenças entre os conceitos de vivência e experiência, Leonardo Konder⁷, analisa que

Erfahrung é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como uma viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de

⁷ KONDER. L. Em nota de rodapé nº 12 do texto de BENJAMIN, 1994, p. 146.

critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlennis* é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos.

A experiência é aquela que efetiva o momento no qual o sujeito encontra-se em abertura para a relação com o objeto, com o outro, e onde não são negadas as impressões básicas ou primárias, tidas como sensoriais e reconhecidas, nesse estudo, como conhecimento. Todavia, a experiência efetiva também o momento histórico, no qual o sujeito estabelece relação com o próprio processo de formação e o patrimônio cultural da humanidade, no sentido de “tornar-se experiente”, isto é, “... aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo” (LEO MAAR in: ADORNO, 1995, p. 24). Na experiência há uma solidificação das vivências, estabelecida por um processo de excesso de pressão (*ex + pressão*).

A experiência recusa a realidade na medida em que coloca o sujeito em relação ao objeto sem pré-formulações a seu respeito ou entaves a esse processo. Para isso, exige-se tempo de mediação e continuidade, a fim de se buscar o diferenciado, o não-idêntico, o não-eu no outro, pois, na relação com o objeto, o sujeito torna-se efetivamente o que é na relação com o que não é, isto é, o que aparenta ser inicialmente, somente efetiva-se por ser o que é por contradição àquilo que não é. É notável que expor a negatividade interna das coisas leve o homem a se situar com autonomia no conhecimento da realidade, pois “... quando o diferente choca contra seu limite é para forçar a superação” (ADORNO, 1986, p. 13).

O travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Para Theodor Adorno, o travamento da experiência se constitui num defeito grave com que nos defrontamos, pois, para ele, “... os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (1995, p. 149).

Para Adorno “... a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização⁸ e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (1995, p. 150). A inaptidão à experiência não se trata apenas de ausência de consciência, ou de formação, mas do rancor, da hostilidade frente a um ato de consciência, à formação plena, àquilo de que as pessoas são privadas, mas que no íntimo desejam.

Experiência é uma atenção sedimentada, como consciência, do sujeito para o que lhe acontece, para o que lhe ‘toca’. Para Jorge Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

A experiência estética se identifica com a experiência, na medida em que é evidenciado o seu momento material: o imprescindível e exemplar fazer na arte, o qual encerra uma complexa relação sujeito-objeto e restringe o fosso entre o sujeito e o objeto, e o seu momento histórico: o passado presentificado na arte, o qual se constitui na dialética da sua conformação.

Entretanto, a experiência estética não é somente possível na sua interrelação com o objeto de arte, tampouco, a intenção não é aproximarmos das discussões sobre “fusão entre arte e vida”, pois poderíamos neutralizar aquilo que é particular ou próprio da experiência estética. A intenção é pensar que uma experiência pode ser “estética” e, ao mesmo tempo, parte do mundo cotidiano.

GUMBRECHT (2006, p. 51) compreende que as experiências estéticas presentes na vida cotidiana compartilham a condição de “excepcionais” dentro de um contexto maior.

⁸ Dessa forma o conceito de experiência de Paulo Freire se aproxima ao de Adorno. Para Paulo Freire “é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento” (in: BARBOSA, 2004, p. 9) Consciência, para Adorno, corresponderia à faculdade de pensar, não apenas o desenvolvimento lógico formal, mas a capacidade de fazer experiências. Ele diz que: “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (1995, p. 151).

Pode ocorrer que uma experiência cotidiana completamente normal, de repente, apareça sob uma luz excepcional, sob à luz de uma experiência estética, em decorrência de uma mudança de moldes situacionais dentro do qual foi abordado o objeto em questão. As experiências estéticas, ainda segundo o autor, são diferentes entre si na medida em que cada uma depende de uma constelação diferente de circunstâncias ou concretizações típicas.

Na tentativa de descrição da experiência estética, GUMBRECHT (op cit, p. 54) propõe quatro conceitos, como série meta-historicamente válida de distinções. “O conteúdo da experiência estética seriam os sentimentos íntimos, as impressões e as imagens produzidos pela nossa consciência. (...) Diferentemente desse conteúdo, os *objetos da experiência estética* seriam as coisas suscetíveis de desencadear tais sentimentos, impressões e imagens. (...) As *condições da experiência estética* são as circunstâncias situacionais historicamente específicas nas quais a experiência estética estaria baseada. (...) E, finalmente, podemos chamar de *efeitos da experiência estética* as conseqüências e as transformações decorrentes da experiência estética, que permanecem válidos além do momento exato em que ocorrem”.

A experiência estética encerra, assim, um denso e complexo processo que se conforma ou se cristaliza diante das circunstâncias culturais específicas. Ela é mediação entre os sujeitos e o mundo.

Se o próprio contato com o objeto, por exemplo, o corpo ou o deixar-se afetar por ele, contém uma ‘entrega’ ao jogo entre os elementos cognitivos e sensíveis implícitos ao movimento corporal da dança, sob determinadas condições como o “desinteresse”, isto é, a distância diante de todos os propósitos práticos, gera como conseqüência talvez a impressão de independência e liberdade que resulta da detecção da potencialidade desse mesmo corpo até então não percebida ou escondida nesse próprio corpo.

A experiência do contemplador no contato com a cena ou com a obra só se realiza numa entrega aos elementos formais dessa obra, numa ação de deixar-se afetar, numa relação direta, o que faz com que aquilo que constitui a sua própria conformação permaneça uma charada, cujo enigma não parece ter sido totalmente percebido. A leitura de uma obra de arte, como experiência

estética, pode constituir-se numa produção criativa, “em que o leitor reconstrói ativamente o objeto estético” (SHUSTERMAN, 1998, p. 47).

Com o interesse de buscarmos um entendimento sobre a especificidade da experiência dos jovens em determinado grupo, que constroem suas aprendizagens e desenvolvem o ensino de dança nos aproximamos da teoria da “aprendizagem situada em comunidades de prática” de LAVE e WENGER (1991) e WENGER (2001).

Para esses autores trata-se, pois de uma aprendizagem situada no contexto de atividades práticas profissionais e assenta, inicialmente, num estatuto de participação periférica legitimada na referida comunidade.

A aprendizagem na prática, através da conformação de interessados ou afetados pelo mesmo interesse numa comunidade, representa desde sempre a forma tradicional de aprendizagem medieval e se aprende fundamentalmente por imersão cada vez maior dos aprendizes nas comunidades de prática dos mais experientes. Para Wenger (2001) aprendemos quando definimos os afazeres e participamos de sua execução, interagindo, assim, com os outros e com o mundo. Esta aprendizagem é coletiva e resulta de uma prática que reflete tanto a busca pela melhoria em nossos afazeres como nas relações sociais que as acompanha. Essa aprendizagem é propriedade de um tipo de comunidade cunhada como “Comunidades de Prática”.

O termo “participação periférica legitimada” é usado para caracterizar o processo pelo qual o principiante se incorpora a uma comunidade de prática. Esse lugar da periferia oferece condições com vistas à uma aproximação para a plena participação no grupo ou melhor na comunidade daquela prática até a possibilidade da participação real. Os novatos devem adquirir uma legitimidade suficiente para serem tratados como membros em potencial. A periferia e a legitimidade são ganhos que envolvem tanto uma comunidade quanto os seus novatos, e que não pressupõem um encontro de gerações sem conflitos, pelo contrário, esta perspectiva integra o encontro de gerações no processo de negociação por meio dos quais evoluem as práticas. Os processos educacionais baseados na participação real não só são eficazes para estimular

o aprendiz, mas sobre tudo porque são "epistemologicamente corretas", diz Wenger (2001). Existe uma correspondência entre conhecer e aprender entre a natureza da competência e o processo da qual esta se adquire, se divide e se amplia.

Wenger assume que a prática não é um objeto que simplesmente se passe de uma geração a outra, mas sim uma história compartilhada de aprendizagem. A prática é um processo contínuo, social e interativo, e a iniciação dos novatos é simplesmente uma versão daquilo que consiste a prática. As comunidades de prática, como por exemplo, um determinado contexto de ensino de dança, reproduzem suas afiliações da mesma maneira que ela mesma se originou, divide suas competências com os novos integrantes mediante uma versão do mesmo processo pelo qual se desenvolveu. Outra característica de uma prática é que ela é uma fonte de coerência para a comunidade, isto é, ela diz respeito ao desenvolvimento de um repertório compartilhado já que, com o tempo, a atuação conjunta encaminhada para a execução de uma tarefa, como reproduzir as suas produções coreográficas nos espetáculos agendados ao longo do ano, cria recursos para negociar significado; esses recursos podem ser muito variados, desde os estruturais como a substituição de bailarinos para a mesma coreografia, a divisão das células coreográficas para mais de um bailarino, a alteração na ordem de apresentação das coreografias, até mesmo as rotinas, palavras, instrumentos, relatos, gestos, símbolos, ações ou conceitos.

O repertório são recursos que a comunidade tem produzido ou adotado no curso de sua existência e que tem passado a tomar parte de sua prática, que, portanto, combina aspectos coisificadores e de participação. Inclui o discurso pelo que os membros da comunidade criam afirmações significativas sobre o mundo, bem como os estilos por meio dos quais expressam suas formas de afiliação e sua identidade como membros.

Wenger (2001) explica ainda que denomina de repertório todo um conjunto de recursos compartilhados de uma comunidade para destacar, por um lado, seu caráter ensaiado e, por outro, sua disponibilidade para com o

compromisso assumido na prática. Coisas como palavras, artefatos, gestos e rotinas como aquelas comuns de uma roda de conversa não só são úteis porque são conhecidas nas suas relações com uma história de compromisso mútuo, mas também porque podem ser aplicadas a novas situações.

As práticas são ferramentas de compromisso mútuo, de negociação de afazeres e desenvolvimento de repertório compartilhado, então, a aprendizagem na prática inclui os seguintes processos para uma comunidade: desenvolvimento de formas de compromisso mútuo; compreensão de seus afazeres e ajuste a eles, e desenvolvimento de um repertório, um estilo, e um discurso. Em conjunto, essas três características favorecem, principalmente, aos interesses daqueles que detém um poder maior nas (ou sobre as) comunidades de prática.

Ao retratar “comunidades de prática” sempre é essencial supor a aprendizagem. Para Lave e Wenger (1991) “saber/conhecer e aprendizagem são parte da prática social”. A aprendizagem está “presente em todos os tipos de atividades”, não somente nos contextos legitimados socialmente para o ensino. As situações cotidianas permitem aos sujeitos o “acesso a modos de comportamento de outra maneira não disponível para ela”, que desencadeiam, a todo o momento, possibilidades de acomodação ou transformações dos padrões já adquiridos na/com a experiência.

Para os autores, “entendimento e experiência estão em constante interação — são mesmo constitutivos mutuamente”. Assim, “pessoas, ações e mundo estão implicados em todo pensamento, fala, conhecimento e aprendizagem”. “Como um aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa por inteiro”, de modo que “atividades, tarefas, funções e entendimento não existem isoladamente”.

Eliene Faria (2009, p. 5-6), estudiosa da teoria de Lave e Wenger, considera a aprendizagem como ‘atividade situada’ e como “processo pelo qual os aprendizes participam inevitavelmente em comunidades de prática e que o domínio do conhecimento e das habilidades requer um mover-se para a

participação plena⁹ nas práticas socioculturais da comunidade”. Ela ao reportar esse processo, denominado pelos autores como *Legitimate Peripheral Participation* (LPP), considera que “o aprendiz individual não adquire um corpo discreto de conhecimentos abstratos que ele transportará e reaplicará no contexto posterior. Ele adquire a habilidade para desempenho pelo engajamento no processo sob uma condição atenuada de participação”.

Ingold e Hallam (2007) nos apontam que improvisação é um modo de perceber a eterna prerrogativa da aprendizagem. Improvisação, segundo os autores, “é a maneira como nós agimos, a criatividade de nossas reflexões férteis é inseparável de nossos engajamentos performativos com o mundo material que nos cerca”. “A criatividade improvisacional que nós falamos é aquela de um mundo que é progressivo ao invés de criado; que está ‘sempre no fazer’ ao invés de feito-pronto. Porque a improvisação é geradora, ela não é condicionada por julgamentos de novidade ou de outra maneira que fabrica sua produção. Porque ela é relacional ela não coloca o individual contra um ou outro: natureza e sociedade. Porque ela é temporária ela tem como inerente um impulso progressivo da vida ao invés de ser rompida, com um novo presente de um passado que já terminou”.

Escolhas Metodológicas

Para que as experiências de aprendizagem na prática dos jovens do GED pudessem ser identificadas, descritas e analisadas, a escolha do tipo de metodologia foi fundamental importância, pois definiu o planejamento e as estratégias para alcançar nosso objetivo.

⁹ Faria (2009, p. 10) explica que “participação periférica não é sinônimo de participação parcial, mas um tipo de participação que possibilita acesso a fontes do entendimento através do envolvimento crescente na comunidade de prática. (...) Participação plena sugere um fechado domínio do conhecimento ou prática coletiva, para o qual deve haver graus mensuráveis de aquisição por novatos”.

Pela própria natureza do nosso objeto, que se caracteriza pela descrição e análise de uma prática já por si complexa e atravessada pela cultura mineira e brasileira, optamos em realizar uma pesquisa etnográfica. Segundo Magnani (1996, p. 48) o que caracteriza o fazer etnográfico “é o duplo movimento de mergulhar no particular para depois emergir e estabelecer comparações com outras experiências e estilos de vida, no âmbito das instituições urbanas, marcadas por processos que transcendem os níveis local e nacional”.

Como não havíamos anteriormente realizado uma pesquisa sobre o cotidiano de uma comunidade e sobre a prática nela inserido, não tínhamos a real dimensão do desafio que nos colocamos. Já nos apresentava uma tarefa difícil estarmos atentas para a dinâmica de apreender o particular, sem desconsiderar o amplo contexto que este se insere, mas o investimento de aproximarmos do que poderia ser a perspectiva do “nativo” para melhor compreender o que o jovem experiencia (suas ações e atenções, discursos) foi-nos ainda mais complicado. Goldman (2003, p. 458) nos ajudou a admitir a insuficiência da formação e buscar elementos importantes para a realização de observação participante com qualidade sem sermos antropólogos. “Fazer observação participante significa, pois, muito mais a possibilidade de captar as ações e os discursos em ato do que uma improvável metamorfose em nativo”.

Após definir a abordagem metodológica da pesquisa, passamos para os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados. Após a escolha de realizarmos a observação participante periférica não participamos de nenhuma das atividades como “nativo” no grupo. Assim, optamos por ser um observador que “olha a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido” (BOGDAN e BIKEN, 1994, p. 125).

Iniciamos as observações no GED em agosto de 2008 e nos interessava conhecer a dinâmica estrutural do grupo, procurando reconhecer a rotina, conhecer a diversidade e a heterogeneidade dos jovens e obter todas as informações sobre a dinâmica dos jovens, do GED e do projeto.

O processo de coleta de dados teve duração de onze meses, com frequência de duas vezes por semana. Três conjuntos de meses foram

constituídos, com interrupção entre eles. Os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2008 formaram um bloco. Os meses de março, abril, maio e junho de 2009 formaram outro bloco e os meses de agosto, setembro e outubro de 2009 um último bloco. No primeiro bloco tentamos construir um diário de campo, que funcionou precariamente ao ponto de desistirmos. Era tanta coisa para escrever ao mesmo tempo que na hora de escrever tornava-se impossível. Para o segundo bloco adquirimos uma filmadora e passamos a registrar tudo até as percepções da pesquisadora após os encontros em forma de depoimentos. No último bloco, como a atenção se focava na dinâmica situacional do grupo e importava mais *o como* e menos *o que* as filmagens aconteceram, mas os jovens também filmavam.

A idéia de realizar entrevistas com os jovens, professores e outras pessoas vinculadas ao GED tinha o propósito de colher informações sobre o que poderia se configurar como particularidades, dando visibilidade ao diferente e pessoal; e sobre o que poderia se considerar como generalidades, dando visibilidade ao coletivo e igual. Quanto à forma das entrevistas, optamos por um grau de estruturação que focalizasse os temas de interesse da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, possibilitasse uma abordagem livre dos sujeitos em relação às suas experiências. As entrevistas foram realizadas em fevereiro e março de 2010, o que muito dificultou o agendamento e a participação de todos os jovens

Para a escrita do trabalho, tínhamos como dados então, poucos registros no diário de campo, muitas videogravações e entrevistas com alguns jovens, com os professores e a pedagoga, identificados neste trabalho com nomes fictícios. Como realizar a escrita dos dados? Essa foi uma pergunta que trouxe-nos grande angústia e muitas outras questões. Como realizar um registro de uma imagem? Com essas e muitas outras questões enfrentamos o problema instaurado e optamos pela simples descrição das CENAS que poderiam contribuir com a análise das experiências dos jovens.

CAPÍTULO 2

A DANÇA



Imagem1: Matisse, A Dança, 1909-1910



Imagem 2: Picasso, Dança da Juventude, 1961.

Henri Matisse, em *A dança* e Pablo Picasso, em *Dança da Juventude* nos provocam a entender o que é dança? Talvez nos provoquem a pensar em pessoas numa ação coletiva, cuja união instaura uma conformação expressiva que ganhou e ganha solidez ao longo da história da humanidade.

Essa ação de um conjunto de pessoas que ao se configurar ganha expressividades se faz possível num livre jogo entre a pessoa dançante, como uno, e o seu múltiplo, a coletividade. A roda é uma característica marcante para a compreensão da dança como atividade de identidade desse conjunto. Observa-se que as rodas espontâneas, mesmo as atuais, comumente giram na mesma direção e estão ligadas a um ato cerimonial canalizador da energia envolvida com e na sua realização.

A dança em conjunto, quase sempre, propõe não somente a presença corpórea de cada um dos participantes, mas, sobretudo, propõe um culto à relação entre todos.

O que as imagens acima nos provocam pensar é que, ao dançarem, o que está em jogo para um conjunto de pessoas é a interação que se

estabelece com o ritual, fazendo com que cada um dos participantes da roda estabeleça uma relação com os demais, afim de que haja um abandono de ao menos uma parte do que seja individualidade em proveito do que se instaura na relação com a outra pessoa e/ou outras pessoas na prática.

Cada conjunto tem formas de organização que adquirem relações e interações próprias, de acordo com os interesses e os valores reconhecidos de cada pessoa que participa da sua prática. Ao estabelecer formas diferentes de organização, cada conjunto de dançantes terá, portanto, sua ou suas danças próprias, ao mesmo tempo em que cada pessoa se construirá dançante nessa relação. Logo, o ato de dançar seria uma atividade conjunta; a qual permite à pessoa experimentar sua condição humana em relação comunal com os outros homens, com o mundo.

Francisco C. Fontanella diz que "na dança desaparece a oposição do uno e do múltiplo." (1995, p. 114). Tica Lemos e Steve Paxton (2000, p. 1) consideram que a dança propicia e requer do praticante "uma unificação do corpo, mente e espírito". E para Roger Garaudy (1980, p. 9) "A dança é um movimento que só tem sentido na composição do uno e do múltiplo. (...) Na dança, cada um é um todo no Todo."

"A dança é então um modo total de viver o mundo: é, um só tempo, conhecimento, arte e religião." Roger Garaudy (idem, p. 16) considera, assim, a dança como um modo de viver, pois, a partir da dança a pessoa se afirma como membro de uma comunidade que o transcende. Ele quer que a dança, como atividade em que a pessoa encontra-se não cindido e sim entregue plenamente ao mundo, alcance toda a dimensão da vida humana, tornando-se um modo de vida e não somente atividade.

Quando Mary Wigman¹⁰, em 1932, diz que: "Dança é um reconhecimento da existência humana. (...) Dança é humanidade, existe para o homem e volta-se para o homem", ela aproxima da consideração de Roger Garaudy ao analisar a dança como atividade ímpar, na qual a pessoa encontra-

¹⁰ WIGMAN, M. citada por Wolf Von Eckardt & Sander L. Gilman, 1996, p. 113).

se ungida e exprime “movimento invisível por meio de movimento visível”, estando este último enraizado em tudo, em constante relação com o mundo.

Assim, o ato de dançar seria uma prática social milenar, que se caracteriza como experiência humana na qual a pessoa não está separada de si mesmo, mas sim inteiramente presente no que faz.

Como se organiza esta atividade conjunta e o que se dança? Em cada comunidade de prática de dança, a dança adquire forma única, que ao ser realizada em um contexto específico, traz uma organização própria em que são produzidos os seus próprios movimentos. Observa-se que a dança pode ser uma manifestação religiosa, um culto, uma festa, uma preparação militar, um motivo do cotidiano (nascimento, núpcias, banquete, morte). Em cada uma dessas manifestações encontra-se uma organização: roda, fileira, figuras geométricas, ocupação aleatória do espaço, dentre outras, que em concordância estabelecem um repertório de movimentos ora fechado, sendo os movimentos padronizados e repetidos, ora aberto, quando os movimentos são redefinidos constantemente.

A estandardização dos movimentos, isto é, a padronização dos movimentos, sugerindo a produção de um repertório que defina uma dança específica de um conjunto de pessoas, constitui uma característica fundamental da dança social, que lhe é inerente. Cada uma das danças de um conjunto de pessoas possui um repertório de movimentos, seja fechado ou aberto, em concordância com a organização estabelecida e, conseqüentemente, com o contexto social em que se encontram as pessoas.

Se a *carola* e o *tripudium*¹¹ eram danças muito praticadas, na Idade Média, por qualquer pessoa para manifestar sentimentos e valores do grupo social, confirmando a comunhão entre os participantes, a dança *metrificada*, inventada, meio século mais tarde, pelas camadas privilegiadas da nova civilização que surgia, continha movimentos que realçavam a beleza das

¹¹ Danças da Idade Média, dançadas apesar da Igreja: *carola*, que indica a organização em roda, muito praticada nas noites de Páscoa; *tripudium* (do latim, quer dizer transporte de alegria e em sentido figurativo quer dizer libertinagem, licenciosidade) é dança religiosa que os executantes não se tocavam, dançada aos sons dos tropos, conduits, rondós e canto gregoriano (BOURCIER, 1987, p. 48) .

formas e acompanhavam a métrica da música e da poesia. Paul Bourcier (1987, p. 58) considera a dança *metrificada* proveniente de uma adaptação da *carola* para o contexto social da classe dominante e a inclusão da figura do *momo* no contexto desta dança como determinante para a conformação do balé-teatro. A dança *mourisca*¹² executada pelo *momo* tornou-se espetáculo quando, repetindo com precisão o seu padrão de movimento, passou a ser utilizada como atração nas festas da classe dominante.

As danças acompanham as transformações sociais, de modo a verificar na estruturação de cada uma delas estreita relação com o contexto histórico e social em que se originou.

Formas de Realização Social da Dança

A dança está presente na atual civilização ocidental como atividade humana de três formas diferentes, no que diz respeito ao modo de apresentação. A dança se apresentaria como: atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo. Formas distintas que, ao longo dos tempos, foram se configurando a partir do desenvolvimento de características próprias que lhes conferiam identidade. Essas formas de danças estão de certa maneira sempre se comunicando, não estão dissociadas por completo, pois constituem a atividade humana de dança.

Danças de tradição, danças modelares e danças de espetáculo estão presentes na sua essência, no entanto estão presentes, também, danças de tradição no palco e nos salões, danças modelares nas ruas e nos palcos e danças de espetáculo nas ruas, nas galerias, nos halls de entrada, na televisão, no cinema, nas estações de trem e metrô, ou seja, há um intercâmbio e uma interação permanente das danças.

¹² A dança Mourisca consistia nos seguintes movimentos: “bate calcanhar direito / bate calcanhar esquerdo (bis) – bate calcanhares (pés juntos) / suspiro” (Orchésographie, p. 94 in: BOURCIER, 1987, p. 59).

Duas considerações devem ser feitas quanto a essa divisão da dança em três diferentes formas quanto à sua realização social (que caracteriza a dança como atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo): a comunicabilidade entre essas três formas, demonstrando flexibilidade na realização social dessas danças e a diferenciação por níveis entre essas três formas de realização social da dança, evidenciando a tentativa de determinação de qual delas constitui-se como arte.

Quanto à primeira consideração de que as três formas de realização social da dança constituem em formas que se encontram constantemente em interação, demonstra que uma dessas formas pode transitar pelo contexto da outra com desenvoltura ou, até mesmo, podendo constituir-se em outra forma. Essa comunicabilidade existente entre a dança de tradição, a dança modelar e a dança de espetáculo demonstra que cada uma não apresenta-se isoladamente da outra, mas, sobretudo, que todas elas participam de um movimento de permanente interação, que possibilita a formação de uma unidade, que é a dança. Como exemplos dessa interação têm-se: o *Forró* que é dança de tradição e é, também, desenvolvido como dança modelar, o *Flamenco* que é dança de tradição e é, também, desenvolvido como dança de espetáculo, o *Tango* que é dança modelar e é, também, desenvolvido como dança de espetáculo.

A segunda consideração refere-se à diferenciação por níveis entre as três formas de realização social da dança, evidenciando a tentativa de se determinar qual delas constitui-se como arte. O que acontece é que essa divisão da dança é geralmente aceita e encarada como uma diferença de níveis entre as formas de realização social da dança, isto é, tenta-se diferenciá-las estabelecendo níveis quanto ao que se julga ser dança como arte.

Se é arte a dança de tradição em determinados contextos, em outros pode ser a dança de espetáculo ou a dança modelar. Por exemplo, no contexto midiático todas as danças modelares, incluindo as danças do movimento axé-music são danças como arte, entretanto, no contexto artístico elas não são assim consideradas.

Essa diferenciação entre as formas de realização social da dança é compreendida até certo ponto como uma possibilidade de entendimento da maneira de apresentação da dança como produção social, entretanto, a procura pela delimitação dessa diferenciação por níveis, fazendo com que o valor atribuído a cada uma das formas seja considerado independente do valor da outra e chegando ao ponto de se identificar cada uma indistintamente da outra de maneira extremada como se não formassem unidade em dança, parece suscitar a existência de elementos e interesses que interferem para a não aceitação imediata de tal compreensão. O fato de que cada uma das formas não estaria somente independente da outra, mas também estaria concorrendo para se colocar em um nível melhor do que aquele em que se encontra a outra forma, demonstra que essa busca por níveis de diferenciação das formas de dança encontra-se estreitamente vinculada aos interesses do que demarca a diferença.

Essas duas considerações realizadas sobre as três formas de realização social da dança são importantes para o postulado de que qualquer dança pode ser dança como arte, ou seja, não é a forma de realização social da dança que determina, a priori, a dança ser arte. Qualquer manifestação em dança é uma produção social de dança-arte.

Dança de tradição

Dança como atividade de tradição é identificada como fenômeno oriundo de uma comunidade ou grupo que adquiriu forma com conteúdo mítico, étnico, de trabalho e ou religioso, que ao se cristalizar adquiriu identidade cultural.

As danças de tradição não são reconhecidas como uma forma definitiva. São muitas e se distinguem em grande parte e, mesmo tendo objetivos diversos, elas têm uma característica comum: é produzida por uma comunidade com específicos laços culturais que a distingue das demais e desses laços resultam danças, que os reforçam.

Onde mito e história se confundem na Grécia antiga, tempo de Homero, a dança tinha o caráter de tanto evocar os deuses, quanto o de participar das

circunstâncias especiais, como as matrimoniais, bélicas, funerárias, agrícolas, que estão gravadas no escudo de Aquiles descrito na Ilíada, como também, aquelas presentes na Odisséia. De caráter étnico a dança de tradição é própria de uma comunidade, transmitida de geração em geração, com acréscimos, como as danças dos índios, as do estilo *Bharat Natyam* da Índia, as do *Nô* japônes. Ligadas a religiosidade estão as danças do *Candomblé*¹³, em que se celebra ou apazigua uma entidade, também, identificada a um santo do catolicismo, ou do *Maracatu* (antigo costume africano que visa preservar o chefe tribal do mau-olhado), da *Congada* (associada à Páscoa), o *Reizado* (típico da época do Natal), sendo que todas estas danças contêm um enredo complicado¹⁴, envolvendo reis, negros e brancos, lutas entre cristãos e mouros, pastores, aparições milagrosas. Relacionadas às questões do trabalho ou da atividade laboral, estão aquelas danças que a comunidade produz estabelecendo estreita vinculação com a liberação, festa, diversão como são as danças presentes no carnaval, descendente das lupercais romanas, o frevo, o forró.

Apesar da dança de tradição remeter ao passado, não quer caracterizar que ela não seja praticada na atualidade. O que acontece é que a dança de tradição, própria de um contexto à margem do meio urbano, só tem sentido de ser no contexto social que lhe deu origem. Pode-se pensar na possibilidade de extinção dessa dança, uma vez que esses contextos que encontram-se à margem do meio urbano estão sendo engolidos pelos próprios grandes centros urbanos em expansão ou que essa dança está perdendo o que lhe dava identidade social em virtude da generalização dos valores sociais urbanos. A manifestação da dança de tradição em outro contexto social não ficaria forçada à comunicação, no sentido de que ela ficaria desprovida de sua identidade, que confere expressão ao meio social de origem, forçada a dizer algo a outro contexto?

¹³ Mais sobre o *Candomblé* conferir a obra *História da Dança* de Maribel Portinari, 1989, p. 271.

¹⁴ Mário de Andrade, escritor brasileiro, ao considerar essas danças de complicado enredo, que contam uma história com significado dramático, as configuram como *danças dramáticas*, cujo nome intitula a sua obra.

Atualmente, as danças de tradição têm sido comumente alteradas no processo de transmissão, assumindo o caráter estereotipado do “folclore”. Elas são realizadas em concursos, festivais, escolas ou mesmo na própria comunidade que lhe deu origem, como atividade de reconhecimento da cultura, de fortalecimento da identidade cultural, de perpetuação de valores tradicionais, da memória cultural de um povo. Geralmente, são reproduzidos os figurinos, a formação coreográfica, os comportamentos típicos da dança tradicional. Exemplos são muitos: *Tarantella*, da Itália; *Quadrilha*, do Brasil; entre outras.

Dança Modelar

Já a dança como atividade modelar é uma atividade de expressão individual e grupal encontrada nos salões, nas discotecas, nas festas. Ela é própria da cidade, dos espaços de convivência social dos trabalhadores urbanos, dos comerciantes, da família, sobretudo, de uma parcela da sociedade: as classes médias e a burguesia.

As danças modelares são produzidas numa relação direta com valores mais amplos da sociedade, que mesmo sendo criadas por determinado grupo são dançadas por outro em outro lugar ou em outra época e possuem um certo grau de atualidade. Não se definem, ao contrário das danças de tradição, a priori como atividade de um grupo étnico. Diferem das danças tradicionais pela abertura com relação ao tempo, isto é, não há rigidez com relação ao figurino, à formação coreográfica, ao comportamento, o que importa é a identificação com o ritmo, com os movimentos padronizados, e, sobretudo, com a expressão dos seus valores sociais.

Qualquer dança modelar estabelece com a música uma estreita relação, de quase dependência. Isto se justifica porque não existe dança modelar dissociada de um ritmo padronizado. Muitas vezes, a execução de uma dança modelar que se faz por batidas de palmas, batidas de tambor, ruído de paus se chocando, sons metálicos não é considerada como própria de uma relação de dependência da dança com a música, quando esses sons não são

caracterizados como sendo música e sim sons organizados para produzirem efeitos sobre os seres humanos. Mesmo que esses efeitos sonoros não sejam reconhecidos como música, não existe música social sem a incorporação desses mesmos efeitos. É próprio da música social evocar emoções coletivas, tornando-se um meio de atordoar ou excitar os sentidos, de prender por encantamento ou impelir à repetição de movimentos.

Para Hanns Eisler¹⁵ “certos ritmos, seqüências de tons e imagens sonoras passíveis de definição provocam ‘associações automáticas’”. Grande parte dos efeitos da música é obtida através desse tipo de “associações automáticas”, como é o caso dos ritmos da dança modelar. Eles possuem como característica comum a repetição (*hit*), sendo até mesmo inerente a estruturação interna da dança modelar o *hit*.

O movimento social urbano produz modelos de ritmo e de movimentos capazes de motivar ou até mesmo de impelir as pessoas a se relacionarem com as suas idéias e os seus valores. É conferido, dessa forma, à música e à dança o poder de produzirem emoções coletivas, de igualarem emocionalmente as pessoas por algum tempo. Exemplos de danças modelares são muitos: *Valsa*, *Swing*, *Salsa*, *Rock*, *Tango*, *Bolero*, entre outros.

Dança de Espetáculo

Enquanto atividade de espetáculo, a dança constitui também uma atividade da classe social dominante, mas possui características marcantes que a difere tanto da dança modelar como da dança de tradição, tais como: a necessidade de afirmação do poder dominante como meio de prosperidade e propaganda para os seus pares e não para “o povo”, a elevação do nível técnico, o surgimento de dançarinos profissionais e mestres de dança, a consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo, a utilização do palco pelas evoluções

¹⁵ EISLER, H. Citado por FISCHER, E, s.d., p. 215.

geométricas dos dançarinos que eram concebidas para que eles fossem vistos do alto, a necessidade individual de expressão, a ação dramática.

Muitas são as características da dança de espetáculo que a fazem diferenciar da dança modelar e da dança de tradição, sendo que a cada época uma dessas características é mais realçada. Por exemplo: no século XVI a característica que marcava a diferença era o uso do palco, já na atualidade o palco não pode ser reconhecido como a diferença, porque ele está sendo até mesmo negado pela nova dança. Essa negação é justificada pelo desejo da dança contemporânea de interação com o contemplador, que na dança de tradição sempre foi possível devido aos participantes e contempladores se revezarem na mesma dança pela busca de interação.

Assim, há um movimento na dança de espetáculo que está sempre fazendo com que os seus elementos de diferenciação para com as outras duas formas de apresentação se alterem constantemente. Entretanto, uma característica que a faz em qualquer época se diferenciar das demais é o uso de técnica. Técnica na dança de espetáculo que para muitos é ou foi sinônimo de beleza, disciplina, virtuosismo, em suma, um fim em si mesmo, mas que para outros tantos constitui ou constituirá “apenas uma forma de organizar e difundir um determinado conhecimento a respeito do próprio corpo e das possibilidades de movimento” (Klauss Vianna, 1990, p. 102), assim, um meio para expressar aquilo que se busca expressar, ganhando autenticidade, beleza, verdade. A técnica na dança de espetáculo representa em termos objetivos um conjunto de regras que direcionam o movimento, estabelecendo códigos próprios.

São muitas as técnicas de dança de espetáculo produzidas ao longo de quatro séculos. Apesar de haver um episódio que marca a sua origem como dança de espetáculo: o surgimento da personagem o *momo*, citado anteriormente, que nas festas da classe dominante, executava com precisão o conjunto de regras de movimentos da dança *Mourisca*, há a compreensão de que esta forma de realização social da dança talvez não possa ser pensada na linearidade do tempo. Assim, como há várias danças clássicas, várias danças

modernas e, também, contemporâneas mesmo na atualidade, não há um progresso técnico, tampouco, artístico e sim, um complexo jogo de interações entre as pessoas, suas produções, os materiais e o mundo e também sim “eixos de ocorrências” (BRITTO, 2008, p. 17)

A título de explicitar esses eixos de ocorrências se faz necessário descrever alguns dos episódios marcantes dessa forma de apresentação social, a dança de espetáculo.

A figura do *momo*, como espetáculo, determina a forma do balé-teatro, adiantando elementos do balé da corte que se desenvolverá mais tarde, tais como: bailarinos, músicos, efeitos de maquinaria. Faltava no espetáculo do *momo* a ação dramática coordenada, presente no balé da corte e na dança que o sucedeu, a dança clássica.

Para compreender como se encontra hoje a dança de espetáculo, torna-se importante um pequeno delineamento da trajetória da dança como espetáculo, do início do século XVI até o final do século XX.

A dança do século XVI é marcada pela *Quattrocento*, de origem italiana, que marca a passagem da dança *metrificada* para a dança erudita, onde será preciso não somente saber a métrica, mas também a gramática do movimento, baseada em cinco elementos: métrica, memória, comportamento, percurso e aparência. Mas essa dança, assim como as outras comuns nos bailes da corte, faltava organizá-las como espetáculo, no sentido de fazê-las progredir em virtuosismo como meio de propaganda da prosperidade da corte¹⁶. O balé da corte sobrevive até meados do século XVIII, pois, procurava-se ao mesmo tempo uma nova forma de espetáculo dançado e uma técnica mais específica do que a das danças da corte.

O século XIX foi a época que permitiu a produção do balé clássico, com a criação do palco e a partir da Ópera e das preferências da aristocracia precedente.

¹⁶ Em 1564, “aparece o primeiro balé de corte com seus elementos constituintes, dança, música, poesia, cenário com máquinas, ligados a uma ação dramática” (Bourcier, P., 1987, p. 81).

A dança como espetáculo, tem seu momento crucial nos séculos XVIII e XIX com a dança clássica por conseguir reunir um grande público potencial¹⁷, um sentido de festa mais tentada pelo prazer dos ouvidos e dos olhos, “uma técnica que evolui para essa forma de felicidade imediata que é o virtuosismo como material do espetáculo” (BOURCIER, 1987, p. 150).

O chamado “balé clássico”, mesmo tendo seu auge no final do século XIX, ainda hoje é desenvolvido, muitos coreógrafos o consideram importante para a formação técnica dos bailarinos e é um dos estilos de linguagem da dança, com códigos próprios, que constituem a base de muitos estudos coreográficos contemporâneos. Não é raro a apresentação, nos melhores teatros dos grandes centros metropolitanos, dos mais famosos espetáculos da dança clássica, como *O Lago dos Cisnes*, *A Bela Adormecida*, *Giselle* ou *La Sylphide*, bem como, é comum manifestações contemporâneas produzidas com a técnica desse estilo não presas a alguns elementos da dança clássica do passado.

A dança clássica explora uma história contada pela música, que determina o roteiro e a estruturação da coreografia, a qual é uma interpretação da primeira. A dança no movimento clássico muitas vezes se vê dependente da música na medida em que seu conteúdo é a própria história narrada pela música, definindo, assim, passos, movimentos, formações, explorações do espaço e do tempo. O corpo no balé clássico busca o espaço aéreo, dando maior realce e alcance à dança como espetáculo. Necessita de grandes cenários, nos quais se desenrola a história de alguma música erudita, de Tchaikowski, Chopin, Stravinsky. Caracteriza-se pelo uso imprescindível das sapatilhas e pelo desenvolvimento perfeito da técnica pelas estrelas, que atraem as platéias. Nomes como os de Maya Plisetskaya, Anna Pavlova, Mikail Baryshnikov, Rudolf Nureyev são inesquecíveis.

¹⁷ Grande público potencial diz respeito ao público que assistia aos espetáculos nos grandes teatros. Ter um camarote na Ópera era um privilégio dos nobres e ricos (7 libras e 150 lugares) e continua sendo. Somente em 1966 foi dado ao pobre (mas nem tão pobre assim) lugar nos teatros (2 libras e 800 lugares) (BOURCIER, 1987, p. 151)

A dança de espetáculo é própria do contexto chamado artístico e reconhecido como o campo do domínio de técnicas do “fazer arte”. No campo do “fazer arte” em dança a técnica que inaugura esse movimento é a dança clássica. A dança clássica é fundamentada numa técnica própria, que consiste na produção de um conjunto de movimentos e suas relações com elementos do tempo e do espaço, construindo uma especificidade de contexto técnico que determina o seu desenvolvimento. A determinação do contexto técnico da dança clássica faz com que todas as produções baseadas nessa especificidade técnica tenham a mesma codificação de movimentos, a mesma exploração de tempo e espaço, constituindo, assim, numa linguagem da dança.

O bailarino de dança moderna, Murray Louis relata alguns dos motivos que fizeram com que a linguagem da dança baseada no contexto da técnica do balé clássico fosse questionada. Ele diz:

O vocabulário e a forma do balé tornaram-se rígidos e presos, não necessariamente em função do que era coreografado, mas por causa do que se ensinava nas aulas. A repetição de determinados padrões, de determinada maneira, com determinada música e determinada postura, tornava os bailarinos inflexíveis a qualquer coisa diferente do que lhes era ensinado. Como poderiam lidar com uma música nova, quando só praticavam Chopin? Como poderiam curvar as costas, quando lhes era ensinado mantê-las eretas? (1992, p. 57)”.

Sobre a crítica ao balé clássico é interessante um comentário da personagem Sócrates, de Paul Valéry (1996, p. 44), sobre a bailarina clássica, em *A Alma e a Dança*:

Um olhar frio tomaria facilmente por demente essa mulher bizarramente desenraizada, que se arranca sem cessar da própria forma, enquanto seus membros enlouquecidos parecem disputar entre si a terra e o ar; e que sua cabeça vai para trás, arrastando sobre o chão a solta cabeleira; e que uma de suas pernas está no lugar dessa cabeça; e que seu dedo traça não sei que sinais sobre a poeira!... Afinal, por que tudo isso? – Basta que a alma se fixe e faça uma recusa, para só

conceber a estranheza e o repulsivo dessa agitação ridícula ...
Se quiseres, alma, tudo isso é absurdo!”

O movimento crítico que originou o expressionismo, o cubismo, o dadaísmo, a música dodecafônica, o surrealismo, também influenciou a dança em direção ao questionamento de sua transformação em arte decorativa e à contraposição ao academicismo e aos artifícios do balé. Ao contrário do balé, a dança moderna procurou compor a forma do movimento como expressão de um significado interno, voltando-se para o corpo e suas energias.

“Contra o exclusivo virtuosismo mecânico [do balé, a dança moderna] pôs o corpo todo para trabalhar, privilegiando, em lugar dos membros, periféricos, o centro gerador de todo movimento, o tronco, a partir do qual a energia interna se expande em ondas sucessivas de explosão.” (GARAUDY, 1980, p. 49)

Na dança moderna o corpo procura encontrar meios de exprimir novas experiências de vida, diante de uma nova época. Esta nova época é marcada pela Modernidade, que na dança rompe com a ação dramática coordenada. Entre os nomes mais expressivos do movimento da dança moderna, do início do século XX, além do próprio Nijinski, estão: Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn, Martha Graham, Mary Wigman, Rudolf Von Laban.

Isadora Duncan¹⁸, norte-americana que realizou trabalhos na Europa Ocidental e Rússia, dizia-se dançarina, revolucionária e inimiga do balé. Ela não trouxe uma técnica nova, mas uma nova concepção da dança:

“Para mim, a dança é não apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim.”

¹⁸ DUNCAN, I. Citada por GARAUDY, 1980, p. 57.

Nessas palavras de Isadora Duncan vê-se uma identificação do corpo como natureza e na natureza. Ela explorava os movimentos espontâneos do corpo ao ar livre, com pés descalços, roupas leves e flutuantes, em contato direto com a natureza, o vento, as ondas do mar, as árvores, permitindo senti-lo mover-se e daí produzir sua dança. A dança para Isadora Duncan é o contrário da tensão, relaxamento, é exploração do sensível: “dança como arte de libertação”.

Por sua vez Ruth Saint-Denis e Ted Shawn criaram uma escola chamada Denishawn que foi considerada a sementeira de onde saíram três gerações de criadores da dança moderna: Martha Graham, que formou Merce Cunningham, que formou outros tantos.

Ted Shawn e Ruth Saint-Denis tiveram influência religiosas e não-ocidentais. Ted Shawn realizou um estudo sistemático dos movimentos do corpo humano e das leis de expressão, a partir de François Delsarte, que muito influenciou o ensino da dança, por centrar o movimento do corpo na relação contração-relaxamento. A dança de Ted Shawn era carregada de elementos estruturais, reconhecidos por ele como componentes que facilitariam a melhor expressão do seu trabalho; isto é, explorando, por exemplo, o corpo no espaço com utilização de paralelismos, oposições, sucessões, pois, assim ele considerava que a manifestação corporal atenderia a uma manifestação do espírito, manifestação mística.

Já Martha Graham, mesmo rejeitando o balé, é contrária a Isadora Duncan, pela identificação desta última com a natureza e a Ruth Saint-Dennis e o Ted Shawn pela identificação destes últimos com os misticismos. Martha Graham se preocupava com os problemas sociais do século, como a guerra. Na dança de Martha Graham vê-se em igual medida o momento sensível e o momento racional, o entrelaçamento entre o individual e o social. Ela¹⁹, em 1937, escreveu:

A dança tem sua origem no rito, esta eterna aspiração à imortalidade. O rito nasceu, fundamentalmente, do desejo de

conseguir uma união com os seres que poderiam conceder a imortalidade do homem. Hoje, praticamos um rito de outro gênero, apesar da sombra que pesa sobre o mundo, pois buscamos uma imortalidade de um outro tipo – a grandeza potencial do homem.

A alemã Mary Wigman tem uma concepção radicalmente diferente de espaço, movimento e música. Ela foi aluna e companheira de Rudolf Von Laban, que criou uma notação para os movimentos a partir da análise dos movimentos do corpo no espaço, elaborando um sistema de notações (labanotation). Este sistema, que consiste na relação entre as diversas orientações do movimento e a organização harmoniosa de suas seqüências no espaço, muito influencia o ensino da dança na atualidade e muito influenciou Mary Wigman. Ela considerava o espaço como campo de tensão entre a resistência do finito, espaço do corpo do bailarino, e a realidade, espaço exterior: neste campo de tensão realizava-se o movimento. A música deveria ser composta ao mesmo tempo que a dança, não como pano de fundo (música e movimento dissociados), ou dado a priori para a interpretação (música serve como conteúdo para a dança), ou a apresentação da música como transposição (o movimento é a própria organização musical).

Há uma mudança interna (nos elementos formais) da dança moderna com Mary Wigman, que tenta legitimar a dança como produção artística cujo conteúdo está imbricado ao contexto social. Ela entendia que a dança tem a mesma raiz que a existência, daí a arte ser a “manifestação extática [de êxtase] da existência”.

Nos meados do século XX surge, do movimento da nova arte, a “nova dança”. Caracterizada pela ausência do personagem e da ação, a dança passa a ser, sobretudo, formas coloridas e dançantes, típicos da arte abstrata. Merce Cunningham é o coreógrafo norte-americano mais representativo desta nova dança. Na nova dança o movimento é separado do sujeito, do meio, de tudo, e ganha independência, levando a coreografia ao *happening*.

¹⁹ GRAHAM, M. Citada por GARADY, 1980, p. 94.

Posteriormente, aparecem danças cujos movimentos se parecem com os da nova dança enquanto intenção – pós-moderna - não sendo representações ou espetáculos, mas ações que tentam criar novo repertório de movimentos a partir do “grau zero da dança” – sem a técnica do balé e da dança moderna – baseados em ações do cotidiano. São as performances que têm Lucinda Childs, Trisha Brown, Yvonne Rainer como nomes de expressão.

Como movimento antagônico ao da nova dança surge, em meados do século XX na França, a dança prospectiva de Maurice Béjart. Não se prendendo nem à dança clássica, nem à dança moderna, mas numa síntese de ambas traz em si uma mudança incessante para a dança. Para Roger Garaudy “o mérito histórico de Béjart é o de ter ressacralizado a dança, ter-lhe devolvido, nas condições específicas de nosso século, seu papel social” (1980, p. 173).

Na atualidade, acontece a dança contemporânea. Presencia-se um movimento contemporâneo que se vê sob influência do alargamento do material em dança, com adição de elementos formais de outras modalidades artísticas como o vídeo na Companhia DV8, o teatro no Grupo 1º Ato, ora preponderância do momento sensível, ora da música-expressão como no Grupo Corpo, ora do momento racional como em Ur=H0r, ora tantas artes ao mesmo tempo com Dudude Herrmann. Há uma plêiade de tendências.

Além desse alargamento do material, observa-se a tendência de valorização do cotidiano, restando aos coreógrafos, “o movimento expandido” e a experimentação.

Para Gabriela Chrsitófaro (2009, p. 103) o movimento expandido, termo criado por Dudude Hermann e apropriado por ela, não somente demonstra afinidade com a atitude artística de Klauss Vianna com o movimento-idéia, por possibilitar a criação de novos parâmetros (idéias) para a composição coreográfica, como também,

diz respeito às práticas que estiveram afinadas com a ampliação de recursos corporais e cênicos, em um contexto de interface artística. Assim, o corpo se consolidou como um

espaço de experimentação e a confluência entre a dança e o teatro correspondeu a uma estratégia, através da qual o bailarino inseriu na sua criação outras maneiras de conceber os referenciais de composição, que aqui se apresentaram como as variáveis de espaço e de tempo.

Zigmun Bauman (1998, p. 138) considera a experimentação como característica do vanguardismo pós-moderno, diferente da vanguarda modernista por não estabelecer diálogo com a arte passada, nem mesmo como oposição, mas por solapar a própria possibilidade de qualquer acordo futuro, universal e, desse modo, sufocante. A experimentação representa o “partir do zero”, isto é, a produção da arte no escuro, buscando elementos destituídos de qualquer interferência da dança já produzida até então, apostando na existência da crença na infinidade de possibilidades até agora desconhecidas da realidade estética. No entanto, o “zero” para a dança, que quer ser contemporânea, não é apostar no vazio, na ausência de estrutura ou regras, mas se converge no ato presente da improvisação.

Na improvisação “pode-se tudo, não qualquer coisa” nos diz Dudude Herrmann (RETTORE, 2010, p. 2). Na improvisação, como modo atual de composição em dança, o vazio se revela na abertura infinita de possibilidades para espaços para perguntas, de escutas e de respostas ou não frente às regras e diretrizes, aos caminhos e padrões.

A improvisação caminha ou acontece em um campo em que a comunhão de interesses, ou a tentativa de tomar decisões através de discussão, de diálogo, e escuta, seja resultado de um conjunto de pessoas que trabalham, em horizontalidade do uso do poder e autoridade, com opiniões próprias e autônomas e decisões para que possam conviver com diferentes opiniões alheias (RETTORE, *idem*, p. 82).

Na improvisação é reconhecida a construção humana de cada pessoa envolvida naquela prática, fazendo se entenderem na condição espaço-tempo em cumplicidade. Dessa forma, improvisar significaria “tomar decisões, ter

escolhas ao mesmo tempo ser avassalado e cortado por aquilo que não se domina” (RETTORE, *ibidem*, p. 108).

Mesmo que esse movimento de dança contemporânea busque e almeje novas estruturas, até mesmo a partir de certas tendências de ruptura com o já construído como padrão ou forma, Arnaldo Alvarenga nos faz refletir se isso nos é possível. Retratando a dança contemporânea, ele diz que

Temos apenas mais um modo de dar um velho recado, o dançar, cuja roupagem se transforma sempre podendo ou não perder seu viço com o passar das gerações, mas cuja memória tem sido tão difícil de *silenciar* como a própria persistência da experiência humana com suas buscas e tentativas de aperfeiçoamento dos modos de vermos e nos expressarmos no mundo em que vivemos (ALVARENGA, 2010) jornal Letras, periódico cultural do Café com Letras. Número 38. Maio de 2010.

A DANÇA NO BRASIL – uma introdução

É fato a marcante presença da dança, dentre as práticas artísticas e culturais, no cenário brasileiro. A dança está presente em quase a totalidade das manifestações culturais do país e marca o cotidiano brasileiro.

Os brasileiros têm no carnaval, numa explosão dançante, a sua festa máxima, mas aderiram também ao *ballet* na década de 20. Do espírito aristocrático do início do século XX, quando Maria Oleneva, oriunda da companhia de Anna Pavlova (Russa), se radicou no país, a dança passou por intensos processos de apropriação e popularização no Brasil. Continua havendo permanente tensão e interação entre as danças dos índios, negros, brancos que constituem esse país mestiço e os seus problemas sociais que agitam a inspiração dessa expressão.

Como marca de modernidade, glamour, sofisticação, a dança de espetáculo chega ao Brasil como promissor atrativo das elites – não era

acessível a qualquer um, mas àqueles que faziam parte da classe mais favorecida economicamente, iniciados em seus princípios e saberes técnicos (bailarinos) e com tempo livre para desenvolvê-la. Para a prática do ballet se queria uma elite educada, capaz de garantir não somente a permanência dos sentidos incorporados aos seus movimentos pela cultura euro-asiática de arte culta, como também, de garantir junto aos cofres governamentais e aos da iniciativa privada a sobrevivência, diante do vultoso orçamento – o ballet assume um caráter de distinção e de segregação social. Diante disso, afastava-se do direito a essa prática os menos favorecidos economicamente e por outros vários fatores também associados ou não a este: os negros, os homens, os trabalhadores, os gordos.

Mesmo com o desenvolvimento da dança de espetáculo no cenário brasileiro, que construía um ideário de corpo ‘bem educado’, virtuoso, técnico e que, por sua vez, distanciava da grande maioria da população, o dançar estava longe de ser confinado às elites. O Brasil é repleto de danças, danças cujas inspirações têm origens diversas: a rua, os afazeres rurais, as festas populares, os ritmos locais, os materiais nativos. Longe de ter o ballet como modelo hegemônico na cultura brasileira, pois, o que se evidencia é uma interação das danças de espetáculo com a cultura.

Se na década de 20, a dança de espetáculo ocupou um lugar no país, como possibilidade de acesso a cultura de outros países e hoje, após anos de trabalho e de acompanhamento dos desdobramentos do movimento artístico mundial (diversos ismos: classicismo, modernismo, pós-modernismo), ela própria reproduz/constrói/reconstrói suas produções. A dança de espetáculo acolhe a dinâmica da própria cultura, encontra-se aberta continuamente à cultura, numa dinâmica de interação/desconstrução/construção/reconstrução dos valores, das tensões, dos conflitos.

Toda a trajetória de consolidação das danças é permeada por tensões e explicita conflitos diversos: classe, políticos, gênero, econômicos, étnicos.

É indiscutível, pois, que as danças, nas suas diferentes formas de realização social, constituem-se como prática legítima, principalmente do

gênero feminino²⁰, por todo o país. De uma presença significativa no cenário da cultura nacional, a dança se configura, também, como uma grande manifestação em escolas regulares e não regulares no país.

A dança é organizada e praticada em permanente conformidade e tensão com outras instâncias sociais. Seu poder criador parece estar nas minúcias de uma prática que historicamente mobiliza interesses populares e está presente nas tensões no campo de políticas sociais de direito à cultura.

A dança do Brasil constitui-se hoje em área de fértil processo, no qual diversas construções estão em curso, apesar da fragilidade do setor, fruto da falta de apoios financeiros e simbólicos e de uma herança (remota e recente) de trajetórias lineares ou episódicas, oriundas de tradições orais e extremamente hierarquizadas, não fundantes de uma memória para além dos limites de uma férrea centralização de decisões e conhecimentos e, em muitos casos, impeditiva de uma reflexão e uma prática mais abrangente e democrática (ALVARENGA, 2002).

A DANÇA EM BELO HORIZONTE/MINAS GERAIS – uma inovação

Muitas são as danças produzidas em Minas Gerais e de maneira especial em Belo Horizonte, capital.

A Dança de São Gonçalo, a Quadrilha, a Catira, o Batuque são exemplos de danças de tradição do estado mineiro. A Dança de São Gonçalo é uma dança religiosa desenvolvida por moças, que se vestem de branco e carregam um bambolê coberto de papel de seda branco franjado. A Quadrilha é uma dança modelar de origem francesa que, ao ser introduzida em Minas,

²⁰ MARQUES (2005) chama a atenção para os aprendizados em relação a gênero impregnados tanto nas formas de ensino quanto nos repertórios do balé. Uma compreensão que se faz possível é a de que o ballet promove uma imagem deturpada ou irreal do feminino. Ela considera que nós (a sociedade brasileira) não escandalizarmos com a mesma veemência que fazemos com a sexualidade borbulhante das ninjas do funk ao assistirmos a assexualidade e a passividade que o balé imprime nos corpos de nossas meninas.

tornou-se caipira nos festejos juninos. A Catira é também própria do contexto caipira que usa a viola para começar a festa e a dança. O Batuque é uma dança de terreiro cujos movimentos foram nomeados e padronizados, onde homens e mulheres executam a conhecida “umbigada”.

As danças modelares em Minas Gerais têm grande expressão e são executadas em festas, academias, nas ruas, nos palcos. Há pessoas que se reúnem, com certa regularidade, para juntos dançarem, em espaços da cidade de Belo Horizonte como debaixo de viaduto, praças ou quarteirão fechado de ruas, a dança de rua, funk e soul dance, respectivamente. Como também, existem várias academias de dança de salão, que não somente organizam horários para pessoas de diferentes faixas etárias para o aprendizado de bolero, samba, tango, dentre outras, como organizam bailes dançantes e até mesmo criam espetáculos de dança com vários trabalhos premiados nacional e internacionalmente.

O movimento de dança de espetáculo em Belo Horizonte tem início em 1930 com Natália Lessa. Natália Lessa após aprender dança no Rio de Janeiro retornou a Belo Horizonte, estagiou no Grupo Escolar Barão do Rio Branco e após se ingressar no curso de Educação Física, em 1933, inaugura em 1934, no salão nobre desse Grupo Escolar o Curso de Danças Natália Lessa.

Não se encontram registros de escolas de técnicas específicas de balé em Belo Horizonte nas décadas de 30 e 40. Glória Reis (2010, p. 22) reconhece Natália Lessa como pioneira, lhe confere um lugar importante para a construção da história da dança no Brasil e aborda o caráter pontual das inovações e as soluções próprias encontradas por ela. Até a segunda metade da década de 40, não havia prática profissional do balé na cidade.

A dança estava presente nos salões de baile, e, quando incluída nas práticas escolares, era intercalada no conteúdo da Educação Física, sendo utilizada principalmente para animar ou ilustrar festejos cívicos e eventos em datas comemorativas (REIS, *ibidem*, p. 22).

Somente com a apresentação do Ballet da Juventude (RJ) na cidade, em 1947, Carlos Leite recebe um convite do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para criar uma escola de balé clássico. Assim, inicia-se o trabalho de Carlos Leite e com ele é criado o Ballet de Minas Gerais, que mais tarde, e após transformações, tornou-se a atual Companhia de Danças do Estado de Minas Gerais.

Nada foi simples e fácil para Carlos Leite ao se instalar na cidade de Belo Horizonte, em 1948. ALVARENGA (2000) relata que Carlos Leite enfrentou vários preconceitos por ser homem e profissional do balé. Mas era elogiado em seus espetáculos pela inventividade, força expressiva e disposição cênica dos bailarinos conseguida com o melhor aproveitamento que fazia das potencialidades dos mesmos. Ele coreografou centena de balés, bailados para óperas, além de shows e musicais para a televisão. Muitos foram os seus alunos. Dentre eles, apenas alguns: Ana Lúcia de Carvalho, Marilene Martins, Klauss Vianna, Angel Vianna, Maristela Campos, Fátima Carretero,, Dulce Beltrão.

Sobre Klauss Vianna, Arnaldo Alvarenga (2009) muito nos ajuda conhecer. Klauss Vianna, belo horizontino e com dezenove anos, após se sentir encantado com a apresentação na cidade do Balé da Juventude se identifica com a dança. Um ano mais tarde, com a abertura da escola de dança clássica de Carlos Leite ele torna-se o primeiro aluno do sexo masculino a se matricular

Klauss Viana compôs a primeira turma de Carlos Leite e com um ano de estudo tornou-se assistente de Carlos Leite, integrando-se ao Ballet de Minas Gerais. Em 1949 foi para São Paulo aprimorar o trabalho com Maria Olenewa (mestra de Carlos Leite). Retornou à Belo Horizonte em 1951, retomando as atividades no Ballet de Minas Gerais e ganha notoriedade com o seu trabalho coreográfico.

Arnaldo Alvarenga menciona, em sua dissertação (2002), que Klauss Vianna, após 1955, demonstra estímulo para a construção de um balé genuinamente nacional com coreografias que marcaram época, como também,

destaca, em sua tese (2010) a evidente relação que ele já fazia com o movimento modernista.

Marilene Martins, aluna de Klauss Vianna, em entrevista a Gabriela Christófaró (2009, p. 53) reforça a contribuição dele para que a dança mineira ampliasse para a experimentação artística, abrisse para temáticas nacionais e direcionasse para corpos brasileiros, a partir de mudanças já presentes nas aulas:

Fazíamos aula de clássico. E já experimentávamos a movimentação do moderno para as coreografias. A Angel e o Klauss trabalhavam o nosso corpo para preparar para aquelas coreografias, que eram muito avançadas. (...) Os nossos movimentos já eram as coisas de chão, de ajoelhar... Mais modernos.

As décadas de 60 e 70 marcaram a cidade com manifestações de relevância artística e cultural. Destacam-se um campo fértil de discussões e produções acerca do modernismo por artistas como Maria Helena Andrés, Yara Tupinambá, Álvaro Apocalypse, Amilcar de Castro; a criação da Escola de Belas Artes/UFMG, do Teatro Universitário e da Revista Complemento, como também a promoção dos Festivais de Inverno da UFMG. Esses festivais contavam com professores convidados renomados como Rolf Gelewski, artista alemão e professor de dança na Bahia, convidado por Marilene Martins que foi a sua assistente.

A experiência reunida por Marilene Martins, partir dos seus estudos com Carlos Leite, Klauss Vianna, Rolf Gelewski, entre outros, os seus ideais artísticos, filosóficos, sociais e políticos aliados ao seu impulso poético foram, para Gabriela Christófaró (2010, p. 39), importantes para a criação da primeira escola de dança moderna na cidade, afetando principalmente a juventude universitária sedenta por liberdade de expressão.

A Escola de Dança Moderna Marilene Martins funcionou, em 1969, de forma simples na casa da artista e instituiu outra concepção de dança na cidade como ela²¹ mesma diz em entrevista:

Queríamos construir uma dança mais próxima de nós. (...) Algo ligado às nossas experiências, às nossas raízes, aos nossos corpos, ao nosso jeito peculiar de ser e mover. Uma dança mais sociável, mais humana. (...) Um estilo de dança que fugisse da formalidade, apostando em um caráter contemporâneo, mais próximo da realidade do país.

Marilene Martins elaborou uma metodologia específica de ensino, iniciando um trabalho experimental que formou muitos artistas. A sua escola, em 1981, passou-se a chamar Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea e transferiu-se para o Colégio Arnaldo.

A escola e o Grupo Trans-Forma, que teve o elenco reconfigurado algumas vezes, vivenciou a inquietude poética dos seus artistas – Dudude Hermann, Lydia Del Picchia, Cristina machado, Tarcísio Ramos Homem, Arnaldo Alvarenga, Werner Glik, Dorinha Baeta, Lúcia Ferreira, Lelena Lucas, Mônica Tavares, Fernanda Vianna, Rodrigo Giêse, Rodrigo campos, Ana Amélia Cabral, Tina Peixoto, Oswaldo Rosa Junior, Pedro Prates, Paula Pardini, Guiomar Frota, Rique Monteiro, Juliana Braga, Ivana Cruz, Geraldo Vidigal, Rosana Conde, Myrian Tavares, Monica Rodrigues, Rodrigo Pedrneiras, Pedro Pederneiras, José Luiz Pederneiras, Mirian Pederneiras, Denise Stutz, Isabel Costa, Sandra Vidigal, Malu Rabelo, entre outros mais (CHRISTÓFARO, 2010, p. 72)

O Grupo Trans-Forma passou pelas dificuldades que qualquer grupo artístico de vanguarda no Brasil vive – instabilidade profissional pelo desafio constante de sobrevivência, inviabilidade de produção de trabalhos bem organizados em nível profissional, inexistência de incentivo oficial, de teatros a disposição, de locais para ensaios, bem como a dificuldade de inserção de

²¹ MARTINS, M. Citada por CHRISTÓFARO, 2010, p. 42.

grupos de vanguarda na seleção de trabalhos de arte. O Centro de Dança Finalizou suas atividades em 1988 com a apresentação de “Vidros Moídos: Coração de Nelson”, sob direção de Arnaldo Alvarenga, na cidade de Porto, em Portugal.



Imagem 3: Grupo Corpo

GRUPO CORPO COMPANHIA DE DANÇA – uma história

"O Corpo não tem nome de ninguém:
é como grupo que conseguimos ter uma identidade".

Paulo Pederneiras

Os irmãos Pederneiras surgem no cenário mineiro de dança ao final da década de 60 e início da década de 70 como alunos do Transforma Centro de Dança Moderna. São eles os irmãos Pederneiras: Mirian, Pedro, Paulo e Rodrigo.

O início da trajetória do grupo, composto na sua maioria pelos irmãos Pederneiras, coincide com a efervescência da cidade oferecida pela modernidade. Num dos Festivais de Inverno de Minas Gerais, uma oficina de

dança é ministrada por Oscar Araiz, convidado após indicação²² de Marilene Martins.

Isabel Costa, então bailarina do Studio Anna Pavlova (1967-1970), passou a compor o Trans-forma, cursou a oficina de Oscar Araiz no Festival de Inverno, em 1973 e ao participar do curso com Fred Homero, proposição de Marilene Martins para o Transforma, foi para Buenos Aires estudar com Fred Homero e também com Oscar Araiz. Em 1974, retorna para Belo Horizonte com a intenção de montar uma companhia e não mais se vincula ao Transforma. Namorando Paulo Pederneiras se uniram para a criação de “um grupo de dança profissional capaz de realizar trabalhos inventivos, inovadores e emocionantes” (REIS, 2008, p. 13-14).

Helena Katz (2000, p. 311) constrói essa história da seguinte maneira:

Quando Paulo Pederneiras pediu a seus pais (e ganhou) a espaçosa casa onde a família morava para fazer, junto com seus irmãos também envolvidos com a dança, uma escola e depois uma companhia, ninguém poderia prever que os Pederneiras começariam lá, na rua Barão de Lucena 66, na Belo Horizonte de 1971, uma trilha de inaugurações. Os irmãos Rodrigo (que se tornaria coreógrafo), Pedro (que se transformaria no diretor técnico) e Mirinha (ex-bailarina e atual ensaiadora e assistente de Rodrigo), e mais um grupo de amigos, entre os quais Carmen Purri (a Macau, ex-bailarina e hoje também ensaiadora e assistente de Rodrigo), levariam adiante um projeto único. Esse núcleo, ao qual o pintor, escultor e arquiteto Fernando Velloso e a arquiteta, *designer* e paisagista Freusa Zechmeister se juntariam mais tarde, viria a produzir não uma companhia profissional de dança, mas uma *griffe* em termos de qualidade na área. O hoje empresário e produtor Emilio Kalil, que abandonou o jornalismo e sua cidade depois de assistir à companhia em Porto Alegre, em 1978, ajudou a consolidar essa marca, pois integrou-se ao Corpo,

²² Informação de Isabel Costa em entrevista concedida a Arnaldo Alvarenga (COSTA, 2002, p. 6)

que passou a co-dirigir, ao lado de Paulo Pederneiras, até 1989.

Em 1976, Oscar Araiz é convidado pelo então Grupo Corpo para coreografar *Maria Maria* e contam também nesse projeto com a composição inédita de Milton Nascimento (música) e Fernando Brandt (letra). *Maria Maria* teve sua estréia no Palácio das Artes, no dia primeiro de abril de 1976, foi apresentado por quase dez anos ininterruptos em diversos estados brasileiros e cumpriu turnê internacional em 14 países.

Para Helena Katz (2000, p. 312), nesse primeiro trabalho o Grupo, já sinalizava para uma busca de acabamento e rigor e para um compromisso com a música especialmente composta para a dança.

Nos estudos realizados por Helena Katz (2000) ela distingue na produção de vinte e cinco anos (1975 a 2000) do Grupo Corpo seis fases. A primeira fase caracterizaria os primeiros trabalhos, onde Rodrigo Pederneiras atua como bailarino (1976-1980), a segunda fase traria a gestação do coreógrafo Rodrigo Pederneiras (1981-1984).

Rodrigo Pederneiras ganha notoriedade nacional como coreógrafo com *Prelúdios* (1985) e assim inicia-se a terceira fase: a sua profissionalização como coreógrafo. Ele²³ diz:

Quando apresentamos *Prelúdios* no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, numa noite em que as pessoas esperavam por *Maria Maria*, algo inédito aconteceu em minha trajetória como coreógrafo. Ao fecharem as cortinas fomos ovacionados. Platéia de pé, aos gritos, aplausos e mais aplausos.

A quarta fase é caracterizada pela introdução de elementos novos para o Grupo com um convite à coreógrafa Susanne Linke e o surgimento de uma coreografia dessa parceria (*Mulheres*, em 1988). A partir de “um gesto mais dramatizado em que a expressividade se acomoda”, próprio de Sussane Linke, resulta, um ano depois, *Missa do Orfanato*, já tendo a Shell como patrocinadora.

²³ PEDERNEIRAS, R. Citado por: REIS, 2008, p. 69.

De 1990 a 1991 uma quinta fase se efetiva com o amadurecimento frente à herança do balé clássico. Com a coreografia 21, outra fase se instaura com predominância até 2000, na qual “o movimento ao qual dá nascimento vem claramente salpicado pelo conjunto dos cinco sentidos, e não somente pelo ouvir”.

De 2000 a 2009, em parceria com a Petrobrás, o Grupo acrescenta mais cinco trabalhos em sua produção e demonstra reafirmar a sua identidade como grupo, cuja linguagem é a língua do Rodrigo Pederneiras, uma constante e inesgotável relação com a música e que corpo ele faz dançar

Com 35 anos, o Grupo Corpo resulta da soma da soma dos corpos bem treinados vinculados por um sonho de profissionalização.

Isso que todos identificam como Grupo Corpo resulta da soma dos fazeres do seu núcleo básico com seus elencos sempre refinados. O relacionamento entre Paulo e Rodrigo Pederneiras, Freusa Zechmeister e Fernando Velloso, e mais Macau, Pedro e Mirinha Pederneiras é a diferença que faz a diferença. Eles produzem um tipo de informação capaz de levantar platéias mundo afora. E vão promovendo primeiras vezes também no exterior. Por exemplo, em toda a história do mais antigo dos festivais norte-americanos, o respeitado e hoje histórico *Jacob's Pillow*, nunca uma companhia foi convidada por dois anos seguidos. Mas o Corpo rompeu a regra. Foi também a primeira das companhias brasileiras a conquistar uma residência internacional quando Guy Darnet, diretor da *Maison de la Danse*, em Lyon, convidou-os para lá realizarem as suas estréias européias (KATZ, 2000, p. 315)

“Olhando para trás, acho legal ter conseguido criar uma marca registrada, uma maneira bem brasileira de usar o corpo, que só bailarinos com bastante técnica conseguem executar. Uma identidade que virou o *Grupo Corpo*.
Rodrigo Pederneiras



Imagem 4:Corpo Cidadão

CORPO CIDADAO – uma iniciativa

A ONG²⁴ Corpo Cidadão surgiu do projeto Sambalelê, em 1998, assumindo toda a sua gestão tanto administrativa quanto pedagógica. Mesmo que o nome original, Sambalelê, seja utilizado até hoje, a marca Corpo Cidadão ganhou destaque deixando-o em segundo plano.

A ONG Corpo Cidadão foi uma iniciativa de um grupo de bailarinos do Grupo Corpo preocupados com as desigualdades sociais brasileiras e afetados, em virtude das viagens internacionais, pelas experiências de outros países com a oferta de muitas oportunidades de formação de jovens para e pela dança.

²⁴ ONG é uma iniciativa do Terceiro Setor. Terceiro Setor pode ser entendido, segundo TEODÓSIO (2001), como “aquilo que é público, porém privado ou então, aquilo que é privado, porém público. Esse trocadilho serve para mostrar que o Terceiro Setor assemelha-se ao Estado (Primeiro Setor) na medida em que tem como objetivos e alvo de atuação o espaço público, mas diferencia-se do Governo por ser uma iniciativa privada (Segundo Setor), pois apesar de não ser governamental, tem como objetivo não o benefício de algumas pessoas ou grupos muito reduzidos, mas o benefício de toda a sociedade em última instância. E acordo com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), ONG seria tudo aquilo que não é do governo, abrangendo qualquer organização não estatal. “(...) O termo ONG acabou sendo utilizado por um conjunto grande de organizações, que muitas vezes não guardam semelhanças entre si” (ABONG, 2009). Para aprofundar o estudo sobre a compreensão sobre ONG e sua atuação, MACEDO (2008) analisa que “um percentual significativo dessas instituições atuam com educação e inclusão social e trazem no discurso a arte, apresentada quase sempre como um dos seus trunfos: Arte como meio para, arte como eixo, por meio da arte, arte como recurso, como ferramenta, facilitadora, instrumento, veículo, atividade motivadora, etc”.

A administração da ONG está localizada no bairro Serra, em Belo Horizonte, à Rua Desembargador Drumond, 113. Nesta casa funciona a Coordenação Geral, sob responsabilidade de Miriam Pederneiras, uma das fundadoras do Grupo Corpo, bem como os setores de Produção, Assessoria de Prospecção de Financiamento, Coordenação Administrativa, Coordenação dos Programas Profissionalizantes, Coordenação de Projetos, Gerência Administrativa, Financeiro, Gerência de Recursos Humanos e Comunicação e a Secretaria.

O Corpo Cidadão não é uma ONG que atua especificamente com o ensino de dança. As suas três principais áreas de atuação são: a dança, artes visuais e música. Pode-se incluir ainda a capoeira, a construção de instrumentos e grupos pré-profissionalizantes. Os grupos experimentais de caráter pré-profissionalizante são: Grupo Experimental de Música (GEM), o Grupo de Moda, Figurino e Estamparia, Grupo Experimental de Percussão (GEP) o Grupo Experimental de Dança (GED).

A ONG organiza suas atividades em unidades, sendo que no segundo semestre de 2008 foram atendidas cerca de quatrocentas crianças e jovens. As unidades estão concentradas em locais onde foram construídas parcerias, são elas: a Fazenda do Rosário, instituição de educação especial vinculada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, na periferia de Ibirité, cidade ligada à região metropolitana de Belo Horizonte; a Casa Espírita André Luís (CEAL), instituição ligada ao Grupo de Fraternidade Espírita Irmã Scheilla, no bairro Santa Efigênia/BH; o Centro de Integração Martinho (CIM), da instituição Beneficente Martinho Lutero (IBML), situado no Aglomerado da Serra/BH, e o Projeto Querubins, na Vila Acaba Mundo, bairro Sion/BH.

As atividades desenvolvidas pelo Corpo Cidadão têm duas abrangências. A primeira abrangência visa o desenvolvimento de oficinas para crianças e jovens, de 7 a 18 anos. As oficinas podem mudar de unidade para unidade, mas geralmente são oferecidas dança de rua, dança contemporânea, capoeira, artes visuais, construção de instrumentos, música e percussão. A segunda abrangência visa o desenvolvimento dos cursos pré-

profissionalizantes, citados anteriormente, para cerca de setenta jovens entre 14 a 21 anos, que passaram pelas oficinas e ganharam certa habilidade para obterem aprovação em ‘testes de audição’.

O cotidiano das oficinas e dos grupos profissionalizantes é marcado pela temporalidade da rotina construída com base na Proposta Político Educativa (PPE). A PPE é um documento do Corpo Cidadão, escrito por suas pedagogas, finalizado em 2006 e que representou a reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos desde o início do Projeto Sambalelê, mas que serviu e ainda, mesmo desatualizada, orientar as ações e condutas da ONG. As idéias contidas na PPE “não são idéias conclusivas, apenas as que resultaram da observação, da reflexão e do diálogo com as pessoas envolvidas desde então: educadores, crianças, jovens famílias e instituições parceiras” (CORPO CIDADÃO, 2006).

A PPE procura demonstrar, de forma sintética, o que é o projeto, o que pretende, um pouco do cotidiano das atividades e os princípios que norteiam as ações.

Assim, abordaremos as bases da concepção pedagógica da ONG, sendo os trechos entre aspas uma reprodução do documento.

A ONG tem como missão defender “os direitos da criança e do adolescente, tendo como meio a formação humana em atividades artísticas e sócio-educativas” objetivando a “ampliação do protagonismo social através da convivência em oficinas de arte-educação”.

O documento aponta pilares teóricos que sustentam as práticas pedagógicas na ONG para o cumprimento dessa missão. São eles: a teoria de Paulo Freire, no sentido de que “todo ato político é também pedagógico” e que as ações devem ser coerentes com as concepções e sua Pedagogia do Diálogo, baseada na fórmula ação-reflexão-ação, a teoria de Tião Rocha e sua Pedagogia da Roda, entendendo a “roda como símbolo de parceria e espaço de convivência, a teoria da Pedagogia de Projetos, entendida como “uma concepção de educação orientadora de uma postura coerente na forma de compreender e vivenciar as experiências educativas” e, para finalizar, a

Proposta Triangular defendida por Ana Mae Barbosa, que defende o ensino de Arte como “uma articulação entre as dimensões do fazer, apreciar e refletir”.

O documento sinaliza para sua primeira preocupação que era o ensino de Arte e que, ao longo de sua história, a educação, “outro elemento fundamental” foi incorporado à proposta. Se sua preocupação primeira era o ensino de Arte, ele apresenta no documento “a arte como elemento de poder transformador e que serve ao homem para tornar o mundo mais belo, mais humano e comovente, e a educação é o elemento que favorece os processos de apropriação do conhecimento”. Ao ter a arte como seu carro-chefe, é sinalizado no documento que “as oficinas devem construir conhecimento, trocar cultura e fazer com que todos os envolvidos sintam que estão adquirindo algo de importante para sua vida”

O documento aponta, ao buscar uma síntese, que as atenções devem se concentrar no sentido de “colocar ao alcance dessas crianças e desses jovens tudo o que temos, para que eles se tornem sujeitos pró-ativos, para que sejam valorizados e se percebam produtores de cultura, para que possam sonhar seus próprios sonhos e trazer consigo os da sua família, os da sua comunidade e dos da sociedade, para assim, transformá-la”.

A PPE descreve, de forma geral, como devem ser as práticas cotidianas com as crianças e jovens, nas oficinas e com os educadores.

O horário de participação nas oficinas e nos Grupos deve ser oposto ao horário da escola, uma vez que pressupõe que todos freqüentam a escola, apesar de serem acolhidos aqueles “excluídos da escola ou abandonaram os estudos”. A ONG entende como ‘um desafio incentivar o retorno das crianças às escola”.

Outro desafio é o diálogo permanente nas relações com as crianças e os jovens. Assim, além do tempo destinado às atividades específicas, deve haver tempo para conversas, reflexões , debates, brincadeiras e avaliações diárias dos trabalhos em roda.

Para a ONG, todos os profissionais envolvidos com as atividades, independentemente da função que exercem e qualquer que seja a formação

deles, são considerados educadores. Realizam reuniões quinzenalmente com toda a equipe e entre os educadores das áreas específicas. A equipe de coordenação do projeto tem programadas reuniões semanais. Diariamente, acontece a roda dos educadores ao término dos trabalhos.

Uma preocupação da ONG, expressa na PPE, é criar redes interativas com as famílias, com a comunidade e com as instituições parceiras. A proposição da PPE é que a relação com as famílias das crianças e dos jovens seja de integração às propostas da ONG “compondo uma vivência única de aprendizado e fazer sócio-educativo”, trabalhando “com os mesmos princípios com os quais atuamos com as crianças e jovens, de tal forma que pais, mães, avós, avôs, tios ou tias também sejam atores de nossas tomadas de decisões”.

Um exemplo de interação apresentado pela PPE é o espetáculo de fim de ano, para mostrar os frutos do trabalho desenvolvido durante o ano. Sendo esse espetáculo aberto às comunidades, com preferência para a participação dos familiares dos educandos. Assim, de interação de todos da ONG com os mais próximos e com a comunidade.

Com relação à comunidade a PPE observa que a cordialidade e o gesto de amizade são de extrema importância para o fortalecimento das ações, entretanto, ressalta que isso não é o suficiente e defende uma postura de “não neutralidade diante da desigualdade social e econômica, o que nos impulsiona na busca de alternativas para a elaboração de uma intervenção comunitária, planejada em conjunto com as pessoas das comunidades com as quais trabalhamos”.

A partir de 2004, a Petrobrás passou a ser a principal patrocinadora da ONG, possibilitando, segundo MENEZES (2009, p. 52),

“melhorias e ampliação das condições de trabalho, assim como uma melhor gestão e administração dos recursos financeiros do projeto, aumento da oferta de vagas para as crianças e os jovens, implantação de melhorias nas estruturas físicas das instituições parceiras e garantia do transporte e da alimentação diária de educadores e educandos. As condições de trabalho

também melhoraram com relação ao fornecimento de materiais pedagógicos para as oficinas e subsídio para o desenvolvimento de atividades extra-institucionais com os educandos, como a promoção de passeios, visitas a galerias, cinemas, apresentações e outros eventos”.

Além da Petrobrás, outros patrocinadores ou apoiadores passaram a financiar as atividades, a partir de 2008. Dentre elas, apontamos a Companhia Elétrica de Minas Gerais (CEMIG), Usina Siderúrgica de Minas Gerais (USIMINAS), a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e a Construtora Mascarenhas Barbosa Roscoe. A ONG também estabelece parceria com a Fundação Clóvis Salgado, a FUMEC, a PBH – Escola Integrada, Fundação Municipal de Cultura, Centro Cultural de Vila Fátima, SENAC e Paróquia do Divino Espírito Santo.

Mesmo com patrocinadores o Corpo Cidadão passou, em meados de 2009, por dificuldades em manter todas as suas atividades, devido, em grande medida, à crise financeira mundial que provocou uma desaceleração dos investimentos das empresas na ONG. Em virtude disso, os cursos profissionalizantes tiraram férias mais cedo no final de 2009, para que as atividades das oficinas pudessem terminar os trabalhos e não foi realizado o espetáculo de final de ano, apresentado no Grande Teatro do Palácio das Artes²⁵, que acontecia desde 2002. Em 2002, o espetáculo de final de ano intitula-se *Nossa Língua*, em 2003, *Planeta Lixo*, em 2004, *Comida de Comer*, em 2005, *Identities*, em 2006, *Corpo Para Que Serve*, em 2007, *Linguagens* e em 2008, *Consumidor Loko*.

²⁵ O Palácio das Artes é o principal teatro de Belo Horizonte, pertencente ao Governo do Estado de Minas Gerais e é administrado pela Fundação Clóvis Salgado.



Imagem 5:GED

CAPÍTULO 3

GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA – uma aprendizagem.

O Grupo Experimental de Dança, conhecido como GED, foi criado em 2004, em decorrência dos trabalhos realizados pela ONG Corpo Cidadão, desde o ano de 2000.

Em agosto de 2008, quando iniciamos os primeiros contatos, o GED era formado por 21 jovens: Agostinho Vieira da Silva, Aline Caldeira de Souza, Alice Caldeira de Souza, Andréia M. da Silva Cordeiro, Cíntia Pereira Prado, David Eugênio Resende Almeida, Débora Gonçalves dos Santos, Edmárcio Jr. de Jesus, Fábio da Silva Santos, Jéssica do Carmo, Júnior Oliveira Nazário, Leidiane de Jesus Silva, Marcela Souza Santana, Malu Helen Alves da Silva, Nataly Kelly Oliveira Silva, Patrícia Mara da Silva, Raquel de Aquino, Stephani Fernandes de Oliveira, Tiago Sabino Bispo, Thiago Barbosa e Vinicius Aquino Wenceslau.

Eram duas as professoras de dança: Eliana Batista²⁶ com as aulas de dança clássica e Heloisa Domingues²⁷ com as aulas de dança contemporânea. A coordenação estava sendo exercida por Jacqueline Gimenes²⁸ e a direção por Mirian Pederneiras²⁹.

Ainda em 2008, os encontros do GED aconteciam de segundas às sextas-feiras de treze horas e trinta minutos às dezesseis horas e trinta minutos. Às segundas, quartas e sextas-feiras eram realizadas as aulas de dança clássica na Escola do Corpo (Av. Bandeirantes, 866, bairro Bandeirantes) e às terças e quintas-feiras eram realizadas as aulas de dança contemporânea no Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado - CEFAR (Av. Afonso Pena, 1537, Centro).

Com o interesse de demarcar um ponto inicial para a análise da rotina de atividades dos jovens no GED, optamos pela forma de inserção no grupo, ou seja, pela audição. A audição é um teste no qual os jovens, que participam das oficinas do projeto Corpo Cidadão nas comunidades, se submetem para participarem do GED. Não nos foi possível conhecer a audição realizada pelo GED, mas pelo relato do João Claudio³⁰ nos leva a entender que se trata de duas aulas com o grupo de interessados, sendo uma aula de “clássico” e uma aula de “contemporâneo”. Parece que tal processo de inserção no grupo visa avaliar também algumas condições ou atitudes dos jovens como apropriadas

²⁶ Eliana Batista é, atualmente, professora de dança, coreógrafa e dirige o Espaço Eliana Batista/Ballet Cristina Helena, tendo feito parte do corpo docente das mais renomadas escolas de B.H. Participou dos mais importantes festivais, encontros e congressos de dança Estudou na Companhia de Dança Sesiminas, na Escola de Ballet Cristina Helena e na Escola de Dança do Palácio das Artes. É graduada em psicologia e exerce atividade como educadora Social. Atua no GED há cinco anos e no Corpo Cidadão há sete anos como professora de dança clássica.

²⁷ Heloisa Domingues é, atualmente, professora de dança e trabalha com pesquisa, criação e composição em dança contemporânea na Escola de Dança Dudude Herrmann. Atuou profissionalmente no Grupo Camaleão, na Escola de Dança do Palácio das Artes e no Grupo Corpo durante cinco anos. É graduada em Psicologia. Atua no GED desde a sua criação como professora de dança contemporânea.

²⁸ Jacqueline Gimenes é bailarina, professora de dança e coordena o GED/Corpo Cidadão desde a sua concepção. Atuou profissionalmente no Grupo Corpo por quatorze anos e por dois anos no Balé da Cidade/SP. Em 2010, apresentou o trabalho solo *6 Instantes de Solidão*, com coreografia de Rodrigo Pederneiras, trilha sonora de Bach e participação ao vivo do violoncelista Antônio Viola, integrante da Orquestra Sinfônica do Palácio das Artes.

²⁹ Mirian Pederneiras é diretora da ONG Corpo Cidadão e responsável pela sua concepção e criação. Iniciou como bailarina em 1970 no Trans-forma Centro de Dança Contemporânea e no Grupo Corpo participou de sua criação e atuou por vinte anos, foi bailarina em vários trabalhos e, atualmente, participa como assistente de direção. Dirige a Escola do Corpo, desde 1997

³⁰ Nome fictício de um dos jovens integrante do GED. Todos os jovens são identificados nesse trabalho como Joãos e Marias, já as professoras, diretora e pedagoga com nomes de flores.

ou em condições à participação como esforço, dedicação, persistência, disciplina, sendo, portanto, também um processo de avaliação de aspectos subjetivos além dos aspectos técnicos.

Sobre a audição João Claudio nos diz:

Na minha época foi uma aula, foram duas aulas, primeiro uma aula de balé clássico, com a Eliana Batista, né. Assim foi a primeira vez que eu tinha feito balé clássico na minha vida, só que a gente já tinha uma noção de braço de coisa assim, e toda hora que sentava no chão passava a mão assim, que eu tinha o cabelo grande, passava a mão no cabelo e falava "ai meu deus, ta tudo errado não sei o que" depois teve uma aula de contemporâneo que eu me atrapalhei todo, tropeçava em tudo. (...) Heloísa, Elô, [quem deu a aula]. Eu tropeçava no meu próprio pé, eu to assim meu Deus que desespero. (...) No projeto eles não dão essa base pra gente de dança então é o que eles ensinavam na hora tinha que aprender na hora e fazer na hora.

Quanto aos aspectos subjetivos presentes na audição são evidenciados pela diferenciação entre o comportamento dos jovens nas oficinas do projeto e aquele esperado no GED. Dos jovens que participam da audição é preciso identificar superação de atitudes como “zoação”, descomprometimento, desatenção, dispersão e, ao mesmo tempo, perceber um desejo, um querer, uma maior vontade pela dedicação, já obter mais informação sobre esse outro lugar que o próprio GED já construiu como referência de trabalho. Para Rosa “às vezes a pessoa não é tão talentosa, mas ela corre tanto atrás daquilo, que ela se sobressai, do que aquele que tem mais facilidade do que ela. Então, isso é o que a gente percebe e isso é educativo numa turma de adolescentes”.

Os jovens que estavam participando do GED, em 2008, formavam quatro grupos que iniciaram em decorrência de audições diferentes. Um grupo oriundo da segunda audição, formado por seis jovens. Um grupo que passou pela terceira audição do GED, formado por mais cinco jovens. Um grupo que ingressou no GED pela quarta audição, com sete jovens. E outro grupo com três jovens proveniente da quinta audição.

Certa alteração na configuração do grupo é observada durante onze meses de pesquisa (agosto de 2008 a novembro de 2009). No reinício das atividades em 2009, um dos jovens já não estava participando por aprovação no Ballet Jovem Palácio das Artes da Fundação Clóvis Salgado³¹ e pouco tempo depois saiu um jovem por problemas particulares, outro, por questões ligadas à necessidade de trabalho e ainda outro, por questões referentes à convivência com o grupo. Assim, durante o segundo semestre de 2009 o grupo foi constituído por dezessete jovens.

Em 2009, o GED não mais utiliza o CEFAR e sim a Academia Internacional de Dança (Rua Aimorés, 482, bairro Lourdes) como espaço para as aulas de dança contemporânea.

Se os locais onde os jovens do GED realizaram suas atividades eram espaços localizados no centro e em bairros nobres de Belo Horizonte, os locais onde eles moravam eram bairros da periferia da cidade e de cidades vizinhas. O transporte realizado pelo projeto perfazia diariamente o caminho dos jovens da periferia até a área comercial da cidade e o seu contrário. Os jovens conviviam assim com duas realidades cotidianamente, a da ordem próxima e a da ordem distante da cidade. A ordem próxima é aquela na qual a cidade se organiza, centralizando o trabalho, o lazer e dominando as produções. A ordem distante é aquela na qual a cidade se organiza em aglomerados, centrados em outra lógica espaço-temporal e, ao mesmo tempo, co-participantes do grande contexto social de produção da lógica da cidade. Entretanto, é no espaço do urbano (LEFEBVRE, 2008, p. 85) que os jovens do GED se encontravam, isto é, esses jovens se encontravam na exigência de encontro, de reunião, de informação, de conhecimento e, simultaneamente, no seio do processo negativo da contradição, da segregação e da dispersão.

Os jovens do GED são pessoas que moram nos aglomerados com a precariedade como desemprego, violência, moradias insalubres, pouco ou

³¹ O Ballet Jovem Palácio das Artes foi criado, em 2007, com o objetivo de preencher um espaço vazio existente entre a formação e a inserção de um bailarino no mercado, um corpo de dança jovem formado por bailarinos com idade entre 15 e 25 anos que são preparados para atuarem em companhias e grupos profissionais já estabelecidos no mercado brasileiro. Possui a direção geral de Patrícia Avellar Zol, direção artística do coreógrafo e maitre de ballet Tíndaro Silvano e coordenação geral de Fernanda Vieira.

nenhum acesso a programas públicos de saúde, de coleta de lixo, de saneamento básico. Já no GED, esses mesmos jovens convivem, nos locais das atividades, com o seu contrário. Maria Clara retrata essa diferença agradecendo “pelo espaço, pelo lanche, pela van, pela vida boa, porque tinha vida boa. O Corpo Cidadão além de tudo que ele ensina a gente, a gente tem vida boa, né, não é qualquer lugar não que a gente tem isso não, eu agradeço por tudo e eu não esqueço não, jamais”.

Os espaços demandaram relações diferenciadas para os jovens. No CEFAR, os jovens interagiram com o espaço de modo diverso quando na Academia Internacional de Ballet.

O espaço do CEFAR, por ser um grande centro de formação de diferentes modalidades artísticas, os corredores eram encontros de pessoas pensando, conversando, fazendo arte, além de suas paredes concentrarem informações, pesquisas e produções sobre o contexto artístico da cidade, ao mesmo tempo em que se tinha uma organização interna dos tempos e espaços coletivos muito expressiva. Esse modo do espaço CEFAR se constituir, com muita organização, demandava a colaboração de todos para com a limpeza, o silêncio e a preservação do seu patrimônio. Dessa forma, os jovens do GED interagem com certa responsabilidade frente a sua parcela de contribuição para a preservação do ambiente. Havia tensão, mas os jovens se percebiam como mais um que partilhavam daquele espaço.

O espaço da Academia Internacional de Ballet, por ser apenas uma ampla sala e suas instalações apresentarem problemas em decorrência do uso e do tempo, aliado ao fato de se encontrar aberta, no período específico, somente para receber os jovens do GED, eles interagiam de forma descompromissada com a organização e preservação do ambiente. Apresentavam comportamentos de despojamento, segurança e proteção muito observados também na Escola do Corpo.

O espaço da Escola do Corpo era o local de identificação do grupo. Os jovens percebiam a Escola do Corpo como a casa do grupo. Um prédio construído pelo Grupo Corpo Companhia de Dança para seus ensaios e que

funcionasse também como escola de dança para todos os níveis de ensino. O GED usava o espaço de forma ampla, sem restrições. Lá eram exercidas todas as condutas de organização, preservação e limpeza do local, como recolher o lixo, usar adequadamente os vestiários e banheiros, realizar conversas em tom moderado e usar apropriadamente os espaços de convivência pública. Havia tensões. Era também um espaço de encontro dos alunos da escola e seus familiares e dos jovens do GED. Como os espaços se constituem também na esfera do simbólico, do sensível e da percepção, muitos olhares, cheiros, vestimentas, gestos e tons se constituíam, muitas vezes, em possibilidades de desaprovação, de estranhamento e de negação. Isso porque a esfera do próximo e do distante se encontram num único local da cidade e resta aos diferentes grupos a experiência do urbano e todas as suas tensões.

Independentemente dos espaços que os jovens do GED se encontravam, diariamente, eles desenvolviam atividades pré-estabelecidas, executando uma rotina de trabalho durante a semana. Essa rotina era quebrada, na maioria das vezes aos finais de semana, com participações em eventos artístico-culturais da cidade de Belo Horizonte, como também, de outras cidades.

A rotina de trabalho

O nosso entendimento é que o GED constitui uma prática social de aprendizagem de dança, mas é preciso salientar que essa aprendizagem de dança se efetiva não porque há locais para a promoção da prática social, mas, sobretudo, porque a própria prática social é tomada como contexto de aprendizagem. Assim, a aprendizagem de dança é constituída na e da prática social do GED.

Contexto, segundo Jean Lave (1993, p.18) não é local da experiência ou o local criado para o desenvolvimento da experiência. O contexto de aprendizagem refere-se, a partir dessa premissa, a sistemas de atividades, que

por sua vez são infinitas relações que integram sujeito, objeto e os instrumentos num todo.

O estudo do contexto de aprendizagem pode considerar a aprendizagem a partir de duas dimensões distintas, a estrutural (o conceito de forma como algo que se mantém, que dá sentido/direção do conjunto); e a situacional (a ação localmente contextualizada). A dimensão estrutural e a dimensão situacional da aprendizagem não se apresentam separadas nem em oposição na realidade, mas para efeito de estudo analítico se faz útil a distinção.

Analisar o contexto de aprendizagem do GED requer considerar a sua dimensão estrutural e a sua dimensão situacional. A dimensão estrutural refere-se às experiências dos jovens fomentadas pela dinâmica geral que dá forma e identidade ao grupo. São experiências obtidas a partir das atividades promovidas que, de sobremaneira, fornecem elementos para a configuração do grupo, construindo, mantendo e transformando numa mesma lógica a forma constituída do grupo tal como ele se apresenta. A dimensão situacional refere-se às experiências dos jovens fomentadas pelo contexto da dança e do seu ensino no GED. São experiências obtidas a partir das atividades que, especificamente, fornecem elementos para a configuração da pessoa-que-atua como aprendiz de dança no GED e do mundo.



Imagem 6: Tatoo, sapatilha e coque.

Inicialmente, abordaremos a dimensão estrutural da aprendizagem no GED, mais propriamente, as experiências percebidas a partir das atividades que conferem ao grupo a sua conformação. A análise consiste em colocar em evidência as atividades (rotina de atividades) como sistema que integram todos (pessoas, objetos, locais, instrumentos) nesse grupo.

O dia a dia do GED era configurado pelo projeto e dividido em atividades pré-estabelecidas, a fim de garantir melhor organização e organicidade do próprio grupo. A ordem das atividades diárias era: chegar da van, almoçar, colocar a vestimenta própria, fazer um aquecimento individual (até a professora chegar), fazer a aula orientada, ensaiar as coreografias, participar da roda (quando acontecia), tirar a vestimenta, lanchar e pegar a van para o retorno. O tempo era demarcado para as aulas e para os ensaios, que sofriam ajustes quando era necessário. Assim, as aulas de dança aconteciam de treze horas e trinta minutos às quinze horas e os ensaios aconteciam de quinze horas às dezesseis horas e trinta minutos. O retorno era previsto para as dezessete horas.

Por mais que a rotina diária se estruturava da mesma forma todos os dias, como eram duas aulas diferentes de dança na semana e com distintas professoras, algumas diferenciações se faziam presentes.

As aulas de dança clássica do GED caracterizam-se pela aprendizagem da técnica do balé. O domínio dos movimentos e das seqüências ensinadas, bem como, o aprimoramento técnico são partes indissociáveis do aprender balé. A aprendizagem do gesto técnico na dança clássica obedece a princípios pedagógicos visando a inclusão gradativa das dificuldades, do simples ao complexo, do pequeno ao grande, preparando cada movimento desde a sua menor estrutura ou célula até alcançar sua forma final padrão.

CENA: A sala de dança da Escola do Corpo utilizada pelo GED para as aulas de dança clássica é ampla, com barras³² em todas as paredes e algumas barras móveis, com espelho³³ numa das paredes, com janelas que permitem boa ventilação e ficam de frente para a porta,

³² A principal função da barra é treinar o domínio do corpo nas transferências de peso estando sempre em equilíbrio e mantendo o alinhamento corporal, bem como, fortalecer a musculatura das pernas e dos pés e ainda uma preparação para realização das seqüências na dinâmica do movimento e sem auxílio da barra.

³³ O espelho numa aula de balé é um recurso didático para a auto-avaliação do movimento pelo bailarino, para ajudar na orientação espacial em relação ao outro e ao grupo como um todo e na aprendizagem dos movimentos, como também para a professora observar todos na execução do movimento, auxiliando a correção.

possui um piano e boa aparelhagem de som e conta com o piso ideal para dança (linóleo). Na aula estão presentes treze jovens, que ocupam as barras fixas, do espelho para a porta, como também dois outros jovens que se ocupam da barra móvel presente no centro da sala. A professora orienta a execução de uma seqüência de movimentos do balé já conhecida dos jovens, que rapidamente se posicionam na barra para o início. Ela introduz uma música clássica, também já conhecida e os jovens esperam o momento certo para iniciarem a seqüência solicitada. Com um comando da professora é iniciada a seqüência³⁴: “direita, preparou, abaixa o “popô” (bumbum), 1, 2, *fondue*, olha o braço, *attitude*, desenvolveu, *dégagé*, *fondue*, *attitude*, olha o braço, *dégagé*, *fondue*, ó o braço, *attitude*, *dégagé*, agora na frente, solta a perna lá na testa! O que é testa? Atrás, *fondue*, o braço, *attitude*, ó o braço Maria Elisa, *dégagé*, o braço, *fondue*, atrás, *attitude*, desenvolveu, à frente, *dégagé*, *attitude*, desenvolveu, atrás agora, sobe as costas, sobe as costas (em alto tom), *tendu*, *soutenu*, *demi-plié*, abre os braços.

³⁴ Perguntamos à Maria Márcia durante uma ida ao fundo da sala para procurar um celular:- “Como são essas seqüências e como são memorizadas?” Ela disse: - “É fácil gravar, primeiro com a direita e depois com a esquerda”. Assim, as seqüências no balé pressupõem o exercício do alinhamento corporal movimentando à frente, ao lado, atrás (nessa ordem ou ordem inversa) e nas diagonais (dependendo do movimento) sendo recrutado o lado direito inicialmente e posteriormente o lado esquerdo, a partir de certa codificação dos movimentos. Com essa codificação foi construído um repertório de movimentos nomeados (PAVLOVA, 2000). Assim, *fondue* é “o término de um passo quando a perna de apoio é colocada no Cho com um movimento suave, gradual e elegante” (p.106); *attitude* (p. 40-41); é “uma posição na qual a (o) bailarina (o) permanece em pé, apoiada (o) em um perna e com a outra, levantada (na frente, ao lado ou atrás), dobrada pelo joelho. (...) O braço do lado da perna levantada é mantido por cima da cabeça num posição curva e o outro estendido para o lado”; *dégagé* (p. 82); é “usado para passar de uma posição os pés para outra. É executado com o peito do pé totalmente arqueado e a ponta esticada “Não se trata de uma simples transferência de peso” *tendu* (p. 221) é o mesmo que “esticado” ou o corpo bem esticado; *soutenu* (p. 211) é o mesmo que sustentado ou o corpo em sustentação e, *demi-plié* (p.83) é o “meio dobrado” ou a posição dos joelhos em flexão.

A professora, enquanto passa a seqüência em voz alta, movimenta por toda a sala, ora demonstra a maneira correta de execução da seqüência, ora corrige um jovem aproximando-se dele e demonstrando a movimentação correta ao seu lado, ora toca o jovem colocando o seu corpo ou parte do seu corpo como devido. Os jovens atentos realizam a movimentação buscando acertar e aprimorar o gesto técnico.

Essa cena permite conhecer a boa estrutura física da sala de dança clássica que é disponibilizada ao GED, como também favorece entender a estruturação formal de uma aula de balé para os jovens do GED, que não difere de nenhuma aula bem conceituada para o balé, com início, meio e fim. O início é o exercício das seqüências na barra, como a cena demonstra; o meio é o exercício das seqüências sem a barra e com pouco uso do espaço da sala, e o fim é o exercício das seqüências com maior uso do espaço da sala (laterais e diagonais) e os ensaios coreográficos.

Para todos os jovens entrevistados a dança clássica apresenta-se como dificuldade no início de sua prática e exige dedicação, vontade e determinação. Ela ganha outros sentidos com o decorrer do tempo Primeiramente é no GED que eles começam a fazer balé, daí uma certa resistência com o novo, com o diferente, além das dificuldades que encontram na execução do gesto técnico como a exigência por equilíbrio, força, flexibilidade, coordenação motora. Maria Márcia expressa a dificuldade encontrada com o balé comparando-o com outras danças já conhecidas por ela, como o hip-hop:

“É muito lento, é aquela coisa de braço, é cabeça, tem que olhar pra mão e tem que seguir com os olhos, é muito ... É tipo assim, se você não tá de corpo e alma, se você não quer fazer aquilo você dorme. Mas entendeu? Mas o meu jeito mesmo foi muito batidão mesmo”.

È com muito empenho que os jovens aprendem os padrões de movimento, determinadas músicas e o devido acompanhamento.

O domínio do gesto técnico do balé, muitas vezes, está associado ao enfrentamento da dor:

CENA: Maria do Carmo pede para filmar a parte da aula de dança clássica, na qual os colegas estão realizando exercícios de flexibilidade que visam o aumento da amplitude da flexão do quadril e com conseqüente possibilidade da perna se aproximar da testa. Ela inicia a filmagem com a professora ajudando o João Pedro no exercício. Então ela segura o pé direito dele e o direciona para o alto visando a testa. João Pedro expressa desconforto gesticulando com a face e solta um “aaaiiii”, abaixa a cabeça e segura firmemente a barra. Ao chegar ao limite de João Pedro ela o incentiva dizendo: - Isso! Eles dois e todos os demais jovens em dupla permanecem nesta posição por cerca de quarenta segundos. Muitos estão expressando dor com o limite imposto. Decorridos dez segundos do início do exercício a professora reforça a necessidade da posição do pé estar em *en dehors* (andeur, para fora) e ao acompanhar todos nessa execução percebe risos e alerta João Antônio: - João Antônio pare com esse riso! Ele reclama: - Eu não to rindo. Eu tô é morrendo de dor! E ela insiste em dizer: - Abaixa esse ombro. Abaixa esse ombro. Alguns já finalizaram o exercício e a professora pede o reinício do exercício com a perna esquerda.

Nas aulas de dança clássica observa-se que a aprendizagem do gesto técnico por mais que seja um processo individual quando é sinônimo de dor, empenho e foco, ela só se torna possível na relação com os outros e com o grupo. A aprendizagem se efetiva no conjunto das experiências vividas com os outros e com o grupo. Há uma aprendizagem ao se atentar para o processo do outro, ajudando o outro, sendo ajudado, sendo corrigido.

CENA: A aula de dança clássica já se encontra na última parte. A professora realiza o ensaio de células da coreografia que está montando. Ela propõe que sejam realizados ensaios separados de meninas e meninos. Somente as meninas ensaiam. Todos os meninos observam. João Antônio, no fundo da sala, apresenta um comportamento diferenciado dos demais, demonstrando estar aprendendo a célula coreográfica com as meninas, no mesmo instante em que elas a executam. Ele faz pequenos gestos como que estivesse realizando junto com as meninas a coreografia. Ele aprende com elas.

CENA: A professora deu um intervalo para que bebessem água e ao retorno passariam para a última parte da aula. Durante o intervalo, João Antônio ensina o João Lúcio a movimentação da parte anterior da aula. João Antônio fica atento a todos os movimentos que João Lúcio faz e o corrige, tocando-o, demonstrando o correto, falando o quê de errado acontece. Por pouco tempo, o João Antônio parece estar em dúvida, executa o movimento, certifica-se do correto e dirige ao colega a fim de explicá-lo melhor. Isso acontece por todo o intervalo.

No GED é aprendido um entendimento de dança clássica, visto que dança clássica não é uma única que se reproduz fielmente em todos os lugares, mas sim um conjunto de muitas danças clássicas. Ao mesmo tempo, é também aprendido, como foi relatado, como se aprende dança clássica no GED. Ainda foi possível perceber que aprender dança clássica no GED é também aprender condutas, posturas e modos de se comportar em qualquer outro lugar, especialmente, em qualquer outra aula de dança.

Ao retratar a história do balé e referindo-se à séculos atrás, Mariana Monteiro (s.d., p. 171) afirma que

danças, bailes ou balés implicavam educação do corpo e do gesto. (...) As danças camponesas subiam ao castelo; lá, refinavam-se e elaboravam-se, tornando-se material diferenciador a ser dominado pelo homem discreto e, necessariamente, ignorado pelo vulgar.

Mesmo que esse balé não seja o balé atual, tampouco, aquele presente no GED, há uma linha de marca todos eles que é a estreita relação da prática do balé com o contexto social no qual ela emerge. O balé, como prática elitizada, reproduz condutas e comportamentos próprios desse contexto. Para o balé não basta rigor técnico, há que reproduzir em sua prática delicadeza no trato, docilidade, contenção dos gestos, voz em baixo tom.

Para participar das aulas de dança clássica era preciso que todos estivessem vestidos adequadamente, que significava: usar sapatilhas, podendo ser meias e, em último caso, com os pés descalços; usar uma vestimenta que permitisse os movimentos, que fosse discreta (sem barriga de fora ou sem camisa), que possibilitasse observar a ação do corpo em movimento, estar com os cabelos presos e com gel, de preferência em coque enfeitado, não mascar chicletes.

CENA: Maria Mariana faz aula usando short, uma blusa curta aparecendo a barriga, meias e tem um “rabo de cavalo”. Após explicação do exercício, a professora coloca a música no ponto e observa Maria Mariana. Para o que está fazendo e diz à ela: - Quando você novamente vier com esse shortinho e essa barriguinha você não fará aula. Maria Mariana responde com um tá bom. A professora reforça o que disse e observa que ela também não usa o coque. Então, ela diz: - Você também não está de coque, acabei de ver e vá agora mesmo prender o cabelo. Maria Mariana diz, inclinando a cabeça para trás: - Ai, que saco! A professora pontua que isso é inegociável e continua dizendo à Maria Mariana, que já

se encontra fora da sala, que se ela descer que aproveite e cubra a bunda.

Dessa maneira, para todos do GED há um investimento na continuidade do que é considerado importante para as interações sociais que o jovem possa realizar no universo da dança e no mundo, que é o controle e domínio do corpo no convívio social seja em situações de repulsa, de negociação ou mesmo de receptividade. Daí a valorização e empenho por uma aprendizagem de pequenos gestos e condutas como falar baixo, não bater a porta quando sair, pedir licença ao entrar, não conversar durante as atividades, não fazer cara feia, não se dependurar na barra, não ter uma postura corporal despojada (como a de esperar o ônibus), entre outras.

A professora Dália aponta como importante a aprendizagem do controle e domínio do corpo para formação de hábito visando melhor convivência social:

"A gente tinha que estar sempre negociando, então, eram espaços de negociações, o tempo inteiro, todos os dias, então, era um papel higiênico que faltava, era um banheiro público que tinha que ser usado assim, assado, ou era um buraco no chão que sempre tinha que arrumar, então, eu acho que tudo isso afeta, o espaço tá totalmente relacionado com o tempo, também, mas assim, como é que o meu corpo vai se adaptar a isso? E eu acho que os meninos sempre tiveram isso, no Corpo eles tiveram vários problemas, de usar aquele espaço, porque é sempre um espaço público, onde o outro está. Então, todos os problemas que eles viam na sociedade, eram colocados ali, também, são vivenciados ali, então, assim, aonde que eles iam almoçar, ah, nós vamos almoçar aqui, porque tá chegando gente, tá chegando pai de aluno, eles ficam lá conversando, conversam alto, os adolescentes conversam alto, eles já conversam alto, usam roupinhas, então, várias vezes, a gente teve que negociar as roupas, pra que elas estivessem usando uma roupa pra que a gente possa estar num espaço público, de respeito a esse espaço, então, eu acho que a dança tava o tempo inteiro ali, porque era um

jogo de cintura o tempo inteiro, não, aqui não dá pra esse tipo de coisa, né, usar um topezinho lá, porque afeta, incomoda as pessoas, tem a questão do adequado, né, a questão de se adequar, é importante. E eu acho que isso é totalmente saudável, a gente precisa de se adequar mesmo, aos lugares que a gente tá, saber conviver, entrar num teatro, porque só o fato de ter as apresentações, dos meninos poderem ter a possibilidade de ir lá assistir a um espetáculo no Palácio das Artes, que era um lugar, assim, ‘nossa, o Palácio das Artes, ai, nunca fui, como é que é lá esse lugar?’, os pais também, nunca tiveram oportunidade de entrar, e ter que se adequar a esse lugar, isso tudo é educativo, porque faz com que a pessoa aprenda que num teatro [por exemplo] não dá pra gritar, na hora que o público tá lá, no meio de uma apresentação, mas isso aí é exercício, né, você tem que ir sempre, ir sempre, porque, até mudar o hábito...

Muitos consideram importante a dança clássica para a formação de um bailarino por entendê-la como basilar para o conhecimento e domínio da dança em geral. Pelo menos é o que mais se ouve como justificativa para a presença do balé na formação dos jovens do GED.

Quanto ao fato de se acreditar que a técnica do balé seja mesmo capaz de funcionar como base para todas as outras danças, Roberto Pereira (s.d., p. 237) considera um equívoco e afirma que “a força dessa crença (vaidosa) é creditada pela já extensa história dessa técnica/estética do balé, e, também, pela vastidão (e não completude) de outras estéticas que essa mesma técnica parece servir”.

Por outro lado, Flávio Sampaio (2000, p. 272) considera que “a técnica clássica é ainda a mais completa, mesmo porque, durante seus quatrocentos anos de formação, teve tempo suficiente para se transformar e se adaptar a novos conceitos, assimilar novas idéias, constituir padrões”. O autor é contundente ao considerar também que “quem não a reconhece como uma técnica capaz de instrumentalizar bailarinos não a conhece com profundidade”.

As aulas de dança contemporânea do GED caracterizam-se pela aprendizagem do repertório técnico da dança contemporânea, sobretudo, do contato-improvisação³⁵.

O contato improvisação para a professora Dália,

“é um diálogo tônico, é um diálogo físico, então, não tem a imposição. Se um está impondo, é porque o outro está se submetendo, então, aí, não acontece o jogo. Acho que o meu interesse maior era isso, acho que foi por isso que eu fiquei tanto tempo no projeto, porque eu vi uma possibilidade de conciliar o que eu pensava, com o que eu acreditava e com o projeto”.

A aprendizagem da dança contemporânea proposta por Dália ao assumir a improvisação se caracteriza por três elementos. O primeiro elemento seria a atenção no aqui e agora do dançar, isto é, o que importante é o jogo que se estabelece com as experiências de dança como fenômeno do grupo. Daí, o jovem do GED é provocador, provocado e provocante de possibilidades a partir de uma diretriz de atividades de dança, nas quais é possível se atentar para as relações ali presentes no contexto de aula, estabelecidas entre si mesmo, seu corpo, enquanto espaço interno e entre os outros corpos, enquanto espaço de diálogo (corpo do outro, objetos, chão, sala, rua). O segundo elemento seria a liberdade reconhecida ao espectador. Daí considerar que o sentido da prática de dança tem sentido para quem participa dela e no instante que é instaurada. Não há um compromisso com o espectador, ele é livre em sua interpretação. O terceiro elemento seria a prevalência do cotidiano, da ação humana. Daí a prática da dança contemporânea no GED assume o lugar da não representatividade, da não referência ou padrão, mas como algo inerente ao cotidiano humano como um simples andar.

³⁵ Contato-improvisação requer atualmente segundo Paola Rettore (2010, p. 54) “uma técnica corporal que aprimora um movimento específico, e um dançarino que se propõe a dançar contato pratica muito em busca de conhecer seus limites e adquirir técnica de *contato*, para poder possuir um vocabulário cada dia maior e poder dialogar com outro parceiro de *contato*.”

Dália se mostra preocupada com a aprendizagem de uma dança que faça sentido aos jovens do GED, que seja uma dança deles, fruto da experiência. Ela pontua que a dança “precisa passar pela experiência, e essa experiência precisa estar incorporada, assimilada, digerida, e ela precisa ser transformada e sair de outra forma, senão eu fico só na imitação”.

As aulas de dança contemporânea no GED se estruturavam em três momentos. O momento das experiências centradas no próprio corpo, com atividades de despertar o corpo, de ganhar calor, de perceber o corpo como estrutura física composta por ossos, articulações, pele, pequenos e grandes grupamentos musculares, órgãos e com atividades de movimentações desse corpo em relação ao peso, espaço, tempo e fluência. O momento das experiências centradas na relação desse corpo com objetos e o corpo do outro, com atividades de suporte, apoio, sustentação, expansão, contração. O momento das experiências de improvisação, com atividades de desafios de produção de movimentos frente a algumas diretrizes colocadas pela professora. Esse último momento era, muitas vezes, substituído pelos ensaios coreográficos do grupo em virtude da agenda de apresentações.

CENA: A aula da professora estava no seu segundo momento. A música estava presente desde o início, cabendo a professora a sua continuidade quando terminava. A atividade consistia em possibilitar ao jovem provocar, com o peso do seu corpo, um deslocamento no corpo do outro, no sentido de criar uma dinâmica de troca de peso, a ponto de produzir uma movimentação de uma lateral da sala a outra. Em duplas e ambos deitados ao solo, um jovem provocava o início da dinâmica colocando o seu corpo transversalmente ao corpo do outro. Quando os jovens iniciam a dinâmica, a professora motiva os jovens a buscarem outras possibilidades (posições, outras formas de contato) e experiências. Em dado momento, a professora pede para escutarem a música. Passados vinte segundos ela diz: - “experimentem o

contato de homem com homem, mulher com mulher... mulher com homem... Vamos gente”.

Decorridos dezoito minutos e depois de outros desafios colocados, os jovens experimentam o peso do colega estando em pé. Realizam em dupla o desafio. Um faz o balanceio de transferência de peso da perna de trás para a perna da frente, ao dar suporte e guiar o movimento do outro sentado em sua perna da frente. A professora se atenta para o fato dos jovens tanto se olharem ao espelho quando realizam a atividade e pergunta: - “O que vocês estão olhando no espelho? Posso saber?” Alguém responde: - “A forma”. A professora afirma: - “Não tem forma. Relaxa”.

Nas aulas de dança contemporânea do GED os jovens experienciam outras relações possíveis na prática. Há todo um direcionamento e construção das aulas de modo a possibilitar uma relação de co-participação, de compromisso com a própria aula, de entrega. Longe de se perceber que seja fácil ou solto, pelo contrário, muitos são os momentos que os jovens se sentem provocados, expressando embate, conflito, tensão. A técnica da dança contemporânea não é algo fácil ou acessível a eles, mas chega com proximidade, com um toque de conteúdo humano, respeito, afeto.

Eu [Dália] sabia o efeito desse toque sutil, que é toque que vai fazer com que ele perceba no corpo dele uma outra possibilidade, uma possibilidade de respeito, de saber assim, ‘olha, eu posso estar aqui, íntegro, como uma árvore’, com a integridade de qualquer elemento da natureza, com a integridade dele, de vida, de presença, sem ser derrubado por ninguém, e nem querer derrubar ninguém, e, pelo toque, criar um diálogo, que essa palavra seja um toque. Eu to falando ‘toque’, num sentido geral, e não no toque só físico. Mas esse toque pode ser imenso. Você ser tocado, ser afetado, então, eu sabia que eu tava trabalhando com afeto. Agora, pra isso,

pra que isso realmente seja efetivo e afetivo, precisa de tempo, Então, eu não poderia fazer esse trabalho, porque eu tava ficando muito angustiada, porque eu não poderia fazer esse trabalho com a urgência de apresentações, de coreografias sendo ensaiadas. Isso é maravilhoso para os meninos, essa oportunidade que eles têm isso é encantador, eu acho que é um caminho, mas tem esse outro caminho, que eu acredito e que eu gosto.

Talvez no ambiente de aprendizagem de dança contemporânea o jovem se sinta com mais espontaneidade e seja mais perceptível a presença de cada, desfazendo o grupo em muitos momentos e dando espaço para as predileções. Assim, algumas oportunidades para transgressões surgem também.

CENA: A professora está grávida, encontra-se na sala, mas é substituída por Edson Hazer³⁶. A aula está na terceira parte. Os jovens divididos em dois grupos, o de meninos e o de meninas, realizam separadamente o exercício construído na segunda parte da aula. Enquanto as meninas realizam o exercício, três jovens aproveitam a música e, na lateral da sala, dançam livremente, cada um a seu modo, embora a movimentação de todos se identifique com o hip-hop. É tão contrastante, ao mesmo tempo tão interessante e empolgante, que a professora, que acompanha de fora a aula, expressa surpresa apontando para eles, sorri e também acompanha com o corpo a dança dos jovens.

Outros dois momentos que participam da dimensão estrutural da aprendizagem no GED são a realização da roda e as apresentações das coreografias do grupo.

³⁶ Bailarino do Grupo Corpo, foi aluno da Eliana Batista e iniciou na dança participando de projetos sociais. Substituiu a professora Heloisa nas poucas aulas de dança contemporânea no GED. A professora também foi substituída pelos professores: Jacqueline Gimenes, Peter Lavrati.

A atividade da roda do projeto Corpo Cidadão presentes nas oficinas é transportado também para o GED como a possibilidade de convivência, talvez para a promoção da socialidade³⁷ e não a sociabilidade. Espaço para a socialidade, a roda no GED é, portanto, um espaço de convivência nada tendencioso para o positivo das relações sociais, pois, estão presentes tanto a harmonia, a aceitação, o entendimento quanto o conflito, a discordância, a indiferença.

O fato da roda no GED se constituir um espaço de socialidade mas que, para todos os envolvidos, ainda seja sinônimo de uma certa tensão incompreendida, se justifica talvez pelo entendimento e pela expectativa de que ela seja, sempre e somente, sinônimo de harmonia, alegria e satisfação. Todos com essa expectativa e compreensão acerca da roda não estabelecerão um espaço prazeroso de diálogo, no qual não esteja pré-estabelecida a aceitação do positivo nas relações sociais, tampouco, não seja possível a construção de discursos artificiais em busca dessa positividade.

Segundo Dália, o GED não tinha (tem) claro o propósito da roda e ela se encontrava (encontra) em processo, em construção:

Até ficar muito claro pra gente o que é que é essa roda..., essa roda não era informativa, não era pra ficar dando informação, não é uma roda pra ficar dando grito, só pra poder corrigir questões que não estavam caminhando bem. Não. Era uma roda para compartilhar, a roda do compartilhado, do trazer uma proposta, de se colocar, uma roda para ser sujeito, para cada um poder ter o lugar dele. Então... até trazer esse entendimento... até hoje eu não sei se isso ainda é uma coisa...que... Eu acho que vai ter que ser trabalhada sempre, eu acho que essa roda é um desafio sempre, porque senão, ela acaba virando um lugar diferente. E ela tem que ser um lugar prazeroso. Você tem que estar a fim de estar ali.

³⁷ Socialidade, segundo Marilyn Stratern (1999, p. 168) se opõe a sociabilidade na medida em que a primeira não admite que a dimensão da relação social seja algo harmônico e que ter relações sociais (ser sociável) seja algo bom, mas, sobretudo, admite tanto o positivo(harmonia) quanto o negativo (conflito) nas relações sociais e se opõe a redução com a polaridade a o sentimentalismo nas relações.

A roda era estabelecida no GED por iniciativa das professoras e/ou da coordenadora. Não presenciemos nenhuma iniciativa dos jovens na proposição da roda. A maioria das rodas objetivava o estabelecimento de regras de comportamentos para o grupo, como procedimentos frente aos atrasos, ausências ou impedimentos de participação nas aulas, também acertos quanto ao transporte, combinados de toda ordem, escolhas das coreografias, figurino e definições dos participantes para as apresentações.

Percebemos que quando o assunto da roda era certa cobrança ou relato frente a possíveis injustiças ou fala relativa a certo descontentamento, o ambiente da roda não só tornava-se tenso como o grupo era contaminado pela ansiedade para se “colocar um ponto final” na conversa. A convenção estabelecida por parte dos jovens, quando esses assuntos apareciam na roda, era a de que inicia-se a hora do choro, das justificativas, do papo furado.

Portanto, com a prática da roda os jovens forneciam evidências de que estavam aprendendo a ser GEDIANOS, isto é, estavam construindo estratégias para o uso adequado e conveniente desse espaço para melhor se salvaguardarem diante das várias situações que a vida lhes apresentavam e, ao mesmo tempo, do desejo de sobrevivência no próprio grupo.



Imagem 7: Roda

Acompanhamos quatro apresentações do GED. A primeira apresentação foi na Festa da Família na Escola Municipal Senador Levindo Coelho, bairro Serra/BH no dia 16 de maio de 2009. A segunda apresentação foi no Encontro de Estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, centro/BH, no dia 21 de maio de 2009. A terceira foi no Projeto Trem das Artes, na cidade de Entre Rios/MG, no dia 03 de outubro de 2009. E a quarta apresentação foi também no Projeto Trem das Artes, mas na cidade de Sarzedo/MG, no dia 31 de outubro de 2009.

As apresentações são para os jovens momentos de descontração, de fruição, de prazer, de êxtase, de glamour, de troca. São muitas as experiências no momento de uma apresentação, desde a chegada ao local, a maquiagem, o figurino, a passagem do palco, o aquecimento, a apresentação em si e o retorno. Os combinados, as regras de conduta e as posturas esperadas e estabelecidas por todos do GED são colocadas à prova quando saem da rotina para as apresentações.

Os jovens aprendem a se relacionarem de uma forma diferente daquela rotineira, trocam materiais de maquiagem, um ajuda o outro a se produzirem, relacionam com outras pessoas (motorista, produtores, moradores da cidade, garçom, atendente, jovens do GEM, jornalistas, bailarinos de outros grupos), conversam, brincam, dançam, ouvem música, contam piadas, dormem.

A quantidade de experiências relacionadas com as apresentações é grande como também a qualidade dessas experiências considerando a participação das mesmas para o adensamento do que seja ser um bailarino e um bailarino do GED.

O que se apresenta como mais significativo para esse adensamento das experiências do jovem do GED é a experiência do palco. A experiência do palco é algo mágico, de difícil explicação. Talvez uma compreensão possível seja a de assegurar a instauração de um momento no qual o jovem permite certo desaparecimento da sua individualização em prol do movimento global em cena, ao mesmo tempo em que sente tudo ao mesmo tempo.

Maria Elisa em entrevista³⁸ para o projeto Trem das Artes, antes da apresentação, na cidade de Sarzedo/MG, diz com emoção o seguinte: “apresentar é uma oportunidade de representar a nossa comunidade. É mostrar que a favela tem talento. Representamos 600 crianças do projeto, que estão lá”.

Também se apresenta como experiência significativa quando se apresenta os trabalhos coreográficos o surgimento de possibilidades de diálogo com o público ou platéia. Falar sobre o que fazem, por que fazem, como fazem é uma troca. Uma troca de experiências com o público.



Imagem 8: Trem de Minas – Entre Rios/MG

A participação na Festa da Família da Escola Municipal Senador Levindo Coelho foi especial nesse sentido de troca. O público perguntou, problematizou, contribuiu com entendimentos. Os presentes que participaram dessa conversa oportunizaram os jovens do GED a refletir principalmente

³⁸ Entrevista concedida ao Projeto Trem das Artes, na cidade de Sarzedo/MG, no dia 31/10/2009. Arquivo de gravações da autora.

sobre a dança por eles dançada e a dança de rua. Até que ponto essas danças se aproximam e qual é a identidade de cada uma? Todos, jovens e professores do GED, alunos e seus familiares fizeram uma roda e dançaram ao som do hip-hop.



Imagem 9: Relato, figurino, maquiagem

Abordaremos, a seguir, a dimensão situacional da aprendizagem no GED, mais propriamente, as experiências percebidas a partir das atividades específicas do contexto da dança e do seu ensino no grupo. A análise consiste em colocar em evidência as experiências obtidas a partir das atividades que, especificamente, fornecem elementos para a configuração da pessoa-que-atua como aprendiz de dança no GED e aprendiz no e do mundo.

As experiências da dimensão situacional da aprendizagem no GED referem-se especificamente ao que o jovem aprende a partir das atividades de ensino de dança que o qualifica como aprendiz a bailarino ou de dança no GED e, paralelamente, aprendiz no e do mundo.

Para tal análise dessas experiências colocamos foco nas questões de gênero, nos diferentes modos de participação, nas ações coletivas de aprendizagem.

FOCO nas questões de gênero.

As experiências dos jovens do GED que estão diretamente relacionadas às questões de gênero são identificadas pelos papéis sexuais.

Para Judith Hanna (1999, p. 32) “o sexo se refere a fenômenos biológicos, o papel sexual ou gênero denota seus correlatos cultural, psicológico ou social”. Assim, papéis sexuais são as normas, as expectativas e os comportamentos adequados a ser homem ou mulher dentro de uma determinada sociedade.

Quais são as experiências dos jovens do GED que se relacionam com os papéis sexuais adequados para o próprio grupo, seus familiares, seus amigos e para a sociedade mineira e brasileira?

Mais precisamente experienciam o que é ser homem ou mulher, ao mesmo tempo, que é bailarino ou bailarina. Ser bailarino no GED é diferente de ser bailarina no GED.

João Mauricio responde a pergunta de um aluno da Escola Municipal Senador Levindo Coelho se é difícil aprender a dança que dançaram na apresentação: - “Nós sofremos muitos preconceitos. Usamos sapatilhas. Ser bailarino é quebrar um tabu”.

Ser bailarino no GED é lutar contra um preconceito, que está até mesmo dentro de casa, bem pertinho. Os jovens relataram que é comum os familiares dizerem: - “Dançar não é coisa para homem. Dançar não dá futuro para nenhum homem”.

Ser bailarina no GED pode parecer mais fácil, mas é igualmente difícil. O balé institui socialmente um modelo de mulher, que não condiz com o que se espera de uma sociedade não machista. Ainda se encontra uma associação direta entre a mulher ideal e a bailarina. Bailarina é sinônimo de beleza, doçura, meiguice e sensibilidade. Ser bailarina no GED é aprender a ser uma mulher real, com os pés firmes no chão e livre.

Ser bailarino ou ser bailarina no GED é aprender que seu corpo é ao mesmo tempo o detonador das próprias experiências, a ferramenta do coreógrafo e objeto para o público. Ou seja, o corpo do bailarino ou da bailarina do GED é a primeiro objeto na apresentação pública que a platéia se identifica. Essa identificação é percebida pelo bailarino ou bailarina e com ela se relaciona sempre e de diferentes maneiras, constituindo-se em experiências essas relações.

Considerar o corpo do bailarino ou da bailarina como ferramenta do coreógrafo nos possibilita pensar que os jovens do GED relacionam diretamente com papéis sexuais presentes nas coreografias. Exemplos disso são os *pas de deux* e os figurinos.

FOCO nos diferentes modos de participação.

As experiências que correspondem aos diferentes modos de participação são aquelas identificadas quando se é iniciante, veterano ou quando se é excluído da prática.

Ser iniciante e ser veterano constitui uma dinâmica produzida em constante relação entre as pessoas-que-ali-atuam a partir do anelo coletivo de aprendizagem. De outra maneira, a comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991) com o anelo coletivo de aprender uma prática instaura modos de participação diferenciados. Há os que são iniciantes e os que são veteranos nessa comunidade e nessa aprendizagem.

O jovem que passa na audição do GED é um iniciante para o grupo. Esse iniciante desencadeia um ajustamento na composição anterior do grupo, ou seja, com nova audição o jovem que era iniciante passa a ser veterano e aquele que acabou de passar nessa audição é iniciante.

Ser iniciante no GED é aquele que, geralmente, não conhece a técnica do balé, talvez saiba um pouco de dança contemporânea e que nada sabe sobre o que ser bailarino do GED. O iniciante é aquele que está iniciando a

aprendizagem de ser bailarino do GED. Se esse iniciante ingressa no GED já conhecendo suficientemente o balé e a dança contemporânea continuará sendo iniciante. Talvez seja um iniciante que por um lado tenha acesso mais rapidamente a determinadas práticas, “pulando” etapas, mas que viva mais conflitos por desestabilizar a dinâmica “natural” do grupo de se relacionar com a aprendizagem e todos entre si.

Quando há iniciante no GED nem todos os veteranos se sentem confortáveis e tranquilos, pois terão que repetir repertórios de movimentos já memorizados, sentir-se-ão que o status ou o lugar que ocupam no grupo encontra-se ameaçado e perceberão que é real a pressão e a insegurança, uma vez que o fato que “todo dia nasceu um bailarino” era algo longínquo, agora ele se aproxima.

Tudo é difícil quando se é iniciante no GED. Há uma inibição que rapidamente precisa ser superada, para pedir e aceitar ajuda, para aceitar ser corrigido, para fazer aula ainda de maneira indesejável (sem sapatilhas, roupas adequadas), por “pagar mico” quando infringe uma regra ou combinado ainda desconhecidos. Há que se dedicar mais, talvez ensaiando em casa para chegar no dia seguinte com melhores condições técnicas. Há que estudar mais, assistindo vídeos, lendo livros emprestados sobre dança para aprender e memorizar a terminologia usada nas aulas de dança clássica. Há que controlar o desejo de dançar nas apresentações, porque ainda não sabe dançar as coreografias e porque irá dançar na condição de substituir alguém.

O João Lúcio entrou no GED, em outubro de 2009, por indicação de uma das professoras e não pela audição. Muitas foram as expressões dos jovens veteranos quando foi comunicado ao grupo que o João Lúcio começaria a participar das suas aulas por ser um talento.

Com entrada do João Lúcio iniciamos ainda mais uma análise sobre a condição de iniciante no grupo.

CENA: É a primeira aula do João Lúcio. Ele é muito discreto e fica sempre no fundo da sala. Usa sapatilhas, short e camiseta. Apresenta bastante facilidade na

execução dos exercícios da primeira parte da aula de clássico. Na parte seguinte tivemos uma surpresa. Esse menino aprende rápido demais o que outro jovem (veterano) demorou a fazer, passando por muitas e muitas repetições! Redobramos a atenção sobre ele. Foi-nos possível verificar mais uma vez o modo como se inicia a aprendizagem de uma célula coreográfica, isto é, pela relação que se estabelece com o espaço, mais precisamente, da experiência com o traçado de chão proposto pelo trabalho coreográfico e no qual a célula coreográfica encontra-se estreitamente vinculada. Intrigou-nos a rapidez com que aprendeu a coreografia.

Quando perguntado, em situação de entrevista, como ele explica essa aparente facilidade na aprendizagem da dança, responde o seguinte:

Fico olhando. Tem vez que olho no DVD, eu paro e volto na parte que eu não estou conseguindo fazer. Às vezes eu peço pra repetir um bocado de vezes quando eu não entendo o passo. Eu passo em casa, pego as bonecas das minhas irmãs e faço só pra lembrar e não esquecer. Para chegar na hora e passar bonito, pra Eliana não xingar (riso).

O veterano no GED é aquele jovem que se sente seguro, conhece a rotina e domina os locais onde a prática acontece. Ele lida com as regras e combinados com maior facilidade e é capaz de criar estratégias para transgressões e aprendeu como usufruir de um discurso ou atitude para conseguir o que deseja dos professores e até mesmo dos colegas, especialmente dos calouros, uma vez que aprendeu na prática os pontos frágeis quando se é calouro ou veterano.

O veterano do GED reelaborou com o tempo o que o motivou a ingressar no grupo. Assim, não mais sonha em ir para o Grupo Corpo ou em ser um profissional de dança no GED. Considera, então, o GED uma passagem. "Uma passagem, um lugar para você aprender alguma coisa, para você passar prá frente, não é lugar de se ficar, firmar" (João Cláudio).

Eu estava querendo mais do que podia sonhar lá dentro, porque pelo o que eu entendi nas conversas que a gente tinha nas rodas é que o experimental era uma passagem. Então quando eles falavam assim eu até ficava irritada. Eu falava "não gente, a gente - não sei se as meninas lembram disso – vai se tornar um grupo profissional aqui (Maria Clara).

São três os principais fatores que promovem a exclusão dos jovens do GED. O primeiro e mais pontual é o trabalho ou a sua necessidade para ajudar no sustento da família (Exemplo: João Mauricio, João Carlos, João Fernando, Maria Perpétua). Outro fator é a desilusão quando os jovens se conscientizam que o projeto de profissionalização não se concretizará (Maria Clara, Maria Elisa, João José) e o terceiro é a dificuldade encontrada nas relações social (Maria Angela, Maria Roberta).

FOCO nas ações coletivas de aprendizagem.

As experiências que correspondem às ações coletivas de aprendizagem são aquelas que todos os jovens participantes da atividade são afetados pela já consolidada prática passada a cada geração do como se ensina dança. O GED reproduz essa já consolidada prática e nas relações entre todos essas ações tornam-se imperativas e são mais uma vez reproduzidas e consolidadas.

As ações coletivas de aprendizagem são:

- Ensaiar.

Os jovens ensaiam e repetem. Repetem muito.

A experiência da repetição garante a aprendizagem do gesto técnico, das células coreográficas, das muitas coreografias.

A aprendizagem conseguida com a repetição é constante interação entre um novo elemento e o já memorizado. Daí o entendimento de que se repete a fim de nutrir a memória com elementos ainda não percebidos com as repetições. A memória ao representar o adensamento das experiências obtidas

com a repetição, constitui uma grande “caixa preta”. Nessa caixa preta há o registro dos elementos estéticos da experiência humana, que de forma indissociável são os elementos auditivos, visuais, motores e táteis.

A repetição do gesto técnico de dança não mobiliza a memória motora apenas, mas ao mesmo tempo e em estreita interação, a memória auditiva, visual e tátil. A amplitude cada vez maior dessa memória, possibilita ao jovem a aquisição de aprimoramento e refinamento do seu gesto técnico.

A aprendizagem das células coreográficas se inicia com as experiências de relação espacial, isto é, inicia com a experiência de apreensão do espaço. A experiência de apreensão do espaço nada mais é do que a experiência do traçado de chão³⁹ no qual a célula cartográfica encontra-se estreitamente relacionada. Inicialmente o jovem explora o espaço, realizando a movimentação descolada da sequência de movimentos. Depois de algumas repetições ele já consegue relacionar cada referência espacial importante para ele com algumas células de movimentos. A relação da apreensão do espaço com as células coreográficas se faz num crescente, até o ponto de estarem coladas. Após muitas repetições, a memorização é conseguida e basta passar pelo traçado de chão construído que se reconhece que a célula coreográfica encontra-se incorporada.

Com a aprendizagem de muitas coreografias o que se destaca não é somente a capacidade de armazenamento, adensamento e cristalização da memória, mas dois interessantes e instigantes processos que os jovens constroem. O primeiro refere-se na criação de metáforas corporais para se lembrar as gigantescas células coreográficas. As metáforas corporais correspondem às vezes em um simples gesto representando uma gigante célula coreográfica.

³⁹ Percebemos uma aproximação do traçado de chão na dança para a proposta conceitual para mapas de Ingold (2000, p. 226). Mapas, segundo ele, expressam as experiências de movimento de seus autores, que incluem não somente a descrição do que se vê ao se deslocar, mas os modos como o entorno é percebido pelo sujeito que se desloca.

CENA: Maria Angélica realizando os ensaios propostos pela professora na última parte da aula, encontra-se no fundo da sala. Ela se posiciona e inicia sua movimentação. Ela realiza um simples gesto de roda com as mãos à frente do corpo e desloca até outro lugar, próximo de onde saiu, mas ao lado. Desse último ponto, ela leva a mão à testa, faz uma movimentação com a outra mão não compreensível e percorre uma pequena diagonal. Não somente ela realiza esse gesto muitas vezes, usando a música colocada para outros jovens ensaiarem, como também, vai adicionando outros gestos e outras movimentações. Com as muitas repetições foi possível perceber que seus gestos e deslocamentos eram exatamente a mesma coreografia que outros ensaiavam. Ao final da aula pedi a ela que me explicasse como ela fazia para ensaiar a coreografia. Ela explicou que cria um gesto que lembra toda uma frase da coreografia. O simples gesto de roda com as mãos corresponde a uma movimentação de giros no solo até ficar de pé. As metáforas corporais simbolizam uma complexa aprendizagem.

- Criar.

Criar significa colocar em prática o seu repertório de experiências presentes na memória corporal. A criação se auto-revitaliza com experiências de criação. Em cada experiência de criação adquire-se segurança na construção de um estilo, em algo que carrega o sentido próprio que quem o criou.

Criar é dar forma ao repertório próprio de experiências. “Os processos criativos são processos construtivos globais” (OSTROWER, p. 142). Os processos criativos envolvem um estilo próprio de se relacionar com os objetos, de relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros e com a natureza.

Os jovens como estão em constante aprendizagem, constroem amplo repertório técnico e é com esse repertório é que podem contar numa situação de criação.

No GED aprendem a criar nas aulas de dança contemporânea, na última parte da aula.

CENA: A professora procura organizar o grupo para última parte da aula. Ela quer propor ao grupo um trabalho de criação. Ela diz: - Olha o que eu estava pensando. Poderíamos criar um corredor de luz (Ela vai até o fundo da sala no canto direito e aponta os dois braços para o canto esquerdo e à frente da sala realçando a diagonal) Que esse corredor de luz fosse nossa passagem, nossa rua. E que nessa rua, a gente tem um trânsito e que nele pára, vai pra frente, volta. Cada um de nós indo e vindo nessa rua. O estímulo é interrupção. È o movimento interrompido. Faço um movimento, interrompo, volto nele. É como filmagem, registro o movimento, dou uma pausa, rebobino. Aí você vai pegar de trás para frente. Avanço... dou pausa. Pausa é diferente de parar. (...) Peguem um célula, oito tempos. Quero pegar quem está disponível para fazer e quem quer criar. Parece simples e fácil, mas não foi assim esse processo. Há dúvidas, repetem, refazem, rejeitam, insistem, desistem, julgam como errado e feio, depreciam, aceitam, fazem em dupla. Após vários processos criativos e ensaios da célula criada (oito tempos), somente aos vinte e três minutos de atividade, é que os jovens apresentam as células de movimentos que criaram. Interessante perceber que escolhem os movimentos tidos como “belos” como saltos, giros, piruetas. Pergunto ao Thiago Barbosa porque escolheu a movimentação do balé para a sua composição. Ele respondeu: - Ora, porque é bacana e é gostoso de fazer.

As coreografias do grupo são criadas pela professora Eliana Batista, pelo professor Waldir Sandro Marques de Carvalho⁴⁰ e pelo coreógrafo Rodrigo Pederneiras (convidado). A trilha sonora das coreografias são composições do Grupo Experimental de Música, sob direção do professor Beto Jamaica.

Os jovens são grandes admiradores do Rodrigo Pederneiras. Quando chega a época de participar do processo de criação dos trabalhos coreográficos é dedicação, euforia e muita satisfação. Os jovens adoram e aprendem muito com essa experiência. Reconhecemos que essa é a época que os jovens mais repetem, ensaiam, repetem em casa, chegam mais cedo e repetem, não queixam e nem cansam.

Os jovens aprendem a coreografar com os seus professores. Aprendam que coreografar é criar sozinho para bailarinos executarem.

João Claudio relata a influência do Rodrigo para a sua relação com a música.

Você vê que ele [Rodrigo] ouve muito a música. Isso também é uma coisa que eu peguei pra pensar, porque as vezes a gente tinha marcado montagem com ele e ele virava e falava: - "Não. Não vai ter montagem porque eu estou ouvindo a música". Já aconteceu dele chegar pra gente e dizer que não vamos começar ainda porque ele tinha que ouvir a música. Então, eu acho que o Rodrigo me influenciou bastante nesse pensamento em relação à música. Eu sou músico também, então, eu já tenho essa coisa voltada pra música. Então a importância que eu dou para a música já é mais profunda.

Maria Clara conta sua experiência com o Rodrigo:

Eu focava, eu focava, eu olhava tudo, eu olhava pro pé, eu olhava pra mão, eu olhava pra cara. Tudo que ele fazia, porque é detalhe, é muita coisa. Um movimento dele você

⁴⁰ Waldir de Carvalho é bailarino, coreógrafo e educador social. Há sete anos atua como professor de dança nas oficinas de dança do projeto Corpo Cidadão.

mexe a cabeça, o braço, o pé, tudo junto. Então quando ele tava fazendo, tinha conversa comigo não. Oh tô focada aqui, ninguém conversa comigo. Eu sempre fui uma das primeiras a pegar. (...) Lógico que tem uns mais difíceis, demora mais tempo pra pegar. Ah, mas eu focava, era só isso, aí depois saía, saía meio duro. Depois que você vai praticando mais, vai saindo, aí você vai se soltando.

João Rogério realça o estilo do Rodrigo:

Maravilhoso um contato assim. Surpreendente o modo como ele [Rodrigo] ensina, como ele sabe. Não que os outros professores não sejam assim. Mas ele tem uma coisa assim, a mais, que eu senti. Ele sabe tirar do bailarino o que ele tem. Esse foi o meu primeiro contato com ele, foi muito bom.

- Ensinar

Os jovens aprendem cotidianamente o que e como ensinar dança com os seus professores, ao mesmo tempo, que eram aprendizes de dança.

João Paulo, Maria do Carmo, Maria Clara, Maria Perpetua, eram aprendizes de dança e já ensinavam dança. Aprenderam a dar aula de dança fazendo o curso de formação com a professora de dança clássica e participando como monitores das oficinas de dança do projeto Corpo Cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esse trabalho retornamos ao objeto de pesquisa que lhe deu origem. Com o objetivo de descrever e analisar as experiências de aprendizagem na prática realizamos uma incursão no universo da dança e do seu ensino no Grupo Experimental de Dança de Belo Horizonte.

Para nos servir de inspiração recorremos ao poema de José Lino Grünewald.

FORMA
REFORMA
DISFORMA
TRANSFORMA
CONFORMA
INFORMA
FORMA

As experiências de aprendizagem na prática do Grupo Experimental de Dança constituem-se na mesma dinâmica que o poema nos apresenta. As experiências dos jovens do GED são moldadas pela aprendizagem na prática de dança que ao adquirem uma forma por adensamento e ampliação e são, logo em seguida, submetidas a transformações, passam por reforma, alteram a forma original, novos elementos são agregados e/ou sofre deformação. As experiências dos jovens metamorfoseiam, conformam em novas experiências e participam de outras experiências.

Esse processo descrito das experiências dos jovens do GED corresponde ao processo de abertura ou ruptura de algo estabelecido, que culmina numa descoberta, numa transformação e termina no estabelecimento de outro fechamento. Cada vez que o jovem do GED experiencia algo novo, um molde é rompido, tentativas de reconstrução se fazem presentes, há

correções até que tudo muda e nova experiência é obtida. Assim é a passagem pelo GED como experiência totalizante de tantas outras.

As experiências dos jovens configuram a aprendizagem da dança que encontram-se difusas nas dinâmicas estrutural e situacional.

O jovem do GED experiencia nas práticas cotidianas o universo da dança clássica, da dança contemporânea, da roda e das apresentações e aprende a ser bailarino nas relações complexas da comunidade.

O jovem do GED experiencia nas práticas cotidianas o jogo dos papéis sexuais, das diferentes formas de participação, das relações de poder.

O jovem do GED experiencia nas práticas cotidianas ações coletivas e ensaia se auto-governar, cria possibilidades para o exercício da cidadania e ensina outras pessoas a partir de experiências na relação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO Klauss Vianna. Disponível em: <www.klaussvianna.art.br>. Acesso em: 05 set. 2009.

ADORNO, Theodor W.. *Dialética Negativa*. Trad. José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1986. 410 p.

_____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

_____. Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia*. Trad. Flávio R. Kothe. 2ª ed. (port.) São Paulo: Editora Ática, 1994. 207 p.

_____. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. Trad. Luiz João Baraúna. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. 191 p.

_____. *Sobre Walter Benjamin*. Trad. para o espanhol de Carlos Fortea. Madrid: Ediciones Catedra, S. A., 1995. 177 p.

_____. Teoria da Semicultura. In: *Educação & Sociedade*: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XVII, n.º 56, dez./96. Campinas: Papirus, 1996. 600 p.

_____. *Teoria Estética*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1970. 294p.

ADORNO, T. W., HORKEIMER, M. e MARCUSE, H. *Cultura e Sociedade*. Tradução: Carlos Grifo, Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

2008.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Dança moderna e educação da sensibilidade: Belo Horizonte (1959–1975)*. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. *Klauss Vianna e o Ensino de Dança: Uma experiência Educativa em Movimento (1948 – 1990)* 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

- _____. *Klauss Vianna: abrindo caminhos*. Livro 3. Belo Horizonte: Cidades Criativas 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais – Prêmio Funarte Klauss Viana para a Dança 2009. Org. Arnaldo Alvarenga.
- BOURCIER, P. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BARBOSA, A. Visões de arte-educação. In: *Revista do Instituto Arte das Américas* - v.2, nº1(jul/dez2004). Belo Horizonte: Instituto Artes das Américas C/Arte, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Rua de mão única*, Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, Obras Escolhidas vol.3. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora & VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- BRITTO, F. Evolução da dança é outra história. *Lições de Dança 1*, s.d. p.159-158.
- _____. *Temporalidade em Dança*. Parâmetros para uma história Contemporânea, FID Editorial, BH, 2008.
- CARNEIRO, N. M. A Dança no Processo Formativo do Educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola. 151f. [Dissertação \(Mestrado em Educação\) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.](#)
- CARVALHO, L. D. *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007. (Dissertação, Mestrado).
- CARVALHO, M. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: Catani, Denise B. & Souza, Cynthia P. (org.). *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente* (II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação). São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CHRSITÓFARO, G. C. *Movimento expandido*. Confluência entre a dança e o teatro na criação do bailarino. 110f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____. *Marilene Martins*. A dança Moderna em Belo Horizonte. Livro 6. Belo Horizonte: Cidades Criativas 2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais – Prêmio Funarte Klauss Viana para a Dança 2009. Org. Arnaldo Alvarenga.

CORPO CIDADÃO. Proposta Político Educativa (PPE). 2006. (texto disponibilizado para a pesquisa que realizou imagens como registro).

CORPO CIDADÃO. Disponível em <http://www.grupocorpocom.br>, acessado em 04 de outubro de 2009.

DE CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2ª ed., Trad. E. F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAYREEL, J. T. *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno-trabalhador*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1989. (Dissertação, Mestrado).

DAYREEL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. Belo Horizonte: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. T. *A música entra em cena*. O rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005 (Humanitas).

DUARTE, R. Benjamin's conception of language and Adorno's aesthetic theory. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, nº112, dez/2005, p.321-331.

FARIA, E. L. Aprendizagem *da* e *na* prática social: contribuições da antropologia para o estudo do futebol. ??

_____. *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2009. (Tese de Doutor).

FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. IN: LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: AP&A, 2002.

- _____. Dos *Pardieiros aos Palácios*: forma e cultura escolares e Belo Horizonte — 1906/1918. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1996. (Tese de Doutor).
- FERNANDES, C. O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- FORQUIN, J. *Escola e Cultura*: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAGNEBIN, J. M. História e Narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC editora S. A., 1978.
- GOMES, A. M. R. Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xakriabá. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. especial, p. 37–68, set. 2000.
- GOUVEA, M. C. S. *Anjos sobre a cidade*: a criança de favela e seu mundo de cultura. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1990. (Dissertação, Mestrado).
- GUSMÃO, N. M. M. *Antropologia e educação*: origens de um diálogo. *Cadernos do Cedes*. Ano XVIII, n. 43, dez/1997.
- INGOLD, T. *The perception of the environment*: essays on livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge, 2000.
- _____. From the transmission of representations to the education of attention. In: _____. *The debated mind*: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Harvey Whitehouse, 2001.
- _____. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In: SCHIFFER, M. B. *Anthropological perspectives on technology*. Albuquerque (NM): University of New Mexico Press, 2001.
- _____. The 4A's (*Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*): reflections on a teaching and learning experience, mn. Versão provisória. Trabalho preparado para a Conferência *Ways of Knowung*. Universidade de St Andrews (Escócia), 13-15 de janeiro de 2005.

- INGOLD, T.; HALLAM E. Criatividade e improvisação cultural: uma introdução. In: INGOLD, T.; HALLAM E. (orgs.). *Creativity and cultural improvisation*. New York: 2007.
- JULIA, D. *La Culture scolaire comme objet hitorique*. Conferencia de encerramento do ISCHE, 15, 1993.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rodhen e Udo Baldur Moosburger. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991. 176 p.
- KATZ, H. Os Primerios 25 anos deste Corpo. *Revista Estudos Avançados*, nº14 (40), 2000, p. 311-328.
- KATZ, H. O Coreógrafo como DJ. *Lições de Dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, s. d., p. 11-24.
- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. Trad. Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LANNA, J. L. *Dança Sexo e Gênero*. Rio de Janeiro :Rocco, 1999.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, jan/fev/mar/abr/2002, p. 20-28.
- LAVE, Jean. A comparative approach to educational forms of learning processes. *Antropology & Education Quarterly*. Special issue, v. 13, n. 2, p. 181-188, 1982.
- LAVE, Jean. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, Jean. The practice of learnig. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAVE, Jean; WENGER, Etiene. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LEFEBVRE, H. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LOUIS,M. *Dentro da Dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- MACEDO, J. G. *Inventário e Partilha*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, 2008. (Dissertação – Mestrado).

MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia. In: MAGNANI, J. G. C. & TORRES, L. L. (orgs.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: USP; FAPESP, 1996.

MARQUES, I. *A Dança no Contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo: Faculdade de educação da USP, 1996. 222 p. (Tese, Doutorado em Educação).

_____. *Dançando na Escola*. Revista Motriz, Ano 3, vol. 1, 1997, p. 20-28.

_____. *Didática para o Ensino de Dança: do imaginário ao pedagógico*. Revista Educação & Sociedade, n.º 48, ago./1994, p. 261-269.

_____. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: trabalhando com os temas transversais. *Revista Ensino da Arte*. São Paulo: AESP, Ano 1, n.º II, 1998, p. 11-21.

_____. *O Balé e a Favela*. (texto eletrônico). In: www.caleidos.com.br.

MENEZES, E. C. A Educação Musical na ONG Corpo Cidadão. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Música, 2009. (Dissertação – Mestrado).

MILLER, Jussara. São Paulo: Summus, 2007.

MONTEIRO, M. Baé, tradição e ruptura. *Lições de dança 1*, s. d. p. 169-190.

OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. 22ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

PAIS, J.M. Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, 2005, pp. 53-70.

PAVLOVA, A. *Dicionário de Ballet*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica Ltda, 2000.

PEREIRA, R. Gruas Vaidosas. *Lições de Dança 1*, s.d. p.217-239.

PORTINARI, M. *História da Dança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

REIS, M. G. F. *Carlos Leite*. Tradição e Modernidade. Livro 2. Belo Horizonte: Cidades Criativas2010. Série Personalidades da Dança em Minas Gerais – Prêmio Funarte Klauss Viana para a Dança 2009. Org. Arnaldo Alvarenga.

- REIS, *Rodrigo Pederneiras e o Grupo Corpo*. Dança Universal. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Coleção Aplauso. São Paulo, 2008. <http://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.463/12.0.813.463.pdf>
- RETTORE, P. *A Improvisação no Processo de Criação e Composição da Dança de Dudude Hermann*. 166f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SAMPAIO, F. Balé: Compreensão e Técnica. *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a Arte*. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- VAGO, T. M. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1897 – 1920)*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1999. (Tese – Doutorado).
- VALDEMARIN, V. T. & SOUZA, R. F. Cultura Escolar: história, práticas e representações. *Cadernos Cedes*. São Paulo, n. 52, p. 05 – 09, 2000.
- VILELA, R. A. *A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua Apropriação para Análise das Questões Atuais sobre Currículo e Práticas Escolares*. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: PUCMG, 2004-2006.