

**NOVAS ASAS PARA QUEM NÃO MAIS TEM VONTADE DE VOAR:
DISCUTINDO A LINGUAGEM DA DANÇA COMO CONTEXTO SÓCIO-
EDUCACIONAL**

MARTINS, Ricardo Marinelli — UFPR

GT: Educação e Comunicação/n.16

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Globalização de mercados, especulação financeira, Estado mínimo, flexibilização das Leis trabalhistas e todos seus desdobramentos sociais. Vive-se — no Brasil e em grande parte dos países do mundo — a era neoliberal. Uma forma de estruturação social que apenas tem consolidado a dominação e exploração de poucos sobre muitos. Cada vez mais esta maneira de entender as relações humanas se difunde, produzindo uma sociedade de corpos subservientes à lógica de um sistema que massacra as diferenças e ao mesmo tempo produz mais diferença. Para o sistema é preciso vencer, e para vencer é necessário se portar de maneira a se preocupar muito pouco — ou não se preocupar — com o próximo.

Esta lógica hegemônica tem reflexo direto na constituição contemporânea do corpo e, por conseqüência, da arte e da educação. E esta constituição social leva a crer que a transformação é necessária, afinal, “gente é para brilhar, canta o poeta. Se em nossa sociedade os corpos não brilham ou brilham só quando besuntados de cosméticos, e não banhados de luz interior, algo anda errado.” (FREI BETO, 2000a: 35)

Parte-se aqui, da premissa de que o artista tem, na arte que produz, sua principal ferramenta de ação no mundo. Isto é posto a partir da relação que se estabelece entre artista, obra de arte e espectador — fruidor. Assim, "A arte é uma porta aberta para as experiências. E há algo de interessante no exercício da arte: o indivíduo não precisa dominar notação musical para entender e gostar de música, não precisa dominar as técnicas cinematográficas para apreciar cinema. É uma coisa mágica." (JUSTINO, 2002:15)

Neste sentido, faz-se necessário — pensando na edificação de suportes ao objeto de estudo deste trabalho — que se retome a temática da influência das estruturas sociais sobre a arte e a educação, principalmente no Brasil, já que "...Um país, que segrega corpos, condenando-os ao desemprego e a miséria, em nome da estabilidade da moeda e das imposições do FMI, ainda está longe do portal da civilização. (...) A libertação descentra-se da luta de classes para centrar-se no corpo, já que o neoliberalismo tenta suprimir a pergunta sobre o sentido da

existência. Para ele, basta desfrutá-la." (FREI BETO, 2000a: 33) E a cada dia o aumento do fosso da desigualdade social — relação entre minorias absolutas concentrando grandes riquezas e maiorias avassaladoras em condições subumanas — resta banalizada.

A situação brasileira tem origens diversas e dentre elas pode-se destacar a subordinação a interesses externos sempre presentes no cenário social do Brasil. A história da pátria vem marcada por uma herança de exclusão que estruturou as matrizes sociais. Criou-se aqui, desde os primórdios, um sujeito histórico de poder, articulado transnacionalmente, que se mantém sem ruptura até os dias de hoje, onerando poderosamente a invenção de uma nação soberana. (BOFF, 2000: 31)

Claramente, então, identifica-se a dificuldade do Brasil em estabelecer-se de maneira autônoma. Estas relações construíram-se ao longo da história de diferentes maneiras. Primeiro com a colonização do século XVI, momento em que a cultura européia invade o Brasil em detrimento da local. Depois no século XIX, com a vinda de grande contingente de imigrantes europeus, descartados no processo fervente de industrialização. Mais tarde na década de 30 do século XX, com o surgimento, aqui, da indústria moderna. Em todas as situações citadas o Brasil esteve submetido a interesses estrangeiros.

E, finalmente, vive-se um quarto momento de invasão, graças ao processo de globalização que — sob o discurso da internacionalização, quebra de fronteiras e miscigenação cultural — apenas consolida a hegemonia do poder. Um processo tão doloso quanto os três já mencionados, ou até mais. A verdadeira dilaceração social da maioria em prol dos grandes.

Estas manifestações, construídas socialmente, tem influenciado diretamente a constituição do corpo contemporâneo. Na tentativa de romper com as fronteiras que estabelecem — desde Platão, inclusive — interminável fosso entre alma e corpo, corpo e mente, racional e biológico, e tantos outros dualismos enalacrados na forma que caracterizam-se as manifestações humanas hoje, é preciso entender a educação de maneira a buscar alternativas de transformá-la.

E a alternativa mencionada está diretamente ligada às questões que permeiam o corpo, já que "uma pessoa é o seu corpo. Vive ao nutri-lo e faz dele expressão do amor, gerando novos corpos. Morto o corpo, desaparece a pessoa." (FREI BETO, 2000a: 29)

Entretanto, adentramos este novo século e o Terceiro Milênio num mundo dominado pela cultura necrófila da busca incessante por

criar e manter corpos aquinhoados pela fama e pela riqueza, e da exclusão de corpos condenados pela pobreza ou marcados por características que não coincidem com os modelos do poder.

Assim, a necessidade de esculpir corpos segundo modelos de beleza padronizados segundo valores da classe dominante assume papel de disciplinar o corpo. Verdadeiras indústrias da beleza se espalham por toda parte, na promessa da distribuição do verdadeiro elixir da juventude estas instituições deixam de perceber valores que deveriam estar listados nos quesitos integrantes de uma pessoa bela. Na busca desenfreada por uma modelagem corporal que o sistema aceita, questões vitais se perdem, já que "não há academias especializadas em malhação do espírito e ainda não se inventou a transfusão de conhecimentos e valores de uma pessoa a outra ou do computador à mente, de modo a fazer coincidir a estética da aparência com a beleza da essência. (...) Menos livrarias, mais academias de ginástica. Morreremos todos esbeltos e saudáveis; o cadáver, impávido colosso, sem uma celulite." (FREI BETO, 2000a: 29)

Cria-se, a partir das políticas baseadas no capital, uma nova fonte da juventude. Técnicas diversas são desenvolvidas para saciar o desejo de manter-se dentro dos padrões. Das mais simples e antigas formas de praticar ginástica até as mais sofisticadas, modernas e caríssimas — como não citar — cirurgias plásticas. Estratégias para driblar o que propõe o diverso.

Vive-se, então, numa estrutura social que não aceita a diversidade. O exacerbado processo de perenização do presente, é conseqüência do pensamento privatista promovido pelo neoliberalismo — um privatismo que atinge a esfera filosófica —. Como efeito disso tem-se uma glamourização das relações pessoais, criando novos *apartheids*. São considerados de fora do contexto aqueles que não correspondem aos modelitos do consumismo imperante, como os gordos, os velhos e os feios. (FREI BETO, 2000a: 26)

Neste bojo pode-se perceber muitos outros participantes da margem de exclusão: negros, homossexuais, índios, mulheres — alvos das mais variadas formas de violência — e uma infinidade de corpos evidenciadores da já mencionada diversidade. Todos com uma presença corporal que incomoda a força dos modelos, que coloca em risco a dominação.

E se gente é para brilhar, é preciso reestruturar as matrizes sociais, repensar e redefinir os papéis do estado, das instituições, das manifestações sócio-culturais e delinear com clareza uma política de acesso à estas.

Para que se possa pensar em alternativas para um novo Brasil, um novo pensamento sobre o corpo e a diversidade, faz-se necessário

levantar a discussão acerca das políticas públicas de maneira geral. Neste sentido, cita-se aqui — por tratar-se destes como objeto de estudo — a educação e a arte.

Pautada na constituição da sociedade do capital e servindo, em sua grande maioria, aos interesses deste formato social, a educação brasileira constitui-se em espaço de consolidação e legitimação de valores e posturas do padrão social hegemônico.

Neste sentido, coloca-se aqui em discussão o conceito de corpo que se faz presente nos ambientes educativos. Um corpo tratado unicamente como um complexo conjunto de máquinas, que merece atenção isolada para cada uma de suas partes. Esta forma de pensamento senão constrói pelo menos consolida uma forma de processo educacional. Nesta linha de pensamento, MARQUES (1998:72) afirma que “o processo educacional atrelado a esta concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo e sociedade.”

O educador, portador da sapiência, decide o que é importante para o aluno. E normalmente o importante é obedecer. A obediência e a passividade, maciçamente estimuladas, concretizam a necessidade de uniformizar pensamentos, atitudes, valores e outras características que retiram do humano sua individualidade.

O panorama que ainda se encontra instalado na educação está pautado no pressuposto que os alunos devem ser tratados como indivíduos que precisam de uma preparação para as responsabilidades que a vida lhes reserva. Para isso é preciso estar obediente a todo e qualquer conhecimento jorrados dos mestres ou dos livros, tudo faz parte da grande preparação, inclusive e principalmente a passividade. Este panorama está refletido em expressão muito utilizada pelo educador Paulo Freire, quando interpreta o sistema educacional que vigente como decorrente de uma “concepção ‘bancária’ de educação”, ou seja: “Na visão bancária de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam

sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 1980:67)

Neste sentido, percebe-se a necessidade de pensar/repensar a atuação dos personagens que compõe a grande tenda artística que a educação pode ser. Que façam-se dos educadores e educandos realmente os artistas que são. Corrobora-se aqui com a poética forma que Rubem Alves entende o educador: “O *educador*, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças, e horizontes utópicos” (ALVES, 1987:14)

Daí a proposta de trabalhar os conteúdos, explicitando-os nas visibilidades da arte: arte como instrumento do entendimento, arte como hermenêutica. Considerando que, educadores e artistas, ao mesmo tempo em que refletem e interpretam o mundo, elaboram paradigmas para a construção dos devires, entende-se a importância de resgatar esses constructos como modalidade alternativa para transitar pelo presente construindo um outro amanhã. Relacionar educação e arte significa abrir um copioso leque de possibilidades para o ambiente educativo.

Na tentativa de explicitar os deveres da educação na transmissão cultural, corrobora-se aqui com o pensamento de BOURDIEU (1998). Para este autor a estrutura familiar, esteja inserida em qual for a classe social, transmite para suas futuras gerações, de maneira direta ou indireta, seu capital cultural — entendido aqui como posse de bens, títulos e capacidades culturais —, podendo ser dividido em forma objetivada (posse de obras de arte), institucionalizada (diplomas, títulos) ou incorporada (capacidades culturais) — e um certo *ethos* — entendido como um sistema de valores implícitos. Esta herança cultural é responsável por consideráveis e aparentes diferenças no êxito escolar de alunos oriundos de classes sociais diferentes, já que o capital social e o *ethos* presente nas classes dominantes representam também discrepantes diferenças quando comparados com as classes populares.

Assim sendo as chances de uma criança obter êxito em sua formação escolar, em geral, é proporcional ao capital cultural de sua classe social. A escola, através da exaltação à uma ideologia de dons – onde o sucesso de poucos que escapam ao funil do capital cultural dão crédito ao mito dos dons – legitima as desigualdades já presentes entre os alunos em seu interior. Para isso é suficiente

ignorar – ao pensar os elementos educacionais, como métodos, avaliação, escolha de conteúdos – as desigualdades culturais constantes do processo. Assim a tradição pedagógica só se dirige aos educandos que detém a herança cultural da elite, configurando uma manifestação do que o autor chama de violência simbólica (ato pelo qual os grupos dominantes impõem sua cultura, ato de força). E é nesta perspectiva que surge o imprescindível papel de uma nova escola. Só a escola pode criar e/ou desenvolver aspiração à cultura. Ao não estar voltada para ações — na forma de ensino artístico — a escola sanciona desigualdades que só ela poderia reduzir. A escola deve desenvolver em todos os membros da sociedade a aptidão para as práticas culturais. A escola deve configurar-se, então como o hierofante da necessidade, despertando nos sujeitos do processo escolar possibilidades de escolher.

A partir destas reflexões, caracteriza-se a problemática deste trabalho, na percepção da importância de se tomar a arte como alternativa metodológica — e mais especialmente a dança — como fenda em meio à tantas portas fechadas nestes tempos de indústria cultural, da reprodução como tônica dominante.

Parte-se aqui do pressuposto de que a dança, enquanto manifestação artística, tem inúmeras possibilidades de concretizar-se como espaço educacional, pensando nela enquanto instrumento de mediação do conhecimento, configurando-se como aliada no momento histórico de transformação da sociedade atual, pois acredita-se que a arte “...transfere de um homem para outro, durante sua breve passagem pela terra, a carga de experiência de uma vida inteira, com todo o seu peso, todas suas cores e toda sua linfa vital; cria novamente na carne uma experiência desconhecida e permite-nos possuí-la como se fosse nossa própria.” (SOLZHENITSY, 1972: 50)

Faz-se então imprescindível discutir a arte enquanto parte da sociedade. No bojo de todas as manifestações sociais já citadas a arte exerce — como em outros tempos sociais — papel fundamental. Em busca de se integrar ao universo tanto exterior quanto interior, o ser humano buscou representar a realidade e expressá-la através da arte. Mas a linguagem criada não é estanque, a obra na sua interpretação necessita vibrar e explodir naquele que com ela se defronta. A obra do artista não lhe pertence, é feita de nova linguagem e, para tanto é necessário reconstruir outra linguagem que se embata para dar o acontecimento. Por isso MERLEAU-PONTY (1974) sugere que a obra seja interpretada a partir do seu

interior no sujeito que a aprecia.

É preciso outros fluxos interiores para que a virtude das obras expluda suscitando nelas significações de que não eram capazes. (MERLEAU-PONTY, 1974: 70). É no além do ler e do olhar, quando o todo se resume e o repertório — conhecimento cognoscível — se acresce de sensação e produz satisfação, há que se aprimorar a capacidade de contemplação em direção à experiência estética.

A obra de arte abre um parêntese absoluto, onde o sentimento do belo encobre, afoga, aniquila, ainda que por um segundo, todas as outras emoções, os temores e os desejos, para deixar de subsistir apenas o resplendor de uma revelação inconcebível, de uma adesão única e eletiva na pureza absoluta. (TOUCHARD, 1970:195)

Conceitue-se aqui que a obra de arte “é sempre a *expressão de sentimentos*, porém uma expressão diferente de um grito ou um gesto. (...) Ao criar uma forma para ser percebida, o artista constrói com ela como que uma visão direta dos sentimentos.” (DUARTE JÚNIOR, 1995: 82) Porém tome-se o cuidado de perceber que esta expressão não pode ser transferida para outra forma de linguagem. Pertence a um universo relacional único. O universo da arte.

A experiência estética faz parte do processo de socialização, e, portanto, de educação. Tem-se interiormente o que se capta do exterior, de tal forma que, como diria Aristóteles, arrebatava o homem um desejo do bem, de viver plenamente sua jornada, de se sentir parte do meio, parte integrante do humano. Já que "Naquilo que se arrouba em sensação no fruidor, — está presente no ser que se revela — e se dá a transcodificação do gesto, daqueles sinais revistos em ordem significativa, tornam-se signos, se acoplam ao visitante, e o banha de intenções, faz emergir uma revelação e a transporta, portanto, inaugura uma ordem que se abre e dispõe a ter significados. A obra provoca a todos e 'faz habitar neles o exprimido'." (MERLEAU-PONTY, 1974: 90)

Isto posto, é importante ressaltar que se tem como arcabouço epistemológico as vivências construídas nas rodas de estudo de educação, estética e principalmente de arte, condutoras da inferência de que a última pode ter seu espaço garantido na transformação social, pois "o conhecimento dos sentimentos e sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos e, então, a *arte*, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética*." (DUARTE JÚNIOR, 1995: 16)

Neste sentido o artista assume papel de interlocutor. Segundo TARKOVSKIAEI (1998: 38) o artista é polo catalisador de transformações, dando a quem aprecia sua obra sinais de advertência subjetiva. E estes sinais tocam a

constituição pessoal de cada espectador, fornecendo a ele, no mínimo a possibilidade de usufruir desta mudança.

Ao pousar os olhares sobre todas as facetas constituintes da atualidade, identifica-se que a falta de espaços para o desenvolvimento da sensibilidade humana é estopim para a apatia social que conserva o *status quo*. E a arte pode trazer novas referências para esta sensibilidade. Sobre a força da arte, ouça-se BARRETO (1998: 130), afirmando que a humanidade precisa de "arte para aquecer os corações duros e frios, maltratados por um longo inverno, para acariciar os olhos cansados de poluição e lágrimas, para acordar os ouvidos dos que perderam o jeito de ouvir a si mesmo e aos outros, para sentir apertar o estômago, torcer as vísceras, arrepiar a pele, alterar a pulsação, para sacudir o corpo, o ser, que nem sabe do seu poder de mover-se."

Faz-se necessário, aceitando o acima exposto, discutir então o que tem feito esta arte — que tanto tem a oferecer — não realizar seus múltiplos papéis. Toda a discussão acumulada até aqui remete à questão do acesso à esta arte. Que parcela da sociedade atual realmente tem acesso às manifestações artísticas, cada vez mais produzidas para as elites? Pensando com mais clareza nesta questão, ouça-se JUSTINO (2002, 16):

A cisão grave entre arte e público passa por questões educacionais e econômicas, coincidindo com a industrialização e a ascensão de uns poucos, que acabam confiscando as conquistas da humanidade – bens que deveriam ser compartilhados por todos. Nesse processo, esses poucos acabam tendo domínio sobre a arte, num impulso para naturalizá-la, buscando desligá-la de qualquer relação com a história e com o cotidiano. De posse da arte, impõem um comportamento contemplativo em templos fechados (museus, teatros, salas nobres) e assim distanciam o grande público.

É papel de artistas/educadores e educadores/artistas — se é que existe distinção entre eles — transformar o panorama da apreciação da arte, devolvendo à humanidade o que foi por ela construído e alimentado. A produção artística em todos os seus âmbitos e formas de manifestação tem o dever e a possibilidade de, em suas concepções, promover uma destituição das concentrações da arte nas oligarquias econômicas e culturais.

E que subitamente os sentidos de sentir façam-se presentes neste momento, trazendo para os processos que envolvem a visão, a possibilidade de viajar por dentre as possibilidades que as palavras podem oferecer e que nesta viagem possam deleitar-se com as palavras de JUSTINO (2002: 17), que afirma que "Arte não é espelho, não é reflexo do real, da verdade, da vida, mas inscrição, criação, realidade. Ela pode funcionar como um bálsamo à vida ou um cartucho de dinamite: tanto pode acalmar paixões como incendiá-las. Indo além, acreditamos

que a arte pode realizar utopias. Ela é uma forma do ser, uma manifestação do humano."

Que estas palavras possam ecoar nas constituições educacionais contemporâneas, afim de que alimentadas pelo fazer e apreciar artísticos possam trazer consigo a força motriz da transformação social.

E neste momento pode-se inserir mais claramente a discussão da dança neste contexto. Os espaços dançantes — entenda-se aqui artísticos — configuram o que LABAN (1978: 52) chama de “poesia das ações corporais no espaço”, e esta poesia traz consigo uma intencionalidade e uma intervenção que imprime uma transformação nos participantes deste processo, estejam eles na posição que estiverem (bailarinos e/ou espectadores). Quanto a isso, BRIKMAN (1989: 33) teria o seguinte a declarar: “Consideramos a linguagem do Movimento Corporal como uma articulação harmônica dos movimentos que possibilitam o desenvolvimento de uma imagem, idéia ou sentimento.” E este desenvolvimento tem grande papel formativo, toca e é tocado pela realidade que constitui a sociedade e, em conseqüência, os indivíduos.

É possível perceber a dança como alternativa para um processo de superação de limites que caracterizam as relações sociais. Nesta perspectiva, fala-se aqui da dança em cena, da dança que pode ser dançada mesmo na platéia, tomando as palavras de GARAUDY (1980: 20):

Toda dança implica em participação: mesmo quando ela é espetáculo, não é apenas com os olhos que a ‘acompanhamos’, mas com os movimentos pelo menos esboçados de nosso próprio corpo. A dança mobiliza, de algum modo, um certo sentido, pelo qual temos a consciência da posição e da tensão de nossos músculos, como os canais semicirculares de nosso ouvido nos dão consciência de nosso equilíbrio e o comandam.

Estabelece-se um contato entre bailarino e espectador que produz em ambos efeitos modificadores: bailarino busca no espectador motivos para que sua dança possa existir e espectador se utiliza do bailarino a medida que reproduz de maneira única e individual sensações atingidas pela dança em cena.

Assim, ao tratar-se de uma manifestação do humano, a dança pode assumir

várias faces. Esta arte se consolida por várias trilhas no decorrer do desenvolvimento histórico das sociedades. Entende-se então — a dança — em sua relação com a sociedade, se afirmando a partir da realidade concreta e tendo a possibilidade de se apresentar sob várias máscaras, com vários sentidos e finalidades. (RIBEIRO, 2002: 5)

Para entender as possibilidades desta integração, entre a percepção da arte da dança e a educação, BARRETO (1998: 58), propõe uma categoria que chama de Escola Palco, um espaço que surge como alternativa no processo educativo de corpos mais sensíveis e criativos:

A idéia de uma escola palco inaugura como objetivos desta a construção e a socialização de conhecimentos a partir da liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades de cada um destes conhecimentos, fornecendo estímulos à expressão e à comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo. Se fecharmos os olhos tentando imaginar um grande e belo teatro, com um palco circular ao centro, ocupando o mesmo nível espacial da platéia que se espalha ao redor deste palco, talvez a imagem da Escola Palco se torne mais nítida para nós.

É do fruto desta relação que este trabalho traz como apontamento de uma possibilidade educativa. Assumindo que existe um diálogo entre bailarinos e público uma nova responsabilidade — para além de questões padronizadas como regras na dança — é proposta a bailarinos e educadores em dança.

Neste sentido, bailarinos e preocupados com a arte de dançar encontram-se numa encruzilhada de seus caminhos: precisam escolher pela manutenção desta arte como manifestação do humano ou por sua depreciação. Uma missão que não reduz-se a estes profissionais atingindo a toda a sociedade, já que “o renascimento da dança como forma de cultura e de vida é parte de uma luta mais geral por um modo novo de vida, por um novo regime econômico e político, por um homem novo.” (GARAUDY, 1980: 184)

Uma nova significação das necessidades e possibilidades do espaço da arte de dançar, que leva em consideração que este é um espaço de transmissão de valores, é indispensável no processo de transformação das relações humanas atuais, relações que não tenham como base os interesses individuais. Quando se identificar a arte como componente que serve como identificador/interventor de

dada realidade social e se pensa na transformação social, deseja-se buscar novas formas de entender a arte do movimento.

Quando se lida com estas manifestações, deve-se entendê-las sim como mantenedoras de um sistema ou como transformadoras dele. O artista da dança não pode esquivar-se de deixar muito claro em sua obra o quanto quer transformar ou o quanto quer conservar o mundo à sua volta, sob pena de contribuir com o sistema que massacra sua própria arte.

O importante é que, enquanto bailarinos, educadores da dança, diretores de companhias, coreógrafos ou mesmo como espectadores da dança, os corpos dançantes percebam que toda esta intervenção no mundo precisa estar pautada em uma visão de homem e de mundo consistente, seja ela qual for. A intencionalidade de nossas ações — a política inerente a elas — é tão importante quanto as intervenções propriamente ditas.

Todo artista, independentemente do que acredita para sua vida e sua arte, é um ser político. Queira ou não, todas as ações artísticas produzidas por ele estão carregadas de intenções e de conceitos, e isto é política. Atos e opções axiológicas sempre são políticos, e isto não pode ser desconsiderado na arte.

Neste sentido, é imprescindível que a arte possa encontrar válvulas que a levem até os mais longínquos guetos, aos mais excluídos espaços, lugares que clamam por arte e merecem uma resposta.

Corrobora-se aqui com o pensamento de que uma sociedade melhor, justa e igualitária, só será possível a partir do momento em que seus componentes ativos – homens e mulheres – sensibilizarem-se com as questões sociais tão gritantes em nosso cotidiano. Pensando assim, uma educação voltada para a sensibilidade faz-se imprescindível, revelando mais uma vez a importância da consolidação de espaços de acesso à arte de maneira geral, bem como de que artistas e responsáveis pela arte pensem claramente nisso.

Entretanto poucos são os espaços em que artistas, mergulhados em suas necessidades de sobreviver, podem e conseguem conversar, sobre seu trabalho, suas buscas e angústias. Encarar espaços para discutir a arte que produzem é uma dinâmica que exige demandas muito sérias, como disponibilidade estrutural, desprendimento e mais que tudo coragem para assumir uma escolha.

Assim, fica lavrada a indicação de que a dança — na pessoa de quem as cria e gesta — possa olhar com mais alteridade para a composição social. Que os espaços dançantes possam trazer da volta um pouco de toda a humanidade perdida. Que os bailados da vida inspirem novas condutas diante do corpo e da diversidade que tão lindamente é inerente à sociedade. Que a margem social deixe de ser sinônimo de coxia, para adentrar ao palco da existência e estabelecer novos

espetáculos na dança de coexistir no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

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

BOFF, L. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. (Tradução de Beatriz Cannabrava), São Paulo: Summus, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

DUARTE JÚNIOR, J.F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREI BETO. **Como deixar-se moldar pelo sistema**. Revista Caros Amigos, Ano IV, no. 42. São Paulo/Sp: Editora Casa Amarela, 2000a.

_____. **Políticas do corpo**. Revista MOTRIVIVÊNCIA, Ano XI, no. 15. Florianópolis/Sc: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra,

1977.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 5ª Edição. (tradução de Antônio Guimarães filho e Glória Mariani). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

JUSTINO, M. **Festival de inverno da UFPR: 11 anos de cultura, arte e cidadania**. Curitiba: UFPR/PROEC, 2002.

LABAN. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. **Corpo, dança e educação contemporânea**. Revista Proposições, Vol. 9, no. 02. São Paulo/SP: Editora Casa Amarela, 1998.

MERLEAU-PONTY. **O homem e a comunicação**. Trad. Celina Luz. Rio de Janeiro: Ed. Edições Bloch, 1974.

RIBEIRO, L. G. **Os sentidos da dança: uma proposta de apropriação da dança a partir da experiência com o ? POR QUÁ ?** Grupo de dança experimental de dança/ESEFFEGO/UEG. In: Anais do II Seminário de Dança Contemporânea. Belo Horizonte/MG, 2002.

SOLZHENITSYN, A. **Uma palavra de verdade** . Trad. Agatha Maria Auesperg. 3 ed. São Paulo: Ed. Hemus, 1972.

TARKOVSKIAEI, A.A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

TOUCHARD, Pierre-Aimé. **O teatro e a angústia dos homens**. Trad. Pedro Paulo de Sena Madureira; Bruno Palma. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1970.