

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

SUELI SALVA

**VAI TER DANÇA HOJE?
ITINERÁRIOS JUVENIS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Porto Alegre

2003

SUELI SALVA

**VAI TER DANÇA HOJE?
ITINERÁRIOS JUVENIS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jaqueline Moll

Porto Alegre

2003

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai, Elias Alexandre (*in memorian*), silencioso e presente, e a minha mãe, Ordáglia Dileta, exemplo de mulher/mãe, sábia, sensível e guerreira; juntos me deram e ensinaram a vida;

a Willy Boelter Júnior, meu companheiro de agora, pois compartilhar da sua existência faz a minha existência melhor, e ao Yuri com quem posso compartilhar as lições e os afetos da vida adolescente;

aos meus seis irmãos, Odacir, Décio, Nédio, Airton, Wilson, Edson e as minhas quatro irmãs, Elsa, Terezinha, Eliane e, em especial, a minha irmã Ilite, que foi suporte nos tempos da graduação;

à amiga Carime Rossi Elias; seu afeto me ajudou a ter coragem de assumir o desejo de dançar, ser feliz, ser agente da própria vida; foi quem primeiro me mostrou que a UFRGS é um lugar possível de chegar;

à avó materna, Dalila Italina Contini (*in memorian*), a meus tios, Nelson (*in memorian*), Severina e Genoir, com os quais convivi na minha infância. O caminho da cultura escolarizada foi aberto também por eles;

aos meus colegas da EM Ildo Meneghetti, especialmente às professoras que concederam as entrevistas. Agradeço, ainda, àquelas que acompanham as viagens com o grupo de dança por serem parceiras nos afetos, na prática e na reflexão, rumo à construção da escola “possível”; à professora Margareth Terezinha Coelho Grivicich e à supervisora Ana Lúcia Brum Ginar Telles;

à UFRGS, pela oportunidade de tornar um dos meus sonhos possíveis;

aos meus colegas do pós-graduação por ter aprendido muitas coisas na troca de idéias, afetos, dúvidas, incoerências;

ao professor Nilton Bueno Fischer, pelas janelas abertas através da sua presença: a obra de Alberto Melucci, a Itália, o amor à vida;

em especial, à professora Dr^a Jaqueline Moll, orientadora deste trabalho de pesquisa, grande parceira de idéias, buscas, sonhos e afetos. Obrigada ao Leonardo por seu sorriso magnânimo capaz de me tocar a alma;

à banca examinadora de qualificação do projeto, pois aquele momento foi de intensa aprendizagem; agradeço, também, à banca de defesa da dissertação, pois poderá esta apontar novos trajetos;

agradeço aos meninos e meninas do grupo de dança, Athos, Joice, Raquel, Vladimir, Wagner e Deivid e aos outros que não estão representados pelos nomes, mas que igualmente contribuíram através de seus gestos, seus sonhos e suas vozes presentes nos encontros que permitiram a criação, a reflexão e a aprendizagem.

A dança reina antes da linguagem, como música do corpo. Conta o início do tempo: corre e salta num ritmo que se repete, entra em redundância, reencontra gestos, refaz passos, enrola-se sobre si mesma, mas, de tempos em tempos, surpreende com uma atitude súbita, o corpo acaba de inventar uma cifra nova, a dança semeia o inesperado no retorno eterno do ritmo, eis o começo do tempo.

Um corpo jamais nasceu antes de ter dançado.
(SERRES, 2001, p. 330-331)

Que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la? (GARAUDEY, 1980, p.13)

RESUMO

Este trabalho investigativo é a tentativa de mostrar jeitos de estar no mundo da escola, jeitos de viver no mundo da escola e jeitos de construir o mundo da escola, aqui denominados de itinerários. Os itinerários são revelados através da análise das significações relativas a dança construídas por meninos e meninas adolescentes que, como alunos, participam do projeto de dança na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, tentando saber se essas significações apontam indícios de (re)significação do espaço escolar. Foram incluídas nessa análise as significações construídas por famílias e professoras destes alunos. É uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, realizada no período de 1999 a 2003. Entre os autores que fazem a interlocução estão: Paulo Freire, Regina Leite Garcia, Alberto Melucci, Anna Fabbrini, Isabel Marques, Michell Serres e Roger Garaudy.

Neste trabalho nos propomos, através das significações sobre a dança, fazer uma análise reflexiva acerca do espaço escolar e a corporeidade, isto é, o próprio ser – sujeito – adolescente – aluno, que nos mostra, cotidianamente, um novo modo de ser na escola expresso nos corpos que, ao mesmo tempo, demonstram desejo de estar dentro e fora dela. São meninos e meninas na fase dos onze aos dezesseis anos que fazem o seu itinerário entre dois modos de ser na escola. Aquele feito por eles e aquele desejado por nós, professores; entre um mundo adolescente ‘produzido’ pela teoria da modernidade e um mundo adolescente vivido por eles; entre os valores do meio social em relação à dança e a seus próprios desejos de dançá-la. Esses sujeitos parecem reivindicar o direito de se expressar com liberdade e de usufruir, com mais dinamismo, o espaço e o tempo escolar a que eles têm direito. São manifestações que, muitas vezes, se contrapõem à nossa história enquanto professores, novas maneiras de ser na escola com as quais ainda estamos aprendendo a conviver.

Palavras chave:

espaço escolar, dança, adolescência

RIASSUNTO

Questo lavoro prova a mostrare modi di 'essere nel mondo' della scuola, modi di 'vivere nel mondo' della scuola e modi di 'costruire il mondo' della scuola, citati qui come itinerari. Gli itinerari sono rivelati attraverso dalle analisi delle significazioni relative alla danza, costruite da ragazzi e ragazze adolescenti che, come allievi, partecipano del progetto di danza nella 'Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti', provando a conoscere se queste significazioni indicano indizi di resignificazione dello spazio scolastico. Sono state incluse in questa analisi le significazioni costruite da famiglie e professori di questi allievi. È una ricerca qualitativa, del tipo etnografico, realizzata dal 1999 al 2003. Fra gli autori che fanno l'interlocuzione ci sono: Paulo Freire, Regina Leite Garcia, Alberto Melucci, Anna Fabbrini, Isabel Marques, Michell Serres e Roger Garaudy.

In questo lavoro ci proponiamo, attraverso le significazioni sulla danza, di fare un'analisi riflessiva sullo spazio scolastico e la corporeità, cioè, il proprio essere - soggetto - adolescente - allievo, che ci mostra quotidianamente un nuovo modo di essere nella scuola espresso nei corpi che dimostrano allo stesso tempo il desiderio di essere dentro essa e fuori di essa. Sono ragazzi e ragazze dagli undici ai sedici anni che fanno il loro itinerario fra due modi di essere nella scuola: quello fatto da loro e quello che è l'aspettativa di noi professori; fra un mondo adolescente prodotto dalla teoria della modernità e un mondo adolescente vissuto da loro; fra i valori dell'ambito sociale riguardanti alla danza e i loro desideri di danzarla. Questi soggetti sembrano rivendicare il diritto di esprimersi con libertà e di usufruire, con più dinamismo, lo spazio scolastico e il tempo scolastico a cui hanno diritto. Sono manifestazioni che spesso si contrappongono alla nostra storia come professori, sono nuovi modi di essere nella scuola con i quali stiamo ancora imparando a convivere.

Parole chiavi:

spazio scolastico, danza, adolescenza

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	11
1 SOBRE A PARTIDA	28
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	41
2.1 Reflexões Sobre o Ato de Pesquisar.....	41
2.2 Opção Metodológica.....	45
2.3 A Coleta De Dados.....	52
3 MINHA ALDEIA – A EM ILDO MENEGHETTI	57
3.1 O espaço escolar.....	57
3.2 O espaço da dança na escola	73
3.3 A arte na escola... além da traquinagem.....	79
3.4 Breve história da dança	84
4 SIGNIFICAÇÕES E (RE) SIGNIFICAÇÕES – SENTIDOS QUE SE ENTRELAAÇAM	95
4.1 A dança da vida adolescente dos meninos e das meninas.....	96
4.2 Funções da escola – funções da dança: sentidos que se interligam no espaço escolar.....	117
4.3 Metáforas do tempo vivido na escola.....	125
4.3.1 Hoje tem dança – a ‘temporalidade’ na escola.....	136
4.3.2 O tempo do menino e o tempo “interno”	140
4.4 A dança e os novos espaços: as viagens.....	144
4.5 Os valores dos meninos e das meninas	148
4.6 A identidade de menino e menina dançantes.....	151
4.7 Em busca da fama.....	154
4.8 O lugar dos meninos na dança.....	159
4.9 Os olhares e as vozes das professoras.....	168
ÚLTIMAS PALAVRAS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
ANEXOS	206

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Rua C (Willy Boelter).....	61
Foto 2 – Rua C (Willy Boelter)	62
Foto 3 – Rua C, frente da Escola (Willy Boelter).....	62
Foto 4 – Frente da Escola (Willy Boelter).....	62
Foto 5 – Lado A (Willy Boelter).....	63
Foto 6 – Lado B (Willy Boelter).....	63
Foto 7 – Jardim (Willy Boelter).....	66
Foto 8 – Mapa (Mano)).....	72
Foto 9 – Che Piá (1999)).....	160
Foto 10 – Che Piá (2000)).....	161
Foto 11 – Che Piá (2001)).....	161
Foto 12– Che Piá (2001)).....	162
Foto 13 – Che Piá (2001)).....	162
Foto 14 – Che Piá (2001)).....	162
Foto 15 – Che Piá (2001)).....	163
Foto 16 – Menino Artur (1999).....	166

SIGLAS

CECOVI: Centro Comunitário da Vila Elizabete

CEPRIMA: Centro Comunitário Primeiro de Maio

FICAI: Ficha de Controle de Aluno Infreqüente

MOBREC: Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SASE: Serviço de Apoio Sócio Educativo

SMED: Secretaria Municipal de Educação

SMC: Secretaria Municipal da Cultura

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LA: Laboratório de Aprendizagem

PCNs: Parâmetros, Curriculares Nacionais

E: Entrevistador

Dc: Diário de Campo

“[...]Saí no carnaval aqui na vila. Saí de passista só de biquini, bordado de cor de rosa e azul, apesar da escola ter perdido eu adorei dançar. (Raissa)

*“Io sono per te, il tu che tu sei per Me”
(MELUCCI, 1992, p. 37)*

*“Eu sou para ti, o tu que tu és para mim¹”
(MELUCCI, 1992, p. 37)*



¹ Tradução livre feita por mim

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho é um estudo sobre itinerários² juvenis construídos a partir da participação no grupo de dança da escola. Analisa as significações relativas a dança na tentativa de saber se essas significações apontam indícios de (re)significação do espaço escolar. Ele foi realizado no período de 1999 a 2003, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti³, com meninos e meninas adolescentes, de onze a dezesseis anos, que constituíram o grupo de dança Che Piá⁴. Trata dos itinerários dos meninos e meninas adolescentes na escola e o modo como expressam os significados de seu pertencimento ao grupo de dança. Revela parte constitutiva do meu processo construção como pesquisadora e a tentativa de não só construir o espaço escolar, mas, na provocação de Roger Garaudy, de dançá-lo. Convido meus pensamentos para essa dança, convido também, os leitores para que possam saber do que trata essa dança que gerou a pesquisa, que se tece com o olhar para a vida, além do que pode ser medido, do aparente e da superfície, do modo como o meu corpo agora pode perceber.

² O termo itinerário é aqui utilizado como metáfora para representar o percurso traçado pelos meninos e meninas adolescentes, no espaço escolar.

³ Doravante denominarei EM Ildo Meneghetti.

⁴ O grupo de dança Che Piá nasceu no ano de 1999. Partiu do desejo dos meninos e meninas adolescentes e do meu desejo de incluir a dança na escola. O nome Che Piá é de origem tupi-guarani e significa “meu coração”. Em março de 2000, passei a trabalhar com dança de maneira mais formal, dedicando 10h ao serviço de orientação e 10h ao projeto de dança. A SMED abre a possibilidade de trabalhar nas escolas da rede Pública Municipal de Porto Alegre, na modalidade de projetos o que permitiu diminuir a carga horária na função de orientadora educacional.

Iniciei o trabalho de dança na escola quando ocupava o lugar de orientadora educacional. Pensava em uma escola que pudesse conter as multiplicidades da vida, as aprendizagens da vida, as alegrias da vida, que poderiam vir através da dança. Pensava em uma escola em que se pudesse vivenciar, dentro dela, o que a vida contempla fora dela. Ou seja, uma escola menos disciplinadora. Parti com o pressuposto de que a dança é geradora de prazer, e incluí-la na escola poderia tornar o espaço escolar um lugar prazeroso no qual os alunos não só desejassem ficar, mas que aí permanecessem com prazer.

A minha idéia inicial era tentar inverter uma lógica institucionalizada nas escolas - aquela de chamar os pais quando seus filhos não se comportam bem em sala de aula, ou estão faltando às aulas. Significava a tentativa de romper com a 'pedagogia do encaminhamento' e, no seu lugar, dar voz e vez ao corpo através de seus gestos, suas falas e seus movimentos. Desejei abandonar a queixa⁵ para dar lugar à criatividade expressa pelos meninos e meninas adolescentes, através do grupo de dança.

A minha intenção foi entendida de formas diferentes, muitas vezes, confundida como antídoto contra o que se considera 'mau comportamento' dos alunos, gerando cobranças por parte de alguns colegas professores. Parece que esses percebem que a dança produz momentos de prazer aos alunos, mas não concebem esse prazer como um direito que os alunos têm de viver, no presente. Para muitos professores e pais, o prazer consiste em alguma coisa que deve ser adiada. Foram momentos de angústia misturados com o êxtase de ver se

⁵ Fernández (1992), diz que a *queixa* funciona como lubrificante da máquina inibidora do pensamento.

constituir/mostrar outros modos de ser escola percebidos pelas emoções reveladas através do coração batendo mais forte, dos abraços trocados com os professores, da alegria de ser conhecido, (re) conhecido e elogiado por alguém. Os pais pareciam aliviados ao ver seus filhos na escola não só através das queixas que os professores faziam em relação a eles. Os alunos corriam para os seus professores para expressar o seu nervosismo e sua alegria de estar mostrando o que haviam criado. O meu modo de perceber a presença da dança na escola também foi se modificando, saindo de uma visão ingênua – a de crer que uma prática modifique o espaço escolar tornando-o aquilo que, na minha perspectiva pode ser o lugar ideal – para uma visão reflexiva.

Busquei ancoradouro na mitologia, tentando compreender, em forma de metáforas, as ‘múltiplas faces’ do espaço escolar, simbolizado por Eros, “o Deus do amor, o mais belo entre os deuses imortais. Dilacera os membros e transtorna o juízo dos deuses e dos homens. Dotado, como não poderia deixar de ser, de uma natureza vária e mutável.” (BRANDÃO, 1991, p.356). Utilizo a “natureza vária e mutável” de Eros para dizer que o espaço escolar também possui uma “natureza vária e mutável” que se mostra nas ações cotidianas de cada sujeito que o constrói. Sujeitos esses que são feitos e fazem a cultura, a história, as relações com os outros sujeitos e com os objetos do mundo. Os sujeitos do espaço escolar deram sentido a minha busca. Pensando nessas relações, construí o projeto de pesquisa que tinha como título: “E Eros está destinado a florescer... itinerários de uma prática: reflexões acerca do espaço escolar e uma possível (re)significação a partir da arte da dança”, simbolizando, naquele momento, a dúvida em relação à possibilidade da dança na escola (re) significar o espaço escolar. Utilizar Eros como metáfora é uma maneira

de dizer que, muitas vezes, acreditamos que amor é fonte suficiente para algo florescer, mas, pela mitologia Eros nem sempre é fonte de vida impregnada de potencialidades, pois, em muitos momentos, Eros se torna perverso, “essa perversão consiste sobretudo em destruir o valor do outro.” (BRANDÃO, 1991, p. 358).

Ao longo da pesquisa, a hipótese por mim construída foi mudando à medida que eu refletia: antes um lugar de quem pensava que tudo podia – o desejo de mudar o espaço escolar para um lugar de quem pode algumas coisas; antes um lugar de quem pensava que podia mudar o futuro, para um lugar de quem pode, através do presente, estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que poderá ser e, quem sabe, (re) significar o presente. O planejamento com um fim determinado cedeu lugar ao imprevisível. O desejo transformou-se em percurso contínuo. Os sujeitos da pesquisa deixaram de ser somente os alunos da escola; tornaram-se, para mim seres de múltiplas identidades que se fazem mergulhados no mundo povoado de muitos outros mundos e sujeitos. Esses sujeitos também deixaram em mim marcas dos seus afetos. Hoje sou, em parte, também o que eles me fizeram e penso que eles são feitos também por mim. Sinto uma presença cúmplice, traduzida pela carta escrita por Raissa, que diz:

“Sora⁶

Faz tempo que a gente não se vê. Mas assim que eu puder vou aparecer. É que agora a mãe está trabalhando em Bento Gonçalves, na Toca do Xis - um

⁶ A carta conserva as expressões e o modo de escrever da menina Raissa.

restaurante- e daí eu tenho que cuidar da minha irmã. Estou morrendo de saudades (...). Ainda não consegui colégio. Diz pro meu irmão os dias que terá ensaio aí eu vou aparecer para continuar ensaiando.

Adorei aquele dia que eu passei lá com você. Nem sabe da pior, o caderno que você me deu molhou tudinho no temporal. Eu fiquei louca da vida. E da melhor, saí no carnaval aqui na vila. Saí de passista só de biquini, bordado de cor de rosa e azul, apesar da escola ter perdido eu adorei dançar. Até mais.

*Raissa*⁷

Certa vez, numa apresentação do grupo de dança, concomitante com o relato do trabalho desenvolvido, perguntaram a Raissa se ela sabia por que a professora Sueli havia proposto o trabalho com a dança. Ela respondeu: - Acho que é porque a 'sora' gosta de dançar. Não costumava falar sobre o meu gosto pela dança, mas ele perpassou por outra linguagem que fez Raissa percebê-lo. Ela disse que adorava dançar. Talvez ela se identificasse comigo nesse aspecto – o gosto pela dança. A dança de Raissa contagia-me e talvez a minha proposta de incluir a dança na escola contagie Raissa.

Percebi, desse modo, que somos feitos dos fios que conseguimos conectar aos outros, o que Melucci (1992, p.56) chama de "relação". Aprendi com ele que "o que somos não depende somente das nossas intenções, mas das relações nas quais estas intenções se situam"⁸. As relações construídas com os alunos do grupo de dança deixaram em mim o sabor do amor cultivado, o desafio de aprender

⁷ Raissa é ex aluna da escola, uma das meninas que permaneceu no grupo de dança mais tempo.

⁸ O livro 'O jogo do Eu' foi uma tradução livre feita por mim e por meus colegas que cursaram a disciplina, "Alberto Melucci e Suas Contribuições Para a Educação", oferecida pelo professor Dr. Nilton Bueno Fischer.

através de suas vozes, seus gestos, sua força. Raissa dança pelo prazer de dançar. Sua escola de samba não se classifica, mas o que importa é dançar, é sentir-se pertencendo a sua escola de samba. A escola de samba lhe oferece algo que talvez as escolas que ensinam ler e escrever, não ofereçam. Talvez tenhamos que aprender algo com a escola de samba. Quem sabe possamos ouvir muito mais vozes de meninos e meninas dizendo ‘eu adorei estudar’, embora seja possível que estejam dizendo isso, porém não com as palavras. Quando retornam, depois de formados e permanecem na frente da escola, estariam dizendo que gostam de estudar? Quando faltam à aula, conscientes de que é preciso estar presente para garantir a conclusão no ensino fundamental, estariam negando-se a sair definitivamente da escola? Não concluir o ensino fundamental poderia significar, ao invés de uma derrota, uma vitória – a vitória de permanecer na escola? Muitos alunos que concluem o ensino fundamental na EM Ildo Meneghetti, não conseguem continuar estudando, quer seja pela falta de dinheiro para comprar as passagens de ônibus, quer seja por não conseguirem acompanhar o nível das escolas de ensino médio, ou pela necessidade de sobreviver que os faz ir em busca de trabalho, ou pela falta de escolas públicas que ofereçam ensino médio. Estaria a EM Ildo Meneghetti simbolizando a possibilidade de continuar se constituindo enquanto identidade de estudante? Ir para uma outra escola de ensino médio, frente à possibilidade do abandono, representaria ameaça de perda dessa identidade? Fato é que muitos alunos da EM Ildo Meneghetti, ao concluírem o ensino fundamental, não continuam estudando. Não estaria na hora de instituir – no mundo real – a obrigatoriedade do ensino até, pelo menos, 17 anos? Será que nossos alunos não desejariam continuar os seus estudos? Que escola seria capaz de fazê-los dizer: “eu não fui o primeiro, mas adorei estudar!”

Nesse percurso, aconteceram muitas aprendizagens significativas. Das relações com os professores da EM Ildo Meneghetti aprendi conviver e aceitar, com mais ternura e serenidade aquilo que somos, pois o que somos é gente – feita da incompletude que nos faz mistério. Das famílias dos alunos aprendi que aquilo que os faz grandes é a imensa sabedoria que possuem e que lhes dá possibilidade de sobreviver nesse mundo complexo e desafiador. Com o grupo da linha de pesquisa aprendi ter coragem de errar mais, embora ainda não tenha aprendido falar mais.

Destaco, ainda, o professor Dr. Nilton Bueno Fischer, pois ele me ensina que ser professora é muito mais do que exercer a profissão, é abrir-se para a busca, é ser capaz de surpreender-se com a singeleza dos gestos, é exercitar o olhar para poder enxergar nuances diferentes. É escutar para refletir, para perguntar e não para julgar. Fui em busca das significações, construídas a partir de uma ação – aquela de trabalhar com a dança – e da tentativa de perceber como pensam aqueles que, de alguma forma, participam dessa ação: os alunos, os pais e os professores, ou seja, aqueles que fazem o espaço escolar. A intenção anterior de transformar o espaço escolar, através da dança, deixou de ser um fim.

A reflexão é feita com a interlocução de vários autores: Paulo Freire, Regina Leite Garcia, Alberto Melucci, Anna Fabbrini, Roger Garaudy, Isabel Marques e outros, instigadores da esperança, provocadores pela singeleza, beleza e profundidade com que usam as palavras para expressar a complexidade e a “maravilha⁹” da educação, do mundo e da vida. O olhar da banca examinadora, no momento da qualificação, instigou-me na busca do conceito de espaço e de

⁹ Expressão utilizada por Alberto Melucci. (1992, p. 146).

adolescência, além disso convocaram-me a olhar os adolescentes concretos, aqueles que fazem o espaço escolar.

Iniciei a pesquisa buscando respostas. Essa atitude, porém, faz-me vagar entre a decepção de não as ter e a permanente busca do que é possível responder e do que se revela sempre diferente. Aprender conviver com as 'não-respostas' também se constitui num exercício que se oferece à vida, aos seus mistérios e ao desafio de não pisar somente no solo já marcado e demarcado. Suportar que a resposta do outro possa ser uma hoje e outra amanhã diz da singularidade dos seres com os quais convivemos: agimos, simbolizamos e tecemos a vida, encontrando diferentes significações. Ao longo da pesquisa, a busca de respostas cedeu lugar à reflexão e à tentativa de estabelecer um “[...] movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer,”(FREIRE, 1997, p. 43) e usufruir a “beleza de ser um eterno aprendiz.”(GONZAGA JÚNIOR, 1982).

Trabalhar com a linguagem da dança é complexo, mais ainda para mim por não ter formação específica nessa área. Mas quem pode trabalhar com essa linguagem na escola? É o professor de Educação Física? É o professor de artes? É o professor de currículo por atividades? É quem deseja, movido pela paixão de tentar deixar essa linguagem aflorar também na escola? Ao professor que tem formação para trabalhar com o currículo por atividades não cabe trabalhar todas as áreas do conhecimento, inclusive artes nas suas diferentes expressões? O professor de séries iniciais recebe formação de maneira mais generalizada sem aprofundamento específico para trabalhar com as áreas, mas, mesmo assim, tenta dar conta dessa especificidade.

O início do trabalho com a dança ocorreu nas turmas de terceiro ano do segundo ciclo, como professora de currículo por atividades com formação em Pedagogia nas Séries Iniciais. Autorizei-me a trabalhar com dança para atender os alunos que estavam no respectivo ciclo¹⁰. No início, o trabalho com a dança, fazia parte do meu trabalho como orientadora educacional. Em 2000, construí um projeto chamado: “Ser ‘mais comunidade na escola’¹¹”, um objetivo da escola para a classe popular”. Foi dessa forma que fui me despedindo da função ‘tradicional’ de orientadora educacional e abraçando outra função: a de coordenar um projeto utilizando a linguagem da arte, mais especificamente a dança, ancorada na minha coragem, nos gestos que afloraram desde a primeira apresentação do grupo de dança e no pensador Louis Porcher (1982) que fala o que é necessário ao professor para trabalhar com a dança.

[...] para praticar a dança na escola primária, não é necessário que eles próprios dominem as técnicas da dança. É indispensável, sem dúvida, conhecer esse meio de expressão, freqüentar espetáculos de dança, ter passado por uma iniciação rudimentar, através de estágios cuidadosamente escolhidos; retomando uma expressão que está na moda, é preciso “estar sensibilizado”. Esta formação elementar terá por objetivo sobretudo o desenvolvimento da sensibilidade em relação à dança, sua profunda compreensão. Quanto ao resto, bastará o professor cultivar sua sensibilidade, sua competência musical [...]. (1982, p. 168).

Na tentativa de cumprir o que é proposto por Porcher, tracei um percurso que vai em direção a três lugares teórico-práticos. Um deles é a leitura sobre a arte da dança, tentando compreender de que forma essa arte foi e vem sendo trabalhada

¹⁰ A escola é “organizada em três ciclos de três anos cada um, atendendo os educandos, dos 6 aos 14 anos, de acordo com a sua faixa etária”. Em novembro de 1998, a EM Ildo Meneghetti mudou a sua estrutura. Passou a organizar-se por ciclos de formação que visa, entre outras, “à reorganização do tempo e espaços da escola, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento”. (SMED, abril de 1999). Os professores com formação nas séries iniciais podem atuar até o terceiro ano do segundo ciclo.

¹¹ Essa idéia surgiu a partir da leitura de Gustsack (in. Fischer, 1996, p.87), contrapondo a idéia tão arraigada de que a escola necessita buscar a comunidade. Gustsack defende que a comunidade já está dentro da escola. “Basta permitir que esta comunidade seja um pouco mais comunidade ali dentro”.

nas escolas e como ela foi se constituindo enquanto arte na história da humanidade, seus princípios e fundamentos. O outro é a permanente formação em dança que busquei concomitante ao início do trabalho, passando pelas danças folclóricas e populares. Em terceiro lugar, através de laboratórios¹², procuro perceber os movimentos corporais expressos naturalmente pelos alunos. Busco não impor uma rigorosidade técnica de movimentos (embora, às vezes, ela seja necessária). Considero a busca da técnica importante, mas penso que essa rigorosidade deve ser buscada em outros espaços, como, por exemplo, nas escolas de dança e academias e por aqueles que desejarem se especializar; também, por respeito aos profissionais que já possuem formação acadêmica nessa área, que dedicaram muito de seus estudos para desenvolver especificamente o trabalho com a dança. Os adolescentes possuem uma elasticidade muscular que vai sendo moldada ao longo da vida, eles possuem uma facilidade para expressar-se com o corpo – embora essa expressão já venha carregada do que a mídia impõe, da cultura, dos valores, daquilo que nós, professores, julgamos ser certo ou errado na escola. Mesmo assim, é importante deixar esse movimento se mostrar e refletir sobre ele.

Parto do pressuposto de que todos podem dançar, que essa é uma arte que não pode ser guetizada¹³, é uma expressão artística que necessita ser trabalhada, dando ao aluno a oportunidade de conhecê-la enquanto linguagem e o direito de escolher seguir ou não o caminho da dança. Penso que é importante o aluno saber que existem técnicas para o ensino da dança, que ela é mais do que aquela a que podemos assistir na mídia, dança é mais que um espetáculo para divertimento

¹² Chamo de laboratório as atividades desenvolvidas com o grupo de dança que têm por objetivo a construção de uma coreografia. É a busca de um modo mais adequado de realizar um movimento com o corpo e que expresse aquilo que se deseja. Essas atividades são feitas através de jogos e brincadeiras.

¹³ Relativo a gueto.

embora ela seja também isso. Portinari (1989, p. 11) diz que a dança é a arte que fez e faz história e “trata-se de uma história que abrange todas as civilizações, do Mediterrâneo ao Pacífico.”

O trabalho é voltado aos movimentos que são demonstrados pelos meninos e meninas adolescentes, isto é, a sua história e, a partir desses primeiros movimentos, tentar aprimorá-los. Também busca estabelecer um contato mais íntimo com o próprio corpo, tentando conhecer os limites e potencialidades que cada um possui, inspirada na organicidade do movimento¹⁴. Sei que ainda tenho um percurso longo na busca dessa formação¹⁵. Ela se faz de estudo, pesquisa e reflexão em relação à própria ação. Para aprimorar a técnica e oportunizar o conhecimento de outras formas de se expressar através da dança, sempre que possível, busca-se um profissional da área, de uma modalidade específica. Não é muito fácil, uma vez que, para esse profissional, a escola não dispõe de recursos financeiros, mas sempre é possível encontrar pessoas que fazem trabalhos voluntários, como foi o caso de Carlos Oliveira que ensina Salsa e Samba de Gafieira desde 2001. Em outro momento, o bailarino Thony Marques, professor de jazz, também se dispôs a dar aulas gratuitamente; entretanto isso não foi possível continuar, devido a falta de recursos para o deslocamento do grande número de alunos até o centro da cidade.

Coloco-me, assim, num “entre-lugar”¹⁶, um lugar que não só se preocupa com

¹⁴ O movimento orgânico na arte da dança inicia no final do século XIX com Løie Fuller e Isadora Duncan, ambas buscavam a liberdade de movimentos. Fuller utilizando luzes, tecidos e, muitas vezes, dançarinos sem muita preparação. Ela se preocupava com o efeito imagético que produzia e não com o movimento que poderia ser executado a custo de muito treino e disciplina. Duncan se inspirava nos movimentos da natureza para buscar os movimentos do corpo mais próximo possível das potencialidades naturais. (BANES, 1994)

¹⁵ Neste momento faço um curso de especialização em dança na PUCRS Porto Alegre, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos na área.

¹⁶ Garcia, (2000, p.16) propõe que a escola promova uma aproximação entre a arte e a ciência e, além disso, acolha Apolo e Dionísio “rompendo com a falsa oposição – Apolo ou Dionísio, característica do ‘pensamento

a técnica; um lugar de educador aprendiz que se move nesse “entre-lugar”, tentando entrelaçar a técnica com o saber que meninos e meninas expressam. Esse “entre-lugar” permite um olhar respeitoso para com o saber do educando, respeitando sua história, sua identidade, seu modo de *ser e viver* no mundo.

O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1997, p.71)

Esse respeito não significa, de modo algum, eximir-se da responsabilidade de ensinar. Respeito não pode ser confundido com falta de rigorosidade e compromisso com o ensinar. A aprendizagem se dá na troca entre diferentes saberes que se fundam no caminhar, quando o saber de um entrelaçado ao saber do outro produz um novo saber, um saber que se constrói durante o percurso. É um tempo de cumplicidade que pode produzir diferentes saberes. Esse momento de cumplicidade, de estar junto é o tempo que Michel Serres¹⁷ considera o ‘tempo do aprender’, que atribui, assim, outro sentido ao papel do pedagogo, concebido, primeiramente, como escravo.

O escravo conhece o que está fora, a exclusão, o que é de emigrar; mais forte e adulto, puxa um pouco pela criança. [...] Assim, de cima, a criança rica fala com o pobre escravo adulto que lhe responde do cimo pela sua estatura mais elevada; de repente, talvez desejem dar as mãos, ao vento e à chuva, obrigados a recolher-se por momentos sob a ramagem de uma faia em que se abriga uma terceira pessoa: está a nevar, faz frio. Sendo outro e vivendo dolorosamente a alteridade, o escravo conhece o exterior, viveu sempre do lado de fora. [...] A aprendizagem consiste numa tal mestiçagem. Estranho e original [...] a criança apenas evolui através desses novos cruzamentos: toda a pedagogia retoma o gerar e o nascimento de uma criança. (SERRES, 19-- , p.59-60)

ocidental’. Que sejam bem-vindos, Apolo e Dionísio, e que, ao acolhê-los, a escola assumo o entre-lugar da cultura, com toda a sua riqueza”.

¹⁷ O livro de Michel Serres, “O terceiro Instruído” não contém ano em sua edição.

Esse meio difuso da viagem pela qual a criança passa não é um privilégio somente dela. Pode ser de qualquer um que deseje partir. Transformar isso em pesquisa é o que se pode chamar de bifurcação da viagem. É certa a partida, é incerto o percurso. É certa a chegada, é incerto o onde, o como e de que maneira chegamos. Desejo que a escola tenha mais presente Eros porque ele é “o amor, a pulsão fundamental do ser, a libido, que impele toda a existência a se realizar na ação” (BRANDÃO,1991, p.357). Contudo, é incerto que isso aconteça. Pode-se fazer um caminho, mas é incerto o que acontece durante a caminhada.

A trajetória dessa dissertação seguiu feito uma divertida façanha. Impregnada de um exercício de paciência e impaciência, em momentos de angústia e êxtase, de muitos momentos que sentia dor em meu corpo, mas, como disse “a jovem senhora cortadora de cana”, citada por Martins e lembrada por Regina Leite Garcia (2002, p.14) em que ela demonstra que o corpo não dói se ele não nos pertence, após a leitura dessa passagem, o que era um desconforto, passou a ser a lembrança de que, se meu corpo dói, é porque ele ainda me pertence, ao contrário da jovem cortadora de cana que percebeu que seu corpo já não lhe pertencia. Seu corpo pertencia ao canavial.¹⁸

Os meninos e meninas adolescentes do grupo, nas aulas de dança, muitas vezes, ao fazer um movimento mais brusco, reclamam que o corpo dói. Percebi, então, que o seu corpo ainda lhes pertence nas aulas de dança. Em contrapartida, penso que, quando estão na sala de aula, seus corpos pertencem à sala de aula,

¹⁸ Trago a fala da “jovem cortadora de cana” na íntegra para que o leitor possa usufruir a grandiosidade de sua expressão, ela diz: “Eu sei que sou explorada porque, quando faço amor com meu marido, meu corpo dói. Meu corpo dói quando eu lavo roupa ou cozinho pra minha família. Ele não dói quando estou cortando cana lá no canavial para a usina. Meu corpo já não é meu: é do canavial e do patrão.” (GARCIA, 2001, p.14).

pois nunca os ouvi dizer que o corpo dói quando estão sentados nas cadeiras. Mas o fato de não verbalizar não significa que não estejam fazendo um movimento para dizer que protestam contra a tentativa da escola de lhes tomar o corpo. Eles o fazem de outra forma, por intermédio de uma linguagem muito mais forte que denominamos 'mau comportamento'. Essa linguagem inquietante dos corpos na escola parece um investimento para assegurar que o corpo lhes pertence. Agradeço a Regina Leite Garcia por ter aprendido isso; também, a Alberto Melucci que, no seu livro o "Jogo do Eu" (1992), dedica uma parte aos pequenos males dizendo, sobretudo, que eles são nossos companheiros diários, aqueles que nos lembram de que estamos vivos. Os meninos e meninas nos mostram que estão vivos através da recusa ao silêncio e à quietude. São esses meninos e meninas adolescentes que, através da dança, mostrarão parte dos seus itinerários no espaço escolar, descritos, parcialmente, nessa dissertação que está dividida em partes.

O capítulo 'um' constitui a introdução. Retrata parte de minhas primeiras reflexões e, metaforicamente, poderia se chamar de momentos de arrumar a mala. O capítulo 'dois' fala da partida. Em minha memória, busco sentidos para a realização desta pesquisa fundamentados na minha vida acadêmica, feita concomitante à minha vida mesma e nas reflexões sobre a prática pedagógica, resultados em grande parte, da minha história na escola como aluna, como professora, como coordenadora do grupo de dança e como pesquisadora.

No capítulo 'três', explico a metodologia de pesquisa, trajetória que possibilitou o rompimento de uma visão linear. Foram caminhos e descaminhos que possibilitaram a construção de um percurso próprio, permeado do encanto das

perguntas que ainda ficaram, não para que sejam respondidas, mas para que se possa refletir sobre a prática pedagógica, sobre as contradições que se apresentam cotidianamente, sobre nosso modo de perceber o mundo da escola e sobre o nosso modo de viver no mundo da escola.

O capítulo 'quatro' trata do espaço escolar, um lugar bonito e complexo, feito das relações daqueles e daquelas que nele convivem. Esse lugar, aquele onde eu trabalho, considero minha "aldeia"¹⁹, a EM Ildo Meneghetti, local do desenvolvimento da pesquisa. Nesse capítulo, faço algumas reflexões sobre o conceito de arte e uma breve síntese da história da dança.

O capítulo 'cinco' trata das significações e (re)significações sobre a dança, construídas pelos meninos e meninas adolescentes da EM Ildo Meneghetti. Trata, ainda, do tempo interno que fala da intimidade do ser e daquele externo que deseja controlar a intimidade do ser. O conhecimento dessas dimensões mostra que, na escola, existem vários tempos. O tempo dela própria (a instituição), o tempo da adolescência, o tempo da vida que se mostra através das significações relativas à dança. Tempo de estar ocupado e tempo dos meninos buscarem o que fazer, por não ter o que fazer. Tempo em que as meninas buscam formas para viver o tempo da adolescência da modernidade. Retrata os valores dos meninos e meninas, os modos como se percebem pertencendo ao grupo de dança, o modo como vivem os conflitos sobre gênero e dança. Retrata parte dos significados das viagens feitas com o grupo e como se sentem investidos da identidade de 'ser dançante'.

¹⁹ Expressão utilizada por Tolstoi (apud. SANTOS, 1999, p. 251).

Finalizando, trata do olhar, das vozes das professoras em relação a dança na escola.

As últimas palavras deste trabalho, no capítulo 'seis', simbolizam, ao mesmo tempo, um fim e um começo, entretanto não é nem um fim nem um começo, é apenas parte de um itinerário.

“Ah!!!! Não sei, ‘sora’. Acho que a dança é assim: tem gente que, como eu, não tinha amigos, agora eu tenho um monte.” (Jocien)



“A palavra divide. A dança é união. União do homem com seu próximo. União do indivíduo com a realidade cósmica.” (BÉJART, apud. GARAUDY, 1980, p. 8).

1 SOBRE A PARTIDA

Para partir é necessário coragem e ousadia. A viagem é do tamanho que se pode suportar. O que nos faz andar é o desejo de chegar a outra margem, o prazer de sentir-se nesse meio que experimenta a dor da partida, que ora vive o medo da chegada, ora o deslumbramento do caminhar.

Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento, à proximidade de parentesco, à casa e aos costumes próprios do meio, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Quem não se mexe, nada aprende.(SERRES, 19--, p. 23).

Como diz Serres, a partida, às vezes, dilacera-nos, arranca nossas carnes e, por segundos, afasta-nos da terra, pois o passo exige afastamento. Entretanto sem essa dor, talvez, estivéssemos imobilizados, deixando a história passar, sem fazê-la e sem por ela sermos feitos. Tentar fazer a própria história é um 'jeito' de "estar no mundo" (FREIRE, 1992) que pode tornar diferente o sentido da vida e, quem sabe, viver um constante mistério, ora incompreensível, ora mágico.

A viagem aqui proposta é tentar penetrar no universo dos meninos e meninas adolescentes da EM Ildo Meneghetti para buscar as significações sobre a dança na

escola, tentar perceber o que estão dizendo os corpos dos meninos e meninas adolescentes sobre a dança na escola. Para isso, coloco-me no lugar que Garcia (2000) chama de “entre-lugar”. Um lugar que, ao mesmo tempo em que se mistura aos sujeitos, tenta, também, distanciar-se deles. Foi esse distanciamento o ingrediente que permitiu que eu pudesse olhar além do deslumbramento que o trabalho me provoca.

O espaço escolar é um lugar de encontro de muitas vidas. Por considerá-lo um lugar vivo e em movimento, o espaço, continuamente, produz novos significados que se modificam sempre que algo interfere. Silva (1996, p. 9) diz que a significação “envolve a produção de significados novos a partir das experiências de vida”. Se a significação produz um significado novo, ela pode ser chamada de (re)significação que é a forma de perceber-se no mundo que vai se modificando no próprio curso da vida na escola. São novas trilhas que aparecem de forma imprevisível, inesperada. O desejo de tornar o espaço escolar um lugar mais prazeroso de forma consciente e previsível cedeu lugar à imprevisibilidade. O que se mostra pode ser motivo de reflexão e, a partir daí, interferir sem premeditar uma resposta ou tentar exercer controle sobre a resposta do outro.

A vida dos meninos e meninas adolescentes, entrelaçada aos novos conhecimentos sobre a dança e vivências em dança pode criar a possibilidade de construção de significados diferentes sobre o seu modo de estar no espaço escolar e seu modo de constituir-se. É dessa forma que o espaço escolar e a sua (re)significação, assim como a vida, é uma constante construção. A decisão quanto à forma de construí-lo é de cada um, dependendo da fonte onde a sede é saciada.

Se formos em busca de uma educação que tente fazer da aprendizagem algo visceral²⁰, podemos nos encontrar com a dança, pois a dança mora no corpo, e o aprender também mora no corpo. Se o aprender mora no corpo, por que não permitir que ele se corporifique, penetre pelas entranhas? A dança poderia contribuir para a construção desse corpo aprendente de modo mais profundo? Isto é, uma aprendizagem onde considere o corpo como um todo, feito de carne e espírito, de emoções, de sentimentos, de pensamentos?

As lembranças da vida na escola de minha infância e adolescência, ficaram em meu corpo, ainda hoje, são misteriosas e profundamente bonitas. Não que tudo fosse perfeito. Mas eu assim acreditava. Eu pensava, também, que o conhecimento aprendido na escola fosse uma verdade definitiva, que fazia do professor um ser mítico. São elas, as lembranças, que trazidas ao presente, fazem-me refletir sobre a escola de hoje. As lembranças daquela época me fazem pensar que a vida na escola e a vida fora da escola necessitam de múltiplos e estreitos laços, porque parece que a vida na escola, ao mesmo tempo que é única, mistura-se à vida fora da escola. Esta parece prazerosa, enquanto que a vida no espaço escolar não se mostra bem assim.

Da aprendizagem fora da escola, do meu tempo de criança, lembro quando li pela primeira vez. Morava, àquela época, com minha avó materna. Pelos rituais da cultura, ir à missa aos domingos representava para mim mais do que a vivência da religião católica. Era o lazer, a possibilidade de brincar na praça, de tomar sorvete e de ler. Foi voltando para casa que li a primeira palavra 'Sapira', onde estava escrito

²⁰ A expressão visceral é proposta no sentido figurado, significando “profundo, entranhado”. (LUFT, 1998, p. 575).

‘Saphira’ (marca de erva-mate), escrita na fachada da indústria de erva mate.

Senti alegria e satisfação por ter conseguido decifrar o código da escrita e me inserir, efetivamente, no mundo das palavras. Ler pela primeira vez, ‘fora’ do ambiente escolarizado, só foi possível pela construção dos processos de escrita e leitura que a escola me oportunizou. Dessa forma, a escola não só se mostrou “possível” (ARROYO, 1991) mas necessária para a construção dos códigos de leitura e escrita, oportunizando a ampliação da leitura do mundo.

Da escola de minha infância, lembro-me da poesia e dos declamadores, mas só nos dias de festa. Da escola de minha infância, lembro-me da dança, também presente em dias especiais. Eu desejava que ela estivesse mais presente, mas, naquele tempo, a dança só era permitida em alguns dias. Mais tarde, na sétima série, a dança mostrou-se timidamente para além das festas; por um breve período, estendeu-se às aulas de Educação Física, através da ginástica rítmica. Assim, na escola, não aprendi muito da arte, nem da dança. Mas a vida fora da escola, desde cedo, permitiu que eu aprendesse o quanto a dança é uma atividade prazerosa.

Na adolescência, lembro a minha ânsia de encontrar respostas, percebi que elas podiam ser múltiplas. Incomodava-me saber que havia mais do que uma resposta para uma mesma pergunta. Ficava perguntando-me, às vezes, quem estaria dizendo a verdade. Desejava uma resposta única e certa. No entanto as respostas certas e únicas não existiam naquele tempo e, menos ainda, hoje. Entretanto, o que mais lembro é que eu era feliz na escola. Eu gostava de estar lá, mesmo com pouca dança. Na escola, havia os livros, as aulas, os professores, o

teatro, os namoros, os colegas e, com eles, tecíamos a vida.

Cresci pensando que todos gostavam da escola. Naquele tempo, todos ficavam na sala de aula. Tive sorte, fui beneficiada pela lei 5692/71, que obrigava os pais a colocarem seus filhos na escola até 14 anos. Mas, além disso, fui beneficiada pela sensibilidade de meus pais que utilizaram a lei como justificativa para abdicar da mão-de-obra familiar e, também, para ousar assumir uma identidade diferente, já que, naquela comunidade, trabalho era mais importante. Tenho certeza de que, independentemente da lei, para meus pais esse era um caminho possível para seus filhos e filhas trilharem – caminho esse que me faz estar aqui hoje.

Naquela escola, percebia que todos os alunos ficavam na sala de aula. Só por isso, eu supunha que quem estava na escola devia gostar dela. Assim, como até há pouco tempo, eu pensava que todos deveriam gostar da arte e da dança independente de se aprender sobre a arte da dança. Observava, entretanto, que no início do ano seguinte, muitos não retornavam à escola; alguns, porque os pais necessitavam de mão-de-obra para a lavoura, outros, porque eram reprovados. A lei que dizia que todos deveriam estar na escola até os 14 anos de idade não se constituía em argumento suficiente para que todos estivessem nela e nem era garantia de permanência daqueles que já estavam. Não entendia muito por que isso acontecia. Eu pensava que só não continuavam porque eram impedidos pelos pais, pois não gostar da escola, para mim, era uma hipótese inexistente.

Na escola onde trabalho atualmente, parece que muitos alunos e alunas adolescentes não gostam dela, pois faltam à aula constantemente. Parece que

gostam mais de estar no pátio na frente da escola, fora da sala de aula, no pátio da escola. Alguma coisa deve faltar nesta escola ou alguma coisa deve ter em excesso. Por que tantos faltam à aula? Por que tantos 'matam' aula? Que escola estamos fazendo que faz com que muitos desejem estar fora dela? O que não estamos ensinando? É óbvio que devemos considerar os problemas históricos que envolvem o sistema educacional do nosso país e outros tantos que, no momento, não necessitam ser detalhados. Não podemos encarar esse problema como algo pessoal, individual, uma vez que essa 'fuga' da escola e, principalmente, da sala de aula é observada em outros tantos estabelecimentos de ensino.²¹

O que acontece com maior frequência, entretanto, não é o abandono total, são ausências esporádicas, ou, então, os alunos vão até a escola, mas não entram na sala de aula. Esses alunos, muitas vezes, não conseguem vincular-se com a aprendizagem, ou seja, não possuem "uma relação pessoal significativa com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual." (CHARLOT, 2000, p.33). Esse quadro, segundo o autor, também pode provocar uma ruptura nas relações entre professor e aluno dizendo que "de ambos os lados, as expectativas são frustradas: os educadores não conseguem ensinar e os alunos sentem-se desamparados pela escola que, na opinião deles, não cumpre sua função de transmitir conhecimento." (idem, 33-34).

Os professores seguem ensinando da forma como aprenderam. Os alunos seguem fazendo a escola que o seu corpo solicita. São duas maneiras de fazer o espaço escolar, uma diferente da outra. Parece que entre um modo de fazer e outro

²¹ Posso citar a EM Chico Mendes onde esse fenômeno também ocorre. A doutoranda Carla Meinerz desenvolve uma pesquisa enfocando a problemática "Adolescentes no pátio da escola," nascida a partir desse fenômeno.

não há sintonia, talvez, por isso os alunos sintam-se “desamparados” e demonstram isso através dos seus corpos inquietos. Corpos que se recusam a ficar na sala de aula, ou, quando estão na sala de aula, parecem tristes, ou quando se queixam que a hora da aula demora para passar, ou quando dizem que a melhor hora da escola é a hora do recreio, como disse Werner. Mas, o que há no recreio que ele se torna o lugar preferido?

W: -“No recreio, tu brinca, te diverte com os amigos”.

E: - Que coisas que acontecem na sala de que tu gostas?

W: - “Ah, quando a gente faz umas brincadeiras, aí...”

E: - Qual o trabalho mais legal que tu fizeste na sala de aula?

W: - “De pintura”.

E: - Que coisas tu aprendeste na sala de aula?

W: - “A me comportar e estudar”.

Werner diz que aprendeu a estudar, mas não sabe dizer o que aprendeu. Werner aprendeu a se comportar. Pode-se, assim, perceber que a instituição escolar, conforme aquela concebida por Varela; Uria²², (1992), foi muito eficiente. Ensinou que, na escola, é preciso comportar-se de uma maneira pré-concebida. Werner gosta do recreio, gosta de brincar e gosta da disciplina de Artes. Obviamente, não se vai à escola só para brincar; vai-se também, para brincar. Entretanto nos parece que a escola deseja que a brincadeira fique fora dela. Em uma conversa com a professora de artes, em 1999, ela disse que Werner, na sua

²² Os autores traduzem uma concepção de escola como “uma instituição que ocupa o tempo e pretende imobilizar, no espaço, todas as crianças entre seis e dezesseis anos. (VARELA; URÍA, 1992, p. 69).

aula, trabalhava tranqüilamente. O que contém a arte que é capaz de ‘capturar’²³, Werner? A possibilidade de criar? A sensibilidade? A alegria de poder ver um produto daquilo que ele produziu? Não é possível buscar um modo de atrair os alunos para ensinar os outros conteúdos que são fundamentais e que somente a escola tem a responsabilidade de fazer? A dança possui elementos que parecem seduzir os meninos e meninas, mas eles não parecem muito interessados em aprender sobre a arte da dança em si, eles querem dançar.

Durante a pesquisa empírica, em um momento específico²⁴, observei que a alegria está associada às atividades que ocorrem fora da sala de aula, que são atividades geradoras de prazer, possibilitadoras da alegria. Ao analisar as propostas do grupo de dança para fazer da escola um lugar onde se goste de ficar, constatei que o primeiro sub-grupo, representado por Víctor, no papel de diretor, diz: - *“Alunos, tenho uma boa notícia para vocês, esse ano vou dar passeio para todo mundo e vai ter teatro, desfile, vai ter dança”*. Essas possíveis soluções apontadas pelo grupo possuem uma conexão com o pensamento de Snyders (1996, p. 32). Ele diz que “muitos transpõem para a escola alegrias vindas de fora, como festas combinadas na escola ou excursões organizadas pela escola, mas todas com o objetivo preciso de sair da escola”. Desse modo, parece que a alegria só é possível fora da sala de aula. O terceiro sub-grupo, representando os mesmos papéis, disse: - *“Bom, de hoje em diante, vamos ver se fazemos mais coisas aqui na escola, com a colaboração de todos da comunidade; vamos ter mais dança, mais computação e mais jogos para que ninguém falte à aula”*. Essa possível solução possui uma conexão com o pensamento dos autores Hargreaves; Earl; Ryan (2001, p. 221) pois

²³ A expressão capturar é aqui colocada no sentido metafórico de prender a atenção.

²⁴ Os meninos e meninas do grupo de dança, divididos em sub-grupo, tinham como tarefa, representar uma escola na qual se goste de ficar. Eles representaram papéis de alunos, pais, professores e direção.

estes compreendem que uma mudança “[...] bem-sucedida na escola é necessariamente multidimensional e exige atenção para a estrutura e a cultura, a política e o objetivo, o aprendizado contínuo e o discernimento administrativo.” Os meninos e meninas desse sub-grupo possuem uma compreensão de que é necessário um esforço “multidimensional” para construir o espaço escolar, em sua fala expressam a importância da comunidade nessa construção.

O segundo sub-grupo sugeriu: - “*Mais jogos ‘na sala de aula’ e aulas de dança, atividades diferentes*”. Isso significa que os alunos possuem uma preocupação com o espaço da sala de aula e não só, e necessariamente, em buscar, fora dela, alternativas para tornar um espaço mais agradável. Essa preocupação com a sala de aula pode estar traduzindo que a escola, na opinião deles, “não cumpre sua função de transmitir conhecimento” conforme sugere Charlot, (2000). Em muitos momentos os meninos e meninas expressaram medo de não conseguir acompanhar o nível de ensino em outra instituição. Talvez tenhamos que rever a forma como são trabalhados conceitos na sala de aula e que lugares na escola devem ser considerados espaços de aprendizagem, ou, quem sabe, possa ser aberto, dentro da sala de aula, um espaço para a aprendizagem entrelaçada com a alegria de aprender, como expressa Snyders (1996, p.32).

Sem negar o valor e a importância que podem assumir tais ocasiões, procuro me ater fundamentalmente ao que chamaria de alegria propriamente escolar [...]. A convivência com a ‘cultura cultivada’ que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde os poemas até as descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. (1996, p.32).

Ou seja, a alegria necessita estar contida no prazer de construir o saber, no desejo de descobrir caminhos, na possibilidade dos alunos se mostrarem inteiros e de buscarem outros modos de vida. Parece uma contradição que eu esteja preocupada com a sala de aula quando a proposta para tentar fazer uma escola onde se goste de ficar tenha partido justamente de uma atividade que é desenvolvida no turno oposto àquele da aula formal. Mas quero dizer que esse percurso está me ensinando que precisamos buscar outros modos de fazer a escola, mesmo que se tenha que iniciar pelo lado de fora da sala de aula, porque esse lugar é também o espaço escolar. O modelo de escola se mostra insuficiente, parece que os alunos reivindicam uma escola de outro modo. Quem sabe se possa pensar que a alegria não deve estar localizada em lugares da escola, ela pode estar contida em cada aprendizagem, mais ainda, ela pode ser aceita na escola, assim como podemos aceitar o mau humor, as intransigências, os conflitos, as disputas de poder, porque esses ingredientes são da condição humana. Desejar a alegria não significa desejar só a alegria, mas desejá-la entrelaçada ao próprio processo de aprender.

Parece significativo que dois grupos tenham sugerido atividades fora da sala de aula e mais aulas de dança. Isso parece mostrar que a forma como estamos fazendo a escola hoje não é aquela dos desejos dos nossos alunos. Nós ainda buscamos os modelos tradicionais de escola, ainda não aprendemos a fazê-la de outro modo. Marques (2003) acredita que a escola está indo em direção ao seu fim, não enquanto instituição “[...] mas o fim desta escola que, por tantos séculos, negligenciou o corpo, a arte e, portanto, a dança”. (MARQUES, 2003, p.17).

O que transparece é que nossos alunos desejam a escola como um lugar mais dinâmico, desejam viver no presente mais momentos de prazer. E nós, talvez, poderíamos pensar a aprendizagem unida ao movimento, desejar que a melodia do aprender penetre o corpo, e que a aprendizagem se concretize em gestos cotidianos do viver. Nosso desafio poderia ser o de buscar o prazer de aprender, fazer da sala de aula um lugar prazeroso, ou, talvez, considerar outros espaços de aprendizagem. Esses espaços não podem ser construídos isoladamente, ou seja, a cada segmento da comunidade escolar, da sociedade como um todo cabe a responsabilidade de discutir as formas de construir e (re)construir o espaço escolar. (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001).

A prática reflexiva simboliza a esperança além da imobilidade que “desarvora” e, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica.” (FREIRE, 1992, p.11). O caminho encontrado nessa constante construção iniciou pela prática, seguiu com as perguntas e se mantém no percurso feito de idas e vindas às fontes do saber empírico e do saber teórico, tentado, com isso, saber sobre as significações relativas à dança na escola e se elas incidem na (re)significação do espaço escolar. De antemão, somente é possível afirmar que essa prática (re) significou positivamente o meu ‘estar’ no espaço escolar, fazendo com que, estando lá, eu me sentisse mais feliz.

Como parceiros desse itinerário, trago os meninos e as meninas adolescentes, alunos da escola, parceiros da pesquisa, personagens do campo empírico. São meninos e meninas que habitam, na prática, o trabalho com a dança, atravessam meu corpo e minha alma. Algumas de suas vozes, silêncios,

manifestações corporais que se foram mostrando ao longo do percurso foram registrados e expressos nas análises. Considero-os ensinantes, os quais me mostraram que não posso começar por julgamentos e, sim, por escutas, diálogos, percepções, olhares e silêncios. Suas falas registradas e a experiência do convívio com eles servem à constante reflexão e ao permanente recomeço do meu trabalho. Outra âncora se amarra ao suporte teórico vindo da academia.

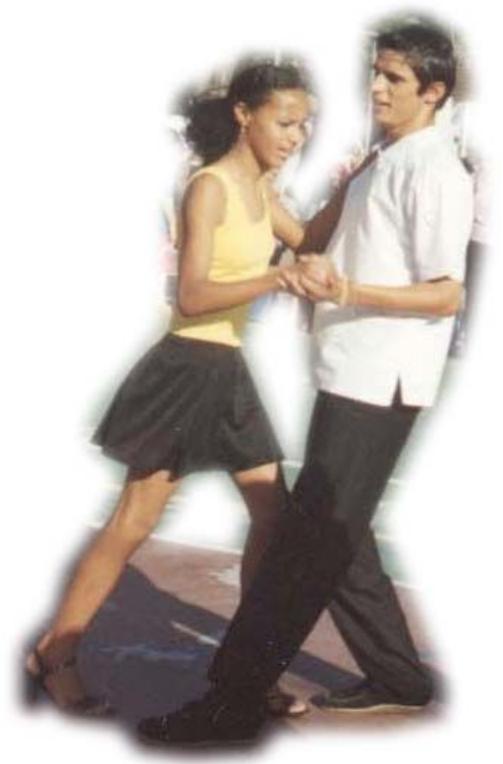
Num “lugar-meio” encontro-me agora. Mergulhada nesse trabalho não mais ocuparei o lugar de orientadora educacional. Deixei esse lugar em dezembro de 2000. Assumi, a partir de então, 10 horas da carga horária no LA²⁵ e 10 horas no projeto de dança. Parti para outras aventuras, assumindo, enquanto projeto de trabalho e de pesquisa, o grupo de dança. É sobre esse percurso que escrevo o próximo capítulo.

²⁵ Escola organizada por ciclos de formação contempla, na sua proposta, o espaço do Laboratório de Aprendizagem. Tem por objetivo pesquisar e tentar descobrir ‘jeitos diferentes de aprender’, uma vez que atende os alunos que têm dificuldade de aprender do ‘jeito que está sendo ensinado’.

“Dança pra mim é uma coisa boooooaaaaa é uma coisa que traz alegria” (Victor)

Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico-conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência.

(DUARTE JÚNIOR, João Francisco, 2001, p. 172)



2 O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE PESQUISAR

O trabalho do pesquisador pode fugir do papel de demiurgo ou de pedagogo sem, todavia, fugir da responsabilidade de tornar acessível a palavra que significa colocar em condições os atores mais frágeis de serem atores de contrato. O pesquisador não tem o monopólio dos recursos cognitivos, mas pode colocar à disposição dos atores instrumentos para desenvolverem a sua capacidade de aprender a aprender. (MELUCCI, 1992, p.170).

Tentei fazer do ato de pesquisar uma maneira de tornar 'visível' a palavra dos meninos e meninas adolescentes. Palavra essa que, por vezes, significava pela sua ausência²⁶, outras vezes, pelo excesso. Esses meninos e meninas, junto com a comunidade e os professores, são interlocutores deste trabalho. Eles também são importantes atores da construção do espaço escolar, uma vez que o espaço é feito por todos. São sujeitos que, pela possibilidade de ter acesso à palavra e expressá-la, podem se tornar "atores de contrato".

Torná-los "atores de contrato" é colocá-los no lugar de co-autores, é dar-lhes a palavra, mas não só a palavra falada; é tentar compreender seus gestos, seus

²⁶ Fabbrini; Melucci, (2000, p. 39), dizem que na fase da adolescência "existe uma consciência de si que atua através do silêncio".

movimentos, os modos como se relacionam, como percebem e como vivem no espaço escolar. Mergulhada no grupo de dança, desejo ouvir e tornar pública a palavra que expressa as significações construídas pelos meninos e meninas do grupo, por suas famílias e por seus professores. Os “atores de contrato” são seis componentes do grupo de dança Che Piá cujos pseudônimos são: Artur, Daniel, Jocien, Victor, Raissa, Werner. A análise, compreende ainda, algumas falas registradas no diário de campo de outros alunos que participam do grupo, as entrevistas feitas com as famílias de dois alunos, um menino e uma menina, duas professoras e uma orientadora educacional.

No caso dos meninos e meninas adolescentes, torná-los “atores de contrato” pode ser também a tentativa de modificar o estigma do fracasso individual. É um convite a propor diferentes modos de construir o espaço escolar e olhar a partir da perspectiva de Charlot que diz:

Não existe fracasso escolar; o que existe são alunos em situação de fracasso [...] O fracasso escolar é uma diferença: entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos. [...] afirmar que o fracasso escolar não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as idéias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. (2000, p. 16).

Talvez, assim, abre-se a possibilidade de poder “tornar públicas” outras identidades dos meninos e meninas adolescentes, através da exposição, ou seja, através da pesquisa. Identidades que podem ser reconhecidas e construídas sob outra ótica, contribuindo e incentivando os sujeitos na “assunção²⁷” de sua

²⁷ A palavra “assunção” é encontrada no artigo do Professor Dr. Nilton Bueno Fischer (1999, p.7) na interlocução com Paulo Freire (1997). Os autores expressam a importância do educador assumir-se enquanto ser histórico, que possui uma identidade, construída no contexto em que vive. Utilizo a palavra inspirada nos dois autores para expressar a complexidade que envolve a tarefa educativa no sentido de auxiliar os ‘sujeitos

identidade étnica, social, individual, com base na liberdade e possibilidade de expressão. E que floresça Eros com todas as suas multiplicidades.

Luna (2000, p.26) define pesquisa “como atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dela (e)”. Talvez essa seja uma possibilidade de descobertas de novos caminhos frente à complexidade do mundo que ora se apresenta em termos de educação. Não creio que nos tornemos pesquisadores através de um toque de magia. Essa busca requer um processo permeado pela ciência, sensibilidade e compromisso ético de quem deseja perceber outras faces produzidas nas relações. Essa busca é um ato de conhecer.

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com o intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodológica rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1997, p.51).

Tentando conhecer, para além da intuição, e responder à minha curiosidade epistemológica, busquei a academia, acreditando ser esse o lugar possibilitador do entrelaçamento entre a vida e a teoria. Compreender o que é uma pesquisa e o modo de realizá-la é um processo que se constrói diariamente, permeado de ousadias, incertezas e encanto. A cada olhar, outra descoberta e, a cada descoberta, a certeza de ter que olhar novamente para tentar “olhar de dentro.” (ANDRÉ, 200-).

Para “olhar de dentro” é preciso estar disposto a olhar de outros lugares, disponibilizar-se à entrega, deixando-se interpenetrar pela empiria que envolve os sujeitos e pelo campo teórico. Dispensar o devido cuidado ao entrelaçar os fios, construindo uma rede singular não isolada de um contexto. Através de sua tessitura, buscar a compreensão do contexto, tentando desvendar parte dos mistérios dos seus simbolismos e significados, construindo, a partir dos fenômenos descobertos no campo da pesquisa, outros modos de intervir na história. Para Freire (1997), é a pesquisa que pode sustentar a prática do educador, consciente de sua responsabilidade com a construção de uma escola profundamente preocupada com o ensinar.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

O ato de pesquisar requer, ainda, conhecimento e sabedoria; conhecimento para saber utilizar da melhor forma possível as técnicas para a sua realização. Requer sabedoria para suportar o silêncio e a quietude, para olhar, sentir, cheirar, tatear, ouvir – ser impregnado por aquilo que se revela e aquilo que é ainda mistério. Muitas respostas não estão no óbvio, no aparente. Existe um ditado popular preche de sabedoria que diz ‘as aparências enganam’. Pois bem, o pesquisador precisa ter a aparência como ponto de referência, mas duvidar dela, adentrar, olhar por outras direções. Assim, podemos, talvez, encontrar e compreender o modo como cada sujeito circula no seu meio, como se relaciona, como vive e sobrevive.

Se tivéssemos olhos ultramicroscópicos, perceberíamos a realidade como uma dança de múltiplas formas que se organizam dentro e fora de si. Não veríamos corpos, veríamos somente matizes (Briggs/Peat, 1993,p. 298). Uma visão insuportável para muitos. Para outros, é simplesmente a vida. “Vida, escreve poeticamente Louise Young, significa movimento, cores, som e luz”. (MIRES, 1996, p.170).

É a vida na escola que desejo perceber, é a vida que se revela nas significações sobre a dança. Uma relação amigável e possível, porque dançar pode simbolizar mais vida; dançar pode simbolizar sensibilidade e encontro. Pode ser o triunfo de Eros, a face em que ele traduz a “união dos opostos” em que ele procura “superar esses antagonismos, assimilando forças diferentes e contrárias, integrando-as numa só e mesma unidade”. (BRANDÃO, 1991, p. 357).

2.2 OPÇÃO METODOLÓGICA

A minha opção é pela pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico. Essa abordagem deve-se ao fato de ter um contato direto com o grupo investigado. Para tanto vali-me de instrumentos tais como: diário de campo, cartas, fotografias, vídeos, depoimentos e o que Morin (2000, p.31 apud, Moll) denominou de “entrevista diálogo”²⁸. O roteiro para entrevista foi previamente planejado e, a partir de algumas questões pré-determinadas, desenvolvia-se o diálogo. Houve a tentativa de construir grupos de discussão; de maneira formal, isso só ocorreu uma vez.

²⁸ A “entrevista-diálogo” foi utilizada como metodologia de coleta de dados pela orientadora deste trabalho (MOLL, 2000) inspirada em Edgar Morin que diz: “este diálogo é algo mais que uma conversa mundana, é uma busca em comum. O entrevistado e o entrevistador colaboram para obter uma verdade que afete ou bem a pessoa entrevistada, ou bem um problema.” Acatei a sugestão da orientadora por julgar essa modalidade “pertinente” a esta pesquisa.

Esses foram os principais instrumentos utilizados na pesquisa empírica feita no período entre agosto de 1999 a março de 2003. Durante esse período, houve uma considerável rotatividade do grupo de dança, mas alguns que iniciaram permanecem até hoje²⁹. Esses são os principais sujeitos da pesquisa. No momento da escolha dos sujeitos da pesquisa, o que chama a atenção é que, embora o grupo de dança Che Piá se constitua, na sua maioria, por meninas, entre os alunos que permaneceram mais tempo no grupo, o número maior é de meninos. Talvez isso tenha relação com o que Raissa diz em sua carta: “É que agora a minha mãe está trabalhando em Bento Gonçalves, na Toca do Xis – um restaurante – e daí eu tenho que cuidar da minha irmã”. Esse é um dado que suscita reflexão e que não tem uma resposta *a priori*. Em muitos outros momentos ao longo da pesquisa, fica claro que as meninas adolescentes daquela comunidade escolar se envolvem com o trabalho doméstico³⁰.

A etnografia, segundo André (2000), permite a utilização de instrumentos variados, “um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupo selecionado”, variando a intensidade desse contato e analisando permanentemente os “prós e contras” das opções feitas. É imprescindível também a “obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, utilizando, principalmente, a observação participante”, de maneira que o pesquisador possa acumular descrições das relações, fatos, ações, ‘jeitos’ e modos de vida, tendo, assim, a possibilidade de “ir estruturando o quadro figurativo da realidade estudada” e, a partir desse desenho, fazer as “análises e interpretações”, tentando perceber os

²⁹ Quando eu utilizar falas de outros alunos do grupo de dança, expressas em momentos informais e registradas no diário de campo, identificarei com as letras (dc).

³⁰ Embora esse assunto pareça relevante, nesse momento ele fica em aberto.

percursos feitos, principalmente, pelos meninos e meninas.

Durante a pesquisa, percebi que eu não poderia olhar somente para alguns fatos isolados e crer que esses seriam suficientes para construir o espaço escolar de outro modo. Percebi que essa mudança está vinculada a outras esferas como: cultura, prática pedagógica, concepção de educação, história dos sujeitos, sistema educacional. Percebi que crer é necessário, mas não é suficiente para construir o espaço escolar de maneira diferente, ou julgar que essa mudança pode ocorrer apenas com base na emoção e no encantamento que essa prática me proporciona. Percebi que essa mudança está vinculada à vida dos sujeitos da pesquisa e às significações que eles constroem sobre a dança na escola. Essas significações não são construídas apenas a partir da vida na escola, elas se conectam a outros espaços. A dança passou a fazer parte do cotidiano da escola, mas ela já faz parte da vida dos sujeitos. São sujeitos já pertencentes ao seu grupo social, com uma cultura própria, circunscrita em seus corpos. São sujeitos que deixam suas marcas e são marcados pelos lugares por onde circulam.

As marcas que esses lugares deixam e recebem não podem ser definidas a *priori*. Dessa maneira, vejo na pesquisa do tipo etnográfico a possibilidade de realizar a investigação, pois essa metodologia, necessariamente, deverá circular entre o 'micro e o macrossocial'. O micro fala dos instantes em que estou com o grupo, do que expressam em suas falas, em sua corporeidade³¹, em seus gestos. Desses momentos posso falar com a propriedade que a empiria me oferece. O macro fala do cotidiano além das fronteiras, fala da cultura, da história, dos espaços

³¹ O “termo pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo / alma; matéria / espírito; cérebro / mente).” (ASSMANN, 1999, p. 150).

além do território escolar, da academia, do saber acumulado. Estudar as significações construídas através da dança pelo grupo, localizado dentro da escola, não significa desvinculá-las de outras instâncias sociais mais abrangentes. Para compreender o cotidiano do grupo, sua singularidade, seu jeito, é necessário que, a partir da teoria, também se busque compreender outras categorias como: espaço escolar, cultura, corporeidade, adolescência, consciente que as possibilidades de análise não se esgotam. Aquelas feitas nessa pesquisa são apenas escolhas julgadas mais significativas.

Na pesquisa do tipo etnográfico, o observador está em relação com o grupo investigado, participa ativamente da vida dos sujeitos. Essa participação aproxima o pesquisador dos participantes, mas é necessário, também, um certo distanciamento do objeto estudado. Fazer isso não é simples; podemos, entretanto, buscar auxílio na antropologia.

Os antropólogos e sociólogos sugerem o “estranhamento”, uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho. É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado, deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e, por outro lado, treinar-se para “observar tudo”.(ANDRÉ, 2000, p. 43).

André (2000) ainda chama a atenção sobre a realização da pesquisa do tipo etnográfico de maneira individual. O olhar é de uma só pessoa. Como se admite que uma realidade pode ser vista sob diferentes óticas, a pesquisa que se volta a um contexto social deveria, ao menos, ser discutida de forma coletiva. Entretanto o trabalho que me proponho a realizar não será concretizado num nível coletivo, no sentido estrito do termo. Não haverá um grupo de pesquisa, investigando esse

problema específico. Porém não será um trabalho solitário; eu o chamaria de um trabalho em parceria com a Orientadora Professora Dra. Jaqueline Moll, com os autores, com os sujeitos da pesquisa, transformados em interlocutores.

A pesquisa do tipo etnográfico deve possuir, ainda, uma rica e densa descrição do grupo e dos processos que se pretende investigar. Essa descrição deverá fazer com que o leitor consiga interpretar as significações de maneira apropriada como se ele fosse uma parte desse grupo. As autoras Ludke e André (1986) propõem, ainda, outras características da pesquisa do tipo etnográfico: o problema é descoberto no campo, o pesquisador deve realizar pessoalmente o trabalho de campo, o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar, o pesquisador deve ter tido experiência com outras culturas.

Alguns pressupostos são fundamentais na pesquisa etnográfica e eles servirão de teia de sustentação para a análise do problema. A primeira é denominada hipótese “naturalística-ecológica”, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. A segunda hipótese, “qualitativo-fenomenológica”, determina a necessidade de considerar que, para “entender o comportamento humano”, é necessário “entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus valores” (WILSON apud. Ludke e André, 1996, p.15), podendo dessa forma compreender melhor os sujeitos, vistos a partir da construção dos seus valores. No caso do grupo de dança, pensar no lugar que os meninos ocupam na dança e seu comportamento em relação a ela. Para isso é necessário pensar quais os referenciais que os mesmos possuem em relação ao ‘lugar de homem’ na sociedade, que são, também, de certa forma, as

suas referências em relação ao lugar do homem na dança.

Assim, a vida na escola e a vida fora da escola, será observada e considerada como aspecto fundamental, uma vez que já não é mais possível olhar os sujeitos isolados dos seus contextos, pois eles também são resultado de sua cultura, do que aprenderam de seus pais, do que viveram na escola nos anos anteriores. É ainda resultado da história humana e do modo como construíram suas crenças e valores.

Outro aspecto importante é o cuidado que devemos ter quando realizamos uma pesquisa que implica uma intervenção direta. No meu caso, há essa intervenção através do trabalho com o grupo investigado. O pesquisador Alberto Melucci diz:

Somos obrigados a reconhecer que cada prática de pesquisa, que implica uma intervenção no campo da ação, cria uma situação artificial que deve ser assumida explicitamente. O pesquisador não pode avançar em nenhuma pretensão de naturalidade dos fenômenos desenvolvidos pela sua prática, mas deve ser capaz de mover-se no nível da observação e da comunicação. (MELUCCI, 2001, p. 163).

Quero dizer que a minha intenção é explicitar as significações expressas pelos meninos e meninas adolescentes do grupo de dança e se essas trazem indícios da (re)significação do espaço escolar. Estou consciente de que a minha prática interfere de modo artificial. O ato de ensinar também interfere na vida dos sujeitos de modo artificial. A nossa presença, mesmo silenciosa, também interfere. A minha posição é assumida de modo artificial. Penso que não posso me eximir do compromisso de ensinar; essa ação está sendo feita concomitante ao processo de pesquisa.

A análise não se pauta no resultado obtido a partir da minha prática, mas no caminho que está sendo percorrido. O que se constitui como o meu ato de ensinar é apenas uma parte. Nesse percurso, o que conta são as significações dos meninos e meninas, seus “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1997, p.33), são as significações de suas famílias expressas nas vozes de suas mães, são aquelas dos seus professores. É sua própria vida, suas almas saciadas e sempre sedentas do amor, da história, das artes, da poesia e do saber.

O pesquisador, nesse caso, não teria o papel de “propalador”³² da boa nova; ele está imbricado na ação para tentar “introduzir um olhar diverso sobre a ação”. Construir uma relação “contratual” com os seus “interlocutores”. A partir dessa relação, os interlocutores “delimitam um campo de ação e criam, ao mesmo tempo, oportunidade”. (MELUCCI, 2001, p.165). Oportunidades que podem ser escolhidas ou não. No caso do trabalho com a dança, o olhar diverso seria sobre a própria proposta de, através da dança, mudar o espaço escolar. Na relação com os interlocutores, construir oportunidades de conhecer o universo da dança, assim como eles têm a oportunidade de conhecer a Matemática e a Geografia.

Considero fundamental a possibilidade de poder experimentar o inesperado gozo daquilo que brota, misturado ao que já existe, produzindo, quem sabe, uma terceira mistura que pode ser chamada de conhecimento. Melucci (2001, p. 165) deixa claro que o papel do pesquisador, na sua interlocução com os “demais envolvidos”³³ como produtores de conhecimento, é o de assumir “um papel decisivo em tornar acessível um certo potencial de ação. E pode funcionar como multiplicador

³² Tarefa de Fama, na mitologia Grega filha de Géia. (Brandão, 1991:430).

³³ Expressão utilizada pelo professor Nilton Bueno Fischer no parecer da qualificação do projeto.

nos processos de mudança, porque dá aos atores a responsabilidade das suas escolhas.”

Oferecer a possibilidade de escolha pode ser o desafio constante que orienta a nossa prática. Na tentativa de tornar viável essa prática, busco e me busco, minhas incompletudes também se expressam nos vácuos, onde meu corpo não alcança. Nessa busca, desejo proferir a ‘palavra proferida’ e, muitas vezes, aquela não proferida pela fala, mas aquela dita com o corpo em movimento dos meninos e meninas adolescentes, que insistem em dizer que o homem é feito duna, capaz de se transfigurar, de se mostrar de muitas formas sem deixar de ser duna, e o homem, sem deixar de ser homem.

A ‘palavra proferida’ não é a minha. É daqueles e daquelas que juntos fazem o espaço escolar. Tomo-a para mim no momento da escrita, mas ela não me pertence. A ‘palavra proferida’ expressa-se na voz. Expressa-se no corpo e nos sonhos que moram nele. Expressa-se nos lugares onde vivem os meninos e meninas, suas casas, suas ruas, seus trabalhos. Expressa-se nos lugares onde habitam os alunos pelo menos durante oito anos de suas vidas – tempo em que passam na escola.

2.3 A COLETA DE DADOS

Foram realizadas as primeiras entrevistas em novembro de 1999. Desde o início deste estudo, busca-se saber quais as significações relativas à dança na escola construídas pelos meninos e meninas adolescentes, que fazem parte do

grupo de dança Che Piá e tentar saber o que dizem as outras vozes (as famílias e os professores) sobre a dança na escola, tentando analisar se elas incidem na (re)significação do espaço escolar. Com todos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que possibilitavam, concomitantemente, um diálogo e, por isso, são chamadas “entrevista diálogo”. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas. Encontram-se no arquivo particular e podem ser disponibilizadas ao leitor, caso tenha interesse.

Muitos momentos possuem registros fotográficos. As fotos³⁴ dos alunos aparecerão entre os capítulos como uma forma de torná-los imagens para que possam, quem sabe, sentir-se “atores de contrato” e, em outro momento, serão parte da análise na reflexão relativa ao gênero e dança, tentando mostrar, através das fotos, quais as danças que podem ser dançadas por meninos, segundo sua própria escolha. Outras fotos ainda farão parte da dissertação na tentativa de situar o leitor em relação à configuração física do espaço escolar e para que tenham a imagem das duas meninas e dos quatro meninos mais presentes nesse trabalho.

Em março de 2002, a coleta de dados seguiu uma dinâmica diferente³⁵. Os meninos e meninas receberam um questionário, o qual deveria ser respondido pelo grupo e o grupo de dança foi dividido em três sub-grupos. Cada sub-grupo deveria ler suas questões, responder e discutir se desejassem. Nesse momento, o papel do pesquisador seria de observador. Essa discussão foi registrada em vídeo. Foi, ainda,

³⁴ As fotos foram devidamente autorizadas pelos pais dos alunos para a publicação.

³⁵ Em um momento da pesquisa empírica, na tentativa de organizar grupos de discussão, sem a interferência direta do pesquisador, cabendo a este o papel de observador, foram elaboradas as questões da pesquisa e distribuídas para cada sub-grupo, os quais deveriam responder e discutir. Foram formados três sub-grupos. Em outro momento, esses grupos deveriam dramatizar como deve ser uma escola que se goste de ficar. Eles incorporam personagens de diretor, professores e alunos dessa escola imaginária e expressaram como, na sua opinião, ela deveria ser.

proposta ao grupo a tentativa de resolver uma situação limite de um aluno com histórico de infreqüência. Eles deveriam dramatizar essa situação, interpretando personagens da escola, alunos, direção, funcionários, pais. Esse momento teve como objetivo tentar perceber de que forma seria construída a escola pela ótica dos meninos e meninas e, também, tentar compreender como ela está sendo percebida pelos alunos, a escola que está se fazendo hoje, o que falta neste espaço ou, talvez, o que existe em demasia e quais as preocupações que os meninos e meninas possuem em relação ao espaço escolar.

As “entrevistas diálogos” foram feitas com vinte e sete alunos. Entretanto serão suporte para as análises as entrevistas realizadas com os alunos já mencionados, aqueles que permaneceram no grupo mais tempo. As mães entrevistadas são duas, aquelas que mais acompanharam o grupo, aqui chamadas de Silvia e Marta. As duas professoras e a orientadora educacional são aquelas que tiveram os meninos e meninas como alunos no ano de 2002 e são chamadas aqui de Carol e Regina e a orientadora é Gisela. As entrevistas com os professores foram incluídas por sugestão da orientadora e reforçadas pela banca de qualificação do projeto com o intuito de tentar perceber quais significações sobre a dança na escola são construídas pelos demais envolvidos como expressa o professor Nilton Bueno Fischer:

Pois bem, ao longo do texto encontramos essa preocupação em não tornar a arte da dança como um ‘remédio curativo’ aos maus comportamentos da escola. Entretanto caberia aqui problematizar essa perspectiva a partir do que pensam os diversos envolvidos com a inovação proposta neste trabalho³⁶.

³⁶ Parecer apresentado na banca examinadora em 26/02/2002.

Quero ressaltar, ainda, que, no primeiro momento do trabalho, em 1999, eu também desejava que a dança funcionasse como um remédio. Mas a partir do momento em que eu passei a observar os meninos e meninas, percebi que eles demonstravam coisas diferentes daquelas que eu havia pensado, parecia ser ‘algo mais’ e que poderia ter uma conexão com as relações entre os alunos e os professores e dos alunos entre si. Esse ‘algo mais’ me levou à busca das significações no intuito de tentar compreender o que expressavam. Por exemplo: eu não havia planejado que, após a primeira apresentação do grupo, houvessem troca de abraços entre alunos e professores, as lágrimas de uma menina emocionada com a presença da mãe, o gesto delicado de quem ajudava a arrumar o figurino do colega, as correntes de solidariedade diante do desafio, o coração pulsando, o nervosismo, a alegria e a fala de um menino dizendo que estava sendo mais respeitado em sala de aula porque os colegas não mais o “chamavam do apelido”, do qual ele não gostava, a expressão do menino falando do medo de ser chamado de “bicha”. É isso que eu chamo de imprevisibilidade. Dessa forma, foi se constituindo outro modo de ver esses meninos e meninas adolescentes. A dança deixou de ter como objetivo transformar o espaço escolar, ela passou a ser uma atividade que faz parte do contexto escolar e que pode ou não trazer indícios de (re)significação desse espaço. Foi uma visão ingênua da minha parte, mas que fez parte do processo de busca e reflexão em relação ao espaço escolar. Aquele que descreverei a partir de agora.

“É que a minha mãe não quer me ver na rua”. (Artur)



O espaço é a síntese, sempre provisório, entre o conteúdo social e as formas espaciais. Mas a contradição principal é entre sociedade e espaços, entre um presente invasor e ubíquo que nunca se realiza completamente, um presente localizado, que também é passado objetivado nas formas sociais e nas formas geográficas encontradas”. (SANTOS, 1999, p. 88).

3 MINHA ALDEIA – A EM ILDO MENEGHETTI

3.1 O ESPAÇO ESCOLAR

A escola primária, enquanto forma de socialização [...] é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência” [...] não é somente um lugar de isolamento em que vai se experimentar, sobre uma grande parte de população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto “especialista competente”, [...] é também uma instituição social que emerge enfrentado outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegados e desqualificados por sua instauração.” (VARELA;URIA, 1992, p. 68;83).

Isso é o que se pode chamar de espaço escolar. Por essa definição conclui-se em primeira instância, que todos os espaços escolares são iguais, salvo que, o espaço escolar é formado pelos seres humanos que o constroem e a estes, embora se construam socialmente, ainda resta, como condição humana, a especificidade de cada sujeito ser único no mundo. A escola é feita por suas gentes. Apesar das bases institucionais comuns, ainda guarda o mistério de cada uma ser única. É essa qualidade de ser única que me autoriza a falar, tentar descrevê-la e denominá-la

‘minha aldeia’.

Considero a EM Ildo Meneghetti minha aldeia, não aquela em que eu nasci, mas aquela que escolhi para ser professora, orientadora educacional e, hoje, coordenadora do grupo de dança Che Piá. Nesse lugar, desde 1989, estou mergulhada, corpo, alma, espírito, coração. Vivo na escola um fragmento do meu tempo múltiplo, num espaço diferente do meu lar, da universidade, diferente do lugar onde nasci – um tempo e um lugar que se entrelaçam, que se tornam uma mistura transbordante de multiplicidades, que guarda a qualidade de ser singular. A forma que encontro de mostrar a minha aldeia é a escrita. Palavras faladas se dissipam no tempo e no espaço. Palavras escritas simbolizam parte do meu eu e transcendem, são o tempo. Sem tempo não há palavra, não há melodia, não há música “[...] se não há tempo, não pode haver seqüência” (RUSSEI, apud WERTHEIN, 2001, p. 55), sem o tempo não haveria escrita.

A escola é tempo, é também espaço. É tempo porque tem uma história, uma seqüência, um ritmo. É espaço porque é viva, feita dos seres que fazem a história. O espaço é vivo, ele transforma, transforma-se, faz um lugar ser singular porque ele “é formado por um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá”. (SANTOS, 1999, p.51). A escola é um lugar, um espaço, um ambiente onde a vida acontece. É minha aldeia. Aquela que ‘meu corpo’ pretende desbravar.

Utilizo a expressão corpo para tentar provocar uma ruptura nos princípios que sustentam a idéia de corpo na cultura ocidental, para contrapor a idéia de “mutilação” do corpo, preconizada pelo “cristianismo” que considerou o corpo como o lugar do pecado, conferindo-lhe o lugar de possibilidade de nossa existência conforme o pensamento de Melucci que diz:

O corpo é, enfim, para cada um de nós, o espaço pessoal, o campo daquela consciência que nos faz diferentes dos outros. O nosso corpo é o lugar secreto do qual só nós possuímos a chave e ao qual podemos voltar para sentir que existimos como indivíduos. [...] O corpo do qual se fala, aquele do qual se criam mensagens, conselhos, prescrições, é o nosso corpo, isto é, somos nós mesmos. (MELUCCI, 1992, p.77).

Sem corpo não há vida, não há tempo, nem há espaço. E não há espaço sem corpo. Não há significação sem corpos. Utilizo ainda a palavra corpo para tentar provocar uma quebra na ‘quase’ hegemonia do olhar, intensamente utilizado nas pesquisas. Dessa forma, quero dizer que desejo mergulhar meu corpo nesse espaço para escutar, cheirar, tocar, sentir e, também, olhar. Através de meu corpo, feito de carne e sangue, de alma e sentimento, busco um encontro com o espaço escolar e tento transcrevê-lo como agora posso. Tento dar-lhe visibilidade e, através da minha escrita, chegar ao corpo do outro. Ao chegar ao corpo do outro, a partir da leitura do outro, o que fica já não me pertence, é de cada um, através das significações que cada um constrói e, assim, torna-se também, seu lugar.

Um ‘pequeno’ mundo, mas ainda assim, um mundo singular e múltiplo; um lugar que se constrói a partir das relações entre aqueles que fazem parte do espaço. Um espaço que também nos constrói, que se revela complexo e bonito, porque não nasceu pronto e, talvez, nunca ficará. O que não está pronto necessita de construção contínua, solidária e, às vezes, solitária. O espaço escolar se faz na

comunhão daqueles que ali estão: professores, alunos, pais, funcionários, num movimento contínuo, onde uns interferem nos outros e juntos constroem um espaço pleno de diversidades.

O espaço escolar é um mundo. Um pequeno universo entrelaçado em tantos outros. E, seguindo as palavras de Tolstói (apud SANTOS, 1999, p.251) “[...]para ser universal, basta falar de sua aldeia...”, falo então de minha aldeia, a EM Ildo Meneghetti. Falo daqueles e daquelas que fazem a escola. Não só daqueles e daquelas que estão na escola, mas aqueles e aquelas que se conectam a ela, aqueles que a reivindicaram, que exigiram sua presença na comunidade.

Localizada na rua ‘C’, Vila Nova Santa Rosa, bairro Rubem Berta, a escola é muito grande. Ela atende aproximadamente dois mil e duzentos alunos distribuídos nos três turnos. Possui cento e sete professores e trinta e oito funcionários. Uma escola que não nasceu ali. Foi transferida da rua Arabutã, Vila Dona Teodora, onde estava desativada e levada para a Vila Ramos, como era chamada na década de 70, o que hoje é a Vila Nova Santa Rosa. Isso ocorreu no ano de 1974, após uma grande luta da comunidade que exigiu a transferência da escola³⁷.

A EM Ildo Meneghetti é uma formosa aldeia onde à tarde, do anexo do lado ‘B’, nas estações do outono, inverno e primavera, durante o horário das aulas, é possível ver o pôr-do-sol. O ruído dos aviões, ora a pousar, ora a decolar, interrompe diálogos e não deixa esquecer a localização abaixo das trilhas aéreas que levam ao Aeroporto Internacional Salgado Filho. O vento, às vezes, sopra forte, nada há em

³⁷ Fonte: Memória dos Bairros, SMC de Porto Alegre.

volta para detê-lo. A EM Ildo Meneghetti está lá, só e soberana, sobre uma colina outrora verdejante. Hoje ainda há a colina, mas pouco verde. No lugar do verde, a Vila Nova Santa Rosa cresce de maneira horizontal. A comunidade aumenta e embeleza suas casas e hoje se compõe de alguns sobrados e outras casas mais simples. Ainda bem próxima, podemos encontrar a Vila da Páscoa. Ali, algumas casas ainda conservam o chão batido do tempo da invasão que aconteceu em 1988. Entre algumas casas e a Unidade Sanitária Santa Rosa, nasceu e cresceu a EM Ildo Meneghetti. Uma escola significativamente diferente em sua paisagem. É uma escola que parece duas. É atravessada pela rua 'C', não porque a rua passou lá. Acontece que a escola foi aumentando, aumentando, então... ela precisou atravessar a rua.



Foto 1 – Rua C (Willy Boelter)



Foto 2 – Rua C (Willy Boelter)



Foto 3 – Rua C, frente da Escola (Willy Boelter)



Foto 4 – Frente da Escola (Willy Boelter)



Foto 5 – Lado A (Willy Boelter)



Foto 6 – Lado B (Willy Boelter)

Quando atravessamos a rua 'C', bem em frente ao portão que dá acesso ao lado 'B', podemos avistar a sala que considero mais bonita, a sala multidisciplinar. Não a defino bonita pela sua estética, mas por aquilo que ela representa. É naquela sala que a comunidade faz as suas festas de aniversário, que o grupo de dança se reúne, que acontece o curso de teatro, a capoeira. É uma sala que não tem cadeiras, nem classes. Só a sala com suas inúmeras janelas basculantes e as cortinas verde-água. São essas janelas a vitrine da dança, é através dessas janelas

que os olhos de muitos meninos que ainda não têm coragem de dançar na escola contemplam quem dança na escola.

Os muros ladeiam ambos lados da rua, circundam a escola, tornando a vista de fora simplesmente cinza. São vigas de concreto, colocadas no solo em sentido vertical, ligadas por vigas de concreto em sentido horizontal. As janelas da escola são basculantes, já cobertas por placas de acrílico no lugar dos vidros transparentes, que impedem os alunos de enxergar além da sala de aula, expresso no gesto incansável dos alunos que viram a cabeça para alcançar com o olhar a parte externa da sala. Para o poder público, mais preocupado com a economia, não importa muito a estética nem a visibilidade que se possa ter da sala de aula para a rua. O que importa para eles é a economia, o que importa para os professores é ter alguma coisa nas janelas para abrandar o vento frio do inverno e, também, controlar a tentação e o prazer dos alunos de olhar através da janela. Para os alunos o que importa mesmo é a possibilidade de enxergar através da janela. Normalmente, ao dar aula, manda-se fechar as cortinas para ver se os alunos prestam mais atenção. Somos tomados pela institucionalização e acreditamos que, na sala de aula, “devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula, a fim de não atrapalhar o nosso desenvolvimento intelectual”. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.11).

A janela pode ser reveladora de outros mundos fascinantes. Simboliza, também, o desejo de estar do lado fora. O mundo que Lefebvre (199-, p. 1) vê da ‘sua janela’ é um mundo povoado de sons e ritmos. Ele diz que “para capturar o ritmo, o indivíduo deve ter sido capturado por ele”. O que está fora da janela da

escola parece morar no corpo dos alunos – é o movimento, o jogo, a alegria, o prazer, a beijo, as disputas, a liberdade. O que está fora, na provocação de Lefebvre, capturou os alunos. Eles amam as janelas, ficam olhando, talvez imaginando a sua vez de estar lá no pátio, livres, soltos como na hora do recreio e na hora da aula de Educação Física, porque aí, sim, é a hora de colocar o corpo em movimento, em expansão, deixar que os sentimentos se mostrem, já que na sala de aula é preciso aquietar-se.

Muitas grades e cadeados complementam o cenário da EM Ildo Meneghetti. Cada professor porta, em média, cinco chaves; tudo precisa ser trancado nos armários com cadeados. As salas onde estão os objetos de mais valor são protegidas com grades de ferro. O LA é um lugar tentador. Lá estão muitos jogos e brinquedos e foi alvo de arrombamentos nos anos anteriores. Por isso ele foi mudado de lugar, passou a funcionar em uma parte interna da escola, onde da janela há embate com o pátio interno ou, então, com as janelas de outra sala de aula.

A EM Ildo Meneghetti não nasceu assim. Primeiro construíram um lado (que eu vou chamar de lado “A”) e, treze anos depois, o outro lado, que foi inicialmente chamado de anexo (que eu vou chamar de lado ‘B’). O lado ‘B’ abrigava as crianças entre cinco e seis anos de idade. No passado era chamado de Jardim, por abrigar as turmas de educação infantil. Nesse prédio, foram construídas três salas de aula, dois banheiros, um refeitório e uma grande área para as crianças brincarem. Além disso, cercaram e construíram uma pracinha. É bom que haja praça, mas é pena que não se pareça com praça. Nas praças, sempre há muitas árvores que fazem sombra –

lugar onde, muitas vezes, as crianças se confundem com os galhos numa interação afetiva, quase maternal. Mas na pracinha da escola não há árvores. Só existem árvores no lado 'A'. É lamentável, pois no lado 'B' não há galhos para as crianças subirem, nem sombra que possa amenizar os raios escaldantes do verão. Assim, nos meses em que faz calor, elas brincam sob o sol forte. As crianças nem se importam muito com o sol. Elas querem mesmo é brincar.



Foto 7 – Jardim (Willy Boelter)

Estudar ali é bom, pois, além de aprender, é possível brincar bastante. Hoje quem estuda naquelas salas são as crianças do primeiro ano do primeiro ciclo. Elas ainda não têm sete anos, então, pela lógica da escola, podem brincar mais. Dentro das salas, foram colocadas mesas e cadeiras pequenas, próprias para crianças de cinco e seis anos. Cada sala de aula tem banheiro e os professores deixam os alunos mais livres. Eles podem aprender muitas coisas brincando. Mais difícil se torna o segundo ano do primeiro ciclo. As crianças continuam pequenas, ainda estão

na fase da infância, mas as brincadeiras diminuem. Para aprender é preciso ficar sério e sentado o tempo todo, menos na aula de Educação Física.

O lado 'B' tem outro pátio. Ali, também, é o lugar para os alunos que estudam daquele lado, brincarem na hora do recreio; é uma área de terra. Quando chove, a lama se forma rapidamente. As crianças gostam de brincar no pátio assim mesmo, não se importam com a lama, quem se importa mesmo é a mãe quando eles chegam em casa com a roupa cheia de barro.

No lado 'A', uma das áreas é coberta. Esse é o lugar onde os alunos e alunas precisam ficar na hora do recreio nos dias de chuva. As crianças correm para brincar e aproveitar o máximo que podem. A hora do recreio, que deveria ser um momento bom de viver a liberdade do corpo, torna-se, muitas vezes, um momento de medo, porque há muita criança para pouco espaço. Do lado 'A', existem dezoito salas de aula, a sala de informática, duas salas para o laboratório de aprendizagem, uma sala para o laboratório de ciências, a sala de vídeo, duas salas para a Orientação Educacional, uma para a Supervisão Escolar, a secretaria, a direção e uma cozinha com refeitório.

Os meninos e meninas adolescentes estudam no turno da manhã e, na hora do recreio, no momento da entrada e no momento da saída, circulam a passos lentos. Movem-se lentamente, passeiam, trocam olhares. Normalmente, estão em grupo, conversando ou, simplesmente, juntos. Mais do que mover o corpo, esse é um momento de mover sentimentos. Percebe-se uma cumplicidade entre aqueles

que são amigos. Disputas de atenção entre aqueles que querem ‘ficar’³⁸. As meninas andam de braços dados, os meninos apenas andam de um lado para outro, alguns meninos ‘fazem as partes’³⁹ e ficam torcendo para que o seu investimento dê certo. Outros meninos formalizam ‘as partes feitas’ e selam o encontro com um beijo. Nos últimos três anos, ocorreu uma mudança muito significativa no recreio da escola, o lugar e o tempo de que Werner mais gosta. O recreio se tornou mais silencioso, talvez porque os ‘guris’ grandes – aqueles com até dezoito anos, que antes estavam na escola, não estão mais e eram os mais efusivos – esses já concluíram o primeiro grau. Embora esses alunos tenham concluído o ensino fundamental, eles ainda estão na escola através de uma presença não formal pelos critérios legais, mas, ainda assim, formal pela constante presença desses ex- alunos na frente da escola, mostrando que a mesma tem um papel que vai além do ensinar. Com a proposta de ciclos, muitos alunos estão concluindo o ensino fundamental em média com quinze anos. Essa faixa etária, na nossa escola, apesar da turbulência vivida na adolescência, parece mais silenciosa em comparação àqueles que tem dezessete e dezoito anos.

Em 1999, ainda no lado ‘B’, construíram outro prédio de madeira com seis salas de aula. O lado ‘B’ ficou com nove salas de aula, incluindo as três do anexo (antigo Jardim), refeitório e a sala multidisciplinar, local onde hoje a dança acontece. Só acontece hoje, porque, em 1999, quando o grupo de dança iniciou, a escola estava em obras. A sala multidisciplinar foi dividida em salas menores para poder atender os alunos que estavam matriculados. Mas isso não os impediu de dançar.

³⁸ A expressão ‘ficar’ é uma gíria do momento, para os adolescentes da EM Ildo Meneghetti significa beijar, abraçar e se tocar da cintura para cima.

³⁹ “Fazer as partes” significa levar recados de um menino para uma menina ou vice-versa, aquilo que conhecemos como o papel de ‘pombo-correio’.

Mesmo sem espaço físico adequado, os meninos e meninas dançavam. Às vezes, na biblioteca ou em alguma sala que, por acaso, estivesse sem alunos. Juntos tiravam as classes e cadeiras. Prontos para iniciar, testavam a tomada. Muitas vezes, não funcionava. Aprenderam, então, que deveriam testar as tomadas antes de retirar classes e cadeiras.

Com o tempo, aprenderam a negociar as salas de aula, trocavam com as turmas que não necessitavam de energia elétrica naquele momento. Mas o grupo foi aumentando, a sala de aula já não comportava tanta gente. A dança, então, passou a acontecer na área coberta do anexo. Esse prédio tem um saguão, cercado por um muro de um metro aproximadamente. Durante um ano, dançaram nesse local. A convivência com o vento impiedoso do inverno e com a chuva tornou-se pacífica, assim como pisar nas poças d'água acumuladas com a chuva também se tornou uma brincadeira. Os alunos que estudavam naquelas salas de aula se constituíam em platéia permanente, pois, quando não estavam presentes com o olhar, obrigatoriamente estavam presentes com a escuta. Suas professoras, às vezes, deixavam que assistissem – platéia interativa, desejando ficar no lugar da dança.

Os meninos e meninas começaram a ser percebidos de um jeito diferente. Ocupavam outros espaços dentro da escola. Os espaços passaram também a ser usados de outras formas. O saguão que antes ficava vazio passou a ser ocupado. A partir desse movimento, penso que a dimensão tempo e espaço escolar começou a se constituir de outras formas, diferentes daquelas tradicionalmente encontradas nas escolas, isto é, os alunos devem estar na escola quatro horas e meia por dia e ocupar os espaços da sala de aula para estudar. Nos dias em que há dança, os

alunos ficam na escola além das quatro horas e meia pré-definidas. Ficam na escola mais tempo e ocupam outros espaços. Hoje o espaço da dança é a sala multidisciplinar que, tradicionalmente, é ocupada com reuniões, com as festas da comunidade nos finais de semana e, em muitos outros momentos fica vazia. Parece que existe, assim, uma nova configuração de espaço, que pode ser considerada (re)significação, à medida que esse espaço se torna um lugar para estar, além daquele institucionalmente concebido, o lugar de aprender de forma tradicional.

O espaço da dança e o espaço escolar fundem-se e esses não terminam nos limites geográficos da mesma, ou seja, o espaço da escola, que é também espaço de dança, deixa de ser um lugar fixo e passa a ser o Brique da Redenção, a cidade de Santa Maria, as outras escolas da rede municipal, o Semear⁴⁰, o CEPRIMA⁴¹, a cidade de Pelotas, a UFRGS, lugares onde o grupo de dança se apresentou. Parece que o espaço escolar já não tem limites. Se com a Internet o espaço escolar se modifica, igualmente com a dança, embora esta pareça uma mudança mais vivida.

Se o espaço escolar já não pode ser visto como algo pronto, localizado de forma fixa, ele é um lugar de acontecimentos, pode, assim, ser considerado um “híbrido”.⁴² (SANTOS, 1999, p. 72). O espaço se refaz a cada dia, as relações se modificam a cada momento, elas se entrelaçam e constroem sentidos diferentes e, dessa forma, podem criar algo novo, um outro tecido ou outra rede. “A rede do espaço é uma série de redes interdependentes e superpostas, onde mudanças

⁴⁰ Centro mantido pela Igreja Luterana, localizado na rua Alcides Severiano, nº90, no Bairro Sarandi, zona Norte de Porto Alegre.

⁴¹ Centro Comunitário Primeiro de Maio, localizado na rua São Nicolau s/n, Bairro São João, na zona Norte de Porto Alegre.

⁴² Para Santos (1999, p. 72), considerar o espaço como um híbrido é não partir de um conceito puro. Propõe tratar de forma simultânea o mundo da matéria e o mundo do significado humano. A partir dessa visão, o espaço escolar não pode ser explicado puramente técnico nem puramente social, requer uma explicação conjunta e a sua significação é sempre relativa.

numa afetam as demais” (Idem, p. 79). É nessa rede que a vida, no espaço escolar, faz e se faz. Nesse permanente fazer-se nascem outros símbolos que tecem os sonhos, inventam a vida, abrem novos caminhos, orvalhados ou pedregosos, não importa.

Assim, podemos perceber que, ao falar do espaço escolar, não estamos nos referindo somente ao desenho de uma paisagem ou da própria paisagem em si. Conforme explicita Santos (1999, p. 83), “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as aninha”. No período de recesso, teremos mais freqüentemente uma paisagem.

A escola compõe-se do território e dos elementos físicos que a compõem. Mas, quando todos estiverem na escola, alunos, professores e pais teríamos um “espaço geográfico”, um “híbrido”, pois as pessoas que circulam nesse lugar tramam fios, constroem redes, escrevem histórias e cada pedaço ganha sentido a partir das relações que acontecem. Cada modo de ser e viver um sentido diferente. Esse espaço está em permanente construção, muda constantemente, adquire novas significações. Isso acontece porque, nesse espaço, há vida e viver é sempre um mistério, porque está sempre em movimento, revelando diferentes sonhos, idéias, desejos. Revela a vida vivida, sonhada, sentida.

Por isso proponho que o espaço tente ser percebido além do olhar, além do cheiro, dos seus escritos nos muros, dos seus ruídos, das suas paredes, das suas

portas quebradas. Talvez seja preciso perceber também o riso do menino e da menina que estende a mão para encontrar o namorado, aqueles que se escondem para beijar, aqueles que se alegram quando aprendem algo novo, que sorriem para o professor. Aqueles que, às vezes, xingam e outras vezes, esperam com uma flor. Alunos e alunas que, após concluir o ensino fundamental vêm na frente da escola para ver seus colegas. Aquele menino que volta depois de concluir o ensino fundamental e diz: - *“Como é bom voltar aqui sem ser aluno. Só agora percebi que os professores gostavam de mim. Bá, eles te abraçam e querem saber como tu vai, te tratam tri bem”*⁴³. É uma pena que tudo isso só é percebido depois.

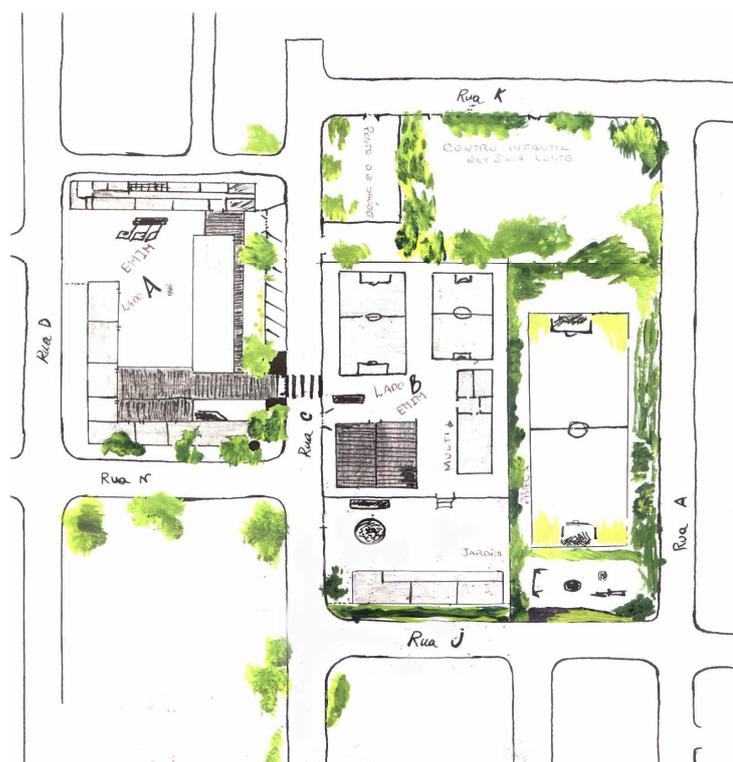


Foto 8 – Mapa (Mano)

⁴³ Fala de um ex-aluno que não conseguiu matricular-se em tempo hábil para o ensino médio. Ele retorna à escola Ildo Meneghetti para saber como deve proceder para conseguir vaga em uma escola de 2º grau.

Os “espaços geográficos” como lugares de relação, acontecimentos e simbolismos, convocam uma amplitude. Já não conseguimos perceber um espaço definido pelos seus limites geográficos sem levarmos em consideração a invasão dos outros limites que parecem ser o próprio mundo. O espaço escolar não se encerra naquelas vielas entre as salas de aula. Também não se encerra na rua que corta o espaço físico geográfico, aquele pedaço de terra onde está a EM Ildo Meneghetti. Também não se encerra nos muros que circulam a escola. Parece, também, não se encerrar naquele trajeto da escolarização (os nove anos do ensino fundamental). O espaço está na palavra dos meninos e meninas, mas vai além dela. Está também nas ações, nos movimentos, nos sonhos. Está, pois, na vida de cada um. Haveria então um limite para o espaço escolar?

3. 2 O ESPAÇO DA DANÇA NA ESCOLA

A EM Ildo Meneghetti é um espaço. Dentro dele, estão as crianças e adolescentes, os funcionários, os professores e a comunidade escolar, co-autores da construção desse espaço. Estão os meninos e meninas, protagonistas do grupo de dança Che Piá. Nesse espaço, estão os seus corpos. Corpos que a escola, na visão de Varela; Uria (1992) foi concebido como “espaço de domesticação” onde os corpos deveriam estar quietos e calados. Corpos que hoje não se mostram mais assim e são, por isso, denominados como ‘não comportados’ porque já não se submetem às regras da instituição, desejam fazer outra escola, na qual o corpo, através da dança, pode adquirir outro significado, tornar-se visível pela estética, pela expressão da corporeidade. Os meninos e as meninas podem comunicar que seu corpo não é só pensamento, é um corpo vivo, que se emociona, que se alegra, que

se entristece. O corpo é massa, calor, energia, sentimento, gesto, expressão. Os meninos e as meninas são os seus corpos. Os corpos dos meninos e das meninas são eles. É no corpo, e, portanto, neles que repousa o pensamento, o desejo, a curiosidade. É o corpo que sente dor, que chora a perda, que busca o requinte do riso calmo. No corpo, reside o chamado preeminente da vida. No corpo, repousa a disponibilidade do sentir que parece ter lugar no corpo adolescente.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam: aos sinais mais diversos que nos apelam, ao cantar do pássaro, à chuva que cai e se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. (FREIRE, 1997, p.152-153).

Estar disponível é abrir a possibilidade de ouvir os sinais que nos chegam dos outros e aqueles que nos chegam de nós mesmos. É encontrar-nos com nosso corpo. Novalis, apud. Leloup (2001, p.9) diz: “Não existe senão um só templo no universo, e é o corpo do homem [...] curvar-se diante do homem é um ato de reverência diante desta Revelação da Carne. Tocamos o céu quando colocamos nossas mãos num corpo humano”. O corpo é “templo no universo”, um universo entre tantos outros. Carne, sangue, alma espírito, água e vida. Profano, sagrado, visceral. O corpo é a nossa existência inacabada e curiosa. Fernandes (1990, p. 57) diz que “o corpo é muito mais do que ele é representado fisicamente. [...] O corpo poderia assemelhar-se a um instrumento musical, no qual se dão coordenações entre as diversas pulsações, mas criando algo novo”. Se as coordenações produzem algo novo, então corpo é potência. Medina (1990, p. 24) diz que o “corpo é o próprio homem e como tal não pode ser somente objeto, mas sim, sujeito, o produtor e o criador da história”, é o Corpo humano enquanto corporeidade.

O corpo humano, como corporeidade – como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário, estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. O corpo confere-lhes um significado e sua utilização passa por um processo de aprendizagem construtor de hábitos. (FREITAS, 1999, p.53).

Assim o corpo seria pensamento, emoção, razão e sensibilidade e, mais do que isso, ele é aquilo que ele aprende a ser. A dança pode oferecer outro modo de construção do corpo, diferente daquele que a escola tradicionalmente deseja construir. Talvez, a construção desse corpo através da dança esteja mais próximo do modo como os meninos e meninas adolescentes desejam se comunicar, pois são os seus corpos que querem ocupar outro lugar dentro da instituição escolar – o lugar do fluir da vida. São esses corpos que nos comunicam modos de ser e de viver através de gestos e atitudes. São esses corpos que nos mostram o espaço escolar da EM Ildo Meneghetti, eles nos dizem que há um descompasso entre a escola que nós, professores, fazemos e aquela que eles desejam.

Percebo que os alunos fazem tentativas para que se possibilite o fluir desse outro modo de ser escola. O desejo do fluir parece sufocado pelo dia-a-dia, pela necessidade de controle, pela preocupação com conceitos e conteúdos, pela burocracia, pela negação da alegria de ser jovem, pela negação do prazer de movimentar-se sincronicamente através de marcações, ritmos, música e poesia. Incentivar os meninos e meninas à busca desse lugar, mais fluído, ou melhor, aceitar que os alunos já estão nesse lugar, é acreditar que a escola pode ser mais viva, é estar aberto à procura da curiosidade, é opor-se ao estagnatismo que imobiliza, é ter o bom senso de acreditar na capacidade do educando, respeitar seu processo, perceber suas diferenças. Incentivá-los nessa busca significa acreditar que podem

ser autônomos e criativos. Freire (1997, p.78) diz que: “Como educador, meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo artífice de sua formação com ajuda necessária do educador”.

Existe esse educador real, e também foi protagonista da construção da escola. Em 1990, chegou Tânia na EM Ildo Meneghetti, professora de música com formação clássica, oriunda de uma escola cristã de Passo Fundo, onde ficara interna durante sua adolescência e juventude, para fins de estudo. Desenvolvia seu trabalho na EM Ildo Meneghetti com uma dedicação invejável. Como professora de música do noturno, viu-se obrigada a abrir mão de sua maneira particular de dar aula. Sob a ameaça de ver suas aulas esvaziadas, abriu a guarda, aceitou o desafio de ouvir o RAP que estava sendo solicitado pelos alunos. Esses se negavam a ouvir outro tipo de música, no caso a clássica ou a folclórica, propostas pela professora. Para iniciar o diálogo, ela se dispôs a ouvir a música dos alunos. A partir dessa escuta, a EM Ildo Meneghetti teve seu primeiro grupo de dança por volta de 1992. A professora permitiu que a música e a dança dos alunos tivesse um espaço nobre na escola. Sua “escuta densa” permitiu que a dança e a música aflorassem, mesmo que não fosse aquela escolhida por ela. A música proposta pelos alunos não se expressava só na melodia e na letra, ela se expressava nos corpos dançantes, sinuosos, encorajadores de ousadias.

Os alunos, transformados em atores, formaram um trio. Eles cantaram, dançaram e encantaram. Saíram do anonimato. Provocaram suspiros nas meninas adolescentes da escola e da cidade de Porto Alegre. Um dos componentes desse grupo é Christopher. Nos anos 1999 e 2000 ele foi oficinairo da EMEF Gilberto

Jorge⁴⁴ e, no ano 2001, foi professor de *street dance* na escola de Ballet Vera Bublitz⁴⁵. Atualmente, não se tem notícias de Christopher. Outro componente desse grupo, às vezes, aparece na escola propondo dar aulas de *street dance*. Mas não permanece por muito tempo, afasta-se, depois retorna. E o terceiro componente, desde que concluiu o ensino fundamental, não se tem notícias. A professora Tânia saiu da escola e, logo depois, retornou à cidade de Passo Fundo.

Entre o tempo do grupo de dança de Rap de 1992 e o grupo de 1999, há, na EM Ildo Meneghetti, um vácuo, um vazio sem dança...sem canto... A dança estava lá...em algum lugar; houve, porém, um período de silêncio. Foi uma pausa, talvez necessária, talvez triste, até o surgimento do outro grupo. Que espaço a EM Ildo Meneghetti ofereceu aos alunos, durante esses anos, desde a saída do Christopher? (Isso aconteceu há pelo menos oito anos ou mais). Christopher levou consigo a dança? Ou a dança deixou de ser visível? Ou não conseguimos enxergá-la, dar-lhe passagem?

Lembro-me de algumas iniciativas dos alunos da escola que não tiveram continuidade, porque nenhum professor se dispunha a acompanhá-los. Ainda em 1999, Daniel e Raissa desejavam promover uma reunião dançante com o objetivo de buscar recursos financeiros para a compra de instrumentos musicais e formar uma banda. Não conseguiram convencer nenhum professor a acompanhá-los. Convenceram, então, Marta, mãe de Raissa, uma mulher adulta, jovem e bonita que,

⁴⁴ Escola da rede pública municipal de Porto Alegre, localizada no Morro Alto, bairro Ipanema. Difere-se das demais pela forma como foi constituída e pela relação que mantém com a comunidade escolar. A possibilidade de oferecer oficinas aos alunos é uma prática possível nas escolas da rede pública municipal de Porto Alegre, utilizando recursos do Orçamento Participativo ou recursos da escola, como é no caso da EM Gilberto Jorge.

⁴⁵ Escola de dança que atende principalmente a classe média alta. Nos últimos dois anos, iniciou um trabalho com crianças e adolescentes da classe popular. Christopher foi professor de *street dance* mesmo sem ter uma formação em escolas de dança. A escola, anteriormente, trabalhava com a dança clássica, atualmente oferece outras modalidades, como danças de salão e *street dance*.

apesar das agruras e problemas do dia-a-dia, conserva a alegria e o gosto pelas festas. Lembro-me nitidamente do ir e vir constante e incansável de Daniel e Raissa, de suas tentativas de conseguir dinheiro para comprar instrumentos para a banda, levados pela inconformidade desta não existir na escola. Esses meninos e meninas tiveram suas iniciativas sucumbidas no descaso do corpo docente da escola, por nossas atitudes de clausura, nosso fechamento e dificuldade de perceber outras possibilidades. O princípio 27 da Constituinte Escolar⁴⁶ diz:

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que ele possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade. (SMED, 2000, p. 60).

Mas será que a beleza deste princípio só está contemplada na teoria? Como construir uma política pública institucionalizada onde os princípios possam ir além da escrita nos Cadernos Pedagógicos? Como podemos explicar que a prática, nas nossas escolas, seja feita com descaso das propostas dos alunos contribuindo para o seu afastamento da escola? Como podemos explicar que, muitas vezes, menosprezamos seus sonhos, que poderiam ser vividos na escola, os sonhos da vida adolescente que se expressa na morada mais bela – no corpo juvenil, inquieto, barulhento e silencioso, à procura de um direito de ser simplesmente adolescente? Teria a arte um papel significativo nessa busca? Penso que sim por todas as possibilidades que ela pode oferecer.

⁴⁶ O projeto Constituinte Escolar foi desencadeado em março de 1994 a partir da preocupação com a defasagem da escola tradicional em relação às grandes transformações deste final de século. [...] Trata-se de buscar, através de processos participativos, a construção coletiva da Escola Cidadã, operando profundas modificações na estrutura da escola para superar os mecanismos de exclusão das classes populares e formar sujeitos históricos capazes de conquistar cotidianamente sua cidadania. (SMED, 1995, p. 5)

3.3 A ARTE NA ESCOLA... ALÉM DA TRAQUINAGEM

A minha vida na infância foi acompanhada de invenções. Essas, no entanto, significavam 'traquinagem'. Lembro-me do prazer que eu sentia diante da idéia de modificar as coisas que eu julgava 'sem graça', às vezes até 'feias'. Eu desejava torná-las 'bonitas'. Uma toalha de mesa parecia muito 'sem graça' sem franjas para enfeitá-la. Não foi preciso pensar muito para que eu tomasse a iniciativa de cortá-la em tiras, fazendo por toda a sua volta 'bonitas franjas'. Acreditava que a toalha se tornaria mais bela, quando batesse o vento nas franjas, cujo movimento de vai-vem por ele produzido não mais seria tão uniforme. Aquela atitude custou-me um castigo. Os adultos que me cercavam não julgaram esse ato como criação de algo novo. Julgaram-no como traquinagem. Por muito tempo contemplei aquela toalha, com suas franjas livres ao sabor do vento, tentando compreender por que eu fora punida. Eu só conseguia enxergá-la mais bonita. Obviamente, aquela atitude não foi uma construção artística, penso que foi uma atitude criativa. Ostrower (1999, p. 9) diz que "[...]criar é basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana".

O ato criativo pode estar presente na mais elementar das atividades, enquanto a arte requer um fazer, associado a um produto final reconhecido pelo meio social como artístico. Rocha (1996, p.56) define arte como: "Atividade criadora humana voltada para o belo". Para Garaudy (1980, p. 24), "arte é comunicação do êxtase, superação, transcendência". Para Altet (1994, p. 9), "a arte é parte essencial do nosso cotidiano em todos os níveis. A noção de obra de arte ou obra artesanal

implica intervenção do saber humano sobre os objetos”. Essas três definições demonstram que a arte é parte do ser humano, produzida a partir de um saber técnico e estético, que se funde na cultura de cada tempo e lugar. O ser humano intervém nos objetos porque ele possui um potencial criador e, segundo Ostrower (1999, p.5), “criatividade é um potencial inerente ao homem [...]. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam”. Para fazer uma obra de arte é necessário um potencial criador aliado ao conhecimento técnico e à sensibilidade. Essa noção de obra de arte vale para todas as linguagens. Em termos educacionais, observa-se que as artes visuais⁴⁷, no ensino fundamental, têm uma supremacia em relação às outras. Em relação ao ensino da dança pode estar mais voltado ao ‘disciplinamento do corpo’ com uma visão dual que explora mais uma parte em detrimento da outra; por isso é importante ter claro que ser humano a educação está formando e que ser humano a educação em dança quer formar.

Quando falamos em dança, normalmente a relacionamos com arte do balé clássico, ou, então, com a definição dos dicionários. No dicionário Rocha (1996, p. 183) define dança como “movimento rítmico ao som, ao ritmo da música.” Garaudy (1980), através de uma análise filosófica, coloca a dança em uma dimensão que abrange desde os movimentos até os valores culturais e rituais da própria vida. Ele diz que “os homens dançaram todos os momentos solenes de sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a sementeira e a colheita, ou seja, a dança sempre esteve associada à vida. (GARAUDY, 1980, p. 19;13). Para ele, a

⁴⁷ De acordo com os Parâmetros Curriculares, a arte possui inúmeras formas de manifestação: “pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance”. (PCN, 1997, p. 61) Obviamente, o que é mais trabalhado na EM Ildo Meneghetti é o desenho, a pintura e a escultura que são parte das artes visuais.

dança é mais que um “movimento rítmico”, ela é a própria vida. Hanna, (apud. DANTAS, 1999, p. 15) define a dança como “um comportamento humano constituído a partir de seqüências de movimentos transformados em gestos corporais diferentes de atividades motoras usuais.” Percebe-se, dessa forma, que a dança tem definições diferentes, e que existem muitas formas de conceituar a dança. Ela pode ser pensada como uma manifestação dos rituais da vida, ou pode ser pensada como arte. Nesse caso, proponho pensá-la enquanto arte, inserida no contexto escolar e colocada sob a base dos PCNs.

Contextualizando historicamente o ensino da arte da dança nas escolas, pode-se dizer que ela, por muito tempo, esteve à margem do currículo escolar, chegando a ser considerada supérflua. Conforme Marques, (2003), ter sido contemplada nos parâmetros curriculares em 1997⁴⁸ foi um avanço, porém não se constituiu em referencial suficiente para que ela fosse efetivamente incluída. É possível perceber que está ocorrendo uma mudança importante em relação a isso. Existe uma grande preocupação e investimento de profissionais da área da dança, no sentido de incluí-la nas escolas, embora ainda existam muitos profissionais da educação que consideram mais importante o aprendizado da escrita e da leitura, mas não se trata de supervalorizar um em detrimento de outro; trata-se de não excluir. Outra dificuldade enfrentada é em relação aos profissionais habilitados para trabalhar com essa arte na escola. Ainda não se tem claro, quais são os profissionais mais adequados. Além disso, a pouca oferta de cursos superiores em

⁴⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados no ano de 1997, tratam da arte em quatro linguagens, artes visuais, dança, música e teatro. A dança “tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte.”(1997, p. 70-71-72). A proposta do trabalho possui três eixos: “A dança na expressão e na comunicação humana; a dança como manifestação coletiva; a dança como produto cultural e apreciação estética.”

dança dificulta ainda mais. Às escolas de ensino fundamental restam poucas opções aproveitando os professores de Educação Física ou bailarinos que tiveram formação em escolas de dança ou academias para desenvolver esse trabalho. No Rio Grande do Sul, existem somente dois cursos universitários de formação em dança. Na visão de Britto, (2000), a pouca importância atribuída a essa arte no Brasil resulta em pouco investimento, não só em termos educacionais, mas também em termos de pesquisa ou registros historiográficos sobre o valor cultural deixado por essa arte, dizendo que: “Somente nessa última década, a dança parece ter conquistado mais respeitabilidade, não somente como manifestação artística, mas, sobretudo, como matéria de investigação teórica, impondo-se como campo de conhecimento integrado aos elementos culturais.” (BRITTO, 2000, p. 160-161).

No senso comum, o povo brasileiro é reconhecido como dançante. Onde está a dança dos brasileiros? Na mídia? Por que se dança pouco nas escolas? Por que temos poucas escolas superiores de dança? Será que o povo brasileiro pode ser reconhecido como dançante? Para avançar em relação ao senso comum, é necessário que se reflita sobre a arte da dança e se tente compreender a relação que essa arte possui com o corpo. Parece fundamental, ainda, que se reflita sobre a concepção de corpo, pensando-o como corporeidade.

Um dos nomes importantes, que serve de referência a muitos bailarinos e professores de dança para refletir sobre essa arte, é Rudolf Laban – ele teve uma preocupação com o corpo, foi um estudioso do movimento humano. Deixou um legado importante que surge de incansáveis observações e pesquisa, tentando explorar, ao máximo, a expressão de cada gesto, de forma que o gesto possa

expressar a emoção. Laban desenvolveu uma ciência chamada “coreologia ou ‘estudo da dança’, a ‘lógica da dança’, as estruturas da linguagem da dança. A coreologia nos ensina que dança é uma articulação entre movimento, dançarino, som e o espaço geral”, (MARQUES, 2003, p. 28-29) iniciando pela descoberta e conhecimento do próprio corpo, suas potencialidades e possibilidades.

A concepção de corpo, sob a perspectiva da corporeidade, diz que o corpo “[...] se constrói no emaranhado das relações históricas e que traz em si a marca da individualidade [...] (FREITAS, 1999, p.53). Ao se trabalhar com a dança na escola, é preciso pensar no corpo dos meninos e meninas “construído no emaranhado das relações sócio-históricas”, mas que cada um deles porta uma “individualidade.” Quando se fala que o corpo porta uma individualidade significa que cada um dos meninos e meninas possui uma maneira diferente de expressar o movimento, que cada um possui um “tempo interno” que deve ser respeitado. (MELUCCI, 1992). Significa que cada sujeito é único e possui um modo próprio de se expressar.

Falando assim, parece que é muito simples trabalhar com a dança na escola. Talvez seria se ela não tivesse sido tão marginalizada. Ao iniciar o trabalho com a dança, uma colega diz: - *“Hoje assisti a uma apresentação de dança na escola em que o meu filho estuda. Era uma apresentação com casais, com cadeiras, tudo muito simples, bem facilzinho de fazer”*. Foi preciso esforço para tentar compreender o que é uma dança ‘facilzinha’, porque parece complexo trabalhar a dança, com meninos e meninas adolescentes. Há pouco tempo, ao assistir ao filme “Fale Com

Ela”⁴⁹, ouvi uma personagem dizendo: “Sou professora de balé, nada é simples”. De certa forma, essa frase sintetiza o trabalho com a dança na escola. Não encarar esse trabalho como simples e fácil pode auxiliar na construção desse caminho de inclusão. Se é um trabalho complexo, significa ter que buscar mais subsídios para poder realizá-lo. Significa buscar formas de trabalhar com o preconceito que se construiu ao longo da história, tentar desmistificá-lo. Significa construir novos registros e códigos entre educadores, uma vez que os seus registros compreendem a dança como um acessório e não parte essencial da educação do homem. Portanto, não é nada simples trabalhar com a dança na escola, também não creio que exista uma dança ‘facilzinha’. Dança significa um encontro com o próprio corpo, oferecendo-lhe o que há de belo: o movimento e a melodia. É dar ao corpo e, portanto, ao próprio indivíduo, a oportunidade de se expressar de modo poético. É dar vazão à sensibilidade que se mostra pelo gesto. É expressar outras formas de perceber e de ser no mundo. Portanto não deve ser nada fácil contemplar todas essas nuances num trabalho pedagógico. Estudar a história da dança é um ponto de partida para desenvolver esse trabalho, é uma breve síntese que será apresentada a partir de agora.

3.4 BREVE HISTÓRIA DA DANÇA

A dança é uma arte e como tal possui conceitos específicos que se modificaram ao longo da história. Não sabemos quando o homem começou a dançar, ou melhor, não sabemos quando o homem chamou os seus movimentos de dança. Faro (1986, p.13) diz que a dança nasceu da religião. Religião é crença e,

⁴⁹ Filme de Pedro Almodóvar, no qual, Geraldini Chaplin interpreta a professora de balé que revela, na sua fala, a complexidade da vida, simbolizada no processo de ensinar a dança.

desde a sua origem, o homem foi investido de crenças. Partindo dessa idéia, podemos concordar que a dança nasceu com o homem. A dança ligada às crenças reflete a própria vida das pessoas. Essa dança foi, depois, chamada de dança étnica. Com o tempo, a dança se afastou da religião, porque a própria religião guetizou a dança e passou a dizer o que e como deveriam dançar. Saindo do caráter religioso, passou a ser incorporada pela comunidade e denominada dança popular. Era a dança do povo.

O aprimoramento das técnicas afasta a dança do povo. Mas não se pode dizer que o povo deixou de dançar. O que o mundo começou a construir foi a arte da dança. Para ser arte, foi necessário desenvolvimento técnico, que segue os padrões de cada época da história. Até chegar a ser considerada arte, a dança percorreu um caminho que Faro (1986, p.30) chama de “evolução da dança”. Ela inicia no templo, depois vai para a aldeia, para a igreja, praça, salão e para os palcos. A primeira dança levada aos palcos é a “dança teatral”, iniciada com Luís XIV, que fundou, em 1661, a Academia Nacional de Dança. Essa academia tem “funcionado ininterruptamente até nossos dias e se transformou naquilo que hoje são a Escola e o Balé de Ópera de Paris” (idem, 31-32). Antes disso, temos o Balle de Corte. Eram espetáculos apresentados nas festas de casamento dos nobres com o objetivo de mostrar poder e divertir os convidados.

A dança teatral iniciou na Itália e foi levada à França por Catarina de Médicis. Ela “queria manter os filhos entretidos enquanto ela se ocupava em governar.” (idem, 32). Faro diz que a “dança teatral nasceu assim, como privilégio de uma nobreza vazia e fútil, que encontrava nos faustosos espetáculos uma forma de

preencher o vácuo de sua existência” (ibidem). Essa dança que constrói seus códigos no reinado de Luís XIV, também criou um regulamento para os profissionais da dança, institucionalizando um salário aos bailarinos e bailarinas. Já nessa época, o salário das bailarinas era inferior ao salário dos bailarinos, “[...] as bailarinas recebiam 900 libras, 100 a menos do que os homens.” (PORTINARI, 1989, p. 69), mesmo assim foi considerado um avanço para a época, uma vez que o número de bailarinas contratadas era o mesmo que o número de bailarinos.

Nesse período, a arte da dança primava pela estética dos corpos sempre em busca da perfeição, no qual os bailarinos eram o centro. Eles buscam o corpo perfeito, e a dança se torna uma produção idealizada e distante da realidade. “Podemos dizer que colocavam a beleza da forma e a fantasia de idéias na frente da realidade da vida e da justiça social.” (FARO, 1986, p. 52). Os códigos para o ensino da dança foram desenvolvidos por Noverre, que deixou um importante legado para a dança através de cartas que “[...] se constituem num verdadeiro manifesto sobre a arte do balé e seu valor permanente”(idem, p. 37). Noverre tenta aproximar a arte do balé à natureza.

No período que vai de 1820 a 1847, surge o Balé Romântico. Foi considerado um movimento revolucionário, no qual as bailarinas eram mostradas “[...] como seres alados, sobrenaturais” (FARO, 1986, p. 38), dançavam sobre as árvores, suspensas por cordas, ou entre as nuvens. “A palavra de ordem dos românticos era a liberdade, o que, na criação artística, significava, principalmente, libertar-se dos grilhões do classicismo”. Para a época, esse modo de fazer arte era considerado inovador, pois, além de romper com alguns códigos da corte dos Luíses, introduziu a literatura como

aliada na composição de peças de dança. A liberdade faz com que busquem, na intimidade do ser, as novas formas de expressão.

Esse foi o período em que a dança começa a ser reconhecida como uma verdadeira arte. Com o intuito de atrair o público, colocam em cena peças que levam o público a sonhar, “sonhos que ajudavam a escapar de um mundo sinistro, cheio de preocupações e ansiedades” (FARO, 1986, p. 55). Marius Petipá aperfeiçoou a técnica do Balé Romântico. Dessa busca, surge o Balé Clássico. É a técnica considerada de maior gabarito na história da dança. Gaudy é um contestador da validade da técnica do Balé Clássico, dizendo que essa técnica afasta o homem da dança. Mas essa técnica influencia todas as tendências de dança que surgem posteriormente, quer seja para negá-la ou para apropriá-la.

No início do século XX, Isadora Duncan, considerada precursora da dança moderna, provoca uma revolução, questiona o uso das sapatilhas de ponta, critica a dança clássica dizendo que ela deformava os corpos. Duncan desenvolve seu trabalho tentando fazer novamente uma profunda conexão da dança com a vida. “Para mim, a dança não é 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”. (DUNCAN, apud GARAUDY, 1980, p. 57). Ela acreditava que, para construir um conceito de beleza, a mulher precisava primeiro obter conhecimento do seu próprio corpo, dizia que a aprendizagem seria mais efetiva quando vivida do que quando obtida através dos livros. “Acredito [...] que não é necessário preocupar o cérebro de uma criança durante os doze primeiros anos de sua vida. Devia-se oferecer-lhe a poesia, música, dança, e não o

aprendizado em livros nesse período”. (DUNCAN, 2001, p. 52). O nascimento da teoria da dança moderna nasce com Ted Shawn, e Ruth Sant-Denis. Para eles, a dança “[...]era essencialmente religiosa: nela se abolia a divisão entre corpo e espírito, arte e religião.” (GARAUDY, 1980, p. 74). Para Ruht “a maior fraqueza da civilização ocidental foi ter aprofundado o dualismo corpo-alma” (idem, 75). Shawn dizia que:

[...] a dança deveria estar no centro da educação escolar e universitária e que ela era raiz viva e carnal de toda a cultura. É absurdo, dizia ele, levar uma criança a uma sala de aula e dizer-lhe: agora, vou formar sua inteligência; depois levá-la ao ginásio e dizer-lhe: agora vou formar o seu corpo; para, em seguida levá-la à igreja e dizer-lhe: agora vou formar a sua alma... Uma verdadeira educação deve formar, num mesmo movimento, um corpo pronto a agir com facilidade e prazer para poder exprimir e servir a uma vida voluntária, uma inteligência lúcida, acostumada a todos os mecanismos do pensamento e capaz, sobretudo, de definir os fins da ação e da vida, e um coração cheio de vida e de fogo, cujas paixões animem a vontade, amando a beleza e empenhando-se na luta por uma causa que o transcenda. (GARAUDY, 1980, p. 73-74).

Outra importante personalidade da dança moderna é Martha Graham, que inicialmente se contrapôs às idéias de Duncan, Ruth e Shawn pois, segundo ela, eles expressavam o que a vida possuía de belo, e ela desejava fazer sua dança nos problemas que o mundo enfrentava. Garaudy (1980, p. 91) considera seu trabalho grandioso por ela ter sido capaz de criar “a dança da idade da angústia e da revolta, e de lhe ter imprimido esta forma voluntária da luta do homem para alçar-se à grandeza da ação que essa época , ao mesmo tempo terrível e capaz de exaltar, exige dele” Graham desejava dançar os problemas do seu tempo “onde a máquina perturba os ritmos do gesto humano e onde a guerra fustigou as emoções e desencadeou os instintos.” (Idem, p. 89). Graham muda sua forma de expressão quando se apaixona por um bailarino bem mais jovem e, por um período, dançou o amor com suavidade e candura.

No Brasil, a dança européia chega em forma de ballet alegórico. Era uma dança que misturava eventos lusos e mitologia. Em 1818, quando D. Pedro I se casa com D. Leopoldina, os noivos são homenageados por Vênus, Cupido e Graças. A apoteose foi a entrada de Netuno carregando a bandeira do Reinado Unido de Portugal e Brasil.

O Brasil possui uma riqueza cultural, principalmente, em relação à dança folclórica, mas ela é pouco valorizada pelas autoridades e também é pouco registrada. No Rio Grande do Sul, o folclore possui uma influência européia muito forte proveniente da Itália, da Alemanha e da Espanha, que são preservados e divulgados pelas sociedades organizadas (FARO, 1986). As danças tradicionalistas do Rio Grande do Sul são originárias de Portugal. O carnaval herdou do povo negro o ritmo e a ginga. Mas quem trouxe o carnaval ao Brasil foram os portugueses, essa festa consistia inicialmente no “entrudo”⁵⁰. O Rio de Janeiro transformou o folclore em atração turística, atendendo muito mais à exigência do mercado do que à “sua natureza folclórica” (Faro, 1986, p. 28). A dança teatral, no século XX, possui um belo percurso no Brasil, embora ainda com uma forte influência tanto dos EUA como da Europa. Com base nessa influência, surge o que hoje se chama Dança Contemporânea. Essa denominação, entre outras, é usada para:

Designar marcos de tempo referentes a transformações que perpassam os acontecimentos em uma sociedade. Pensar a contemporaneidade em um aspecto de arte significa pensar o que houve antes. Conhecer e compreender a história – que sempre estará relacionada a fatos mais ou menos recentes, que delinearão certas características. (PALUDO, 2003, p. 11).

⁵⁰ O entrudo era uma brincadeira inconveniente que “consistia em jogar uns nos outros limões de cera cheios de água-de-rosa, na melhor das hipóteses, ou de líquidos nada perfumados” (PORTINARI, 1989, p. 272). Ali se originou a batalha de confetes dos bailes de salão. Mas nas festas mais antigas, “[...] o mais comum era mimosear os passantes com detritos de qualquer tipo. Tal grosseria não foi exclusividade portuguesa. O carnaval de Veneza renascentista também exibia alta dose de vulgaridade e violência”.

Desde o século XVI até o início do século XX, através da história da dança, é possível perceber que, em cada momento, ela teve concepções diferentes. Em cada período, o corpo também tinha um modo de ser concebido e trabalhado. O que é comum em todas as épocas é que o corpo é considerado a própria obra de arte, mas é diferente a forma de trabalhar esse corpo para fazer com que ele seja arte. Esse corpo que dançou ao longo desse período, em muitos momentos, expressou angústias da sociedade, em outros momentos, angústias íntimas do ser humano.

Conhecer a dança e sua história é fundamental para realizar um trabalho com essa arte na escola. No Brasil, a bailarina e educadora Isabel Marques (1999) defende a importância da arte da dança na educação por acreditar que ela auxilia na construção do mundo que nos cerca e pode nos fornecer elementos para questionar esse mundo.

Ao trabalhar com o contexto, vejo uma imensa rede sendo tecida com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas, complexidades. Essa rede de dança e educação, baseada nos relacionamentos entre os conteúdos da dança, os alunos e a sociedade, absolutamente não ignora os relacionamentos/sentimentos/sensibilidade 'humanos'. Ao contrário, a formação dessa rede possibilita o aumento de nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construir/reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo. (MARQUES, 1999, p. 94).

O trabalho com a dança na escola pode conter a possibilidade de viver com entusiasmo a vida na escola, a oportunidade de conhecer outros mundos, outros modos de fazer o mundo, viver uma experiência diferente, aquela de conhecer a arte da dança e oferecer ao aluno a possibilidade de optar pela dança, oportunizando ao mesmo o acesso a esse conhecimento e a tudo o que ele significa. Penso que esse é o papel da escola. Quem sabe possamos encontrar o que Garaudy (1980, p. 182) chama de "pedagogia do entusiasmo". A dança na escola é mais um caminho que

pode ser trilhado profissionalmente, se for o desejo do aluno. Esse projeto tem objetivos que se fundam no conhecimento, não na disputa; que fecunde a possibilidade de criar novos percursos, como o próprio autor diz.

O objetivo das artes do movimento e da educação a partir do movimento não é o de habilitar a uma carreira bem sucedida na hierarquia social, ao triunfo de uma partida desportiva ou à destruição eficaz de um concorrente, mas o de desenvolver amor pela aptidão para a criatividade pela expressão pessoal. Esse objetivo é, ao mesmo tempo, uma experiência estética fundamental e um engajamento social. O ato de criação estética, ou seja, a invenção de novas finalidades, a concepção e a realização de novas formas de vida, é o modelo do ato político no sentido mais nobre do termo, ou seja, ato revolucionário de desprendimento das rotinas da ordem estabelecida, de seus valores e de suas rígidas hierarquias, esforço para *conceber um novo projeto de civilização* e os meios de realizá-lo em nome desse critério único: instituir uma economia, um sistema político e uma cultura que criem as condições nas quais cada homem possa vir a tornar-se um homem, isto é, um criador, um poeta. (GARAUDY, 1980, p. 182).

Conceber esse novo projeto de civilização é uma questão que se faz necessária nesse tempo de mudanças, tempo em que a sensibilidade parece perder-se no emaranhado do mundo contemporâneo. É importante também pensar em que homem se deseja formar nesse novo projeto. Entrelaçar a arte da dança com a vida na escola, (sem negar, mas superando a ciência) pressupõe uma mudança paradigmática, isto é, mudar a direção do olhar, uma vez que paradigma, segundo Mires (1996, p. 159) “é um estilo de ver”. Mudar o “estilo” é um exercício doloroso, pois somos resultado de uma ciência dual que primou por valorizar a mente separada do corpo, o saber racional em detrimento do saber sensível. Um novo modo de conceber esse mundo deverá ser capaz de conceber o corpo como a morada do saber racional e sensível, porque o homem é esse todo. Pensar somente um aspecto equivaleria a incorrer no mesmo erro. Aquele de negar uma parte do ser humano. Embora a sensibilidade transpareça mais nas artes, ela pode estar em tudo.

Conectar ciência e arte na perspectiva da vida é uma tarefa complexa a ser construída na contemporaneidade, cada uma na sua especificidade igualmente importante, sem que se sobressaia uma em detrimento de outra. Vivemos um tempo onde as possibilidades emergem, novos modos de construir relações se confirmam, constroem códigos novos, saberes que se entrelaçam.

Para conectar a ciência à vida, é preciso superar tal estranhamento, superar a polarização hierarquizada dos saberes mediados pela cultura acadêmica e dos saberes mediados pela dureza/beleza do cotidiano e assumir a vulnerabilidade desse tempo em trânsito. (MOLL, 2000, p. 28).

Um outro mundo começa a se mostrar, nossas certezas do passado não mais nos acompanham. Vivemos uma nova era de perdas, medos, conflitos, incertezas que escondem novos modos de vida individual e coletiva, que pode ser definida como um tempo vulnerável, entretanto como nos sugere Moll (2000, p. 26).

As vulnerabilidades deste tempo em que o que parecia imutável torna-se provisório, e o que parecia inabalável torna-se circunstancial, são bem-vindas porque nos instigam a pensar e a produzir outras formas de compreender e viver a vida. Formas que compreendo, não menos radicais, não menos comprometidas moral e eticamente com um mundo mais qualificado para todos. (MOLL, 2000, p. 26).

Esse é apenas o início da construção de uma cultura em dança que não, apenas, carregue o reconhecimento de ser “dançantes”⁵¹, mas que a dança penetre os corpos e os torne conhecedores de si, respeitosos do mundo, fervorosos de afeto. E que a palavra dita seja, em alguns momentos, omitida em prol da palavra corporificada. Que aflore a emoção, a inspiração, o toque e a sensibilidade, e que o corpo nos tome e invada a alma para fugir da frívola razão que o esquarteja. E que

⁵¹ Isabel Marques fala que a dança no Brasil é de domínio público e portanto se reconhece o Brasil como “um país dançante.” Mas esse reconhecimento, segundo ela, “tem também alijado a dança da escola.” (2003, p. 19).

seja bendito, bem vivido e bem-vindo esse corpo dançante, inebriado das cores musicadas que lhe despertam a emoção. Aposto, sim, na arte da dança, porque “a dança é o melhor antídoto contra esse dualismo moribundo que faz do corpo uma matéria bruta à qual o espírito, de fora e de cima, dá suas ordens” (GARAUDY, 1980, p. 181). Aposto na dança não como desejo de obter resultados, mas para que os meninos e meninas adolescentes possam conhecê-la e expressar-se, também, por essa linguagem, além do que ela representa no cotidiano. O modo como vivem a arte da dança na escola, misturado com a vida adolescente é o assunto do próximo capítulo.

“A escola é boa de estudar, e de vez em quando, é ruim porque os guris bagunçam, estragam e eles andam na rua.” (Werner).

A maravilha necessita de espaço para crescer. Podemos investir energias e criar lugar àquilo que ainda não tem nome, trabalhar sobre um percurso e não somente sobre as metas, reabrir a possibilidade de uma passagem rítmica entre cheio e o vazio, entre o movimento e a prisão. (MELUCCI, 1992, p. 146).



4 SIGNIFICAÇÕES E (RE) SIGNIFICAÇÕES – SENTIDOS QUE SE ENTRELAÇAM

Ao colocar, conjuntamente, significações e (re) significações, desejo comunicar que, neste momento, não consigo concebê-las separadamente. Se, como já mencionei, através das palavras de Dinorá Fraga da Silva, (1996, p. 9) a significação é “uma relação sempre nova e original de criar expressão e conteúdo a partir do significado já existente”, a (re)significação pode ser também uma significação nova, a partir da significação construída anteriormente. A presença da dança na escola produz significações; essas significações, à medida em que vão construindo novos significados, podem produzir outros, aqui chamados (re)significações. Considero (re)significações os outros modos de perceber o espaço escolar e não a transformação do espaço escolar em si.

4. 1 A DANÇA DA VIDA ADOLESCENTE DOS MENINOS E DAS MENINAS

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia/
Eu não encho mais a casa de alegria./
Os anos se passaram enquanto eu dormia./
E quem eu queria bem me esquecia/
será que eu falei o que ninguém ouvia./
será que eu escutei o que ninguém dizia./
Não vou me adaptar/ me adaptar[...].

(ANTUNES, Arnaldo; REIS, Nando , 1998).

A letra dessa música, interpretada pelos Titãs, em um primeiro momento parece retratar um certo pessimismo. A reincidência de tantos ‘nãos’, mostra que aquilo que era, não é mais, e expressa, um certo vazio, daquilo que ainda não sabe o que é. Ela remete a uma pergunta. Quem sou afinal, se eu não sou mais quem eu era? Essa música faz lembrar o conflito da vida adolescente, uma fase da vida em que tudo parece estranho: os mimos dos pais, geralmente, desaparecem, a imagem, vista no espelho, mostra outro ‘eu’ despertando de dentro, tornando-se visível ao ‘outro’. O que é expresso pelos adultos já não se constitui num valor. A sensação de que esse mundo já não serve aos adolescentes os impulsiona à busca de mudança. A transformação dos corpos adolescentes é simbolizada no desejo de transformação do mundo. Essa fase é a adolescência, sintetizada por Hargreaves, Earl & Ryan (2001) da seguinte maneira:

[...] É a transição da infância para a idade adulta, começando com a puberdade. Esse é um período de desenvolvimento mais rápido do que qualquer outra fase da vida, com exceção da infância. O desenvolvimento na adolescência não é único nem simples, e os aspectos do crescimento durante a adolescência raramente ocorrem no mesmo ritmo, tanto em um indivíduo quanto entre pares [...]. Os adolescentes na fase inicial (idade de 10 a 14 anos) são complexos, diferentes e imprevisíveis [...]. Nesse período, os jovens não são mais crianças, nem são adultos. Pela primeira vez, muitos acontecimentos surpreendentes começam a ocorrer na vida dos

adolescentes. Eles percebem que seu corpo está mudando radicalmente; começam a utilizar capacidades mentais mais avançadas; tornam-se extremamente conscientes de suas relações com os outros. (HARGREAVES, EARL & RYAN, 2001, p. 20).

Uma das coisas que se diz da adolescência é que ela é a fase do barulho, do ruído, porque os meninos e as meninas falam alto e ao mesmo tempo, sendo até denominados “maritacas” por Rubem Alves (1995). Geralmente, são ouvidos somente pelos seus pares que possuem a capacidade de se compreender mesmo falando ao mesmo tempo. Assim convivem, nesse delicioso e intenso ruído impregnado de crenças e valores próprios da vida adolescente. Ruídos que expressam a ousada travessia do mundo infantil para o mundo adulto.

Essas formas de expressão têm lugar entre os adolescentes que, ao estarem juntos, falam muito das coisas do mundo, mas possuem uma certa dificuldade para falar de si. Fabbrini; Melucci (2000) dizem que “o adolescente é alguém que está construindo palavras para dizer sobre si”, e muitos momentos da vida adolescente se configuram como momentos silenciosos.

A adolescência é também um tempo de fechamento e de silêncio, não no sentido mais evidente de ter dificuldade de falar, mas no sentido de uma particular necessidade de ‘incubar’ a palavra que se move internamente, dando um tempo de descansar a massa para que possa encontrar o lugar e o momento para nascer. (FABBRINI; MELUCCI, 2000, p. 39).

Os ruídos da adolescência, às vezes, não são revelados com excessivas palavras que se diluem no corpo que age, que tem o seu ruído próprio e com ele revela valores próprios do seu mundo. Mas as poucas palavras comunicam muito do seu ser, dos seus desejos, das suas descobertas, tempo da vida, em que três dias

sem beijo na boca é muito tempo. Penso que isso nos mostra Daniel, aluno da escola até hoje e participante do grupo de dança entre 1999 e 2003.

Daniel: - “Sora, óh, óh, óh eu ‘vô ficá’ com um monte, com três, ‘vô beijá’ muito, ‘vô beijá’ três”.

Tentar entender o que expressa um menino de 13 anos, através dessa frase, parece muito simples. Ainda mais quando se trata de um belo menino, sedutor, em plena descoberta da sua sexualidade, aquele que agrada às meninas da escola, aquele construído sob influência da mídia. Sem pensar muito talvez diríamos: - É metido a gostoso ou ainda: - É bem coisa de adolescente. É a fase do ruído.

Mas, afinal, o que é ‘coisa de adolescente’? Que coisas dizem os adolescentes que os constituem em uma identidade própria? A tentativa de não julgar, mas de tentar perceber como se movem exige que nossa escuta tome certo distanciamento do que é dito pelo adolescente, abrindo o leque de perguntas e reflexões, possibilitando compreender mais do que a voz diz. Nós, professores, tendemos a nos preocupar mais com as formas como se expressam do que com o que são os meninos e as meninas nessa etapa da vida. Muitos professores preocupados com a forma, desejam controlá-la, a julgam ‘inadequada para a escola’ e perdem a possibilidade de perceber o próprio ser. Mas não se pode generalizar, pois há também o professor que escuta, que admira, que deixa os limites claros, que abraça, que acolhe, que é amigo. A escola é feita por pessoas, elas não são iguais; nessa diferença há o encanto da possibilidade que se gesta na “benquerença”⁵². Aqueles que abraçam, que são amigos e se disponibilizam à troca, regozijam-se

⁵² Expressão utilizada pelo Professor Dr. Nilton Bueno Fischer.

porque são capazes de receber. A capacidade de receber pode fundar-se na construção de uma relação dialógica e na ética comprometida com os adolescentes, exercitando a escuta para que a palavra dita pelos adolescentes seja legitimada, pois, segundo Fabbrini; Melucci (2002), é essa palavra adolescente que pode nos ajudar a encontrar nosso novo jeito de ser no mundo, um mundo que está em fase de transição paradigmática.

A possibilidade de receber permite fazer outro caminho; em vez de centrar na expressão oral de Daniel, tentar olhar o Daniel. Acompanhando sua fala, percebe-se este ser em processo, passando por uma etapa da vida repleta de complexidades, contradições provenientes de um “não-lugar”⁵³, demonstradas através de suas atitudes, às vezes, agressivas e, muitas vezes, rechaçadas pela escola, mas outras tantas vezes acolhidas. Isso mostra que, mesmo em permanente processo de busca, ainda e sempre incompleta, a escola também se mostra “possível”, principalmente quando consegue, além de ensinar, acolher o adolescente que vive um momento de angústia ou de alegria.

Tentar entrar nesse mundo adolescente é sempre um desafio prazeroso. É uma arte – a arte da entrega, de fazer-se pertencer com uma lógica diferente da censura, um fazer-se pertencer sem ser igual, mesmo porque isso não é possível, pois cada ser é único, transformado através do tempo e da história, cujos valores também foram se transformando e transformando; assim, pode-se estar junto, mas não ser igual. Os educadores têm uma função específica e devem honrá-la. Entrar

⁵³ Expressão utilizada por Jean-Jacques Rassial em *A Passagem Adolescente*. Refere-se ao espaço ocupado pelos adolescentes, tempo em que eles não sabem o que fazer face a idade. A criança brinca, o adulto trabalha e o adolescente circula por esses dois espaços. Não ocupando um nem o outro e ocupando os dois simultaneamente. Rassial é psicanalista, professor da Universidade Paris XIII e coordena um grupo de pesquisa sobre adolescência.

no mundo adolescente não significa estar isento da responsabilidade de ensinar, e a tarefa de ensinar supõe antes um aprender (FREIRE, 1997). Se ensinamos, é porque sabemos a medida do respeito que devemos ter para aquele que deseja aprender. Se aprendemos, é porque sabemos que a vida é um aprender constante. Ensinar, aprender e respeitar são ingredientes necessários à prática educativa. Essa mistura requer arte para que um ingrediente não neutralize o outro. Alves (1995, p. 37-38) diz que “não existe nada mais contrário à arte do que deixar a matéria prima do jeito como está. Só fazem isso aqueles que não sonham”. É a prática permeada pelo sonho, amparada pelo sentimento da esperança e guiada por autores cúmplices, que nos permite, ainda, apostar na educação enquanto arte. Essa pedagogia movida pela arte e pelo sensível pode nos ajudar a perceber um sujeito singular, digno de ser olhado, admirado e escutado simplesmente por ser o que é. Um adolescente que guarda outras características, que tem um nome, uma família, uma história, um jeito de ser, só seu de ver e de ser no mundo.

Os adolescentes têm um modo próprio de se vestir. Enquanto as meninas usam *jeans* extremamente apertados, os meninos usam calças exageradamente largas, muito abaixo da cintura do corpo, exibindo a cueca feito troféu. Essa atitude pode estar simbolizando o lugar do adolescente, aquele de não submeter-se aos cuidados dos pais e a possibilidade de decidir seus gostos, mesmo que estes sejam aqueles determinados pela mídia. Os meninos mostram um *jeito* displicente. Para eles não é a roupa que modela o corpo. É o corpo que fica solto, livre dentro da roupa e para Daniel não é diferente.

Daniel está no palco, dançando para uma platéia de mais de 500 pessoas. Veste calça branca, como todos os outros meninos. Na cor, no ritmo, na dança se identificam. Daniel destaca-se por um gesto que não faz parte da coreografia da dança e, sim, da vida. Daniel 'segura sua calça' e sorri, por vezes, solta-a, mas tem a sensação de que ela vai cair, volta a agarrar-se nela. Daniel adora dançar. Várias vezes falou que quer se tornar professor de dança. Daniel, nesse "não-lugar" de adolescente, mais do que dançar, precisa mostrar quem é através de um gesto sutil, mas, ao mesmo tempo, marcante de segurar a calça. Lindo, feliz, satisfeito, dançou agarrado a sua calça (talvez nem caísse), mas era preciso segurá-las, era preciso dizer quem era.

Um olhar técnico, ou dentro de um padrão determinado, poderia julgar o gesto inadequado, mas era um momento simbolicamente mágico, no qual o que menos importava para ele era ser adequado para aquele momento. Queria ser ele mesmo – a técnica sucumbiu ao riso e ao gesto. O que Daniel demonstra nos seus gestos dançados parece ter uma ligação com a concepção de dança primitiva "definida primeiramente como vida, ar, respiração e alimento presentes no cotidiano de todos e em qualquer tipo de manifestação humana". (SILVA, apud. MARQUES, 1990, p. 9).

Ao olhar-se no vídeo, Daniel não se incomodou com seu gesto, muito pelo contrário. Gostou e gosta, sempre que se olha faz questão de destacar: - Bá, minha calça, 'sora', 'tava' caindo! Daniel quer se tornar professor de dança, mas também quer ser adolescente com todas as complexidades, 'bonitezas' e ousadias próprias da idade. Ver a beleza desse gesto não significa, entretanto, que os professores

tenham desistido de tentar convencer os adolescentes a gostarem das coisas dos adultos ou de tentar colocá-los em um certo padrão de comportamento que nós adultos julgamos melhor. Mas os adolescentes não se deixam convencer facilmente, ousam, insistem, transgridem, necessitam demarcar seu território. São modos diferentes de pensar que produzem uma certa intolerância de ambas as partes.

O fato dos adolescentes não tolerarem os adultos não é nenhuma novidade. Existe, entretanto, uma diferença entre o que pensam os adolescentes em relação aos adultos e o que pensam os adultos em relação aos adolescentes. Os adolescentes, claramente, demonstram sua intolerância em relação aos adultos. Em alguns momentos, parecem tomados de uma surdez repentina, inexplicavelmente instalada em seu corpo e, dessa forma, negam-se a ouvir qualquer ordem ou recomendação feita pelos adultos. Uma intolerância que pode estar vinculada aos cuidados e ao controle que os adultos querem exercer sobre eles.

Os adultos, por sua vez, cultivam, também, uma intolerância que eu chamaria de 'intolerância disfarçada' e menos honesta. Os adolescentes expressam o que sentem, quer seja através do silêncio, da apatia, do grito, da transgressão. Segundo Alves (1995), o adulto faz um discurso baseado na compreensão, mas logo depois demonstra sua intolerância, embora ainda sem admitir. Apesar de demonstrá-la, nega-a. Um bom exemplo disso pode ser observado em conversas informais entre adultos e adolescentes e, também, entre adultos. É comum ouvir os adultos, pais e professores, dizerem que compreendem os adolescentes, mas o discurso não finda nessa frase. Sua continuação muitas vezes é - vocês são 'aborrescentes' mesmo!

Se dizem que são 'aborrescentes', talvez, não os compreendam como tentam manifestar. Se dizem 'aborrescentes' é porque, talvez, produzam nos adultos aborrecimento e não compreensão. O discurso dos adultos, apesar de transparecer o da compreensão, mostra-se contraditório, parecendo, muitas vezes, que os adultos não gostam dos adolescentes, pois manifestam muito mais a intolerância do que a compreensão. Existe um discurso no senso comum que diz que os adolescentes necessitam ser compreendidos. Alves (1995) se contrapõe a esse discurso dizendo:

E vocês acreditam mesmo que os adolescentes queiram ser compreendidos pelos seus pais, essas enormes bolas de ferro que eles têm de arrastar, acorrentados a suas pernas, de quem ainda desgraçadamente dependem para dinheiro e automóvel, que os vigia com o olho que parece o olho de Deus, e que lhes pedem explicações sobre onde andaram e sobre o que fizeram, seres de quem escapam somente à custa de muita mentira e muita trapaça? Que caça quer ser compreendida pelo caçador? Se o caçador a compreender, ele saberá onde colocar a armadilha. (ALVES,1995, p. 30).

O que buscam os adolescentes se não desejam a compreensão dos adultos como sugere o autor? Uma das maneiras de saber, talvez, se instale na disponibilidade de estabelecer uma relação dialógica com os adolescentes. Não como uma fórmula mágica de resolver uma situação, mas como uma possibilidade de, também, beneficiar-se enquanto educador. Se a nossa postura for de estar em permanente aprendizado, se ainda cultivamos a idéia e o encantamento de estar em processo, talvez, encontremos encanto ao dialogar com um adolescente. Quem sabe esse encontro nos possibilite perceber o mundo e as coisas com o encanto do olhar do outro, com a possibilidade de crescer com o outro, com a possibilidade de cultivar a amizade. Mesmo que, nesse momento, os adultos necessitem ficar um pouco distantes dos adolescentes, permitindo que eles vivam o gozo e dor dessa fase da vida, eles podem demonstrar que estão próximos através de um diálogo

silencioso. Dialogar não significa falar aos adolescentes, não significa dar ordens para que eles as executem. Dialogar pode ser estar junto e em silêncio, pois o que liga duas pessoas é a comunicação que há entre ambos no tempo e espaço em que estão juntos, sem necessariamente falar. Para comunicar, às vezes, basta estender a mão, fazer um gesto, escutar.

Se estamos dispostos a dialogar com eles, é preciso escutar, é preciso silenciar, suportar o silêncio do outro, escutar o que o adolescente diz quando aparentemente nada diz. É preciso estar aberto para... Uma relação dialógica só se dá a partir de uma abertura, de um desnudar-se diante do outro, de aceitar-se como ser em permanente formação, em permanente aprendizado. Costumo dizer que os filhos são a escola dos pais, assim como os alunos são a escola dos professores. Que teoria de aprendizagem pode ser mais bonita do que aquela atravessada pela arte de dialogar e pela sabedoria de saber-se também aprendente?

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade ao diálogo [...] O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 1997, p. 153-154).

Uma “relação dialógica” não se dá somente no diálogo em si, ela se dá na interação e no limite de capacidade de abertura dos sujeitos que se dispõem a aceitar-se como seres incompletos. Não é somente no diálogo que se promove a abertura, mas é na disponibilidade de abertura que está a possibilidade de surgir uma “relação dialógica”.

Quantos se queixam da impossibilidade de construir uma “relação dialógica” com os adolescentes? Não que isso seja fácil, aliás, é difícil. Os adolescentes, na maioria das vezes, não estão interessados em ouvir e fazer as coisas dos adultos, querem fazer suas coisas. Acostumados a dar ordens para as crianças, os adultos tentam impor a sua vontade. Não conseguem perceber que ‘agora’ são adolescente e continuam exercendo essa prática como se ainda fossem crianças. O adolescente, por sua vez, em pleno exercício da construção de sua personalidade, não pode mais ser obediente, pois ensaia um modo próprio de ser no mundo, por isso precisa fazer suas próprias coisas. O adolescente não quer fazer a “coisa” dos adultos, “nem fazer a coisa certa” [...] o adolescente quer fazer a coisa dele”. (ALVES, 1995, p. 70).

A “coisa” dos adolescentes não coincide com a “coisa” que os adultos desejam. Quais os pais que não desejam estar sempre perto dos seus filhos? As saídas noturnas dos seus filhos são ameaças à perda do controle e do poder que os pais exercem sobre eles (os filhos). Por outro lado, hoje, as saídas noturnas se constituem, também, em exposição ao perigo. Os adolescentes pensam que o perigo não os atinge, acreditam que podem ultrapassá-lo. Eles, também, não desejam a presença de seus pais nas festas que freqüentam. Na escola, outro espaço de controle, os alunos já não podem dividir as conversas com os professores. Conversam aos cochichos, dividem suas angústias e segredos com os colegas, pois esses podem ser cúmplices, e não julgadores. Os professores não se contentam em ouvir, emitem julgamento sobre aquilo que ouvem, desconsideram, minimizam sentimentos, banalizam atitudes.

Nesse contexto, instala-se uma "polaridade" (Melucci, 1992, p. 70). Se, por um lado, os alunos não querem dividir as suas conversas com os professores, por outro lado não são nada discretos quando conversam com os colegas. Mesmo aos cochichos, fazem questão de mostrar-se conversando. Parece que, ao mesmo tempo em que repelem o adulto, exigem seu olhar vigilante. É comum, nas escolas, encontrar grupos de alunos no pátio, atrás do muro da escola, escondidos entre as salas de aula, mas, normalmente, não estão longe da escola. Muitas vezes, os alunos vêm até a frente da escola e ali permanecem. Quando são convidados a entrar, eles dizem que não vieram à aula naquele dia e voltam para casa. Passado algum tempo, retornam à escola.

Os alunos parecem dizer que desejam estar na escola, mas, ao mesmo tempo, não querem estar. Parece que gostariam de estar e não estar na escola ao mesmo tempo. É um esconder-se para mostrar-se. É possível que seja mais um apelo para atrair o olhar do professor do que para esconder-se. Essa "polaridade" também é observada nos lares daqueles que possuem um quarto disponível para si. Lá, ao mesmo tempo em que se isolam, estão em contato com o mundo. Ao mesmo tempo em que estão no que vou chamar de 'refúgio adolescente', estão sob a proteção da família.

É preciso lembrar, entretanto, que essa pesquisa se desenvolve com os meninos e meninas adolescentes da EM Ildo Meneghetti. São adolescentes pobres, da periferia de Porto Alegre. Muitos desses meninos e meninas não dispõem, de um quarto só para si. Qual será seu lugar íntimo? A casa dos amigos? Onde será o seu 'refúgio adolescente'? Próximo da escola, existem lugares que estão 'parcialmente'

afastados do olhar dos adultos. Nesses lugares, é comum observar a presença de grupos de adolescentes conversando. Muitas vezes, o aparelho de som os acompanha. Seria esse o seu refúgio? Seria esse o lugar no qual ficam, ao mesmo tempo, sob a proteção dos adultos que estão próximos e agrupados entre si, dividindo confidências e estabelecendo um contato com o mundo externo através do rádio?

O 'refúgio adolescente' é um lugar onde os adolescentes tentam fugir do controle dos pais, mas, ao mesmo tempo, estão protegidos por estarem dentro de sua casa, ou muito próximo da casa, ou ainda muito próximos da escola. Fabbrini; Melucci (2000, p. 71)⁵⁴ dizem que "o quarto não é mais um território público da comunidade tradicional, é um território simbólico, cuja dimensão pode se ampliar ou se restringir conforme o desejo da procura íntima da solidão ao contato com o planeta inteiro". Muitos alunos da escola elegem alguns lugares da rua como seu território simbólico. São lugares estratégicos em que não estão totalmente escondidos, nem totalmente à mostra.

Em casa, quando os adultos invadem o 'refúgio adolescente', ou, na escola, quando os professores tentam invadir as conversas dos adolescentes, seu interesse maior costuma ser a vigilância e não propriamente ouvir o que o adolescente tem a dizer. Não estão interessados em ouvir as coisas dos adolescentes (salvo aquelas que necessitam de controle), afinal, estes são considerados 'imaturos', só têm idéias mirabolantes, são sonhadores, desejam mudar o mundo, oscilam entre brincar e

⁵⁴ L'età Dell'Oro. 2000. Tradução livre, feita por mim.

namorar (aliás, fazem isso o tempo todo, ora brincam, ora namoram). Essas aparentes contradições podem ser ensaios de passagem para a vida adulta.

Os adolescentes não querem mais saber dos pais, esse já não é seu grande amor. Buscam amor em outras esferas, fora da família. É o tempo da separação dos pais para serem eles mesmos. Tempo de sofrimento, onde adultos e adolescentes precisam conviver com desequilíbrios característicos dessa fase.

Sua libido está no ponto de separar-se do investimento em seus pais e de catexiar novos objetos. Algum luto pelos objetos do passado é inevitável, assim há paixões, isto é, as relações amorosas felizes ou infelizes com adultos fora da família, ou com outros adolescentes, seja do mesmo sexo, ou do sexo oposto. (FREUD, Anna. 1995, p. 70).

Essa etapa da vida é extremamente bela e complexa. Ao mesmo tempo em que o adolescente repele o adulto, ainda necessita dele, busca nele o alento. O adulto sofre com o afastamento. O adolescente sofre por ainda estar gestando o seu lugar de adulto. Tanto para os adultos como para os adolescentes, trata-se de um período de ruptura.

A turbulência interior vivida pelo/a adolescente é parte de um processo mais complexo, que regulariza a entrada na normalidade do mundo adulto, na maturidade. Neste sentido, seria tão “patológico” encontrarmos um comportamento desajustado em pessoas adultas, como um comportamento “equilibrado” em adolescentes. Portanto, esta turbulência nada mais é do que uma “síndrome normal da adolescência”. (FRAGA, 2000, p. 69).

É um período marcado por transformações, pela busca de outros territórios de socialização, busca de outros amores, novas paixões, outros mundos. É o momento em que as “sensações, emoções e conhecimentos são extremamente envolvidas

num alto grau de desordem”. (FABBRINI; MELUCCI, 2000, p.33). Não é de se esperar que a (re) organização seja linear e imediata. Os adolescentes percebem algo que antes não percebiam, são sensações, emoções que eles ainda não compreendem e se perguntam “o que vou me tornar com esta capacidade de ver o mundo de maneira diferente?” (idem, 2000, p. 33). Talvez, por isso, necessitem de tanto ruído na tentativa de reivindicar o direito de *ser*, encontrar o seu próprio ser, construir-se enquanto sujeito que se mostra com um novo e estranho corpo.

Esse direito de ser mostra-se quando proponho ao grupo de dança exercício para desenvolver equilíbrio, noção de tempo e espaço, amplitude do corpo, reconhecimento do próprio limite e possibilidade do corpo. Muitos se colocam no fundo da sala e realizam os exercícios de forma displicente, marcando dessa forma o seu direito de ser, num exercício de rebeldia e, talvez, de busca de autonomia. O mesmo acontece no seu modo de vestir, durante as apresentações. Os meninos deixam a calça muito abaixo da cintura, respeitando uma espécie de ‘regra atual’ dos adolescentes com uma concepção específica de estética. As meninas colocam a camiseta parte para dentro da calça e parte fica para fora, manifestando assim que mais do que cumprir a regra do figurino, cumprem as suas regras.

É possível que estejam configurando uma atitude adolescente de iniciar suas próprias escolhas. Para isso, é necessário que se oponham a tudo aquilo que é proposto pelos adultos, até mesmo participar do grupo de dança. Os meninos, às vezes, faltam, mas não ficam em casa, estão na rua andando de bicicleta, ou, então, ficam do lado de fora da sala olhando para dentro. Quando as meninas faltam, usam

como justificativa o trabalho doméstico, doenças de alguém da família e, em geral, ficam em casa.

Em alguns momentos, mais os meninos do que as meninas, parecem expressar a sua escolha de não estar ou de estar no grupo. Eles “se apegam à busca de uma verdade sobre o mundo e sobre si, são pessoas que querem inventar para si uma vida que valha a pena ser vivida”. (FABBRINI; MELUCCI, 2000, p. 13). A vida que eles desejam é aquela feita com as suas próprias escolhas. Observo, ainda, que aqueles que saem do grupo, ao mesmo tempo em que escolhem não vir, não se afastam do grupo; com frequência, aparecem para ver quem está, quem entrou novo, quem mais saiu. Parece que querem comunicar o desejo de estar sob a égide de suas escolhas e, ao mesmo tempo, mantendo-se sob o domínio dos adultos. Dizem que não querem estar no grupo, mas, ao mesmo tempo, não deixam de estar. Querem se opor à idéia do adulto negando-se a vir; ao mesmo tempo, querem marcar presença, continuando no grupo mesmo sem dançar. Eles ficam no fundo da sala, ou, então, olhando através da janela. A janela novamente aparece, mas para olhar o que está dentro. Talvez, o que está dentro tenha capturado aqueles que ficam olhando e, talvez, desejem estar dentro, embora comuniquem que estão fora.

Esse modo de funcionamento pode estar relacionado ao que Calligaris (2000, p. 32) chama de “imperativo da cultura dominante”, em relação a qual, nessa idade, é preciso “desobedecer, provar a autonomia”. Quando desobedecem, parecem estar opondo-se a uma ordem adulta, mas, ao mesmo tempo, obedecem à ordem cultural que diz que os adolescentes desobedecem. Olhando sob essa perspectiva, poderia

ser considerado desobediência cultural quando obedecem a uma ordem adulta. Vir às aulas é uma 'obediência desobediente'. Não vir às aulas é uma 'desobediência obediente': ações paradoxais que marcam um modo de ser próprio desse tempo da vida. O tempo da vida adolescente, marcada pelas contradições, pelo desejo de estar com o seu grupo e negar a presença dos adultos. Dependem dos adultos para muitas coisas e em outros momentos, vivem do mesmo modo dos adultos.

Quando perguntei a Jocien se fazia alguma diferença estar no grupo de dança ou não, ela responde: - *"Faz, muita. Significa que eu não tenho que ficar em casa pra 'lavá' louça e 'limpá' a casa. É muito bom. Meus amigos vêm pra cá"*. Victor diz que faz diferença - *"Porque é uma coisa boa. Quando não tem nada pra fazer, daí, tem a dança no colégio, daí vem todo mundo pra cá. É melhor do que ficar aí na rua jogando bola, vagabundeando. É não tem nada 'pra' fazer de tarde, daí eu venho 'pra' cá"*. Pauli⁵⁵ diz: - *"É que, quando eu fico em casa, não tenho nada pra fazer, só ver televisão, aqui tem meus amigos"*. Essas falas expressam, entre outras coisas, o valor do grupo. A agregação é mais uma característica da adolescência do nosso tempo, que parece ser uma forma mais 'natural' de ser adolescente. Porém, culturalmente, acreditamos que é natural os adolescentes estarem com as suas famílias. Enquanto que, na cultura indígena Guarani, os meninos são colocados com seus pares, a nossa cultura 'civilizada' mantém os adolescentes com sua família. Para os Guaranis, existem diferentes tratamentos para meninas e para meninos adolescentes. As meninas parecem mergulhar mais cedo no universo adulto.

⁵⁵ Fala do diário de campo

Existe uma semelhança entre a concepção dos Guaranis e a vida adolescente das meninas com as quais desenvolvo a pesquisa. Para elas, ficar em casa, significa dividir as tarefas com os adultos, ou mesmo fazer o que deveria ser feito pelos adultos, assumem compromissos como se já fossem adultas. Para os Guaranis, a menstruação é sinal de que já são adultas e, a partir desse momento, são consideradas e reconhecidas como tal. Ser adulta para os Guaranis, significa que podem escolher seu parceiro, casar-se, ter filhos, assumir uma família. Nesse ponto se estabelece uma diferença. Embora as meninas das quais falo, fazem as coisas dos adultos, elas não são reconhecidas como adultas. As meninas, nesse momento, são colocadas no lugar que Rassial (1997) chama de “não-lugar”. Os meninos parecem que estão permanentemente nesse “não-lugar”, eles não ficam em casa trabalhando, ficam na rua. Mas é na escola que está o grupo, que estão os amigos, eles buscam por sua conta, o que os Guaranis consideram o lugar mais favorável para os meninos adolescentes viverem essa fase. No grupo, parecem pertencer enquanto sujeitos sem classificação quanto à faixa etária, fase da vida, gênero e etnia; sentem-se valorizados por seus pares, porque são amigos, porque se identificam uns com os outros, sentem-se acolhidos e podem expressar a sua palavra.

Na mitologia Grega, encontramos Eros adolescente, mostrando mais uma de suas faces – a de “Eros bem mais arcaico, adolescente musculoso, de asas poderosas[...]. Participa, como tal, de um grupo tradicional de violeiros alados, que transportam suas vítimas à força para locais inacessíveis.” (BRANDÃO, 1991, p. 358). A metáfora de Eros aqui simboliza esse ser que se sente pleno de poder, mas que não está só, pertence a um grupo que o fortalece, onde seus parceiros lhe

servem de espelho e lhes dão sustentação para agir. O grupo fortalece Eros, como, de certa forma, fortalece os adolescentes nessa fase da vida.

Nesse tempo da vida, o grupo tem uma importância estruturante. Quando um componente passa a ter certa atitude, parece que o grupo a segue. Esse fenômeno é passível de explicação. Rubem Alves (1995, p. 35) diz que “a turma cria um delicioso sentimento de fraternidade. Todos se confirmam. Todos fazem as mesmas coisas juntos”. Se alguém desiste do grupo, normalmente carrega os amigos mais próximos. Talvez, isso explique a transitoriedade dos componentes do grupo. As meninas, quando desistem, normalmente dizem que é para cuidar do irmão menor para a mãe poder trabalhar, ou porque precisam ficar em casa para cuidar a casa. Os meninos nem sempre sabem explicar. Artur se afastou por um tempo, e o motivo foi o trabalho. Ele diz que está no grupo de dança porque gosta, mas... – *“agora não vai dar ‘pra’ continuar, eu estou trabalhando porque a minha mãe não quer me ver na rua”*. Ele sai do grupo e vai trabalhar, retorna pouco tempo depois, e diz que vai permanecer no grupo.

Nas meninas, evidencia-se que a dança pode ser um subterfúgio para não ficar em casa. Ficar em casa, pelas suas falas, pode significar que não têm ‘nada’ para fazer, outras vezes que têm muito a fazer, como dividir o trabalho que, supostamente, deveria ser dos adultos. Em muitos momentos, elas perguntam se vai haver dança, dizendo que não querem limpar a casa, cuidar do irmão ou fazer outro trabalho que lhes é solicitado. Dessa forma, apesar de expressar, por um lado, que em casa eles não têm nada para fazer, por outro elas fazem tudo, assumem a casa e o cuidado com os irmãos. Quando perguntei a Pauli se fazia diferença estar no

grupo ou não, ela diz que sim, porque não tem nada para fazer e porque quer ficar próxima dos amigos. Ela, em seguida, sai do grupo para trabalhar como babá, ganhando R\$ 60,00 por mês.

Esses são 'paradoxos da vida adolescente', diferentes para meninos e meninas, inclusive da mesma classe social. Enquanto os meninos demonstram que, ao não estar no grupo de dança, estão na rua sem fazer nada e são colocados no trabalho pelos pais para não ficar na rua, as meninas, ao não estar no grupo, estão em casa, em geral trabalhando. Os meninos estão na rua, as meninas estão em casa. As meninas faltam aos encontros mais do que os meninos. Suas justificativas são porque se envolvem com os compromissos dos adultos. Constitui-se, dessa forma, um jeito de ser menina adolescente e um jeito de ser menino adolescente neste bairro da periferia urbana de Porto Alegre. A menina mais próxima do trabalho, e o menino mais próximo do "não-lugar" criado pela sociedade contemporânea, àqueles que estão na idade entre 13 e 18 anos.

Percebo os meninos e meninas, na fase inicial da adolescência, vivendo a oscilação entre mundos. Um mundo para meninos e outro para meninas. Uma adolescência da rebeldia e outra do trabalho. Uma adolescência imaginada e outra vivida. Viveriam contemporaneamente a adolescência inventada pela nossa cultura e a passagem para a vida adulta de uma forma mais natural nos lares como era nas tribos? Parece que a escola é o lugar para viver a adolescência criada, e nos lares, através do trabalho, vivem outra forma de ser adolescente. Nos lares, em alguns momentos, as meninas compartilham a vida adulta. Os meninos ficam numa espécie de vazio. Sem ritual de passagem, ficam expostos ao assédio de traficantes de

drogas. A estas mães não resta alternativas: incentivam a participar do grupo de dança, ou procuram desesperadamente um emprego para que os meninos fiquem protegidos. Ao mesmo tempo em que o trabalho insere o adolescente mais facilmente no mundo adulto, de certa forma, ele deseja ser adulto. Por outro lado ele rejeita o trabalho e deseja ser adolescente.

Entretanto existe a escola – aquela que, como disse Werner, “às vezes é boa e, outras vezes, ruim”. Aquela que, talvez guarde a “possibilidade de uma passagem rítmica entre o cheio e o vazio”. (MELUCCI, 1992, p.146). Parece que a escola oferece um modo de viver a adolescência criada por esse tempo de modo mais intenso. Embora, como já vimos, a instituição escolar está investida de todo um aparato para silenciar os corpos. Mesmo assim a escola se torna o lugar que possibilita aos adolescentes estarem juntos. É na escola que estão os seus pares, é na escola que vivem e exercitam modos de chegar à fase adulta. É na escola que, também, encontram um lugar para “descansar a massa” enquanto procuram o lugar e a hora de nascer esse novo ser. Com os seus pares, eles podem se sentir mais fortes, como Eros sentiu-se ao estar com o bando. Nesse lugar, podem ser adolescentes conforme a concepção de Hargreaves; Earl & Ryan (2001). A escola é o espaço de exercício e aprendizagem dessa nova forma de ser adolescente, é o espaço onde ensaiam sua autonomia. Esse é o lugar para que demonstrem suas certezas que, quase sempre, são diferentes daquelas dos adultos. Parece irônico fazer uma crítica ao modo de viver a corporeidade na escola e colocá-la como um lugar tão importante para a vida dos adolescentes daquela comunidade. Talvez, ela seja assim porque eles não têm muitas outras possibilidades de estar com a turma.

“Sem a turma, o adolescente é um rosto sem espelho”. (ALVES, 1995, p. 35). Ou porque a vida mesma é feita desses paradoxos.

Diante dessas complexidades, chocamo-nos, não sabemos muito bem como administrar esse ‘jeito’ de ser adolescente e como lidar com esse novo lugar que nos é delegado, um lugar de quem fica perto, mas que não necessita impor a própria palavra. (FABBRINI; MELUCCI, 2000). Uma proximidade “que se perdeu quase por completo” porque ainda não aprendemos como fazê-la de modo presencial e silenciosa. Para o adolescente, “caminhar junto e em silêncio” talvez seja suficiente, mas nós desejamos dizer o que já sabemos, esquecendo que também tivemos que aprender ser adultos, sendo primeiro adolescentes, embora tenhamos feito isso em outro tempo. Olhamos os adolescentes com atitudes ousadas, demonstrando sua inquietude, que traduz também a inquietude do ser humano desse tempo de transição, que adquire mais visibilidade no corpo adolescente, pois nele reside a ousadia e parece que é nesse modo de ser, que temos que buscar na travessia do adolescente, elementos para atravessar esse tempo, que é diferente daquele que nós aprendemos. Gadotti (2000, p. 91) afirma que “a educação que está nascendo com essa juventude fala muito em vida, singularidade e corpo” são meninos e meninas que buscam “a libertação com prazer, com amor, com o corpo”. Sim, o corpo não silencioso, como se vivesse fora do tempo. Ou melhor, como se nós educadores ainda o idealizássemos imóvel. Desejamos o corpo silencioso, obediente e calado, mas encontramos o corpo inquieto. Deparamo-nos com o corpo que se faz, também, com as marcas do espaço que vivem os meninos e as meninas adolescentes. O espaço escolar tem uma função a dança tem outras, mas essas funções confundem-se e se interligam.

4. 2 FUNÇÕES DA ESCOLA – FUNÇÕES DA DANÇA: SENTIDOS QUE SE INTERLIGAM NO ESPAÇO ESCOLAR

Nas últimas décadas, o espaço escolar tem ocupado grande parte da preocupação dos professores. Inúmeros são os motivos que levam os profissionais da educação a se dedicarem à tentativa de compreensão desse espaço. Muitas vezes, a escola é vítima de constantes agressões que fogem dos limites de entendimento do corpo docente. Outras vezes, é o desejo dos professores em fazer com que a comunidade escolar se aproprie e viva no espaço escolar. Outras vezes, o espaço escolar torna-se foco de atenção, pela complexidade com o qual se vivem as relações entre professores e alunos que circulam e constroem esse espaço.

O espaço escolar tem como função ensinar. Como ensinar e o que ensinar tem sido, juntamente, com as anteriores, questões discutidas entre os pesquisadores e entre os professores. Hargreaves; Earl; Ryan, (2001) dizem que mudar tudo, repentinamente, na tentativa de melhor atender aos alunos, não vai auxiliar na busca de respostas. Dizem, ainda, que mudar lentamente também poderá não resolver, pois as mudanças passarão despercebidas. Os autores propõem uma discussão profunda com a comunidade a fim de que se possa, em conjunto, ir estruturando outros modos de fazer a escola, tendo como principal objetivo “ajudar a tornar a educação um processo contínuo direcionando às necessidades pessoais, sociais, físicas e intelectuais dos jovens em cada fase específica do seu desenvolvimento.” (2001, p. 17).

As necessidades pessoais dos meninos e meninas adolescentes da EM Ildo Meneghetti parecem estar mais voltadas à busca de contemplar a corporeidade no espaço escolar. Eles se movem na busca de organizar formas de manifestações públicas, como a organização da banda, por exemplo, e as atividades extra-classe. Parece, dessa forma, que a escola é mais do que um “espaço” de aprender, parece ser um lugar de relações, espaço de convivência, espaço de tensões que modificam os sujeitos e conseqüentemente o próprio espaço. Quando Santos diz que “o espaço é formado por conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (1999, p. 18), ele concebe os objetos como “o produto de uma elaboração social. A ação ” é um processo dotado de propósito [...] no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo” (1999, p. 53-64). Nesse “conjunto indissociável”, nascem as relações e delas se constrói o espaço pleno de diversidades e a medida que o espaço é construído, o próprio sujeito vai se construindo no espaço.

Percebo hoje o espaço escolar como o lugar onde reside o corpo, a alma, a razão e a emoção como um todo, misturas fundidas das quais resultam belos seres, inconclusos, racionais, sentimentais, frios e amorosos. Parece um espaço onde não há mais lugar para “Ou isto ou aquilo”, como nos versos da poetisa Cecília Meireles, mas “isto” e “aquilo” e mais tantos ‘istos’ quanto possível. Não mais um sujeito somente imbuído da razão, mas, também, da emoção, nem só priorizando o intelectual, mas, também, o afetivo. Assim, tentar perceber o espaço escolar é deleitar-se para além daquilo que foi construído como obra da engenharia, com madeira, cimento e laje que tem como especificidade o mestre que ensina e o aluno que aprende. Perceber o espaço escolar é olhar para as pessoas que fazem o

espaço e descobrir a complexidade que contém a vida intensa e real do cotidiano escolar que se faz na troca de saberes, é buscar os sentidos que possuem os objetos construídos na sociedade e no próprio espaço escolar, é tentar compreender e discutir quais os propósitos da nossa ação, a que ela se destina, consciente da nossa impossibilidade de ser neutro.

Em 1999, com a possibilidade de visualizar⁵⁶ a dança na escola de maneira mais explícita, algumas questões foram abertas: relação professor aluno, manifestações de preconceito, sentimentos dos professores em relação à dança e ao prazer dos alunos, sentimentos dos alunos e mudanças de atitudes. Em alguns momentos, parece que, através da dança, o espaço escolar torna-se mais humano, permitindo que os sentimentos se expressem e as angústias se (re) signifiquem. Em outros momentos, a dança parece ter se tornado um pretexto para viajar, ser feliz, mover o corpo, fazer novos amigos, aliviar os problemas, representar a escola em outros lugares, namorar, beijar, brigar, disputar, viver emoções.

Para a menina Raissa, a dança “*serve ‘pra esquecer’ as coisas ruins*”, diz ainda “*que quando a gente dança tira toda a raiva*”. Em outro momento Raissa diz que a dança serve “*‘pra’ alegrar, ‘pra ajudá’ os alunos que estão ruim na sala de aula... ajuda assim a ‘melhorá’, ‘sora’ bá... com certeza, ajuda, porque aí os professores dizem: - Ah! Ele é do grupo de dança, então já dizem, ‘tu dança’ bem e tal. Às vezes eles dizem :Tu ‘é’ do grupo então ‘tem que melhora’*”. O reconhecimento dos outros professores é importante para Raissa. Mas existe uma espécie de cobrança por parte dos professores. Se Raissa está no grupo, ela tem

⁵⁶ Utilizo essa expressão para dizer que a dança existia, ela não foi criada naquele momento, ela se mostrou.

que ser aluna ‘comportada’ e comportar significa: “1) Conter em si. 2) Ser capaz de conter. 3) Admitir. 4) Sofrer; suportar. [...] 7) Portar-se bem (criança).” (LUFT, 1998, p. 133). Para a escola, todas essas definições podem ser traduzidas por atitudes como ‘ficar calado na sala de aula, não faltar, fazer o que o professor deseja, isto é, cumprir com as regras instituídas pela escola’, pelo menos a um século.

O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar-lhes que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios e proveitos, têm de renunciar a seus hábitos de classe. [...] o professor [...] ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos. [...] qualquer tipo de resistência coletiva ou grupal fica descartada. (VARELA; URIA, 1992, p. 91-92).

A escola tem uma função. Raissa deseja mais. O desejo de Raissa se concretiza parcialmente. A função da escola de controlar funciona com a falta de apoio para a banda, mas não para o gosto e desejo de dançar. Raissa já demonstrou que gosta de dançar e diz *“me sinto feliz dançando”*. Cumpre a sua regra, aquela de dançar e ser feliz. A função que era de manter os corpos quietos é substituída pela expressão do corpo. Se o espaço confunde suas funções, igualmente ocorre com a dança, pois nem todos os professores concebem a dança como um modo de controle ou de mudança de comportamento. Para a orientadora educacional, *“a dança deveria ser colocada como primordial na escola, em função de tudo o que ela trabalha com a criança. Expressão do corpo, criatividade. Enfim, desenvolve uma série de habilidades físicas, psíquicas, emocionais. É importante, muito importante”*. Existem ainda outros modos de conceber a dança, expressos pelos familiares. Para sua mãe Marta, *“dançar é um modo de ‘espairecê’ a cabeça, de relaxar o corpo, eu gosto, daí eu esqueço os problemas um pouco. ‘Pra’ distrair, eu gosto de dançar!”*

Podemos perceber que, para os professores em geral, a dança tem uma função; para a orientadora educacional, ela tem outra e se difere ainda do que pensa Raissa e sua mãe Marta. Segundo Mukarovsky (apud. PALUDO, 2003, p. 26-27), a arte possui “funções imediatas e funções de signos”. As funções imediatas se subdividem em práticas e teóricas. “A função prática ocorre [...] quando o objeto vem em primeiro plano, e a auto-realização do sujeito se efetua transformando o objeto, isto é, a realidade”. Já na função teórica ocorre de modo diferente, o sujeito ainda “aparece no primeiro plano, e o objeto final é a projeção da realidade da consciência do sujeito, numa imagem que será unificada de acordo com a unicidade do sujeito.”

As funções de signo subdividem-se em função simbólica e função estética. “Na função simbólica, o objeto se apresenta em primeiro plano” entretanto, “a característica fundamental é a eficácia da relação entre signo e a coisa significada [...]os signos se colocam para a representação, eles não se colocam como meros reprodutores ou redutores” (PALUDO, 2003, p. 27). Na função simbólica, o ato efêmero de ‘apresentação’ dos meninos e meninas fica em primeiro plano, sintetizado no momento apoteótico do dançar.

A função estética põe em destaque o sujeito, porém não estariam em evidência as emoções do sujeito. As emoções pertenceriam à função prática. O sujeito que aqui se fala é o “homem genérico”. “O Signo estético não seria um instrumento, como o signo simbólico. O signo estético pertence ao objeto, ou seja, à realidade e se coloca como forma, claramente visível, que representa o objeto final.” (PALUDO, 2003, p.27). Nesse caso, estaria em evidência o sujeito, simbolizando a

própria obra, traduzida nas falas dos meninos e meninas quando dizem que estão 'bonitos' quando vão se apresentar.

Em relação à dança na escola, ela é percebida pelos professores em geral, somente na função prática, que se insere nas funções imediatas. O objeto que está em primeiro plano, nesse caso, é o próprio corpo adolescente que necessita se modificar para atender a necessidade da escola; a realização do aluno estaria dirigida à (re)organização dele próprio, na sala de aula, tornando-se mais 'comportado'.

Entretanto, as fronteiras entre as funções não são claras, elas se inter-relacionam, interligam-se, associam-se, conectam-se, como as relações do espaço escolar entre todos aqueles que o constroem. Nas falas, percebemos funções diferentes, porém, entrelaçadas umas às outras, o que, na visão de Mukarovsky (1997), é plenamente possível, porque arte é movimento, espaço é movimento, vida é movimento, que podem gerar outros modos de vida e, portanto, outros modos de ser.

Enquanto para a menina Raissa e sua mãe Marta a dança tem um caráter psicológico, quase terapêutico, para a orientadora é um modo de expressão do potencial criador do ser humano, ainda que inclua os aspectos psicológicos. Podemos perceber essas fronteiras confundirem-se sem que isso se caracterize num problema. As divergências aparecem não em relação à dança em si, encontram-se na dúvida em relação à aprendizagem e à sua 'utilidade' no contexto escolar, isto é: conectar a dança somente na sua função prática. Como já vimos,

uma função se funde com a outra, porém nós desejamos que uma função prevaleça em detrimento de outra e podemos ainda desejar que essa função funcione como mais uma forma de controle. As nossas atitudes, mais do que os documentos, são reveladoras da filosofia da escola que não está escrita no regimento; a filosofia que aparece nas atitudes, muitas vezes, não coincide com o discurso de uma 'escola emancipadora'. Isto é, já não dispomos da reprovação como instrumento de controle, então utilizamos algo que dá prazer como forma de controle. Mas outros acreditam que a dança deve ser uma escolha do aluno e não do professor. A professora Regina pensa que alguns alunos possuem habilidade e devem permanecer no grupo, desenvolvendo então a 'habilidade' para a dança. Esse pensar incluiria outras funções e não somente a função prática, pois pelas palavras de Mukarovsky (1997, p. 225)

A arte é multidimensional por excelência, orienta o seu receptor para outra combinação de funções, diferente daquela que lhe é familiar e condu-lo para outra maneira de ver a realidade, até então inaplicada e para outra maneira de a abordar – daqui se deduz a capacidade emancipadora da arte em relação à vida prática e à ciência.

Diversidade plena que faz do percurso beleza; que faz da trajetória mistério; que faz da larva borboleta; que faz de Eros também homem apaixonado, querendo o Amor de Psique para si e não somente para levar o amor aos outros através de sua flecha. Trabalhar com a dança para mim significa apostar na capacidade criativa e sensível do ser humano. Significa, ainda, ser capaz de perceber, pelo menos, parte da diversidade do ser que pensa, constrói significados diferentes para os acontecimentos do mundo, para a sua própria vida. Ela pode significar a construção de outros caminhos que contemplem mais o movimento representado por cada menino e cada menina adolescente que desmente "verdades estabelecidas."

(SANTOS, 1999). Assim, pode ser dado o primeiro passo no sentido de construir outros modos de ser no espaço escolar.

Serres, (2001, p. 20) diz que “o visível é mais que o visível”. Toda a tentativa de esgotar o visível é em vão. O que vemos, agora, não é o todo existente. O que vemos, sentimos, percebemos não coincide com o que o outro vê, sente e percebe. O que vemos, sentimos e percebemos, hoje, pode ser de outro modo amanhã. “Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi” (FREIRE, 1994, p. 17). Outros olhos verão outros sentidos, diferentes daqueles que já vistos. O espaço escolar é um mundo em movimento, assemelha-se a um casulo, que se modifica repentinamente.

São acontecimentos que fazem o espaço ser ‘aquele espaço escolar’ que já não se pode delimitar muito as fronteiras e dizer este é um lugar para isto ou para aquilo. O espaço escolar é um lugar de muitas coisas. Um mundo que a cultura institucionalizada concebeu homogêneo, mas que guarda, dentro de si, a possibilidade de ser singular. Um lugar que se amplia, obscurece-se, por vezes, esconde-se sob a neblina, irrompe com a luz do sol e se desvela. Mas não aparece todo nu, pronto para ser descrito porque...

Desvelar não consiste em remover um obstáculo, retirar uma decoração, afastar uma cobertura, sob os quais habita a coisa nua, mas seguir pacientemente, com uma respeitosa habilidade, a delicada disposição dos véus, as zonas, os espaços vizinhos, a profundidade de sua acumulação, o talvegue de suas costuras, para abri-los quando for possível, como uma cauda de pavão ou uma saia de rendas.

O estado das coisas teria por modelo esse meio ou essa mistura, imaginável, ou sensível como um amontoado de tecidos, mil possíveis disposições de véus. (SERRES, 2001, p. 78-79).

Entre esses “mil possíveis” do espaço escolar se desvelam os tempos vividos por aqueles que o fazem.

4.3 METÁFORAS DO TEMPO VIVIDO NA ESCOLA

Com base em Alberto Melucci (1992), podemos utilizar metáforas para compreender a categoria tempo. Segundo o autor, o tempo pode ser representado pela figura do círculo, da flecha, por pontos e por uma espiral. O tempo do círculo é percorrido continuamente, de maneira circular e retorna sempre ao mesmo ponto. Este é também o tempo do mito, lugar onde as coisas se repetem, nada se acrescenta definitivamente e também nada se perde.

A flecha indica que o tempo faz um percurso linear. Esse é o princípio do Cristianismo. Na religião, colocava-se o fim da vida como o momento da salvação cujo princípio moral dizia que era preciso ser suficientemente bom para a alma ir ao céu depois da morte, e que sofreriam o castigo eterno aqueles que não se enquadravam dentro da moral cristã, mas, também, possuía uma dimensão cíclica. A indústria se beneficiou do princípio da meta religiosa, utilizando-o para garantir que os trabalhadores se esforçassem para ser eficientes e seriam recompensados ao final. A escola, igualmente, beneficiou-se desse princípio, colocando na aprovação a meta a ser alcançada. Nas escolas da rede pública municipal, esse princípio já não tem tanto valor, pois a reprovação existe somente para casos especiais já que a escola por ciclos prevê o avanço contínuo. O princípio da meta estava arraigado à cultura escolar. Ele desapareceu repentinamente, deixando, no seu lugar, um vácuo. Os professores não dispõem do instrumento da reprovação. E

os alunos, acostumados a medir a sua eficiência com base nesse argumento, sentem-se desconfortados dizendo, muitas vezes, que a escola não está ‘ensinando’ porque ninguém mais roda⁵⁷. Os alunos também demonstram medo de continuar estudando no Ensino Médio e não conseguir acompanhar. Muitos, após dois ou três meses de aula, desistem porque, efetivamente, não conseguiram acompanhar. Um ex. integrante do grupo de dança, aluno considerado eficiente, que está hoje no Ensino Médio, disse-me estar procurando outra escola de segundo grau porque no primeiro bimestre, ficou com seis notas ‘vermelhas’⁵⁸. Não quero dizer, com isso, que sou favorável a reprovação; estou somente tentando reproduzir os comentários que muitos alunos fazem enquanto tentam processar essa mudança e para refletir sobre o que se está ensinando na nossa escola, e o que estão ensinando as outras escolas – aquelas do Ensino Médio.

Na nossa escola, a reprovação não se constitui como instrumento de controle, sustentado pelo tempo da meta. Aos professores da EM Ildo Meneghetti resta outro instrumento de controle – impedir os alunos de participar das atividades prazerosas que são propostas pela escola, como a dança, por exemplo, ou as eventuais saídas para ir ao cinema, ao circo e ao teatro que acontecem com freqüência. Muitas vezes, para ser beneficiado, o aluno muda a sua atitude na sala, esperando alcançar a sua meta, que é aquela que vem depois. Ele não muda pelo prazer que a aprendizagem lhe proporciona. O prazer, nessa perspectiva, simbolizaria aquilo que vem depois. O momento presente deve ser cancelado em prol do momento que está por vir. O momento da sala de aula se converte em tempo de disciplina, quietude, silêncio;

⁵⁷ A expressão “roda” significa ser reprovado, repetir o ano escolar.

⁵⁸ Notas vermelhas significa notas abaixo da média.

momento de adiar o prazer. Esse tempo que adia é o tempo da meta, de algo que deve ser buscado depois. É a figura do tempo linear que invadiu o 'espaço escolar'.

A figura linear do tempo como flecha embebe as raízes profundas da cultura ocidental e alimenta, ainda hoje a nossa representação do tempo. Existe uma salvação que não é mais religiosa, uma salvação laicizada que confia à racionalidade técnico-científica, ao desenvolvimento, ao crescimento econômico, mas que coloca no futuro o sentido do presente. (MELUCCI, 1992, p. 15).

Em alguns momentos, essa concepção de tempo aparece nas falas dos meninos e meninas do grupo de dança. Parecem desconsiderar o momento presente e projetam no futuro, o gozo e o objetivo da dança. O que vivem no momento presente parece ocultar-se. Os meninos e meninas, às vezes, nem percebem que o corpo dói, cansa, transpira, treme. Parece que não percebem o encontro sensual do menino sustentando a menina para a dança, bela flor, bailarina, namorada, que o convida para um beijo, um abraço, um momento para 'ficar'. Assim, hoje dançam, não para o beijo, para júbilo da alma, para a graça da vida, gratuidade do corpo. Eles dançam para a glória do final, para se fazerem bonitos ao olhar do outro que contempla o seu futuro, eles dançam para se tornarem bonitos diante dos olhos de quem olha. Werner diz: - *“Me sinto feliz ‘sora’ porque eu vou participar em todos os colégios e vou representar o colégio que eu estudo”*. Werner diz que é importante participar do grupo porque: - *“Eu mudei o meu comportamento. Antes eu bagunçava, agora parei um pouco. Me sinto melhor, os professores não ficam mais me xingando. A gente fica ensaiando e depois se apresenta”*.

Segundo Melucci, (1992) o tempo presente é uma dimensão que já não pode ser colocada para o futuro. Isso é representado na atitude dos meninos e das

meninas. Ao mesmo tempo que ensaiam para depois se apresentar, o ato de dançar está no cotidiano do grupo. O modo como dançam hoje é resultado do modo como aprenderam a dançar ontem. O modo que dançam hoje é diferente pois, de um tempo a outro, processam-se outros gestos que se mostram na dança, já projetando o modo como desejam dançar, no tempo que ainda não chegou. Os tempos se fundem no presente, e ele tem uma importância que não pode ser minimizada. É o presente que tem a função de estabelecer um vínculo entre o passado e o futuro. Como diz Melucci (idem, p. 18):

Nós sabemos, a cada dia, que o passado deriva do futuro. [...] O presente é o único horizonte no qual esta ligação se estabelece: a presença é o lugar cujo passado e futuro podem estar em relação circular. É no presente que o passado reflete a sua luz e a sua sombra sobre o futuro e que este ilumina ou escurece aquela parte de nós da qual queremos ou podemos reconhecer-nos.

O tempo presente da mãe de Artur bate à sua porta, com ameaças à vida. Silvia, mãe de Artur, expressa os medos do seu tempo, do seu lugar. Medos que são seus, mas parecem que são também do mundo. Sua preocupação não é com a apresentação no final, seu menino dança porque o presente porta perigos reais naquela comunidade. São acontecimentos cotidianos que ameaçam a vida. Ela busca algo que possa proteger seu filho. A fala de Silvia diz assim: - “*Sora’, meu filho saiu da escola, eu queria te pedir pra’ não tirar ele da dança, é que eu tenho medo, sabe como é essa vila. Ficou sem fazer nada, se perde, começa saí por aí*”. Em outro momento volto a perguntar por que é importante para a mãe que ele continue no grupo e ela diz: “*Eu acho importante, como eu já te disse, Sueli. Ter uma atividade ‘pra’ fazer que eles gostem é importante, então como ele gosta, se tu permitisse [...]. Eu fiquei faceira, fiquei contente. Eu quero dar mais ocupação ‘pra’*

ele. Aula de violão, eu dei uma parada porque faltou dinheiro, apertou um pouquinho”.

Ela revela características do tempo de agora que é um tempo que se mostra perigoso. Um tempo que o discurso de salvação proveniente da religião perde o sentido, um tempo vazio de esperança (FABBRINI; MELUCCI, 2000). O presente é o único que estabelece a ligação com o passado e o futuro. Estar ocupado hoje pode fazer o futuro diferente para Artur, mas o perigo está no presente. A mãe se preocupa com o presente, não para que seu filho seja eficiente no futuro, mas para que ele viva agora. A mãe de Artur encontra, no presente, a esperança. Uma aprendizagem que pode ter sido construída com o seu filho. “Na cultura dos adolescentes nasce a exigência de experimentar no presente a mudança possível e se modifica a forma da esperança, para corresponder à necessidade de não sacrificar o presente, adiando-o para um futuro perfeito.” (FABBRINI; MELUCCI, 2000, p. 166). A ameaça está no presente e não no futuro. O presente liga o passado da mãe ao futuro do filho, mas faz agir no presente. No presente está a esperança, uma esperança que mora na sensibilidade da mãe, que deseja ocupar o seu filho com as coisas das quais ele gosta, está no filho Artur que deseja viver agora o que ele gosta.

A mudança do futuro não é um dado é, antes, uma possibilidade. A dança representaria a possibilidade de um futuro, ao mesmo tempo em que faz viver no presente algo significativo? Poderia ter a função de ocupar os meninos e as meninas, afinal essa é uma atividade lícita para não ter tempo de pensar em algo ilícito? Ocupar-se da dança parece ter um sentido moral, aquele de não ocupar-se

com a droga. Essa possibilidade se revela tanto na fala dos meninos e meninas, como das mães. Essa é uma preocupação legítima da mãe e, ao mesmo tempo em que ela pensa no futuro do filho, interessa-lhe o presente. Revela um tempo contemporâneo e local, onde a ameaça do envolvimento com as drogas é um perigo real e cotidiano que não está no passado e nem no futuro.

Penso que podemos nos perguntar onde estão as ofertas de políticas públicas para esses meninos e meninas adolescentes? Onde estão os lugares de convivência para que os adolescentes possam estar 'afastados' dos adultos e, ao mesmo tempo, sintirem-se protegidos? Podemos imaginar uma cidade como "La Ciudad de Los Niños" de Francesco Tonucci, (1997) em que cada membro da sociedade possa exercer o papel de 'protetor' dos meninos e meninas? Quais as possibilidades reais para esses meninos e meninas, jovens adolescentes? A aula de violão foi sacrificada pela falta de dinheiro. Onde estão os projetos de Descentralização da Cultura tão difundidos pela Secretaria da Cultura de Porto Alegre? Viveriam esses meninos e meninas numa espécie de "limbo"⁵⁹ no que se refere às políticas públicas locais? Ao concluírem o primeiro grau, dos 15 aos 18 anos, que ofertas existem para essa fase da vida? Victor e Artur já estão no segundo grau. Eles permanecem no grupo e, quando não estão no grupo, estão na frente da escola. Jocien está no segundo grau, ela não participa mais do grupo e não aparece na escola. Raissa está no segundo grau, participa do grupo de dança aos sábados à

⁵⁹ A Expressão 'limbo' é aqui utilizada como metáfora para representar o lugar periférico que os adolescentes ocupam na sociedade contemporânea. O sentido da palavra segundo Luft (1988, p. 345) pode ser "orla, rebordo" ou "coroa luminosa visível nos eclipses anulares do sol", dando um sentido de algo que está na periferia, em volta de. Em Rocha (1996, p. 375), "limbo é o lugar para onde vão as almas de quem morre sem o batismo, segundo a crença cristã. Bordo de uma coisa".

tarde, dificilmente aparece na escola. Werner e Daniel continuam na escola, eles não tiveram o percentual de 75% de presenças na escola, estão hoje na CP⁶⁰.

Existe, ainda, o tempo representado pelos pontos, esse é o tempo que aparece quando o mito da modernidade começa a se esvaír. Ele mostra que a nossa experiência do tempo é feito por momentos fragmentados, sem ligação um com o outro que nos impulsiona na busca de algo para fazer. “A figura do ponto corresponde à percepção de uma seqüência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais densos, sem conexão entre si”. (MELUCCI, 1992, p. 15). Esses momentos densos são tempos de “possibilidades excessivas” (MELUCCI, 1997) que o mundo oferece. Mas a quem o mundo estaria fazendo essa oferta? O mundo não oferece muito aos meninos e meninas adolescentes da EM Ildo Meneghetti, pois o que eles demonstram, em muitos momentos, é que eles não têm nada para fazer. A praça que deveria ser um espaço público de convivência, se caracteriza-se como um ‘lugar de perigo’. As igrejas, que ainda oferecem esses espaços não fazem parte efetivamente da vida desses meninos e meninas. Parece que para eles é um tempo vazio de possibilidades.

O tempo das possibilidades múltiplas existe. Esse tempo empurra as crianças, desde cedo, para várias atividades, diminuindo o seu tempo de brincar: elas vão um turno para a escola, no outro podem estudar línguas, fazer balé ou esporte⁶¹. Mas essa não é a realidade dos meninos e meninas adolescentes da EM Ildo Meneghetti. Para eles esse é um tempo de necessidade de sobrevivência que coloca as meninas no lugar de adulto, por isso, ao não estarem na escola, ocupadas

⁶⁰ Essas são turmas de progressão do terceiro ano do terceiro ciclo. São turmas que têm por objetivo “atender os educando com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade.”(SMED, 1999).

⁶¹ Filme “A Invenção da Infância”.

com alguma atividade, podem ser encontradas em casa, trabalhando. Os meninos ficam mais expostos a outros riscos como, por exemplo, a droga, uma vez que não dispõem de outras escolhas. A escola é sempre um lugar procurado, ela tem um compromisso moral de ser também ancoradouro para esses meninos e meninas, tem a responsabilidade de ser um porto seguro. Além da escola, somente o SASE⁶² constitui-se como uma política pública, atende um grupo restrito, até os 14 anos. E depois? Para onde podem ir nossos ex. alunos? Os ex-alunos buscam a escola, permanecem na frente dela, como uma forma de pressão para ocupar este espaço.

No momento da entrevista, a ânsia de estar simplesmente ocupado prevalece, como podemos perceber nas sua falas.

Werner: - *“Deixa eu ficar, ‘sora’, não tenho nada ‘pra’ fazer”.*

Jocien: - *“Porque eu gosto e, depois, eu não tinha nada ‘pra’ fazer de tarde, daí eu venho pra cá”.* Perguntei a Jocien se ela tivesse outra coisa para fazer, ainda assim ela escolheria a dança e ela responde que sim, porque se não vem para a dança só lhe resta ficar em casa limpando a casa e lavando a louça.

Raissa: - *“Por que não tem nada ‘pra’ fazer e eu gosto de dançar, ‘sora’. (risos do grupo) É verdade... vocês estão rindo”.*

Artur: - *“Eu vou ficar aqui, não tenho nada ‘pra’ fazer, pelo menos venho ‘pra’ cá”.*

⁶² Serviço de Apoio Sócio Educativo, dirigido a crianças e adolescentes em vulnerabilidade dos 7 aos 14 anos, programa da Prefeitura de Porto Alegre.

Victor: - *“É melhor do que ficar na rua, jogando bola, ‘vagabundiando’ aí”.*

Entretanto, esse sentido se dilui porque, quando estão juntos, eles demonstram preocupação com o espetáculo final, com a apresentação em outra escola, com as viagens e usufruem o momento de estarem juntos. Existe o prazer de ser notado pelo colega, o prazer de tocar-se, existe a proteção ao perigo que está na rua. Se as primeiras falas dos meninos revelam o tempo da meta, outras revelam o tempo da vida contemporânea, retrata parte do seu cotidiano. O desejo das meninas de sair de casa porque, em casa, tem que trabalhar. O desejo de estar com o grupo. A alegria de ver os ‘galetinhos’⁶³ e o prazer de dançar.

Sempre que tem ensaio, os meninos insistem para ficar; mesmo que não esteja no seu horário. Não permito que fiquem na sala, então eles permanecem na frente da escola fazendo pressão para entrar na sala. Não são poucas as queixas que vêm dos funcionários, argumentando que eles estão incomodando, atrapalhando as outras aulas. Peço a eles que venham nos seus horários, mas isso não acontece. As meninas conseguem cumprir, os meninos não. Parece que as meninas, de alguma forma, ocupam-se de outras coisas, ou se não se ocupam, aguardam em casa, os meninos não. Novamente percebemos as fronteiras da função da arte confundirem-se. Em uma das primeiras conversas com o menino Werner, ele dizia que estava no grupo de dança *‘pra’ representar o colégio em outros lugares*. Ele expressa estar na dança porque tem um objetivo para além do momento presente. Não creio, entretanto, que podemos negar o que acontece desde o planejamento da coreografia até o momento em que ela é apresentada.

⁶³ “galetinho” é como os meninos denominam as meninas que eles consideram mais bonitas.

As três figuras – o círculo, a flecha e os pontos – não conseguem representar a experiência de tempo de modo satisfatório. Melucci (idem, p. 19) propõe outro modo de representar o tempo, unindo as três figuras anteriores. O círculo, a flecha e o ponto. A partir da união das três, surge então a espiral. Com base no ponto movemo-nos, continuamente, de forma circular, de uma maneira não uniforme e em níveis diferentes. Movemo-nos sobre uma base, mas não nos fixamos nela.

A espiral é uma figura fascinante, porque é um desafio aos dilemas do tempo, uma tentativa de dar forma ao desejo mais profundo que nos anima cada vez que encontramos a pluralidade de dimensões e de movimentos que constituem a nossa experiência temporal: no movimento circular que avança no espaço se expressa o sonho demasiado humano que o fluir quer também manter. (MELUCCI, 1992, p.19).

Por isso já não é mais possível negar o processo que existe entre a escolha da dança para não fazer nada e dançar para fazer uma boa apresentação no final. É nesse “entre-lugar” que muito acontece, é mais um fragmento do que pode ser o “espaço escolar”, o lugar de muitas faces. Talvez, esse seja o tempo da espiral, que aparece onde as possibilidades não são demasiadamente múltiplas e, dessa forma, não se constitui um tempo de “possibilidades sem tempo”. Esse é um tempo em que o presente se mostra ‘preche’ da vida, expresso nas palavras dos meninos e meninas adolescentes que *afirmam estar lá pelo gosto, pela alegria de dançar, pela arte de expressar-se esteticamente, pela amizade cultivada, pelos gestos de solidariedade e pela vida*. São essas significações que circulam entre as emoções e a estética da arte, da vida, do convívio no cotidiano escolar. É a vida feita do encontro consigo, que traduz o amor por si. Com o outro que traduz o reconhecimento do outro, em si. Com o riso que expressa a alegria do corpo e da

alma. Com a dor que dilacera as carnes e com a própria dança da vida, que possível chamar mistério. Assim demonstram os motivos que os levam a dançar:

Raissa: - *“Porque eu gosto de dançar, né, ‘sora’, me sinto feliz dançando”.*

Victor: - *“Porque eu gosto das danças, dos colegas, da bagunça”.*

Artur: - *“Porque tem meus amigos. Eles já eram meus amigos, eles vêm, então eu venho”.*

Werner: - *“Porque eu gosto. Meus amigos vêm ‘pra’ cá, daí eles enxergam eu dançando e têm meus amigos, e a gente vem saber das novidades, né, sabe como...tem que saber o que se passa. É isso aí”.*

Jocien: - *“Porque eu gosto de dançar, é divertido, é uma coisa muuuuuito boa”.*

Neste momento, os meninos e meninas adolescentes, falam do gosto pela dança. Esse gosto faz com que se crie um novo modo de ser na escola. Usando a palavra de Freire (1994, p. 184) parece ser a necessidade de “reinvenção” do estar na escola o motivo que os leva a estar no grupo de dança. Uma necessidade que se gesta nas entranhas do ser, na profundidade infinita do homem, no ser sensível que capta a complexidade e a beleza do viver que se mostra nos gestos cotidianos.

4.3.1 HOJE TEM DANÇA – A ‘TEMPORALIDADE⁶⁴’ NA ESCOLA

O tempo no espaço escolar parece não mais funcionar somente pela lógica linear imposta pela máquina e pela determinação do calendário da escola, nem pelo número de horas em que os alunos necessitam ter aula. Parece que há uma espécie de dilatação do tempo e ampliação do espaço, embora o espaço definido metricamente seja o mesmo. Parece que o espaço e o tempo passaram a funcionar de acordo com o desejo e a subjetividade de cada um. Um tempo que não é ocupado por uma determinação, mas por uma escolha, uma vez que excede o tempo escolar determinado. Esse tempo não está amparado nem previsto na lei. É um tempo da vida que os meninos e meninas podem escolher livremente e que pode ser ocupado pela dança. Tempo e espaço, fora da lógica da linearidade dos ponteiros do relógio. Esse tempo não pode ser considerado o das máquinas “[...]mas o das ações que animam os objetos.” (SANTOS, 1999, p. 213).

As ações são, de certa forma, determinadas pelo espaço, fazendo com que ele determine o modo como sentimos o transcorrer do tempo naquele espaço. De acordo com Melucci, o tempo também é construído. Na escola, ele aparece de maneira diferente em cada espaço, em cada momento e para cada um, de modo diferente. Os alunos dizem que o tempo, na sala de aula, não passa. Muitos, na tentativa de encurtar o tempo, optam por sair da sala de aula, fazer algo que momentaneamente lhe dá mais prazer, porque o tempo do prazer passa rápido, e o

⁶⁴ Para Santos (1999, p. 213) existe uma palavra que melhor expressa o modo como o tempo é percebido. Ele diz que “a palavra correta [...] seria `temporalidade`, considerada como uma interpretação particular do tempo social por um grupo ou por um indivíduo”.

tempo da sala de aula, caracterizado como um tempo de 'não prazer', transcorre lentamente.

Já nas aulas de artes, nas aulas de Educação Física, a hora do recreio e o tempo da dança são tempos que transcorrem rapidamente. Quando chega o final dos ensaios do grupo de dança, muitas vezes, os meninos e as meninas desejam ficar até mais tarde. Eles resistem a sair da sala nos momentos da dança, reclamam também que só há dança duas vezes por semana. Assim a pergunta 'vai ter dança hoje?' revela que é dia em que os alunos e alunas que estão no grupo de dança têm algo a fazer e algo que lhes dá prazer. A atividade prazerosa parece configurar um tempo rápido, mas com desejo de que ele seja lento. Enquanto a sala de aula revela um tempo lento, mas com desejo de que ele seja rápido.

Desse modo, parece haver sempre duas dimensões, ou seja, "as oposições" (MELUCCI, 1992, p. 25) – de um tempo lento e de outro tempo rápido, em um mesmo lugar, porém diferenciado. Há um tempo da máquina relógio que não muda, que é linear, e aquele ligado à subjetividade, que é diferenciado. No período da manhã, para os alunos que estudam nesse turno, parece que o tempo demora a passar e, portanto, deve ser encurtado. Para isso, os alunos usam as mais variadas artimanhas. Solicitam idas constantes ao banheiro ou saem da sala para conversar com os amigos.

No turno da tarde, aqueles que estão no grupo de dança solicitam uma dilatação do tempo do relógio, porque parece que esse passa rápido. Dançar, subjetivamente, encurta o tempo, então é preciso mais tempo do relógio, para que

possa cumprir o tempo que os seus corpos desejam. Mas nós cumprimos o tempo da máquina, que foi construído socialmente. Então, ao sinal do ponteiro, acaba a dança na escola. O tempo da dança se caracteriza como um tempo efêmero, um tempo que se dilui, um tempo que transcorre velozmente. Essa rapidez é expressa pelos meninos e meninas com uma exclamação: “*Já! `Sora`*”. Eles desejam iniciar mais cedo e terminar mais tarde. Percebe-se, assim, a duração do tempo dos meninos e das meninas se mostrando em diferentes dimensões, dependendo do espaço e do que estão fazendo em cada momento.

Embora o ‘tempo relógio’ seja o mesmo, sua compreensão subjetiva é outra, podendo ainda ser diferente de pessoa para pessoa. Esse modo de perceber o tempo, ora lento, ora rápido, Melucci (1992, p. 25) chama de “descontinuidade”. Esse conceito demonstra as características da sociedade atual, onde a previsibilidade se esgota, pois a toda hora se abrem novos caminhos. São as “descontinuidades e os rompimentos que produzem imprevisibilidade no fluir” (Ibdem).

Isso ocorre, segundo o próprio autor, porque existem tempos internos e tempos externos. O tempo externo, também considerado tempo social, “caracteriza-se, portanto, pela continuidade e unidade dos eventos que se subseguem uns aos outros em uma só direção e são por isso irreversíveis” (idem:24). Um tempo medido pela máquina relógio, que obedece a uma lógica linear. Existe, entretanto, outro tempo, aquele de Eros, que Melucci denomina como interno...

que acompanha afetos, emoções e vive no corpo [...] possui características opostas. É múltiplo e descontínuo. Na experiência subjetiva, tempos diversos coexistem, sucedendo-se e sobrepondo-se. Existe um tempo cíclico, como aquele do mito [...] se manifesta no corpo, nas emoções [...]. Um tempo simultâneo: muitos tempos existem contemporaneamente, ontem e amanhã, o meu e o teu, aqui e em outro lugar. (MELUCCI, 1992, p. 25).

Outra característica do tempo pode ser chamada de “multidirecional”. Essa característica, segundo o autor, dá-nos a possibilidade de, em relação aos eventos, percorrê-los para a frente ou retornar. Com a possibilidade de ir e retornar, o tempo interno se caracteriza também como um tempo “reversível”, oferecendo-nos, assim, a possibilidade de modificar o sentido, até mesmo do nosso passado, e nada que se diga hoje pode ser considerado definitivo. Como a percepção do tempo varia para cada ser, para cada momento através da emoção, do corpo, do Eros, e a máquina não respeita essa variabilidade, cria-se o que o autor chama de “oposição” entre tempo externo (tempo social) “irreversível” e o tempo interno (das emoções), que é continuamente “reversível”. O tempo interno é “variável” e, muitas vezes, não cumpre as exigências e cobranças do tempo social. Essa “oposição”, como o próprio autor propõe, pode ser amenizada através da cultura que “reduz essa tensão oferecendo canais para a expressão simbólica do tempo interno, como a arte, o mito, o jogo, a sacralidade.” (MELUCCI, 1992, p.25).

Parece ser esse o lugar da dança na escola: o lugar da expressão do Eros, lugar que simboliza a agregação, os afetos; lugar das emoções e da estética; lugar de um tempo amoroso e bonito; lugar da esperança da mãe que sente estar afastando o filho daquilo que ela considera ‘mau caminho’ (o das drogas). Parece, também, que, a partir da dança, configura-se uma diferença na construção do espaço escolar dentro mesmo do seu território. Os meninos e meninas passaram a

ocupar o espaço escolar mais tempo. Não são mais 4h e 30 min em cada um dos cinco dias em que há aula. Agora existe o tempo da dança, são dois dias por semana, que cada sub-grupo⁶⁵ vem duas horas por semana de tempo efetivo (relógio) na escola. Além das horas utilizadas para estudar, no turno da manhã, os alunos passaram a ocupar o espaço escolar mais tempo. O espaço geográfico da escola ofereceu um caminho que parece permitir uma concepção diferente de tempo e de espaço. O espaço se redimensiona na subjetividade revelada através das atitudes, assim como se revela o “tempo interno” de cada um nos gestos sutis e mansos da pulsação corpórea que mostra primeiro a si e, depois, ao olhar do outro.

4.3.2 O Tempo do Menino e o Tempo “Interno”

Assim é Víctor: na vivacidade dos seus 15 anos, revela-se um menino cheio de suíngue; seu corpo é hábil para a dança, para o grito, para o chute na porta da sala de aula, para puxar a menina de modo agressivo, para a paixão e para a candura. São características diversas, umas nos causam preocupação e as outras, às vezes, nem percebemos. São bonitas, ousadas, sensíveis, instigantes. Será que alguém nos disse das coisas bonitas da escola? Dos medos e anseios dos meninos e das meninas adolescentes? Vamos para a escola para ensinar, para educar, para formar. Então o que existe é feio? Precisa de nossa interferência para deixar bonito? Nossa ânsia de desejar que os alunos se modifiquem, tornem-se ‘comportados’, muitas vezes nos impede de perceber o que existe.

⁶⁵ Foi necessário subdividir o grupo de dança porque o número de alunos que participam aumentou e não foi mais possível atender a todos ao mesmo tempo. Existem, entretanto, momentos de discussão, combinações, reuniões que ainda o grupo se reúne na sua totalidade.

Nós, professores, mais preocupados em perceber o que desejamos, não conseguimos perceber o que há, o que acontece, o que brota, o que se refaz. Aquele menino que não se submete muito às regras da escola e da dança nos mostra algo que não queremos ver. Mostra-nos que sabe, mostra-nos que quer, mostra-nos que fez muito, mostra que nele existe um ser dançante e desejoso de aprender. Isso se contrapõe ao discurso que circula em alguns momentos nas escolas por parte de muitos de nós, que dizemos que os alunos não têm interesse, não desejam aprender. O menino Victor vem carregado de pré-julgamentos feitos pelo orientador educacional, pelo professor de dança da Cooperativa do Corpo, por mim e pelos outros professores da escola. O menino parece 'desajeitado' para a escola e para a dança. Penso que isso revela a nossa incapacidade para compreender e respeitar a dimensão do "tempo interno" (MELUCCI, 1992, p. 25) do menino.

A dimensão "externa" ou o "tempo social" (ibidem) nos diz que em uma semana é preciso estar pronto para a apresentação de dança: tempo do relógio, linearidade. A dimensão de "tempo interno" não obedece à mesma cronologia do ponteiro do relógio, nem à contagem dos dias. Obedece à subjetividade do menino. É esse tempo subjetivo, interno, que desejamos linear e que nos responda no mesmo tempo daquele externo, mas ele não responde igualmente, porque com ele está o afeto, a emoção.

Esse tempo mora no corpo, ele é de cada um. Mas, de repente, esse tempo se revela, surpreende... o tempo do menino chegou e se mostra. Victor dança, gentil, coordenado, feliz, sorridente, emocionado. O tempo chegou sem relógio e sem aviso

prévio, antes mesmo de acreditarmos que ele pudesse chegar. Ali mora a beleza do ser humano, aí está Eros. É o *ser* que se revela em outra identidade, em outra face surpreendente – a larva, de repente, é borboleta, o inverno revela a primavera, depois da chuva, o sol, ou, ainda, ao mesmo tempo chuva e sol, assim é o mundo, assim é o tempo da vida.

O grupo de dança possibilita a percepção da sensibilidade, que se revela de modo diferente em cada um. Pode fazer com que nos tornemos mais sensíveis para olhar, faz com que se revele a sensibilidade dos meninos e meninas diante de outros com quem eles convivem e podem passar a conviver melhor, porque “[...]a dança, como forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, pode ser elemento de educação social do indivíduo” (MARQUES, 1999, p. 16). Pode ser reveladora de sentimentos mais nobres e bonitos do ser humano.

Por isso a minha aposta por uma educação que inclua a dança, não como uma maneira de explorar um corpo enquanto meio de consumo, ou utilizando-o para a venda de produtos, mas um corpo enquanto corporeidade que possa expressar “essa nova consciência de ser parte da natureza e de encontrar nela as nossas raízes e a nossa dignidade”. (MELUCCI, 1992, p. 75), Embora, quando falamos em dança, seja comum associar essa atividade aos movimentos do corpo – e de fato é. Entretanto sabe-se hoje que a dimensão do corpo não se restringe à biologia do corpo. Corpo é história, é cultura, é sentimento, o corpo é corporeidade. O corpo está imerso na emoção e no pensamento. Um grupo de dança não só dança, também briga, conversa, namora, sente dor. Através da dança, o sujeito pode entrar em contato com o mais íntimo do seu ser. Um grupo que dança pode, na sua relação

com outro, conhecê-lo e conhecer-se. O conhecimento de si talvez diminua as inseguranças e os medos como propõem os autores.

Se no nosso ensino tivermos ajudado as pessoas a enfrentar o medo e conquistar a confiança para se comunicar livre, sensível e imaginativamente; se sentirmos que possibilitamos que os alunos se tornem, mesmo em pequena escala, conscientes de seu potencial e dos outros, então teremos atingido o sucesso. Este sucesso é a justificativa de uma educação através da dança. (ULMANN, in Laban, apud. MARQUES, 1999, p. 71).

A dança expõe o corpo ao olhar do outro. A dança põe o ser em contato com o seu corpo. “O retorno ao corpo alimenta a nossa busca de identidade”. (MELUCCI, 1992, p. 76). Essa busca é fundamental para a construção desse novo ser que surge da infância e precisa se afirmar como ser em si, mesmo que para muitos o momento da adolescência seja somente uma passagem. Sabe-se que não é assim para os meninos e meninas que vivem esse tempo, ele é um tempo de travessia e também um tempo pleno de vida, um tempo interrogações, de conflitos e que ainda não foram construídos os atalhos para a travessia e que, talvez, não devam nunca ser construídos.

Vejo a vida adolescente comparada à metáfora de uma ponte pênsil. A ponte pênsil não é qualquer ponte, não é completamente linear, nem completamente fixa. Ela se move sobre uma base que, ao estar nela, provoca prazer, vertigem, medo, insegurança. Ela é misteriosa, bonita, aproxima do perigo, da imprevisibilidade. A travessia de uma ponte pênsil é plena de possibilidades, como são os sentimentos e as emoções da vida adolescente. Pode-se atravessar essa ponte pensando nas inseguranças e pode-se passar por ela dançando as inseguranças. Quem sabe, assim, o tempo adolescente construa-se entrelaçado ao corpo numa ligação de

respeito mútuo. Um tempo da vida que se mostra através do corpo, que não se submete à lógica linear, que tem o seu próprio tempo, cria novas tessituras, passa e faz passar pelo encanto da vida, do tempo que marca e do tempo que passa. “O tempo, o tempo flui./ E assim o sangue escorre em cada veia/ O vento brinca com os grãos de areia/ Poetas cortejando a branca luz/ E ao mesmo tempo que machuca/ o tempo, me passeia/ Quem sabe o que será de mim?/ Quem sabe o que será de nós?/ O tempo que antecipa o fim/ também desata os nós⁶⁶ [...]” (MARTINS, Fred; LEMOS, ALEXANDRE, 1998, 4). O “tempo interno” tem seu próprio tempo de “desatar os nós”.

4.4 A DANÇA E OS NOVOS ESPAÇOS: AS VIAGENS

“*Sora’, pra onde é que a gente vai esse ano?*” No ano de 2001, o grupo de dança Che Piá recebeu convite para se apresentar na abertura do II Congresso Internacional de Educação Popular, organizado pelo MOBREC, na cidade de Santa Maria⁶⁷, o qual aconteceria no mês de maio. Em março, quando as aulas iniciaram, o grupo foi comunicado sobre essa possibilidade. Esse convite oportunizou ao grupo uma série de acontecimentos. Inicialmente reunião com as famílias a fim de ajudarem a concretizar essa viagem, posto que a escola não dispunha de recursos financeiros que possibilitassem o financiamento desse tipo de atividade. Os organizadores do congresso dispuseram-se a cobrir as despesas com a estada do grupo, uma vez que era necessário que pernoitassem.

⁶⁶ Música interpretada por Ney Matogrosso no CD “Olhos de Farol”.

⁶⁷ Santa Maria é uma cidade localizada na região Central do Rio Grande do Sul a aproximadamente 300km da capital.

Na primeira reunião com os pais, foram planejadas algumas atividades com o objetivo de levantar fundos que viabilizassem o pagamento do transporte. Esses momentos foram de efervescência e envolvimento da comunidade e dos alunos. No dia 22 de maio, com a viagem planejada e organizada, com a saída marcada para as 9h, lá estava o grupo, desde as 7h, aguardando para partir. Aquele momento de espera parecia mágico. Uma inquietante ansiedade perpassava os corpos daqueles trinta e dois meninos e meninas adolescentes que iam para Santa Maria. A bagagem parecia ter um significado que ia além da necessidade básica, pois carregaram tantas coisas que dava a impressão que retornariam depois de um mês. A calçada da frente da escola ficou repleta de malas, sacolas, cobertores, lanches, refrigerante, roupas. A sonoridade dos seus gestos ultrapassava o limite tolerado pela escola, fazendo com que freqüentemente algum professor chamasse a atenção deles por causa do barulho que incomodava os demais que estavam na sala de aula.

A viagem ofereceu aos alunos do grupo a oportunidade de dilatar o espaço escolar, uma vez que a atividade deles ultrapassou os limites geográficos da mesma. Além disso, a viagem possui um significado simbólico. Constitui-se, também, em aprendizagem. Utilizando a metáfora de Michel Serres “nenhuma aprendizagem evita a viagem.” (19--, p. 23). Sair do curso dito natural nos expõe e, assim, também aprendemos. A exposição e o risco, muitas vezes, propiciam a queda. A queda exige um levantar-se e, para isso, é preciso redobrar as forças. Quando aprendemos a andar, caímos muitas vezes. A queda é inevitável para aprender. “Nunca ninguém mudou nada, nem coisa nenhuma, sem ser através de uma queda”. (SERRES, 19--, p. 27). Partindo, arriscamo-nos e, arriscando-nos, aprendemos. A viagem nos expõe ao olhar do outro, expõe-nos ao risco, às nossas

emoções. Posso conhecer o que sou, revelo o que sinto; embora não diga com as palavras, cresço; aprendo. A viagem, é a festa, a partilha, o beijo na boca, o reconhecimento, é o gosto doce da amizade celebrada durante o percurso, é aprendizagem, o despertar de um outro mundo.

O grupo parte para uma vivência diferente. A vivência faz o corpo sentir a experiência além daquilo que se pode conhecer através dos livros. Duarte Júnior (2001, p. 127) chama “saber”, aquele que “reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente”. O conhecer possui outra dimensão, ela é considerada pelo autor “uma coisa apenas mental, intelectual”. (ibidem). Podemos dizer que o saber implica um viver – ter a oportunidade de deslocar-se do mundo racional para um mundo vivencial, a possibilidade de circular de um mundo a outro. Ser capaz de olhar o mapa e saber onde está representado o lugar, ir até o lugar e daquele lugar poder perceber onde nasce o sol.

Em um certo momento da conversa, a menina Jocien fala da viagem. Diz que a dança lhe proporcionou conhecer ‘países novos’. A dimensão da viagem é tão grande que Jocien sente-se indo a outro país. Mas, ao mesmo tempo que revela essa dimensão gigantesca, leva-nos a pensar no que a escola ensina. Nesse momento, parece que a escola está falhando. Parece que o planejamento que fizemos também falhou. Se esse momento específico não se constituiu em aprendizagem de um conteúdo pelos alunos, serviu de reflexão sobre a nossa prática pedagógica. Que saberes a escola ofertou a possibilidade de construir? Se, como diz Duarte Júnior (2001, p. 127), “saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a

fazer parte), penso que escola falhou com Jocien. E se falhou com Jocien, é preciso refletir e buscar alternativas para superar as falhas. Não penso, entretanto, que seja possível construir uma escola perfeita. Ao pensá-la perfeita, demonstraríamos a nossa mediocridade, pois não somos contentores de todas as respostas. Mas, ao detectar uma falha, devemos fazer um esforço para superá-la.

No ano seguinte o grupo apresentou-se em Pelotas⁶⁸., no II Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire Ao retornar, solicitei aos meninos e meninas que escrevessem o que haviam sentido em relação à viagem e à apresentação. Poucos fizeram. Até o momento em que Diana (dc) disse: - "*sora*", *é muito difícil falar do que a gente sentiu, eu posso contar como foi, mas o que eu senti é difícil até de dizer, eu fiquei nervosa*". Não perguntei sobre o que haviam aprendido, o que expressam é a vivência, a experiência, os julgamentos em relação à cidade. Observei, entretanto, que o grupo ficou curioso, porque a cidade apresentava características de cidade velha. No julgamento de alguns alunos, a cidade era feia. Pelotas é uma cidade que porta um valor histórico e cultural que se revela na arquitetura dos seus prédios. A aprendizagem pode se efetivar a partir dessa curiosidade, a partir desse olhar dos meninos. Ali mora o desejo, ingrediente necessário à aprendizagem. Queriam saber por que é uma cidade tão velha. Ali deveria entrar o ato de ensinar a História, a Geografia, a cultura por que ali nasceu a curiosidade.

As viagens se convertem num misto de aprendizagens, curiosidades e sentimentos. O período que antecede a apresentação é singular, cada um demonstra, a seu modo, o nervosismo, a ansiedade, a expectativa, o medo. O que

⁶⁸Pelotas se localiza na região do litoral sul, a 250 Km. da capital. A cidade foi fundada em 1758, possui um patrimônio arquitetônico importante com prédios históricos antigos. E a capital nacional do doce, tem a segunda maior concentração de curtumes do Estado.

se percebe é o coração pulsando forte, o cheiro de suor, a lágrima nos olhos, a dúvida, o passo lento, marcado, agressivo e sensível. Durante o tempo da viagem, momento em que todos estão juntos, também acontecem fatos importantes. O que se vê é a troca, o olhar, as confidências, o que se percebe é um “estar junto”.

4. 5 OS VALORES DOS MENINOS E DAS MENINAS

Diante da pergunta: - “Quando tu pensas em dança, quais as três primeiras coisas que te vêm à cabeça?” Surgem as seguintes respostas:

Jocien: - “Amizade, conhecer países novos (referindo-se à cidade de Santa Maria). Porque... a amizade eu já expliquei, conhecer países novos como a gente foi pra Santa Maria e conheceu aquele lugar, apresentar é legal, mostra pras pessoas o que a gente faz”.

Artur: - “Aprender, respeitar, brincar. Por quê? Não sei...porque a gente se respeita mais”.

Werner: - “Aprender, é que vai fazer uma coisa boa, esforço. Porque a gente aprende outras danças, a salsa, o samba, é bom dançar”.

Victor: - “Ter bom comportamento, respeito, esforço. Porque a gente melhora na sala de aula, de noite eu não bagunço mais”.

Raissa: - “Amizade, carinho, respeito, por causa que a gente está junto, tem respeito um pelo outro, tem amizade”.

O respeito aparece em três alunos. O respeito é um valor que se fundamenta na ética, mas o nosso discurso como professores, muitas vezes, não legitima isso como um valor. Com frequência, queixamo-nos que os alunos da comunidade da vila Nova Santa Rosa estão perdendo os valores. Talvez seja momento de aceitar o modo como vivem os seus valores como legítimo. O respeito não é por eles colocado como uma meta, parece ser algo que naturalmente faz parte do grupo. A amizade não é uma meta para ser alcançada, ela não serve para ocupar o tempo, ela acontece simplesmente. É fruto da construção afetiva feita na escola, na comunidade, no grupo de dança. Em outro momento dessa entrevista, Jocien, ao falar da dança, diz: - *“Acho que a dança é assim, tem gente que, como eu, eu não tinha amigos, agora eu tenho um monte. É uma coisa legal, aprende a dançar, eu fiz um monte de amigos, todos do grupo. A dança faz a gente conhecer mais pessoas novas”*. Perguntei se havia ocorrido uma mudança significativa em sua vida. Jocien responde: - *“Só os amigos”*. Afirma novamente que a dança na escola *“é pra gente aprender, ter amigos, se apresentar em outros lugares, como a gente já foi para a UFRGS e pra Santa Maria”*. Quando Raissa sai para se apresentar, gosta de tudo. Ela diz: - *“Porque eu conheço todo mundo, tem meus amigos, as gurias”*. Na amizade, existe o diálogo, a conversa, os afetos, a partilha dos sonhos, o pertencer, o reconhecimento.

Quando os meninos e meninas falam das viagens, parecem desaproveitar os colegas que usam o grupo de dança como pretexto para viajar. Mas não parece que

esse objetivo seja o mais significativo, pois a viagem é esporádica e, mesmo que fosse, não há nenhum problema em desejar viajar, conhecer outros lugares. Isso é benéfico, salutar. Isso diz do ser humano que somos, temos desejo e buscamos o prazer, esteja ele no ato de aprender, de viajar, de descobrir, de beijar, de dançar.

Victor: - *“Neguinho só quer saber de viajar”*.

Werner: - *“É, a Francine só veio pra ir pra Santa Maria, eu disse que tinha gente que só queria ‘viajá’ de graça, viu só”*.

Embora expressem um sentido moralista, ao mesmo tempo que julgam como erradas as atitudes daqueles que parecem estar no grupo de dança só para viajar, eles desejam a presença do outro porque seu vínculo de amizade é mais forte. Ele julga, mas, ao mesmo tempo, deseja que Francine fique. É como se desejasse a minha interferência para ela continuar no grupo, porque, depois da viagem, ela começou a faltar e ele sentia-se ameaçado, pois ela era a sua parceira na dança. Francine começou a faltar, mas as suas faltas foram acompanhadas de outros elementos; por muito tempo, ao vir aos ensaios, ela trazia consigo o sobrinho de dois anos. O grupo se revezava para distraí-lo enquanto Francine dançava, mas chegou um momento em que Francine não veio mais e, com ela, saiu um grupo de meninas com as quais ela mais tinha amizade. Werner também se afastou do grupo por algum tempo, mas, depois, retornou e logo se aproximou e se identificou com outra menina que foi por muito tempo sua parceira preferida. Trata-se de Raissa.

Percebemos, assim, que a amizade, carinho, respeito, prazer, aprendizagem e esforço são ingredientes que condimentam a vida desses meninos e meninas. Seriam esses valores tão diferentes assim daqueles do nosso cotidiano que nos permite, em muitos momentos, fazer um discurso, afirmando que os alunos das escolas de periferia perderam os valores? A dança poderia estar ligada aos movimentos, ao ato criativo. No entanto, aqui, a dança os faz lembrar, principalmente, da amizade e do respeito.

As falas dos alunos parecem revelar algo que, pelo seu entendimento, não poderia acontecer – participar do grupo porque têm outra intenção, outra meta, outro objetivo, aquele que não a própria dança, aquele de viajar, sair da esfera física da escola, deslocar-se. Mas, mesmo tendo, *a priori*, a intenção de ganhar um dia de prazer, parece que, entrelaçado a essa intenção, está o que se poderia chamar de (re)significação do espaço escolar.

Mesmo que os meninos e meninas se manifestem de maneira um tanto indignada sobre a atitude de alguns colegas que parecem estar no grupo de dança para viajar, passear, divertir-se, eles têm direito de estar ali também por isso. Ainda que seja só pela viagem, é o direito a usufruir todas as oportunidades que a escola oferece que está em jogo, e não quem e por que deve ir.

4. 6 A IDENTIDADE DE MENINO E MENINA DANÇANTES

De acordo com Melucci (1992), quando nos interrogamos sobre nós mesmos, estamos nos interrogando sobre a nossa identidade. A identidade é construída com

base em três elementos. O primeiro diz respeito ao sujeito, que não deixa de ser sujeito mesmo vivendo num contexto de variação de tempo e de espaço. A segunda diz respeito à qualidade do sujeito de ser único, ser singular entre tantos sujeitos. A terceira se refere ao reconhecimento do sujeito por ele mesmo e pelos outros.

Sendo os meninos e meninas adolescentes alunos da EM Ildo Meneghetti, isso lhe confere a identidade de estudante. Uma identidade que tem um reconhecimento social e individual. Essa identidade parece ter um significado bastante importante para os meninos e meninas, demonstrado pelo prazer de representar a sua escola em outros lugares. Eles são os alunos, daquela escola, com a sua morada específica (seu corpo) que diz do seu ser e de nenhum outro mais, reconhecido por si e pelos demais como alunos, sujeitos daquele lugar.

De acordo ainda com Melucci (1992), possuímos identidades múltiplas. No caso dos meninos e meninas adolescentes, eles são reconhecidos como adolescentes, como alunos, como filhos etc.. O grupo de dança lhe confere outra identidade. A identidade de menino e menina dançarina. Seu corpo, assim, move-se para além do gesto cotidiano do caminhar, correr, brincar, namorar, 'ficar'. Seu gesto se torna Belo e, pelas palavras de Hegel (2001, p. 126) "Belo é a aparência sensível da Idéia". Uma idéia que se gesta no coração, mostra-se através do corpo e ganha reconhecimento pelo olhar do outro. O outro que ajuda a legitimá-lo como ser dançante, menino dançarino e menina dançarina.

Quando os alunos e alunas dançam, não é somente o aluno que está se mostrando, é a identidade de sujeito que dança, que faz arte, é seu corpo

simbolizando a própria obra de arte. Saem da identidade de aluno para se inserir na identidade do grupo que dança. Essa identidade é reconhecida por seus pares, por seus pais, seus amigos. Essa identidade é por eles assumida e revelada no desejo de possuir uma camiseta do grupo de dança. Ela simboliza o seu pertencimento ao grupo, além do momento efêmero da apresentação. As camisetas vermelhas, com o nome do grupo escrito em branco e que leva o nome da escola é a preferida.

No dia em que eu distribuí as camisetas, Victor chegou atrasado e não recebeu a camiseta vermelha. Ele recebeu uma camiseta branca escrita em vermelho. Victor ficou com aquela, mas durante muito tempo insistiu para que desse a ele a camiseta vermelha. Um dia, dei a ele outra camiseta, a vermelha. Um suspiro de alívio por parte de Victor marcou a entrega. Victor cresceu rápido, a camiseta ficou pequena, mas ele veste-a assim mesmo. Não é do gosto dele usar camiseta pequena, ele prefere as grandes, aquelas que ficam soltas ao longo do corpo, mas a camiseta do grupo, mesmo pequena, faz parte do seu figurino, ela é o símbolo do seu pertencimento ao grupo de dança. Esse pertencimento, essa outra identidade, pode construir uma significação para além dos rótulos que os alunos muitas vezes recebem na escola. O grupo de dança pode também ser um espaço de acolhimento da linguagem juvenil, que está exigindo, através de suas atitudes, um novo modo de ser e de fazer o espaço, um modo de ser que materializa a esperança de “conceber um novo projeto de civilização” (GARAUDY, 1980, p. 182), partindo do interno de cada ser, solidificando-se na sua relação com o outro, possibilitando, quem sabe, o germinar de um sentido mais humano do viver. Sentido que nasce em cada sujeito, que começa a mostrar que a escola necessita do quadro negro, da leitura, da escrita, da ciência, mas, também, necessita da beleza, da alegria, da amizade, do

respeito. Ingredientes da vida, partes integrantes do nosso existir, vistas através da corporeidade juvenil dos meninos e meninas adolescentes. Meninos e meninas que já não são somente alunos, são os sujeitos dançantes, os representantes da escola, os meninos e meninas bonitas, são as suas identidades múltiplas que passam a ser legitimadas na escola.

4.7 EM BUSCA DA FAMA

Parece ingênuo e apelativo usar a palavra fama⁶⁹, mas, mesmo que pareça apelativo, conservo-a, pois ela não é fruto das minhas palavras. É parte das palavras de Raissa⁷⁰, aluna da escola, pertencente ao grupo de dança, que vive e se constitui das interferências da família, da escola, da cultura e essas são construídas com a interferência dos meios de comunicação de massa. Diante da pergunta: Como te sentes fazendo parte do grupo, Raissa responde:

Raissa: - *“Me sinto famosa”*.

E: - Como te sentes depois de pintada⁷¹?

Raissa: - *“Me sinto legal”*.

E: - Como Assim?

Raissa: - *“Porque eu estou pintada daí todo mundo fica olhando”*.

Famosa vem de Fama. Segundo a mitologia grega (BRANDÃO, 2001, p. 430),

⁶⁹ Fama foi o nome de um programa exibido pela Rede Globo de Televisão.

⁷⁰ Utilizei também para análise entrevistas realizadas desde 1999, quando o grupo iniciou. O trabalho realizado então era com pinturas corporais baseadas no grafismo indígena. Outros alunos foram entrevistados mas utilizarei somente falas daqueles que estão entre os cinco que estão há mais tempo no grupo de dança. Nessas entrevistas, os meninos e meninas revelam o prazer de ser olhados, sentem-se bonitos, saem do lugar comum e ganham um lugar de destaque, fazem diferente a sua história.

⁷¹ Em 1999 e 2000 o figurino do grupo de dança incluía pinturas corporais baseadas no grafismo indígena.

“Fama é filha de Géia”. A palavra “Fama, do verbo (phánai), dizer, propalar, significa inicialmente, o que é exposto, revelado, daí divulgação, revelação através da palavra ou sinal.” A filha de Géia, incorporada pelo significado da palavra, cumpre o seu destino de “revelar através da palavra ou sinal”. Raissa, filha de Marta, funde-se com Fama, filha de Géia e também cumpre um destino, que ela mesma escolheu. Aquele de estar no grupo de dança e desse lugar buscar ser famosa, desejar a Fama, cumpre o ritual de quem se expõe, de quem deseja divulgar a sua palavra. Raissa não quer ser famosa no futuro, ela se sente famosa no presente.

Assim, cumpre o seu destino de ser portadora do sinal que a filha de Géia lhe empresta. É pelos sinais de Raissa, investida da filha de Géia, que podemos perceber o espaço escolar; é pelos sinais de Raissa que a filosofia da escola se revela. É ela que nos responde, é ela que nos interroga, é ela que reclama, que reivindica, que deseja a banda, que sugere apelar para a comunidade quando algum entrave ocorre. Raissa é vigilante da escola, é aquela que olha e se faz olhar, como Fama, que ao longo de sua trajetória...

Supervisionava o mundo inteiro. Era possuidora de uma multiplicidade de olhos e ouvidos, que tudo viam e ouviam e de outras tantas bocas para o divulgar. Dotada de asas [...] deslocava-se rapidamente, quando necessário, para qualquer parte do Cosmo, com fito de averiguar a veracidade dos fatos ou propagá-los pessoalmente. (ibdem, p. 430).

Raissa pode ser a possuidora de asas, ela pode nos trazer a mensagem de que os alunos necessitam de olhar. Pode nos mostrar que o espaço escolar é muito mais do que aquele visto nas bordas. Pode ter a responsabilidade de ouvir e propalar o que ouviu, pode ser nossa mensageira. Pode estar dizendo que as

pregas do espaço escolar escondem 'bonitezas', mas também 'feiúras' que se camuflam atrás das FICAIS⁷², das ausências, das fugas da sala de aula, do desinteresse, da agressão que podem resultar das tentativas frustradas de se sentirem inteiros nesse espaço.

Em outros momentos, quem faz o papel de mil "bocas para o divulgar" e mil olhos para descobrir é o próprio grupo, nas suas incursões em outros espaços da cidade, lugares que para os meninos e meninas do grupo eram, até então, estranhos⁷³. Conhecem esses lugares, e a partir de então, eles passam a existir. Dessa forma, fama, que pode significar o desejo de ser notado, também busca notar o que há no mundo e, então torna-se Fama.

Werner, por sua vez, andava em busca do Belo, ou melhor, sentia-se Belo. Werner se sente bem depois de pintado, ele diz: - *"Porque eu fico bonito...porque eu vou mostrar 'pra' todo mundo como eram os índios, aí todo mundo fica olhando e perguntando da onde a gente é, daí a gente fala que é lá do Ildo Meneghetti e a gente 'tá' no grupo de dança"*. Segundo suas palavras, ao dançar, vestido com as cores dos nativos brasileiros, sentia-se bonito, ou podemos chamar Belo, "nome semítico de Deuses como Bel, Baal, [...] O povo os imaginava como habitando árvores sagradas, fontes, cumes de montanhas, rochedos."(BRANDÃO, 1991, p. 159).

⁷² Ficha de aluno infrequente, criada pelo Ministério Público e Conselhos Tutelares com o objetivo de comunicar aos pais a ausência do filho e fazer com que a família se comprometa com a educação do mesmo.

⁷³ Entre esses lugares posso citar a UFRGS. Daniel, Raissa, Jocien, Artur, Victor e Werner passam a saber da existência desse espaço através dos "olhos e ouvidos" do grupo, que aproveita de seu poder de voar e se desloca a diferentes lugares para se apresentar. No ano de 2002, o grupo participou de um projeto do Ministério dos Transportes, chamado Arte nos Trilhos, a convite de Carlos Oliveira – professor de dança de salão. As apresentações aconteciam nas estações do TRENURB, pelo menos quatro alunos nunca tinham estado em uma estação de trem e tampouco conheciam esse meio de transporte.

Werner ocupa um lugar sagrado, o palco. Quem olha pode ver em Werner o mito, Belo menino, sedutor, dançante. Ele assim se sente. Quem olha os meninos que dançam diz: - "*Bem 'dizê, sora', todos são lindos!*"⁷⁴ Bendita a palavra que os faz lindos, bendita a linguagem que expressa beleza; que os faz lindos além da própria beleza. O lugar em que estão, o "cume da montanha" (BRANDÃO, 1991, p. 159) o palco, o lugar onde é possível vê-los explicitamente. Eles, os meninos, habitantes "das árvores sagradas", (ibidem) não são bonitos porque a mídia determinou, porque alguém solicitou, não desejam ficar bonitos, são bonitos porque se sentem bonitos. Pelos olhos da sociedade que os exclui, talvez, sejam somente alunos de uma escola de periferia, mas, para si, para os seus pares, para a escola tornaram-se bonitos. O conceito de beleza não parece estar conectado aos padrões impostos pela mídia, onde predomina ser magro, branco, de olhos claros. Sua negritude, as pinturas em seus corpos, o lugar que ocupam os fazem bonitos. Sentem-se bonitos porque são arte, porque simbolizam a cultura indígena que construiu seus valores estéticos inspirados na ritualidade da vida, nos seus Deuses nascidos da mãe natureza, dos raios que amedrontavam as almas, dos rios fartos de peixe, da terra transbordante de pão e cauin – o néctar da festa e do agradecimento – os meninos e meninas simbolizavam essa cultura, com sua estética própria. Investidos dessa estética, sentem-se bonitos. Artur acha que ser pintado é bom, porque ele vai se apresentar. Acha que deve ficar do jeito que ele está na foto, porque na foto ele diz que está "*Bonito*".

As pinturas corporais dos meninos e meninas provocavam tensões magníficas. Havia os eleitos para realizar a pintura no corpo do outro. Havia os

⁷⁴ Jeisian, registro do diário de campo

escolhidos para oferecer o corpo para ser pintado. Havia o ciúme em relação às meninas de outra turma que pintavam os corpos dos meninos do grupo. Havia as sensações corpóreas expressas no sorriso maroto de quem estava sendo pintado, havia o carinho de quem pintava. No início, as pinturas eram feitas por alunos da turma C15⁷⁵, que havia realizado, nas aulas de arte-educação, uma pesquisa sobre grafismo indígena. A nosso convite, essa turma pintava os corpos do grupo de dança. Na primeira vez, eles ofereceram seus corpos aleatoriamente para que sobre eles aflorasse a cultura indígena já apropriada pelo grupo. Os alunos da outra turma ofereciam sua pesquisa e a apropriação do seu traçado para ser revelado através dos corpos dos meninos e meninas. Os meninos pintavam o rosto, o tronco, os braços e as pernas. As meninas pintavam o rosto, os braços e as pernas.

A partir da segunda apresentação, os meninos passaram a escolher as meninas que iriam pintar seu corpo, já não se deixavam pintar por qualquer aluno. Seu corpo parecia necessitar de proteção, de cuidado. Zelavam seus corpos como entidade sagrada, singular, que só seria entregue a mãos especiais. A escolha parecia ter sido feita com base nos afetos, no modo de pintar e na estética. Em pouco tempo, surgiu uma rivalidade entre as meninas do grupo de dança e aquelas que faziam as pinturas. Os alunos do grupo de dança começaram a se apropriar da técnica de pintura e desejavam eles próprios fazer um no outro. Mas ainda não era qualquer um, era aquele que pintava com mais zelo e cuidado, não faltaram queixas em relação à pintura mal feita. Os meninos não tinham nenhuma dificuldade em se deixar tocar por aquele que fora eleito para pintar, mas se outra pessoa que não

⁷⁵ A escola organizada por ciclos de formação divide os anos escolares em três níveis; A, B, C. O nível A compreende os três primeiros anos de escolarização, o nível B, os três anos subsequentes e o nível C, os três últimos anos do ensino fundamental.

fosse aquela escolhida tocasse seu corpo, havia então motivo para reclamações⁷⁶.

O Belo e a Fama representados no menino e na menina adolescente nos chega como um vento sibilante que penetra a alma. Mostram-nos a escola que não os ajuda a organizar a banda, que os reconhece como dançarinos, que condiciona o dançar ao bom comportamento, que se encanta ao vê-los dançar. O professor, ao encantar-se, pode mudar o conceito que ele tem do aluno. Mudança do conceito do professor faz a alegria da mãe de Artur que expressa, com a voz embargada e com os olhos marejados, que os professores a cumprimentaram pelo desempenho do seu filho Artur no grupo de dança. A mãe chora a alegria do encanto que seu menino provocou no olhar do professor. Assim é feita a escola, de contradições, de encantos e desencantos do viver.

4. 8 O LUGAR DOS MENINOS NA DANÇA

Ao longo dos anos, foram construídos valores relacionados ao gênero e à dança. Esses valores possuem relação com os papéis que cada um desempenha na sociedade. O Ocidente construiu uma cultura do corpo baseada no silêncio. Também foram construídos valores em relação à expressão do corpo. Esses valores se revelam nos gestos e nas palavras expressas no pequeno diálogo com o menino Daniel:

- *“Sora’, isso é dança de índio?”*

⁷⁶ Essas apresentações aconteceram no final do ano de 1999 e no início do ano 2000, quando o grupo se institucionalizou.

E: - Por quê?

- *Oh 'sora, tá loco', meu primo disse que dança é pra bicha. Eu expliquei que é dança de índio. Eu vou entrar, nem tô'.*

Hanna (1999, 13) diz que “a sexualidade e a dança partilham do mesmo instrumento”, o corpo. No momento da dança, o corpo expressa o gesto e expressa a sexualidade. No nosso meio, um gesto delicado se confunde com o gesto afeminado, pois a delicadeza é um atributo do universo feminino. No homem, um gesto delicado pode significar que ele ‘não é homem’. A dança é feita de gestos de força e delicadeza; como, habitualmente, os homens ‘para serem considerados homens’ necessitam expressar a força, ao mostrar delicadeza podem ser discriminados.

Os riscos que os meninos adolescentes correm ao se exporem através da dança, é amenizado através do lugar que eles se colocam na hora de dança. Normalmente, atrás das meninas e fazem os gestos de forma displicente.



Foto 9 – Che Piá (1999)



Foto 10 – Che Piá (2000)

No início, os meninos, só aceitaram dançar com a condição de permanecerem em uma posição passiva (Foto 11).



Foto 11 – Che Piá (2001)



Foto 12– Che Piá (2001)



Foto 13 – Che Piá (2001)



Foto 14 – Che Piá (2001)



Foto 15 – Che Piá (2001)

Através das fotos, é possível observar os lugares que os meninos ocupam no grupo. Apenas um dos meninos se coloca na frente, ele é Daniel (Foto 12). Os demais sempre se colocam atrás (Foto 9 e 10) ou em posição passiva (Foto 11). A dança de salão e a dança que simboliza a cultura indígena são aceitas pelos meninos (Foto 13, 14 e 15) Bejart (apud GARAUDY, 1980, p.10) diz que “o lugar da dança é nas casas, nas ruas, na vida”. Entretanto, na nossa cultura, não conseguimos percebê-la dessa forma. Nós a percebemos como alguma coisa para alguém, para um lugar específico. Os meninos e meninas adolescentes podem dançar no *Fiesta*⁷⁷, podem dançar nas festas de aniversário, etc., mas, para dançar na escola, precisam buscar a permissão na cultura indígena, pois esta permite o engajamento dos meninos. Eles gostam e desejam dançar, mas, para isso, necessitam de uma força que os faça ser capazes de superar o preconceito. Para os meninos, a cultura indígena se institui como argumento. A dança de salão é bastante aceita, talvez pelas raízes culturais da dança étnica no Rio Grande do Sul.

⁷⁷ Danceteria que os jovens adolescentes da comunidade freqüentam nos finais de semana, localizada na Av. Assis Brasil, próxima ao bairro onde moram.

Daniel buscou, na cultura indígena, permissão para dançar. Nessa cultura, o homem dança e continua sendo homem, já, na nossa cultura, o homem que dança, de determinada forma, é julgado, não pela opção de sua arte, mas pela dúvida de sua escolha heterossexual ou homossexual. Na nossa cultura, pouco se considera a competência, o que importa é a masculinidade, como se a escolha pela relação heterossexual fosse sinônimo de felicidade. Na cultura da comunidade, homem de verdade é aquele que controla os seus sentimentos. É aquele feito de dureza, homem de “verdade” é aquele sério e contido.

É comum, entre rapazes e homens, em muitas sociedades, os tabus sobre a expressão de sentimentos. O culto a uma espécie de “insensibilidade” ou dureza. [...] São mais ou menos freqüentes os obstáculos culturais à intimidade e à troca de confidências entre eles. [...] O caminho mais óbvio para eles é o esporte, (no caso brasileiro, o futebol), usualmente também agregado como um interesse masculino obrigatório. (LOPES, 1999, p. 22-23).

Na cultura ocidental, a dança parece ser mais aceita no universo feminino, talvez por isso o grupo de dança seja formado por mais meninas do que meninos. Mas nem sempre foi assim, nem é assim em todos os lugares. Conforme Faro (1986, p. 15), “em certas regiões da União Soviética, como o Cáucaso, a Ucrânia e as Repúblicas Orientais, existem danças matrimoniais em que as mulheres só tomam parte passivamente”. No Brasil, “nossas tribos indígenas mantêm até hoje o comportamento étnico.” No Rio Grande do Sul, a dança folclórica é bem aceita pelo universo masculino por que ela representa a masculinidade.

A dança desenvolvida na escola é o que podemos denominar de dança popular, ela vem impregnada pela cultura na qual os meninos e meninas estão inseridos. Uma cultura que tem muito, ainda, a discutir sobre o que é ser homem e o

que é ser mulher. A dança revela o que entendemos como é ser homem ou mulher. Se, como diz o primo de Daniel, “*dança é pra bicha*”, é porque ele construiu conceitos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher com base no seu contexto. Ser homem é não dançar de determinados ‘jeitos’. Ser homem é dançar como dançam os índios, para a guerra, para os Deuses, para a celebração da vida.

Não são todas as danças que afastam os meninos. Nas danças de salão, é mais evidente a participação dos meninos. Essa modalidade de dança é permitida aos homens, bem como as danças étnicas, que deram origem às danças folclóricas, que são as danças que nasceram do povo. São essas as danças com que os meninos mais se identificam.

E: - De que tipo de dança tu mais gostas?

Artur: - “*Da Salsa e a do Brasil*” (referência à coreografia cujo figurino e os passos se baseavam na cultura indígena).

E: - Por quê?

Artur: - “*É melhor*”

E: - É melhor por quê?

Artur: - “*Por que é um jeito de dança diferente*”.

E: - Como é esse jeito diferente...

Artur: - “*Uma é de índio e o outro é de casal*”.

Normalmente, esses meninos se recusam a dançar outras coreografias, outras modalidades de dança como samba ou axé, mesmo que sejam danças populares; só dançam se for dançar com um par. Quando participam de outras

coreografias, tenho a sensação de que fazem um esforço para mostrar-se desajeitados. A voz silenciada é mostrada através do corpo que nega a expressão em nome do preconceito. Colocam-se atrás das meninas, desejam dançar, mas não ousam mostrar-se, menos Daniel – ele vai dançar e ‘nem tá’ para o preconceito.

Stinson, (1998, p. 58), em uma conferência sobre esse tema, realizada em junho de 1997, diz: “penso que o ‘problema dos meninos e dança’ também está atrelado a uma homofobia desenfreada a ao status inferior da mulher em nossa sociedade”. Stinson ainda faz uma relação com o que as meninas podem entender como elogio, e o que os homens entendem como ofensa. Por exemplo: dizer a uma menina que ela “arremessa como um menino” é motivo de orgulho, mas dizer aos meninos que estão jogando futebol que eles “jogam como um bando de garotas” é uma ofensa. Esses preconceitos são muito semelhantes àqueles construídos pelos meninos e meninas do grupo. Artur dança, mas na foto mostra a força associada a idéia do que significa ser homem.



Foto 16 – menino Artur

Quando pergunto a Werner sobre o tipo de dança de que mais gosta, ele responde: - “*A dança de casal, porque eu gosto, porque dança junto não é só o cara*”. As outras coreografias não são desconsideradas com palavras e, sim, com os corpos, que se negam a realizar os movimentos. A dança de casal ainda pode expressar o prazer de ‘dançar com’, cujo significado para os meninos parece ser diferente do significado que é atribuído pelas meninas. As meninas são mais arredias em relação à dança de salão, contrariamente aos meninos que a têm como a melhor. Ela é melhor não só pelo preconceito, mas pelo prazer do toque, do contato corporal com as meninas, uma vez que a dança de *casal*, como expressam os meninos, permite esse contato. O contato corporal também acontecia no ritual de pintura da primeira coreografia; era um momento de troca, de entrelaçamentos e de sensações que nem sempre podiam ser expressas por serem incompreendidas. As meninas gostam de todas as danças, mas, dificilmente, citam a dança de casal como aquela de sua preferência, enquanto a maioria dos meninos expressa claramente seu gosto.

E: - Das que tu participas no grupo, qual aquela de que tu mais gostas?

Victor: -“*Da salsa*”.

E: - Por quê?

Victor: - “*Porque a salsa é tri, é grudadinho com as gurias...*”

Para esses meninos, a dança também significa uma forma de relacionar-se com as meninas, onde é permitido o contato corpo a corpo. Contato esse explorado de modo excessivo pela mídia, mas, também, excessivamente controlado pela moral e pelo medo das DST como a AIDS. Nessa idade, o desejo de tocar o outro e se

deixar tocar se confunde com a repulsa e o medo de ser rejeitado, características e medos da fase da vida em que estão.

4.9 OS OLHARES E AS VOZES DAS PROFESSORAS⁷⁸

Aqui trago as vozes e os olhares das professoras entrelaçadas aos pensamentos de Edgar Morin e Alberto Melucci. Esses autores permitem a construção das análises partindo do pressuposto de que aquilo que fazemos no nosso trabalho não está desconectado daquilo que a história nos fez e que hoje somos. Nossos múltiplos pertencimentos, as marcas inscritas em nossas carnes e no nosso imaginário, aquelas que são construídas na interação com o outro são partes constituintes da identidade. Identidade que se revela através das nossas ações no cotidiano do espaço escolar. Ações que revelam parte daquilo que somos; porém, jamais, mostrarão tudo. Porque o ‘tudo’ é inacessível e estamos em permanente reconstrução e sujeitos a mudanças.

Edgar Morin (2002) trata da formação de sua trajetória intelectual. Durante toda a leitura, percebe-se que sua história intelectual está intimamente ligada à sua história pessoal. O autor explicita claramente a inseparabilidade das duas, elas fazem a sua vida. Ao dizer que “o conhecimento necessita do autoconhecimento”, demonstra que o conhecimento de si não acontece separado do conhecimento sobre o mundo, os dois estão entrelaçados e se complementam. Morin diz, ainda,

⁷⁸ A expressão ‘professoras’, no feminino, deve-se ao fato de que, especificamente, neste trabalho são vozes de três professoras, sendo que uma ocupa o lugar de orientadora educacional. Chamadas aqui de Carol (professora), Regina (professora) e Gisela (orientadora educacional).

que os fatos ocorridos em sua infância e adolescência foram determinantes para a constituição de sua vida enquanto profissional e pesquisador.

Essa pequena introdução sobre a trajetória autobiográfica de Edgar Morin serve de suporte para que eu possa falar das ‘outras’⁷⁹ vozes e outros olhares’ sobre o grupo de dança, mais precisamente aqueles das professoras. Ao iniciar a pesquisa, não pensava em trazê-los para análise. Isso se fez necessário porque os meninos e as meninas do grupo de dança, com certa freqüência, relatavam observações e comentários, feitos pelas professoras, em relação ao grupo. Os comentários, quase sempre, estavam relacionados ao ‘mau comportamento’ dos alunos, ou, então, à necessidade de liberação de verba para o figurino ou para as viagens. Os professores manifestavam que não era justo a escola investir dinheiro em um pequeno grupo de alunos, sendo que os mesmos nem sequer davam retorno, pois não modificavam o seu comportamento na sala de aula. Havia, ainda, outros comentários nos quais a dança continha uma positividade. Além disso, essa escolha se deve à relevância de ouvir outros envolvidos com os alunos no espaço escolar, levantada pela banca examinadora e pela orientadora desta pesquisa.

Os constantes comentários feitos pelos professores e pelas professoras, em geral, pareciam reveladores de pensamentos e trajetórias da sua própria vida. Ao escutá-las, percebi que a sua vida pessoal estava ligada às suas atitudes na escola conforme os postulados de Edgar Morin (2002), que fala da inseparabilidade da vida pessoal e da vida profissional. Alberto Melucci (1992), outro interlocutor, fala sobre o processo de construção da identidade. Seus aportes auxiliam nas análises e

⁷⁹ As outras são as professoras já citadas. A escolha deve-se ao fato de estarem trabalhando com os alunos do grupo de dança em 2002, ano que a entrevista foi realizada. Carol é professora de Ciências de C30, Gisela é orientadora educacional e atende a C30. Regina é professora de Geografia da C30.

estabelecem a conexão entre as ações do cotidiano escolar e as marcas que cada sujeito carrega, construídas no processo de “identização”⁸⁰. Os outros olhares e as outras vozes são feitos de muitas coisas que acontecem no curso da vida, e este capítulo se faz tentando perceber ‘de que são feitos os outros olhares e as outras vozes’.

Edgar Morin (2002, p. 41) diz: “Fui feito por aquilo de que eu sentia sede”. A sensação de sentir sede pode ser comparada à descoberta de que algo nos falta. A sede vem do desejo e da necessidade de beber. Bebemos porque aprendemos que a substância líquida tem a possibilidade de abrandar a nossa sede. Ao longo da vida, aprendemos que a nossa sede pode ser saciada de maneiras diferentes. A água não é o único líquido que serve para matar a sede. Muitas vezes, temos sede do suco feito das bagas coloridas provenientes do imenso mar de frutas tropicais que cobrem o solo deste país. Temos sede do gosto amargo do mate e do gosto doce da partilha. Temos sede do vinho que embebe nossas carnes da inebriante cor escarlata. Temos sede da vida que aprendemos a viver, daquela que nos faz quem somos. Temos sede daquilo que ainda não vivemos, daquilo que ficou distante e hoje mora no desejo. Diz Marilena Chaui (1990, p. 23), que “desejo” é primeiro “insuficiência, carência [...] vazio que tende para fora de si em busca do preenchimento.”

Nosso caminho para fora de nós nos faz ir a busca do desejado e, ao mesmo tempo, faz-nos negar o desejado. Desejo vem da palavra “desidérium”, que significa “desejo ou apetite de possuir alguma coisa cuja lembrança foi conservada e, ao

⁸⁰ O autor (1992, p. 38) utiliza a palavra “identização para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído, da definição de nós mesmos” nessa infundável busca de construção da nossa identidade.

mesmo tempo, está entravada pela lembrança de outras coisas que excluem a existência desejada.” (1990, p. 23). Na nossa vida cotidiana, moram essas forças que se constituem em negações e buscas.

Quando excluimos a existência desejada, estamos negando o que já desejamos. Negamos, então, não por não desejar, mas por não suportar a negação do desejado. Negamos essa sede, mas sentimos a sua falta e a desejamos. Carol teve a sua sede interdita por valores estabelecidos pela cultura dominante. A cultura de um tempo que elegia os corpos aptos para a dança e reprimia outros julgados insuficientes e inadequados. Carol se construiu sob influência de tudo que a cercava em um processo que Melucci (1992, p. 36) chama de “raízes relacionais e sociais”. Mergulhada nesse contexto, Carol construiu sua identidade. A construção da identidade tem conexão com os aspectos “relacionais e sociais”, mas também com os “individuais”, uma vez que estes são construídos a partir do reconhecimento que o outro tem de nós. Podemos dizer então que a nossa identidade é construída com base nos aspectos relacionais, sociais e individuais.

A autonomia é a capacidade que temos de tomar decisões, de compreender o ambiente, de construir novas relações, de nos tornar adultos, significa ter “a capacidade de produzir novas identidades, integrando passado e presente e também os múltiplos elementos do presente, na unidade e na continuidade de uma biografia individual”. (MELUCCI, 1992, p. 37). Carol tem seu reconhecimento nas vozes dos colegas e dos alunos, mas Carol é também a amiga reconhecida pelo grupo. Ela pode pertencer a outros grupos e em cada qual ter reconhecimento,

demonstrando, assim, que possui outras identidades. Carol pode, ainda, construir permanentemente outras identidades.

Essa capacidade é desenvolvida, também, com base nas “identificações que os outros nos enviam” (MELUCCI, 1992, p. 37). O que os outros nos enviam, às vezes, não coincide com a imagem que temos de nós mesmos e com aquilo que desejamos, mas nós necessitamos desse reconhecimento; ele é fundamental para a construção da nossa identidade.

Para que haja identidade deve haver interação, reconhecimento recíproco entre nós e os outros, então a identidade contém uma tensão irrisória e impossível de resolver entre a definição que damos de nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão. A identidade comporta uma diferença entre a auto-identificação e a identificação que nos vem do externo. (MELUCCI, 1992, p. 39).

A tensão influencia o nosso modo de agir no mundo. Carol é reconhecida como professora e reconhece os seus alunos como ‘alunos’. Ao ver os alunos dançando, não os reconhece como seres dançantes, reconhece aquele que é seu aluno na sala de aula e que deve corresponder àquilo que ela espera como aluno “concebido”⁸¹. O seu aluno concebido não é um ser dançante. talvez isso seja reflexo do modo como Carol foi reconhecida na escola. Carol diz:

“Vou falar por mim: Se eu estivesse em uma escola que me oferecesse dança, eu acho que ela trabalha uma coisa muito importante, que depois de adulta começa a descobrir algumas coisas em relação à tua auto-estima.

⁸¹ Henri Lefebvre (1976) utiliza essa expressão para simbolizar o que ainda está no pensamento e não propriamente o que é. Neste contexto equivaleria a um aluno imaginário.

Eu me lembro do primeiro grau, quando no Dom Diogo⁸² havia grupos de dança e sempre eu achava lindo os outros dançar, até tentava! Mas, havia a preferência da professora – até era um professor. Então eles puxavam os melhores, e o resto ficava no fundo, entre eles eu... sabe! Eu acho que em mim não foi aflorado. Não exploraram todos os meus limites e, eu acho, que pra gente, como futuro, como ser humano, eu acho que trabalhar com a dança é trabalhar direto com a tua auto-estima. Do teu jeito tu vais aflorar alguma coisa, eu acho que até podemos ser pessoas melhores, mais resolvidas.”

Talvez a falta do reconhecimento e da possibilidade como ser dançante vivida por Carol, tenha influenciado no seu modo de reconhecer os seus alunos como dançantes, talvez, a impeça de dançar embora ela deseje. O que desejava fazer não fez, ficando em seu corpo a marca do desejo sucumbido, a falta, o desejo da vida. Carol foi feita daquilo que recebeu e daquilo que lhe foi negado. Aprendeu, assim, a reprimir sua sede e se fez na assepsia de um corpo que nega a dança para o outro e não tem coragem de buscar a dança para si. Carol desejava beber daquela dança, mas não lhe foi possibilitado. Desejava ser alguém entre os outros que dançavam, mas foi interdita.

A dança, como todas as artes, reflete valores de um tempo. O que viveu Carol foi reflexo de uma história dual, classificatória. É resultado daquilo que Garaudy julgou ter se tornado a dança clássica no início do século XX, “uma língua morta [...] num academicismo e num virtuosismo sem nenhum significado humano”. (1980, p. 27). Essa dança mecanicista transformava os corpos em máquinas, e aqueles que

⁸² Escola localizada na Zona Norte de Porto Alegre

não se adaptavam às exatas medidas e aos exatos movimentos eram descartados. Carol foi descartada da dança de sua escola e seu desejo adormeceu, mas ainda vive. Ele pode despertar ao menor sinal. Ou melhor, penso que ele despertou e se manifesta em doses homeopáticas, ora negando, ora tentando.

Em alguns momentos, a professora Carol critica o trabalho com a dança. Então, revela o que não lhe permitiram usufruir. O trabalho realizado hoje na escola fez a professora olhar a sua própria história na escola em que estudou, quando era adolescente. A sede não abrandada se revela na crítica, na espera de transformação, mas também a faz ir ao encontro da dança. A sede a faz viver nesse paradoxo de negação e busca. Vive entre o lugar que critica e o lugar da potência e começa perceber a potência dos alunos.

“A gente critica, porque é fácil, mas ninguém pára para conversar. O teu próprio grupo de dança, eu sou honesta em te falar, sempre tinha aquela crítica. - ‘Pô’ eles dançam - sempre tinha uns colegas meus que eram de C20, acompanhavam alguns alunos desde o ano passado: - Ah, por que eles não modificam, por que não sei mais o quê, mas eu peguei alguns alunos individualmente, eles mudaram sim. Eu vou olhando lá do início como eles vêm vindo. Eu tenho as anotações dos meus alunos, de como é que eles vêm vindo, estão mudados, sim. Então porque é mais forte fazer a crítica, mas ninguém é 100%! Na verdade, todo mundo tem limitações e até que ponto a gente entende, a gente consegue compreender essa limitação? Aí a gente coloca a culpa nos outros. É porque lá que não deu resultado.”

Ver os seus alunos vivendo o que não lhe permitiram viver, desperta o que estava adormecido. O despertar lhe possibilita um outro olhar. A negação está na crítica, e a busca está na possibilidade do novo olhar para os alunos e para si, que agora começa abrir o caminho para a dança e permitir que ela se revele em forma de vida mesmo. Olhar a dança a faz buscar a dança, aquela sede não saciada que ainda reside em seu corpo. Mas não é fácil. A dor de nascer novamente parece insuportável, falta-lhe coragem.

“Tentei fazer dança de salão, pela motricidade e até para me acalmar, porque eu sou extremamente irritada. É pra dança me regrar algumas coisas, porque tem que aprender determinados passos, mas foi um período muito pequeno, depois eu queria fazer dança do ventre, eu queria me desinibir, porque, aparentemente, sou muito extrovertida, mas eu não sou nem um pouco extrovertida, então para me libertar de algumas coisas... mas eu não tive coragem, eu não tive coragem”!

O que a professora busca para abrandar a sua sede lhe foge. A coragem sucumbe, mas ela tenta. Ela sabe que necessita do movimento. Ela precisa se libertar das amarras que lhe foram colocadas. Hoje ela olha o grupo que dança, algo desperta em seu íntimo que transparece em seu corpo. Ela olha os corpos usufruindo outros lugares. Lugares que a desafiam a perceber o que ela nega. Trabalhar com outro modo de perceber o corpo na escola é desafiante, porque em nossos corpos trazemos nossas marcas tatuadas, marcas do que nos foi negado, marcas de valores institucionalizados. Hoje, a professora percebe o que lhe faz falta. Deseja dançar, mas lhe é difícil romper laços. Deseja o movimento, pois diz que lhe faz bem.

Movendo-se, você põe toda uma estrutura para trabalhar, você ativa a circulação de todos os fluidos, oxigena os tecidos, faz aumentar a produção do líquido sinovial, que lubrifica as articulações. E não estamos falando de uma 'malhação' desesperada e obrigatória, como nos é impingida hoje. Estamos falando de mover-se com consciência e cuidado, com sutileza e atenção, prestando atenção à maneira de mover-se. (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 21).

Somos feitos num movimento de amor frenético que dá origem à vida. Mergulhados no líquido, dançamos todas as possibilidades. Ao nascer, somos embalados no colo da mãe em formas dançantes. A infância é plena de movimentos: engatinhar, andar, correr, jogar, brincar, cair, levantar. Mas, ao crescer, exigem do nosso corpo imobilidade – aprisionamos nosso corpo, precisamos silenciar – esse aprisionamento deixa marcas que são importantes, mas não são determinantes. Aprendemos a ser de um modo e, sob essa influência, tornamos-nos profissionais, professores, pesquisadores. Carregamos, no nosso corpo, as marcas do que aprendemos. E porque aprendemos sempre, outras marcas hão de vir, porque a vida é processo, é construção de sentidos, é busca de outras sedes que ainda podemos aprender a sentir. Esse movimento é infundável, é o curso da vida.

Carol aprendeu que a dança era para alguns. Embora ela amasse a dança, desejasse dançar, desde cedo aprendeu que a dança era privilégio de quem nascera com um corpo 'apropriado' para dançar. Na década de oitenta, a escola, na qual ela estudava, escolhia os alunos para dançar, deixando-a fora dessa escolha. Escolhiam os corpos, talvez, pelo modo como concebiam a arte. No seu modo de pensar, a arte pertencia a alguns. Obviamente, não se pode pretender que todos possam ser grandes bailarinos e pertencer a Companhias de Dança. Trata-se de pensar a dança na escola, enquanto uma arte universal, que deve ser conhecida e

experimentada por todos incondicionalmente. A arte não tem somente o objetivo de formar artistas. “A arte, em cada etapa da história humana da natureza, procura estabelecer o equilíbrio e a harmonia entre a nova natureza e o novo homem que nela, como diz Hegel, pode sentir-se em casa e partir uma vez mais ao ataque para uma nova transformação”. (GARAUDY, 1980, p. 48) A arte possibilita a abertura de caminhos capazes de nos levar ao enfrentamento da complexidade instaurada na sociedade contemporânea, que se reflete na escola, no nosso modo de ser e em nós mesmos, ou seja, na nossa identidade.

A identidade não é algo estático, que é feito e acabado, ela se constrói permanentemente, dentro de um sistema de relações que se modificam. Podemos viver de múltiplas formas, ou assumir múltiplas identidades. Em alguns momentos, somos professores, em outros, somos alunos, pertencemos a uma família, a um grupo social, ou a diversos grupos, que também exercem influência sobre nós. Construimo-nos mergulhados em quatro pólos que procuram, incessantemente, um equilíbrio entre si. Isso define a identidade como processo construído na ação, e não como uma “unidade monolítica de um sujeito”. (MELUCCI, 1992). Podemos dizer que “a nossa identidade, na sua cotidiana concretude, é dada pela capacidade de ter, junto, este conjunto de relações: como nos reconhecemos e na nossa diversidade, como nos reconhecem da parte dos outros e a definição que essas dão da nossa diferença”. Esses quatro pólos são “sistemas de vetores em tensão entre si, que procuram continuamente um equilíbrio” (MELUCCI, 1992, p. 41).

A busca desse equilíbrio é complexa, pois existem vetores que impedem que esse processo ocorra de forma harmônica. Alguns vetores podem influenciar mais

um dos pólos e menos os outros, produzindo, dessa forma, “identidades segregadas, identidades desviantes, identidades hétero diretas e identidades etiquetadas” (MELUCCI, 1992, p. 41). Dois desses vetores podem ser observados na escola. O primeiro pode ser percebido “quando nos identificamos e afirmamos a nossa diferença, independente de reconhecimento do outro” (ibidem).

Essa característica pode ser observada nos adolescentes que fazem questão de afirmar a sua diferença. Falando especificamente dos alunos e alunas do grupo de dança, eu diria que, aos olhos de alguns, a constituição do grupo de dança pode ser vista positivamente como “identidade segregada” (MELUCCI, 1992 p. 41) que é uma das formas como podemos perceber um dos vetores. São alunos, na escola, vistos como aqueles que não se ‘comportam bem’ na sala de aula, que ‘não gostam de estudar’, mas eles se constituem em um grupo de dança e demonstram dedicação, disciplina e interesse. Eles compõem um grupo com uma identidade diferente daquela anterior, que pode ser chamada positivamente de “segregada”. Eles fogem das definições que alguns professores lhes dão e constroem outro grupo; eles não seguem aquilo que lhes é dado. O que produzem, a partir da identidade do grupo de dança, pode interferir na sua auto-estima e no seu orgulho, melhorando a imagem que possuem de si.

A professora Carol, por sua vez, parece estar ligada ao que Melucci (1992) denomina de “identidade desviante”. Julgada inadequada para a dança, Carol é afastada do grupo que dança. Ela cumpre o que lhe é imposto pelos outros. Carol deseja dançar, mas faz críticas à dança. Ela cumpre o que lhe é imposto pelo contexto social, pela escola, pelo julgamento dos outros professores. Hoje, outros

elementos a impedem de dançar, porém tais elementos podem ter nascido no passado. São eventos que deixam marcas. Esses efeitos podem se mostrar de diferentes formas. Alguns podem buscar incessantemente modos de superá-los ou mesmo “refutá-los” como nos diz o autor.

A impossibilidade de praticá-los nos impele, porém, a refutá-los pela exasperação da nossa diversidade. Somos, na realidade, aquilo que os outros nos dizem para ser; pelo contrário, o modelo que elas representam é a nossa única identificação. Mas já que nos é impossível realizar positivamente este modelo, o fazemos pela negação. (MELUCCI, 1992, p. 42).

Entretanto, não percebo esses vetores como aspectos negativos. Se para os alunos aconteceu a constituição de outra identidade, diferente daquela que os rotulava como bagunceiros, ou aqueles que não gostam de estudar, é possível que a outra identidade, que os constituiu como grupo de dança, possa interferir na sua auto-estima. Posso afirmar que, em alguns momentos, houve manifestações de orgulho por parte dos meninos e meninas e também por parte de suas famílias. Para a professora Carol não é muito diferente, uma vez que, por mais que ela negue e critique a dança, percebe-se que ocorre uma reflexão e um certo ensaio para romper o que lhe foi designado na adolescência.

A oposição, o combate com o outro, é uma tentativa de afirmar a relação, um modo para (re)estabelecer o nexos entre os pólos de identidade, um caminho para (re)escrever a possibilidade de mudança, que necessita do recíproco reconhecimento. Em suma, também no conflito e talvez o conflito, descobrimos que a nossa identidade é relação, e que a tensão ‘eu e outro é insuperável. (MELUCCI, 1992, p. 42).

A professora Gisela, outra entrevistada, aprendeu na infância que a dança pertencia a todos, assim como a música e a poesia. Sua vida em família a fez viver

no deleite harmônico da gaita de boca, das danças, das artes. Todas essas vivências seguramente influenciaram e lhe possibilitam ser a professora que vê na dança e na arte um modo de fazer a escola e de viver na escola.

“Tem uma história que talvez tu não saibas. Eu me criei junto com música. Meu pai tocava violão – ele já não existe mais – mas ele tocava violão e cantava, e eu tinha um tio que tocava gaita de boca; ele já faleceu, e o meu irmão tocava violão. Eu era alucinada por piano, até agora, quando eu ouço, eu me emociono, dependendo da música e de quem toca eu me emociono e muito, mas, infelizmente, financeiramente eu não pude, era muito caro, meu pai não tinha condições e realmente foi uma vontade que não foi realizada. Então me realizei dentro da arte através da pintura que eu fui estudando, dedicando-me e hoje pinto razoavelmente bem.

Nessa área da música, foi uma coisa assim que eu me criei dentro da música, então a música pra mim sempre foi uma coisa muito importante, eu fico muito sensível, a música me toca muito”.

A professora, embora não tenha podido freqüentar aulas de piano, foi criada com a música. Seu desejo remanescente não a fez negar, mas aliar-se à arte. Na escola, a professora trabalha com a música, com o batuque dos tambores, com a sonoridade que entranha as almas das crianças e dos adolescentes. A professora organizou um grupo de dança que fez os pequenos delirar; isso ocorreu há pelo menos quatro anos, em um momento pontual. Um fragmento que deixou marcas nos alunos e que os faz, até hoje, procurar Gisela para falar daquele momento vivido por

eles no passado. Hoje, a professora trabalha como orientadora e, nesse percurso, ajudou-me a perceber o que eu, num gesto de auto-defesa, recusava-me a ver. É outra face revelada pelos demais envolvidos na construção do espaço escolar.

Não foram poucas as vezes nas quais os professores solicitaram que tirasse do grupo de dança os alunos que não se comportavam em sala de aula. Muitas vezes, precisei tomar posições firmes para que isso não ocorresse. Penso que é incoerente agir dessa forma uma vez que o projeto é oferecido àqueles que desejam participar, embora isso não seja o ideal, pois a dança deveria fazer parte do currículo escolar e deveria ser oferecida a todos. Punir os alunos privando-os de alguma atividade relacionada à dança equivaleria à atitude da escola em que Carol estudou. Havia algo mais ocultado no pedido dos professores. Muitas vezes perguntei-me o que estaria incomodando. Talvez o fato de os alunos demonstrarem prazer ou fazerem algo que dá prazer, ou, ainda, o fato de eles terem se tornado mais visíveis.

Até a realização da pesquisa, não havia pensado que, em sala de aula, chegassem respingos tão fortes. Só percebi isso no momento da entrevista com a orientadora educacional. Essas viagens sempre geraram polêmicas, principalmente por causa do custo financeiro, mas, após ter realizado entrevista com Gisela, percebi que emergiam outros conflitos relatados por ela.

“ E realmente houve uma situação assim que o grupo de dança ia fazer uma apresentação fora e alguns alunos que eu atendi na orientação estavam eufóricos, estavam ansiosos, talvez até por esse evento que ia ter e em função de que eles participariam. Então eles estavam ‘irrequietos’ em aula em função disso”.

A inquietude e a ansiedade repercutiam na sala de aula. Os professores não compreendiam que essa inquietude era resultante da ansiedade, e eu, tampouco percebia que isso afetava a sala de aula. São manifestações do ser humano que deseja viver intensamente cada momento de sua vida, que deseja revelar os seus sentimentos. Mas essas manifestações não são bem-vindas na escola que nós estamos acostumados a fazer, ou melhor, a escola que aprendemos a fazer e muito menos para a sala de aula. Nós, muitas vezes, desejamos que os sentimentos dos alunos não sejam demonstrados. Aprendemos que é preciso controlar, aprendemos a deixar os problemas em casa: nem riso, nem dor, nem alegria, apenas meu ser ensinante pronto a conter e ser contido.

Não quero dizer com isso que a escola deva se tornar um lugar em que se possa fazer tudo, ou lugar em que prevaleça a queixa. Quero dizer que essas manifestações são humanas. Mas, na escola, muitas vezes, esquecemo-nos dessa dimensão, tornamo-nos excessivamente racionais, cumpridores de regras que nos são impostas do externo, como se fôssemos máquinas. Entretanto, algo vem, rompe a lógica linear, aponta-nos o atalho por onde podemos encontrar mais vida, mistério, conflito, incompletude. Não penso que o grupo de dança tenha o poder de romper com o que está institucionalizado, com o nosso modo de ser no mundo; penso que ele pode questionar o institucionalizado. Os corpos inquietos, que se negam ao silêncio, mostram-nos outro modo possível de ser na escola. Rompem com aquilo que está pré-determinado, mostram que estão sendo alunos em outra escola, diferente daquela por nós concebida. Talvez possamos aprender como construir a escola, olhando para aqueles que estão rompendo as regras e já fazendo a outra

escola, independente de estarem no grupo de dança. Aquela que nós recusamos a perceber, aquela que nos amedronta porque não a conhecemos.

Esse exemplo demonstra um descompasso entre aquilo que o grupo faz e aquilo que se espera dele; entre aquilo que faz e aquilo que percebemos. Mostra, também, que o movimento de um grupo, por menor que seja, guarda as suas “dobras”, outros ‘mistérios’ inacessíveis. São forças que Melucci (2001) diz existirem no interior dos movimentos sociais e que parecem pertinentes também a esse movimento do grupo de dança na escola. Esses fragmentos misteriosos se tornam visíveis em doses homeopáticas e revelam o inacabamento do percurso e a impossibilidade de conceber o espaço escolar como um lugar pronto. É um lugar pleno de movimentos e acontecimentos fruto das infindáveis ações e relações que tecemos nesse espaço.

Garaudy (1980, p. 46) diz que nós, seres humanos, “estamos destinados a um movimento infindável de pensamento e ação”. Esse movimento infindável busca, incessantemente, a completude que jamais veremos. Nessa busca, movemo-nos, transformamos e somos capazes de transformar. E, porque nos movemos, somos capazes de mudar o nosso pensamento e nossa forma de agir e perceber o mundo. Se o que se considera ‘mau’ comportamento dos alunos e suas ausências na escola não são suficientes para repensar a escola, a manifestação da alegria e a dança, talvez possam fazê-lo.

A professora Gisela vive nesse movimento infindável, vive nesse conflito que se revela nas vozes críticas dos professores e nas vozes inquietas dos corpos dos

meninos e meninas adolescentes. Esse momento por ela vivido possibilitou que outra porta fosse aberta, e o que estava imerso em uma neblina suavemente se mostrasse. Percebi através dela, que a inquietude ultrapassava os limites suportáveis dos professores, que o interesse dos meninos e meninas estava voltado àquela viagem e, portanto, a sala de aula era desinteressante naquele momento. Através de sua voz, pude também refletir sobre as dimensões e as conseqüências das nossas ações no cotidiano escolar.

As trajetórias pessoais de cada uma das professoras parecem ser bastante significativas. Tomando emprestada a expressão de Lefebvre (1976, p.11), eu diria que “o vivido” deixa marcas nos sujeitos podendo provocar mudanças no modo de pensar e de agir de outros sujeitos. A dança na escola parece confrontar o vivido e o que se concebe como modelo de escola. O modelo de escola que desejamos é a escola que aprendemos a fazer, é a escola do nosso tempo vivido. Retirar as marcas do vivido parece ser um processo impossível. Podemos, no entanto, (re) significá-las no próprio embate que se trava entre o nosso vivido e aquele vivido pelos alunos e alunas, através dos seus corpos ‘desobedientes’⁸³. É esse embate que nos força, a todo instante, a tentar reconstruir o espaço escolar, fazendo com que ele tenha um novo sentido.

O novo sentido pode vir de muitas formas. Ouso dizer que o grupo de dança provocou discussões, provocou um embate. No início, ao trabalhar como orientadora educacional, a própria equipe diretiva questionou a prática com a dança. Os argumentos eram de que isso provocava ‘inveja’ nos demais professores, porque era

⁸³ Uso a expressão desobediente não como uma conotação negativa, mas para dizer que os corpos que estão na escola hoje já não se submetem docilmente ao controle e à quietude.

uma prática visível. Os meninos e meninas do grupo eram os ‘encarregados’ dessa visibilidade, mas, no primeiro momento, o que se tornava visível não eram eles em si. Era a prática que os envolvia. Eles se tornaram visíveis posteriormente, quando se constituíram em grupo e passaram a ser reconhecidos como ‘aqueles do grupo de dança’.

Esse reconhecimento, muitas vezes, causou dissabores, pois as críticas, quase sempre, tinham relação com o comportamento. Ao mesmo tempo em que elogiavam os meninos e as meninas, também os lembravam de que seu comportamento na sala de aula não era adequado. Esses dissabores não foram motivos para que eles se afastassem do grupo ou fossem afastados. Poderiam se afastar se eles assim o desejassem. Eles teriam a liberdade de escolha, mas, se desejassem permanecer e usufruir o direito à visibilidade, esse lhes era assegurado. Talvez, através do grupo, que ganhou visibilidade fazendo a escola de modo diferente, seja possível repensar a prática escolar. É verdade que, para repensar a escola, não é necessário nem basta instituir um grupo de dança. Esse que existe está mostrando que o que ocorre na escola também é imprevisível, como hoje é o mundo. Essa imprevisibilidade exige que se abram novos caminhos. A escola não é mais a garantia do emprego. Não é mais a garantia da melhora na qualidade de vida. A responsabilidade maior da escola é ensinar. O que devemos construir são modos de **como** ensinar, pensar em **o que** ensinar e **para que** ensinar. Essa busca é árdua e complexa, nosso olhar vigilante e reflexivo pode guiar a nossa prática para que aquelas julgadas inovadoras não se constituam em novos modos de controle.

A prática com a dança pode ser percebida como controle; pode ser usada como controle ou, ainda, pode levar a pensar que produz um controle. Carol acredita que os meninos e meninas que estão no grupo de dança devem mostrar bom comportamento na sala de aula. Carol deseja que seja assim e assim ocorre.

“Bem, eu digo pra eles: quando tu estás dançando, tu estás fazendo uma coisa boa, tu tens que valorizar e trazer isso pra cá. Na minha disciplina, o Daniel mudou, sabe? O Júlio já é uma outra estrutura também, mas o Daniel... Eu não sei se eu puxei isso, se eu cobre. Eu percebo bem a diferença. Mas dos outros, realmente, eu não sei te dizer. Eu acho que eles se sentem importantes, porque eles estão representando a escola. Na sala de aula a gente fala isso. Eu fui uma das muitas que criticou, mas eu nunca procurei saber. Eu peguei esses dois alunos. Eu cobre: bom, vocês são representantes da escola, têm que mostrar na sala de aula, têm que se comportar. Dificuldades tudo bem; eu acho, Sueli, a gente vai trabalhar essa dificuldade. A gente vê que não era dificuldade, era assim: não queria, faltava aquela vontade, aquela coisa tradicional, o conteúdo, mas não tem como fugir, eu tenho que dar. Esses dois alunos, eu tenho outra visão deles”.

Carol cobra dos alunos que estão no grupo de dança uma postura diferenciada. Ela percebe em Daniel a mudança de postura. Mas o que considero importante dizer é que Daniel esteve no grupo de dança em 1999, 2000 e 2001⁸⁴, quando ele ainda não era aluno de Carol. Em 2002, embora Carol percebesse mudanças na postura de Daniel, creio que essa mudança se deveu muito mais à relação estabelecida entre Daniel e ela e não, propriamente, à participação dele no grupo de dança. Não estou com isso dizendo que o trabalho com a dança não

⁸⁴ Em 2003 Daniel retornou ao grupo, mas em 2002 ele esteve afastado.

provoca mudança alguma. Estou tentando dizer que é muito complexo atribuir as mudanças a algo que acontece, pois, muitas vezes, percebemos somente o que desejamos, e isso não significa que o que não percebemos não exista. Significa que temos modos diferentes de perceber os fatos.

Talvez o olhar acolhedor e a escuta da professora tenham sido os responsáveis pela mudança de Daniel. Carol escutou Daniel para poder falar com ele. Paulo Freire diz que “o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário ao aluno, em uma fala com ele.”(1997, p. 128). Daniel e a professora estabeleceram uma relação “dialógica” que provocou uma mudança no seu modo de perceber o aluno. O aluno correspondeu à expectativa da professora, estreitou os laços, mudou as suas atitudes.

Gisela percebe o trabalho com a dança na escola vinculado com a aprendizagem e com o auto-conhecimento.

“Eu acredito assim: se, realmente, a dança não é educação, como é que as crianças conseguem aprender a música, aprender os passos, se organizar e formar um grupo, como que isso não é educação? Se consegues fazer um trabalho em que tu mobilizas o grupo, o grupo está motivado, o grupo se organiza, o grupo vem para os ensaios, o grupo se dispõe, briga por uma coisa que para eles é importante, então dentro desse grupo eles conseguem ver todo o movimento, o ritmo, o canto, as palmas, tudo o que envolve aquela dança, como que não vão aprender, quanta coisa que já aprenderam ali?”

Gisela percebe no trabalho com a dança um processo de construção cooperativa que vai desde o conhecimento de ritmos, passos, marcações, organização, até uma ação que pode ser pensada...

[...]como um processo corporal interno via conhecimento das estruturas e funcionamento do próprio corpo que estão presentes nas conexões com o movimento. Ouvir, sentir, perceber e experimentar conscientemente as relações entre respiração, energia muscular, cadeias ósseas etc. e as qualidades de movimento, a ocupação do espaço, a escolha das ações permite-nos escolher e decidir em nossos corpos o que é melhor para nós. (STINSON, apud MARQUES, 1999, p. 95).

A professora Regina tem outro modo de perceber a dança na escola. O modo como ela olha seus alunos relaciona-se ao seu modo de significação da dança:

“Eu acho superimportante, bem interessante esse projeto. Acho bem legal, tu consegues trabalhar com eles. Assistindo à dança, a gente percebe assim: os alunos que estão na dança não são os melhores na sala de aula, os alunos que a gente sente que eles não gostam de estudar, não conseguem se concentrar muito tempo. Mas, aí, tu consegues trabalhar o outro lado deles que é um lado de que eles gostam; a dança, a arte, o esporte. Então, é uma forma de trabalhar com essas outras aprendizagens, com esse outro lado dele; enfim, que é um lado que eles podem desenvolver também. De repente, eles não gostam de estudar assim, daquele jeito, não têm interesse também, aí eles podem desenvolver esse lado que é o lado da arte, da dança”.

Quando a professora diz que eles podem desenvolver esse outro lado, pode estar dizendo que eles podem aprender outras coisas que não aquelas tradicionalmente ensinadas na sala de aula. Na sala de aula, muitas vezes,

ensinamos conteúdos que são escritos no caderno e nunca mais são lembrados. Nas aulas de dança, eles aprendem conteúdos que deixam marcas no seu corpo. Por exemplo, os alunos do grupo estão aprendendo a dançar Salsa⁸⁵ e para isso, deve haver uma harmonia no grupo. Eles precisam saber algumas expressões da língua espanhola, precisam também compreender o sentido em que a palavra é utilizada quando estão fazendo uma ‘figura.’ Ela exige um conhecimento que vai além do passo corporal executado automaticamente pelo corpo. Exige conhecimento de expressões da língua espanhola, da cultura que precisou ser buscada em filmes, revistas e livros, exige conhecimento dos gestos; isso produziu um conhecimento novo que é do interesse dos alunos. Como também, em outro momento, surgiram as curiosidades em relação à cidade de Pelotas que poderia ter sido um bom vínculo para estudar a história.

Regina não vincula a dança como possibilidade de um comportamento melhor, mas fala das dificuldades dos alunos. Talvez esses alunos não sejam os melhores na sala de aula porque a sala de aula não é a melhor para eles. A professora percebe a dança como ‘dança em si’. É a dança pela dança, sem conectar à “função imediata” (PALUDO, 2003). Ela percebe que é essa dança que ‘captura’ os meninos e as meninas.

Mas porque a dança consegue mobilizar tanto os meninos e as meninas? Dantas (1999, p. 64), com base em Hanna (1997), estabelece características comuns e diferenças entre a linguagem verbal – predominantemente usada na

⁸⁵ A salsa é uma dança popular que tem origem em Cuba. Ela é dançada por casais que fazem diferentes figuras. Para cada figura há um nome, a cada troca de figura existe um código que é dito por um dos dançarinos, compreendendo e sabendo o que significa, todos os casais cumprem a ordem que ao executá-la dá harmonia ao grupo.

escola – e a linguagem dança – predominantemente excluída da escola. As duas linguagens possuem algo em comum: a intercomunicação, arbitrariedade, descontinuidade, projeção, dualidade de padrões, transmissão cultural, ambigüidade e afetividade⁸⁶. A autora diz que as

[...]diferenças entre dança e linguagem verbal, destaca o fato de que os principais canais predominantes em dança são os canais motores/visuais-cinestésicos-auditivos-olfatórios-proxêmicos-táteis, ao invés dos canais vocais/auditivos, mais comuns no uso da linguagem verbal.(DANTAS, 1999, p. 64).

A dança atinge muito mais dos nossos sentidos, se conecta com a nossa corporeidade. A dança é arte e como tal “revela sempre de uma maneira nova o caráter multifuncional da relação do homem com a realidade, e, por conseguinte, também, a riqueza inesgotável de possibilidades que a realidade oferece ao comportamento, a percepção e ao conhecimento humano.” (MUKAROVSKÝ, 1997, p. 225). Talvez os alunos percebam essas dimensões, mas, ainda, não sabem expressá-las. De qualquer forma, é isso que se pretende com a dança na escola, que ela seja a dança em si, isto é concebida com base na “função estética”, mas relembando as palavras de Mukarovský que diz que a “arte é multifuncional por excelência” (1997, p. 225). Assim, ao trabalhar com a arte dança estaremos trabalhando com a possibilidade de mudança de comportamento proposta por Carol, estaríamos trabalhando o processo criativo e agregador de Gisela, estaríamos construindo a dança pela sua estética e oportunizando aos alunos um contato com seu corpo e a possibilidade de se expressarem em gestos, olhares e encontros. Os outros olhares revelam a forma multifacetada da compreensão de uma idéia, do

⁸⁶ Conforme Hanna (apud. DANTAS, 1999, p. 64), essas semelhanças são assim identificadas e relacionadas: “intercomunicação (alguém pode ser receptor e transmissor), arbitrariedade (muitas características não podem ser preditas), descontinuidades (limite ou salto no tempo contínuo), projeção (as referências podem não estar imediatamente presentes), dualidade de padrões (um sistema de ações e um sistema de significados).

espaço escolar, dos meninos e meninas e a sua própria forma multifacetada, processando-se na velocidade do “tempo interno” de cada um, a revelar nossas invenções. Assim, resta-nos o consolo do poeta, que diz:

*“O problema não é inventar.
É ser inventado hora após hora
e nunca ficar pronta
a nossa edição convincente.”*

(ANDRADE, 2002, p. 11)

*“Sora, hó, hó, hó eu ‘vô ficá’ com um monte, com três,
‘vô beijá’ muito, ‘vô beijá’ três.
Faz muito tempo que eu não beijo... faz uma semana.”
(Daniel).*



*“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser
feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no
mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem
cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir,
sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo [...] não é
possível. (FREIRE, 1997, p.64)*

ÚLTIMAS PALAVRAS

Essa pesquisa iniciou após a construção de um trabalho com a dança na escola que tinha como objetivo tornar o espaço escolar um lugar prazeroso, um lugar no qual os alunos se sentissem satisfeitos. Pois, a julgar pelas constantes faltas e ‘comportamentos’ dos meninos e meninas adolescentes na sala de aula, pode-se pensar que esses estavam insatisfeitos. Interpretar o modo como se comportavam e as faltas constantes dos meninos e das meninas adolescentes como insatisfação fez com que buscasse, em minhas memórias, os elementos que me traziam satisfação, não só na vida escolar, mas em qualquer tempo da vida. Foi nessa busca que encontrei a dança e acreditei que, através da sua presença, seria possível (re)significar o espaço escolar. Percebi, entretanto, que a dança não provocava o que pretendiam as minhas expectativas iniciais e com o tempo e o aprofundamento teórico, as minhas expectativas também mudaram. Além disso, estava me propondo a trabalhar com meninos e meninas adolescentes, categoria que compreende uma especificidade desse tempo da vida, em grande parte, vivida na escola. A aparição de outros elementos de conflito, a partir dessa prática, levaram-me ao encontro da complexidade que é trabalhar com três campos distintos, mas entrelaçados – a dança, os meninos e meninas adolescentes e o espaço escolar.

Iniciei tentando saber as significações relativas à dança na escola, construídas pelos meninos e meninas adolescentes, que constituem o grupo de dança e se essas significações apontam indícios de (re)significação do espaço escolar. Percebe-se, ao longo da pesquisa, que as significações são múltiplas e diferentes para cada um – alunos, professores, pais e que a (re)significação de um espaço pode se dar a partir da (re)significação da própria maneira do sujeito pensar e agir.

Na busca das significações construídas pelos meninos e meninas adolescentes, percebe-se que a dança é reveladora de preconceito, que essa manifestação é cultural e que ela pode ser desmistificada se a colocarmos em evidência. Colocá-la em evidência seria pensar na dança como parte do currículo escolar na prática cotidiana, tentar compreender qual a origem do preconceito que pode ser compreendido através da história da dança.

Tentei compreender minha busca dando sentidos ao meu querer, mas esses sentidos se modificaram e se interligaram. Sinto o meu querer debruçado sobre o desejo de criar e perceber o que se potencializa no espaço escolar. Fiz as pazes com o espaço escolar porque descobri que ele se constitui de cada ser que está nele. Se ele não é o que eu sonho é porque o sonho, as vezes, é irreal. Outras vezes, o sonho simboliza uma utopia, e utopia é “um ponto inatingível que indica uma direção” (ALVES, 2000, p. 75). Contudo, isso não significa reprimir o desejo de torná-lo potencializador de novos caminhos e de outras identidades. Significa que ele estará sempre em processo e, ao chegar a um ponto, outro se mostra inatingível. É o que sugere o poeta Mário Quintana quando diz: “*Se as coisas são*

inatingíveis...ora!/não é motivo para não querê-las.../ que tristes os caminhos, se não fora / A mágica presença das estrelas!" Ao buscar o conceito de espaço percebi que ele é feito por objetos, por sujeitos e, como diz Santos(1999), pelas ações que animam os objetos e fazer esse espaço melhor, depende das ações dos sujeitos que fazem aquele espaço.

A dança, conforme dizem os autores citados pode ser muitas coisas como: expressão, gesto, movimento, espetáculo. Para os alunos ela é movimento, alegria, motivo de união, agregação, aprendizagem. Para os pais ela pode ser uma forma de proteger os filhos, uma forma de distrair. Para os professores ela pode ser instrumento de controle, pode ser arte em si, pode ser criatividade. A dança pode ter tudo isso. Ela é espaço e está no espaço. Assim, encontrei, nas significações sobre a dança, um espaço encantado. Encontrei aquele que me encantou. Ele me encantou não por ser perfeito, mas porque está por ser feito. Quem o fará? Todos que ele se ligam e todos aqueles que o desejarem.

Foi nessa procura que encontrei os meninos e meninas adolescentes vivendo a sua adolescência. Um tempo que transcorre imerso no paradoxo entre a escola que se imagina e aquela vivida no cotidiano, entre a possibilidade e a impossibilidade, entre adolescência "concebida" e a adolescência "vivida". Encontrei os dilemas do nosso tempo. O tempo "externo" ou "social" que deseja guiar e controlar as nossas ações e aquele "interno", que fala das nossas emoções, o tempo da nossa corporeidade. Esse tempo não obedece às regras que desejamos, ele constrói suas próprias regras. Isso não significa que um gesto, ou um conceito podem não se aprendidos, significa que a aprendizagem acontece de acordo com o

tempo “interno” do sujeito. Encontrei, nos meninos e meninas adolescentes, outras identidades reconhecidas por eles. A identidade de ser dançante, de ser bonito, de ser famosa com um sentido diferente daquele da mídia. Percebi seus valores, entre os quais destacaria a amizade e o respeito.

A pesquisa abriu a possibilidade de refletir sobre o corpo. Permitiu a compreensão do quanto é positivo sentir dor quando se exige demasiado do corpo. Encontrei a arte, atividade capaz de abrir sentidos que tocam o sentimento humano. Capaz de fazer emergir sentimentos, provocar rupturas, chocar, acalantar, ofertar aos sentidos do ser humano novas sensações.

Encontrei as vozes das professoras – suas histórias inscritas em seus corpos conduzindo o traçado da história que hoje constroem com os alunos. A sociedade, os alunos, as tecnologias do tempo contemporâneo, a velocidade dos tempos trazem novos elementos que se entrelaçam àqueles já incorporados. Esses elementos, misturados a outros tantos que vêm do externo, produzem uma terceira história, que podemos chamar história (re)significada.

Posso dizer que este trabalho mostrou-me que (re)significar o espaço escolar é possível, a partir das novas significações que as pessoas constroem em relação ao espaço escolar. Quando estou fazendo aula de dança, só consigo colocá-la em prática quando a sinto em meu corpo. Para que ela esteja em meu corpo, é preciso uma interferência de fora dele. Nesse ir e vir de movimentos, o meu movimento vai adquirindo propriedade e vai se mostrando meu. Assim, só depois de ele estar em mim, ele pode ser mostrado, além de mim, como sendo também meu. O mesmo

ocorre no espaço escolar – ele se (re)significa a partir da (re)significação do próprio sujeito. A (re)significação ocorre a partir desse movimento que vem do que é externo, o que esse movimento produz no sujeito e o que ele é capaz de produzir a partir do que percebeu. A (re)significação do espaço escolar é troca de forças internas e externas que podem produzir algo novo e diferente.

A segunda pergunta dessa pesquisa que, por alguns momentos, julguei uma utopia, já pode ser respondida afirmativamente. A dança pode (re)significar o espaço escolar. Ela pode, porque produz novos significados, e os significados são produzidos à medida em que alguém interfere num determinado contexto. Contudo não é a dança em si que (re)significa o espaço escolar, são as pessoas que, através da dança, constroem novos significados sobre a sua presença no espaço escolar, (re)significar é dar um novo sentido.

Percebi, também, que os meninos e meninas adolescentes desejam aprender, mas se contrapõem ao modo como ensinamos. Eles têm a escola como referência para estarem juntos, ratificando Charlot (2000), ela é uma instituição muito importante para os meninos e meninas, talvez tenhamos que pensar em formas para dar lugar à corporeidade na escola. As manifestações dos seus corpos são manifestações da vida. Aprendi que não há como negar que o tempo da escola é um tempo da vida e, como tal, deveria contemplar cada um dos seus elementos. Se, ao ir à escola, devo negar o corpo, negar o prazer, negar a alegria, talvez seja óbvio que eu deseje estar fora dela. Ao iniciar o trabalho com dança, eu desejava transformar o espaço escolar através da dança. Acredito que (re)significar o espaço escolar seja necessário, pois não crer que as coisas possam ser diferentes impõe

um sentido fatalista. Mas desejar que uma prática transforme o ambiente, parece-me prepotente. É preciso ouvir, olhar e uma certa paciência para suportar o processo que diz respeito a si e, também, ao outro. Nem sempre uma prática é, ou necessita ser, transformadora, ela pode construir outros sentidos para o estar na escola, e isso é (re) significar. Mais coerente é construir o espaço escolar de maneira reflexiva. Isso significa estabelecer respeito em relação ao processo. Um respeito que se funda na ética, na curiosidade, no aprender constante e permanente como nos ensina Freire (1997, p. 27).

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem o qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Essa curiosidade fez-me perceber que Eros floresce no coração dos meninos e meninas adolescentes, com os quais descobri que suas trajetórias são feitas por tudo que lhes é possível ter acesso. Incluir a dança na escola não é uma tarefa simples. Modificar o espaço escolar tampouco; entretanto pode-se refletir sobre isso e buscar aliados para que se construa, em conjunto, a escola que se deseja. Dessa forma, silêncio, não para dizer que acabou, mas para que o silêncio inebrie e se converta em pensamento rumo à procura do que ficou em aberto, à procura do que pode ainda se mostrar e nos oferecer a possibilidade de crer na “maravilha”.

“Construir lugar para a maravilha significa (re)estabelecer uma relação não-cínica com aqueles que desta dimensão são as testemunhas: as crianças, as outras espécies viventes, as culturas tradicionais que nos recordam que nem tudo é revelado, que nem tudo foi dito e, certamente, nem tudo tem necessidade de ser dito.”(MELUCCI, 1992, p. 146).

“[...] ta ‘sora’! vamo dançá de uma vez...”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Xavier Barral I. **História da Arte**. Campinas: Papirus, 1994.

ALVES, Rubem. **Sobre o Tempo e a Eternidade**. Campinas: Papirus, Specculum, 1995.

_____, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência: O dilema da educação**. São Paulo: edições Loyola, 2000.

ALVES, Teodoro. **O Rito de Passagem dos Meninos e Meninas**. Disponível em: www.djweb.com.br/história. Acessado em 9 de março de 2003.

ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa Educacional: seus rumos e tendências atuais**. [S.l.; s.n.], [19--] texto reproduzido.

_____. In. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANTUNES, Arnaldo; REIS, Nando. **Não Vou Me Adaptar**. In: ANTUNES, Arnaldo. **Titãs Vol II**. São Paulo: Warner, 1998. 1cd. Faixa n5.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel (org) **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

BANES, Sally. **Terpsicore in Sneakers: Pós-modern Dance**. Hanover: Wesleyan, 1994.

BARCELOS, Jorge Alberto S.; VILARINHO, Maria da Graça Andrade; NUNES, Marion Kruse. **A Grande Santa Rosa: memória dos bairros**. Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, 1997.

BRANDÃO, Junito. **Mitologia Grega: dicionário mítico etimológico**. Petrópolis: Vozes, 1991. V.1.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Fabiana. **A evolução da dança é outra história**. In PEREIRA, Roberto. SOTER, Silvio; ARAGÃO, Vera (org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: Univer cidade, 2000.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Laços do Desejo**. In. NOVAES, Adauto. (Org). **O Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DANTAS. Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: ed. Universidade. UFRGS, 1999.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Porque Arte-Educação?** 12.ed., Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. **L'età Dell'oro: Adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore, 2000.

FARO, Antônio José. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____, Nilton Bueno. **Educando o Pesquisador: Relações entre objeto e objetivo**. Revista Estudos Leopoldenses. São Leopoldo, v.3, n.5, p.7-18, 1999.

FRAGA, Alex Branco. **A Constituição do Bom-moço e da Boa-moça Nas Práticas Escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FRED, Anna. **Adolescência**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios, v5, nº11, nov. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Cartas A Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.

_____, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Giovanina G. **A Consciência Corporal e a Corporeidade**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

GADOTTI, Moacir. In. FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, Regina Leite(Org) **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____, Regina Leite(Org) **O Corpo Que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONZAGA JÚNIOR, Luiz. **O Que É Que É**. In:_____ . **Meus Momentos**. São Paulo: EMI, 1994. 1 cd. Faixa n 4.

GUSTASACK, Felipe. **Escola Espaço de escuta**. In. FISCHER, Nilton Bueno;

FONSECA, Laura Souza; FERLA, Alcindo Antônio (Org.). **Educação e Classes Populares**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, Sexo e Gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação Para a Mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

LEFEBVRE, Henri, **Visto da Janela** [s.l.;s.n.], [199-] texto reproduzido.

_____, Henri. **Tiempos Equivocos**. Barcelona: Editorial Kairós, 1976.

LOURO, Guacira Lopes(Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo; Scipione, 1988.

LUNA, Sergio. **O Falso conflito entre as tendências Metodológicas**. In.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2000.

MARQUES, Isabel M. M. de Azevedo. **Dança e Educação**. Revista da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. v.16, nº12, jan/dez.1990.

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

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

MARTINS, Fred; LEMOS Alexandre. **Novamente**. In: Ney Matogrosso. **Olhos de Farol**. São Paulo: PolyGram, 1998. 1 cd. Faixa n2.

MEDINA, João Paulo S. **O Brasileiro e Seu Corpo**. Campinas: Papirus,1990.

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto Ou Aquilo**. Disponível em www.geocities.com/fedras/isto.html. Acessado em: 7 de janeiro de 2003.

MELUCCI, Alberto. **Il Gioco Dell'io: Il cambiamento di sé in una società globale**. 2.ed. Milano: Feltrinelli, 1992.

_____, Alberto. **Juventude, Tempo e Movimentos Sociais**. In. Revista Brasileira de Educação/ANPED nºs 5 e 6, mai/dez, p. 5-14. São Paulo, 1997.

_____, Alberto. **A Invenção do Presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRES, Fernando. **La Revolución Que Nadie Soñó, o la Otra Posmodernidad**. Caracas: Nuova Sociedad:1996.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida Histórias de Escola: Elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: editora Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MUKAROVSKÝ, Jan. **Escritos Sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PALUDO, Luciana. **Dança Contemporânea: prática e vivências para a produção de significações**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Comunicação) Curso de Pós- Graduação em Linguagem e C, da Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2003.

PORCHER, Louis. (Org) **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1992.

PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Congresso Constituinte; eixos temáticos. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, nº4, p. 1 a 46, abr. 1995.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação - Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, nº9, p. 1 a 112, abr. 1999.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Segundo Congresso Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, nº21, p. 1 a 66, abr. 2000.

QUINTANA, Mário. **Utopias**. Disponível em: www.geocities.com/SoHo/Atrium/2755/mario.htm. Acessado em 8 de junho de 2003.

RASSIAL, Jean-jacques. **A Passagem Adolescente: da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

ROCHA, Ruth. **Mini Dicionário**. São Paulo: Scipione, 2001.

STINSON, W. Susan. **Vozes de Meninos Adolescentes**. In. **Pro-posições**. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP.v.9,n.2[26]-jun/1998.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, [19--].

_____, Michel. **Os Cinco Sentidos: filosofia dos corpos misturados**. Rio de Janeiro: Bertarnd Brasil, 2001.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Dinorá Fraga. **Significação e Aprendizagem**. Passo Fundo: Anais da Jornada de Psicologia de Educação UFPEL, 1999.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de Los Niños**. Madrid. Fundación germán sánchez Ruyperes, 1997.

VARELA, Julia; URÍA, Fernando Alvarez. **A Maquinaria Escolar: dossiê: história da educação**. Revista Teoria & Educação nº6. Porto Alegre: Panorâmica, 1992.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo**. In. GARCIA, Regina Leite. (Org.) O Corpo Que Fala Dentro da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WERTHEIM, Margaret. **Uma História do Espaço: de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Aspectos Éticos da Pesquisa

ANEXO B - Entrevistas – Questões Desencadeadoras

Essas questões se colocam como norteadoras de uma conversa, a partir das mesmas desenvolveu-se um diálogo, que foram na pesquisa denominadas “entrevistas diálogos”.

PROTOCOLO 1

Setembro de 1999

1. Como te sentes participando do grupo?
2. Tu achas que mudou alguma coisa?
3. O quê?
4. Que tu pensas da escola em que tu estudas?
5. Quais os melhores momentos do tempo em que tu estás na escola?
6. Por quê?
7. Quais as aulas que tu achas mais legais?
8. Que coisas que acontecem na sala de aula, de que tu gostas?
9. Qual o trabalho mais legal que tu fizeste na sala de aula?
10. Que coisas tu aprendeste na sala de aula?

PROTOCOLO 2

Março 2000

Conversa desencadeada a partir da experiência de pintar o corpo para apresentação de dança.

1. Como te sentes participando desse grupo?
2. O que tu achas das pinturas?
3. Como tu te sentes depois de pintado(a)?

PROTOCOLO 3

Agosto 2001

1. Se algum desconhecido se aproximasse do grupo de dança, tendo como missão descobrir o máximo de informações sobre a dança. O que tu acharias importante dizer a ele?
2. Como tu explicarias o que é a dança?
3. Que é dança pra ti?
4. Quando tu pensas em dança, quais as três primeiras coisas que te vem a cabeça?
5. Por quê?
6. Por que tu estás no grupo de dança?
7. Qual a tua opinião sobre a dança na escola?
8. Qual a dança que tu mais gostas?
9. Por quê?
10. A dança tem a ver com a tua vida?
11. Em quê?

PROTOCOLO 4

Março 2002

Nessa entrevista as questões foram entregues para o grupo em um documento escrito, as quais deveriam ser lidas pelo grupo e discutidas. O grupo foi dividido em três sub-grupos. Com essa estratégia a intenção era organizar grupos de discussão. O pesquisador nesse momento tentava manter-se neutro, entretanto pode-se perceber que a presença da câmara de vídeo inibia os participantes.

1. Os lugares que vocês costumam ir, tem dança?
2. Que tipo de dança?
3. Qual a tua opinião sobre o tipo de dança que encontraste nestes lugares?
4. No grupo, tu danças da mesma maneira que em alguns destes lugares?
5. Por quê?

6. Por que ter dança na escola?

7. Por que tu queres participar do grupo de dança?

PROTOCOLO 5

Março 2002

Essa estratégia foi sugestão da orientadora Professora Dr^a Jaqueline Moll. O objetivo era tentar perceber o que, na visão dos alunos, é necessário para construir uma escola que se goste de ficar. Eles deveriam resolver uma situação problema de um aluno com histórico de faltas, dramatizando a situação. Novamente o grupo foi dividido em três sub-grupos. Cada grupo recebia o mesmo problema por escrito e deveriam buscar soluções.

1. Leia atentamente:

Alan sempre foi bom aluno. Quando ele estava no primeiro ciclo, nunca faltava as aulas. Quando entrou no segundo ciclo ele começou a faltar alguns dias de aula. Ninguém deu muita bola para as faltas de Alan, afinal, o que tem de mais faltar aulas de vez em quando!

No segundo ano do segundo ciclo, Alan passou a faltar com mais frequência. Os professores começaram a se preocupar e chamaram os pais de Alan para saber o que estava acontecendo. Os pais se surpreenderam pois não sabiam que Alan faltava às aulas. Depois de muita conversa, conseguiram convencer Alan a não faltar mais às aulas. Mas isso durou pouco. Alan voltou a faltar e dizia que não queria mais ir à aula porque era muito chato. Ele não gostava mais de estar lá. Mesmo assim, apesar das faltas, Alan acabou sendo promovido para o terceiro ano do segundo ciclo.

No ano seguinte, ele faltou muito e acabou retido⁸⁷ por faltas.

⁸⁷ A expressão retido significa repetir o mesmo ano ciclo no ano seguinte.

Neste ano, novamente no terceiro ano do segundo ciclo, mal as aulas iniciaram e Alan já começou a faltar, porque acha muito chato estar na escola.

Resolva a seguinte questão e apresente de maneira criativa.

1 - O que tu farias para tornar a escola um lugar que se goste de ficar?

PROTOCOLO 6

Setembro 2002

Entrevista com as mães

- 1 . Tu fazes alguma atividade que envolva a dança?
- 2 . Que atividade?
- 3 . Achas importante que o teu(a) filho(a) participe do grupo de dança?
- 4 . Por quê?
- 5 . Percebeste alguma diferença depois que ele(a) começou a participar do grupo?
- 6 . O que tu pensas sobre a dança na escola?

PROTOCOLO 7

Setembro 2002

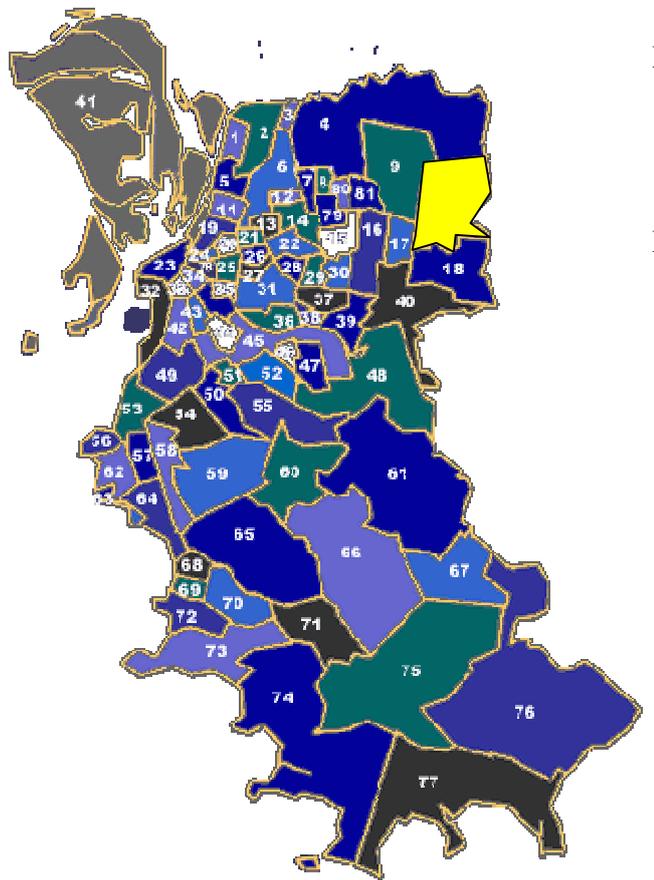
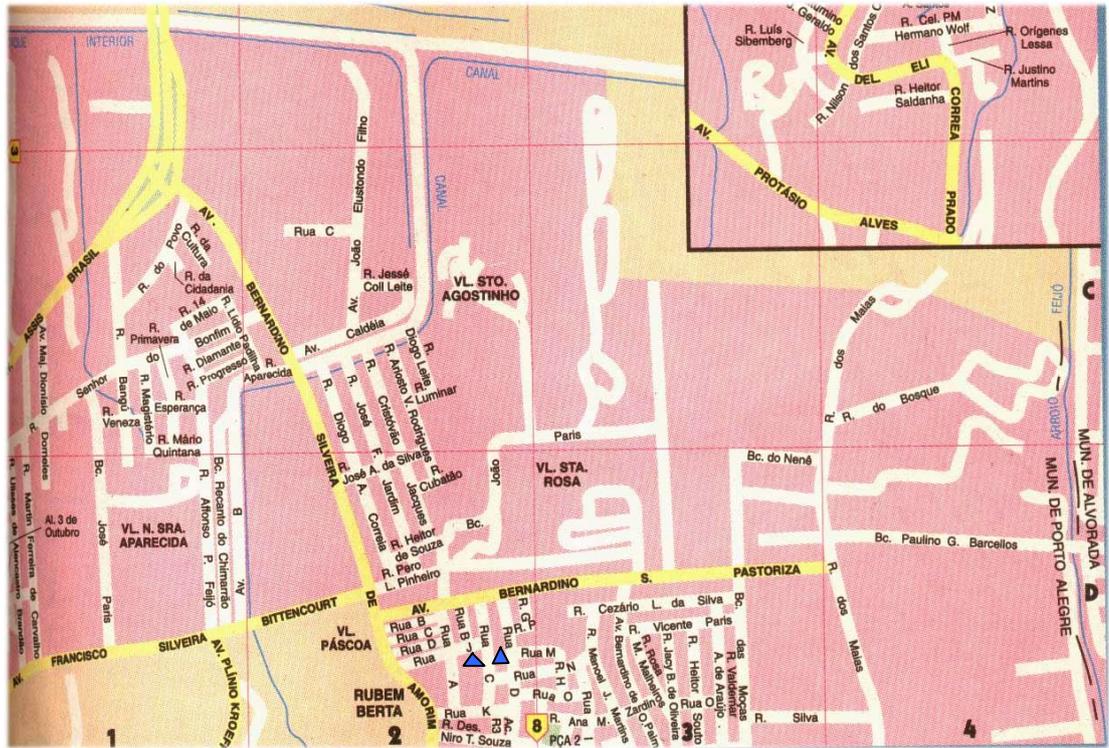
Entrevista com as professoras e a orientadora educacional

- 1 . Tu fazes alguma atividade que envolva a dança?
- 2 . Que atividade?
- 3 . Percebes alguma diferença nos alunos que participam do grupo de dança?
- 4 . O que tu pensas sobre a dança na escola?
- 5 . Poderias falar alguma coisa sobre dança em relação à aprendizagem?

ANEXO C – Mapa 1: Zona Norte de Porto Alegre, onde está localizado a

Escola Ildo Meneghetti

Mapa 2: Porto Alegre



Mapa 1

▲ Rua C

Mapa 2

■ Bairro Rubem Berta