



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO- PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO

**DANÇANDO DESCALÇO: A ESCOLA
SESI/DENNIS GRAY NA FORMAÇÃO EM
DANÇA NA CIDADE DE FORTALEZA
(1974-1977)**

**FORTALEZA – CEARÁ
2014**



Francisca Timbó entregando flores a Thomaz Pompeu De Souza Brasil Netto (idealizador da Escola de Dança do SESI), após apresentação espetáculo “Cinderela” - 1975

JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO

**DANÇANDO DESCALÇO: A ESCOLA SESI/DENNIS
GRAY NA FORMAÇÃO EM DANÇA EM FORTALEZA
(1974 -1977)**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós - Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Linha: Formação, Didática e Trabalho Docente
Núcleo 2: Ensino e suas Tecnologias

Orientador: Prof. Drº. José Albio Moreira de Sales

FORTALEZA-CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Peixoto, Jacqueline Rodrigues.

DANÇANDO DESCALÇO: A ESCOLA SESI/DENNIS GRAY NA
FORMAÇÃO EM DANÇA NA CIDADE DE FORTALEZA (1974-1977)
[recurso eletrônico] / Jacqueline Rodrigues Peixoto. -
2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 212 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado
Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Formação de Professor.

Orientação: Prof. Ph.D. José Albio Moreira de
Sales.

1. Escola Dennis Gray. 2. Formação em Dança. 3.
Ensino de Dança. I. Título.

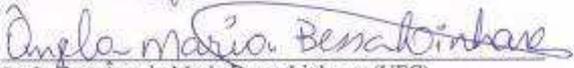


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

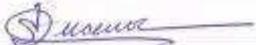
Aos vinte e quatro dias do mês de abril de dois mil e quatorze, **JACQUELINE RODRIGUES PEIXOTO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **DANÇANDO DESCALÇO: A ESCOLA SESI/DENNIS GRAY NA FORMAÇÃO EM DANÇA NA CIDADE DE FORTALEZA (1974-1977)**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. José Albio Moreira de Sales (Presidente – UECE), Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (UFC), Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (PPGE/UECE) e Dra. Maria Socorro Lucena Lima (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 14:00 às 16:30, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Jacqueline Rodrigues Peixoto**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 10,00. Eu, José Albio Moreira de Sales, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

RESS: O TEXTO FOI MEDICADO PARA PUBLICAÇÃO.


Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Presidente - UECE)


Prof. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (UFC)


Prof. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (PPGE/UECE)


Prof. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (PPGE/UECE)

Dedico este trabalho

Às minhas mães: Maria Audenir Rodrigues e Vancy Peixoto
Aos tios/pais: Marlinda Peixoto, Antônio Rodrigues Peixoto, Paulo Itaborahy, Marta
Peixoto e Carlos Mandacaru Cavalcante (in memorian)
A meu pai Wilaci Rodrigues Peixoto (in memorian), por serem meu pilar e lugar de
apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a equipe espiritual pelo amparo.

Ao meu orientador, professor José Albio Moreira Sales pela parceria e sábias orientações na condução deste trabalho.

Ao Programa de Pesquisa em Educação PPGE/UECE, a todos os funcionários e aos professores do curso, em especial, as professoras Fátima Leitão e Socorro Lucena que estão mim pela partilha do conhecimento e por seus ensinamentos generosos.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo fomento a esta pesquisa.

Às professoras que compõem esta banca e de qualificação: Ângela Linhares e Fátima Leitão, pela disponibilidade, simplicidade, pelo incentivo e, sábias contribuições intelectuais que colaboraram para a elaboração deste texto.

À Profa. Socorro Lucena, pela disponibilidade, cordialidade e atenção em participar desta banca.

À Profa. Márcia Strazzacappa (UNICAMP – Campinas), pelas contribuições na qualificação deste texto.

Aos meus irmãos Caio e Tábata, pelo constante apoio.

A minha família e ao meu cachorro Kalu, por dividirem comigo as angústias e alegrias do ato de pesquisar.

A querida irmã de coração, Sueli de Lima, pelo apoio e carinho.

À Letícia Itaborahy, minha querida sobrinha de cinco anos que me alimenta com seu olhar curioso e alegre.

Aos grupos de pesquisa Poéticas do corpo (IFCE) e Iarteh (UECE) por me possibilitarem trilhar os caminhos da pesquisa.

A todas as pessoas da equipe do setor de microfilmagem da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, assim como, a Rita de Cássia (CEDIP/FIEC), Amanda (SESI/Barra), Paulo de Tércio (FIEC), Miguel (setor de arquivos do Jornal O Povo) e à equipe de pesquisa do Teatro Municipal do Rio de Janeiro (Elisa Baeta e o bailarino João Carvalho), pela disponibilidade e contribuição nesta pesquisa.

Dr. Silveira – ex –presidente FIEC, pela disponibilidade e atenção.

A queridíssima Cláudia Pires pelas generosas conversas, apoio, e pela enorme contribuição na pesquisa de campo deste estudo.

Magela Lima pela partilha de material referente a esta pesquisa.

Ao querido Ernesto Gadelha pelo apoio e estímulo.

A querida Rosa Primo pela atenção e por me inspirar e estar em mim nesta pesquisa.

As queridas Mônica Marçal e Irismar de Almeida, pelo carinho, incentivo, atenção, confiança e por me possibilitar transitar pelo ensino e pesquisa no Ensino Superior.

Aos queridos amigos que me estiveram comigo na gestação deste mestrado: Adéle Araújo, Carol Costa Bernardo, Conceição, Ednéia Tutti, Gyl Giffony, Prof. Lia Matos Brito, Lidiane Campêlo, Rômulo Soares, Lucíola.

Aos queridos amigos e ex-professores, pelo apoio, carinho e boas conversas: Rômulo Soares e Regina Coeli.

Aos queridos amigos: Leila Andrade, Letícia Burity, Pedro Campêlo, Andrei Bessa, Walmick Campos, Ana Maria do Nascimento, Lidiane Campêlo, Bárbara Pimenta e Elinalva Alves, Rômulo Soares, pelo amparo no período em que lesionei a coluna cervical, durante a escritura deste texto.

Aos queridos Andrei Bessa e Ana Kelly Lima pelo tratamento das fotos expostas neste texto.

Aos queridos que me ajudaram na transcrição das entrevistas: Karla Andreza Peixoto, Bárbara Pimenta, Pedro Campêlo e Walmick Campos.

Aos queridos Raimundo Severo Jr. e Genivaldo Macário, pela generosidade, apoio, oportunidade e por fomentar em mim, o interesse pela relação da arte com a terapia.

Aos queridos amigos que me possibilitam os bons encontros: Ana Maria do Nascimento, Andrei Bessa, Andréia Pires, Andria Magalhães, Allana Peixoto, Bárbara Pimenta, Carol Costa Bernardo, Davidson Caldas, Elinalva Alves, Eveline Nogueira, Gyl Giffony, Gardner Arrais, Heber Stalin, Iany Bessa, Jamira Lopes, Juliana Barroso, Jonathan Pessoa, Karla Andreza Peixoto, Karine Sobral, Leila Andrade, Letícia Burity, Lia Braga, Lidiane Rodrigues, Luciene Silva, Milene Kinlliane, Raquel Mendes,

Tamara Larripa (anjo), Tomaz de Aquino, Neiliane Felipe, Pedro Campêlo, Regina Loft, Toni Benvenuti, Walmick Campos.

Aos sujeitos desta pesquisa que gentilmente cederam um pouco do seu tempo para partilhar histórias comigo: Francisca Timbó, Flávio Sampaio, Fátima Eugênia Martins (irmã de Fernando Mendes – ex-aluno da EDANSESI), Helena Coelis, Socorro Timbó, Raimundo Lima e Wilemara Barros.

Aos ex-estudantes do SESI que contribuíram de algum modo com documentos na consecução deste estudo: Anália Timbó, Cecília Maria Holanda, Paulo Ângelo, Izabeli de Matos, Catarina Labourê, Anastácia, Lucy Escossio, Rita Dantas, Angelino Albano, Silvana Moema, Cris Medeiros, Joana Darc Teles, Maria Dos Prazeres, José Maria Florêncio.

Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.

(Música: Sonho Impossível de Chico Buarque)

RESUMO

Este trabalho discute o movimento da Escola SESI/ Dennis Gray na formação em Dança, na cidade de Fortaleza, no período entre 1974 e 1977. O significado deste trajeto aponta uma reflexão sobre esta instituição como um lugar de destaque na constituição do processo de desenvolvimento da dança cênica, no referido lugar. A pesquisa objetiva compreender o papel desta escola na formação em dança de seus partícipes, nos referidos anos. Do ponto de vista metodológico, o estudo constitui-se de uma pesquisa histórica na área da Educação, na qual utilizamos como método os conceitos da História Oral Híbrida, com o intuito de responder as indagações que cercam nosso objeto de estudo. Deste modo, para a coleta de informações adequadas à compreensão desta investigação, utilizamos fontes orais, iconográficas e registros dos jornais O Povo e Diário do Nordeste. O estudo mostra que a referida escola foi um marco relevante como a primeira proposta de formação profissional em dança na cidade de Fortaleza. Além disso, esta instituição foi em nível de Brasil, pioneira como um Projeto Social que agregou tantos alunos do gênero masculino. Ressaltamos ainda que havia uma preocupação com a formação do bailarino voltada para as técnicas de dança clássica e moderna, métodos bastante difundidos na década de 1970 em nível de Brasil. Notamos que a experiência do SESI foi a primeira ação que provocou novos olhares na dança enquanto profissão em Fortaleza. Vários alunos tornaram-se profissionais desta linguagem artística apesar do pouco tempo da instituição. Evidencia-se que esta escola deslocava uma proposta formativa voltada para além da dança, mas, ancorada em uma potencialização artística e formação humana.

Palavras-chaves: Escola Dennis Gray. Formação em Dança. Ensino de Dança.

ABSTRACT

This paper discusses the movement of SESI School / Dennis Gray on training in dance, in the city of Fortaleza, in the period between 1974 and 1977. Meaning this path points to a reflection on this institution as a place in the constitution of the development process scenic dance, in that place. The research aims to understand the role of the school in dance training for its participants, in those years. From a methodological point of view, the study consisted of historical research in the area of Education, which we used as the method of oral history Hybrid concepts, in order to answer the questions surrounding our object of study. Thus, to collect relevant information for understanding this research, we used oral, and iconographic records of newspapers The People and Diário do Nordeste sources. The study shows that this school was an important milestone as the first proposal for professional dance training in Fortaleza. Moreover, this institution was on the level of Brazil, a pioneer as a social project which added many male students. We also point out that there was a concern with the formation of the dancer faces the techniques of classical and modern dance, methods widespread in the 1970s at the level of Brazil. We note that the experience of SESI was the first action that sparked new perspectives on dance as a profession in Fortaleza. Several students have become professionals in this artistic language despite the short time of the institution. It is evident that this school moved a formative proposal aimed beyond the dance, but anchored in an artistic empowerment and human development.

Keywords: School Dennis Gray. Training in Dance. Teaching Dance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - “ <i>Camponês</i> –(Projeto Memória Viva – Dança (UFC) 1925).....	53
Figura 02 - Programa de apresentação de Toumanova no Theatro José de Alencar, 1954. (Rosa Primo Gadelha, 2006).....	54
Figura 03 - Hugo Bianchi em “O Guarani”, 1965 (Memória Viva Dança– UFC).....	56
Figura 04 - Solo “Muié Rendeira” – Mônica Luiza, 1976 (Memória Viva Dança -UFC).....	57
Figura 05 – Dennis Gray em “Príncipe Igor” Fonte: TMRJ.....	61
Figura 06 - Dennis Gray com Norma Pinna, interpretando Dr. Coppélius, no balé “Coppélia”. Fonte: TMRJ.....	65
Figura 07 – Dennys Gray – (Projeto Memória Viva –Dança UFC).....	68
Figura 08: Dennis Gray em “O Guarani” Fonte: TMRJ.....	69
Figura 09 - Sala de dança da EDANSESI: 1975. Arquivo: Paulo Ângelo.....	70
Figura 10 - Centro Social Thomaz Pompeu – 1975 (Anália Timbó).....	73
Figura 11 - Inauguração Centro Social Thomaz Pompeu ,1975 (Anália Timbó).....	74
Figura 12 - Sala de dança da EDANSESI: 1975. (Paulo Ângelo).....	77
Figura 13 – Turma meninos da EDANSESI: Arquivo pessoal: Paulo Ângelo.....	81
Figura 14 - Turma de meninos da EDANSESI (Paulo Ângelo).....	82
Figura 15 - Espetáculo “Cinderela”, 1975 (CEDIP/FIEC).....	85
Figura 16 – Espetáculo “Era uma vez” 1976.....	107
Figura 17 - Teatro EDANSESI – 1974. (Anália Timbó).....	111
Figura 18 - Dennis lecionado na EDANSESI (Socorro Timbó).....	129
Figura 19 - Dennis lecionado na EDANSESI (Socorro Timbó).....	130
Figura 20 – Manuscrito de Dennis Gray. (Raimundo Lima, 2013).....	130
Figura 21 - Jane Blaut - Programa da peça “Cinderela” – 1975 (Catarina Labourê)..	133
Figura 22 - Festival de inverno de Campina Grande – “Cinderela” – 1975(Cris Medeiros).....	142
Figura 23 - “Minueto”– 1976Campina Grande (Paulo Ângelo)	143
Figura 24 - Palace Hotel. Palácio da Alvorada no Brasília. (Lucy Escóssio).....	144
Figura 25 - Viagem para o Rio de Janeiro. (Catarina Labourê).....	144
Figura 26 - Hotel Novo Mundo e Pão de açúcar- RJ, 197 (Cris Medeiros).....	145
Figura 27 - Dança/ Diversement: “A ninfa e os faunos”, apresentação noite artística, 1975 (Cecília Holanda)	148
Figura 28 - Apresentação Noite artística (02 fotos) “Biriosca” (Anália Timbó).....	148
Figura 29 - Apresentação Noite artística Dança Moderna (CEDIP/FIEC).....	148
Figura 30 - Espetáculo “Cinderela” – 1975 - Pas de six (Cris Medeiros).....	152
Figura 31 -Bastidores “Cinderela” – 1975 (Paulo Ângelo).....	153
Figura 32 – “Cinderela”, 1976.....	153
Figura 33 - Programa do espetáculo “Cinderela” – 1975.....	154
Figura 34 - Espetáculo “Cinderela” – 1976 (Francisca Timbó).....	157
Figura 35 - Espetáculo “Os Piratas” – 1974 (CEDIP/FIEC).....	157
Figura 36: Folder espetáculo “Romeu e Julieta”(Fátima Eugênia Martins (Irmã de Fernando Mendes).....	172
Figura 37 -Pas-de-Trois - “Cinderela” (1975) (Catarina Labourê).....	173
Figura 38 - Francisca Timbó em “Cinderela” – 1975.....	175
Figura 39 – Helena Coelis (Projeto Memória Viva – Licenciatura Dança - UFC)....	176
Figura 40 - Cena “Encontros”– Festival Neoclássico- 1976 (Raimundo Lima).....	176
Figura 41 - Socorro Timbó no espetáculo Os Piratas -1974 (Socorro Timbó).....	177
Figura 42 - Cena dos bichos em “Cinderela”, em 1975 (Anália Timbó).....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- IFCE - Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará
- SESI - Serviço Social da Indústria
- UECE- Universidade Estadual do Ceará
- UFC- Universidade Federal do Ceará
- PIBIC- Bolsa de Iniciação à Pesquisa
- EDANSESI- Escola de Dança do SESI
- FIEC - Federação das Indústrias do Estado do Ceará
- TMRJ – Teatro Municipal do Rio de Janeiro
- NHC- Nova História Cultural
- SCA – Sociedade de Cultura Artística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
O encontro com a arte e a Escola de Dança do SESI.....	20
1. CONTORNOS METODOLÓGICOS.....	32
1.1 Abordagem da pesquisa.....	32
1.2 Paradigma	33
1.3 O método: História Oral.....	35
1.4 Sujeitos da pesquisa.....	38
1.5 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	43
2.CONTEXTOS E TRÂNSITOS HISTÓRICOS.....	49
2.1 Formação em Dança em Fortaleza: primeiras aproximações	49
2.2 Dennis Gray: Pas de deux com a dança.....	60
2.3 Escola de Dança do SESI em Fortaleza	69
3.SOBRE ARTE EDUCAÇÃO E DANÇA.....	85
3.1 Por uma esteticidade artística na educação.....	85
3.2 Ensino de Dança: limites e possibilidades.....	88
3.3 Professor de Dança: perspectivas e impasses.....	96
3.4 O corpo como dispositivo de uma subjetividade disciplinar.....	100
4. DANÇA, FORMAÇÃO E MEMÓRIA: (RE) INVENÇÃO DOS PARTÍCIPES DA ESCOLA SESI/DENNIS GRAY.....	106
4.1 Cena 1 Abrem-se as cortinas - Adentrando na Escola de Dança do SESI..	110
4.2 Cena 2 Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Netto: Compondo sonhos.....	116
4.3 Cena 3 Metodologizando técnicas e afetos na EDANSESI.....	120
4.3.1 Dennis Gray: rigidez, disciplina, educação estética, afeto e amor.....	120
4.3.2 Dennis Gray e Jane Blaut: antigas e novas metodologias no ensino de dança.....	125
4.4 Cena 4 – Do TMR para a EDANSESI: Escola de formação.....	136
4.5 Cena 5 Para além do ensino de Dança: Descortinando o mundo.....	141
4.6 Cena 6 Dos bastidores ao palco: A experiência artística como lugar Formativo.....	147
4.7 Cena 7 Tecendo sentidos: O significado da EDANSESI na formação dos seus partícipes.....	157
4.8 Cena 8 Tecendo fios: Fecham-se as cortinas.....	165
4.9 Cena 9 – Novas cortinas para a formação: Vidas em dança.....	168
4.9.1 – Percurso formativo dos partícipes.....	171
NOTAS CONCLUSIVAS- PAS DE DEUX (dança a dois).....	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES.....	191
APÊNDICE A	192
APÊNDICE B	193
ANEXOS.....	194

INTRODUÇÃO

Os estudos teóricos sobre dança, e mais ainda acerca da História da Dança, são um campo de investigação, cujas produções acadêmicas ainda são escassas em alguns estados do Brasil. Sob esse aspecto esta investigação destaca-se por estar inserida neste contexto de estudos sobre a História da Dança em Fortaleza, cidade na qual apesar de já contar com profissionais e eventos nesta área há bastante tempo, ainda necessita ampliar as discussões sobre a formação em dança.

Tal contexto tem feito com que a dança como área de conhecimento venha se constituindo num crescente desafio, exigindo novos espaços de formação e a ampliação de discussões sobre métodos, escolas e processos de formação. Todos esses fatos apontam para a necessidade de projetos e propostas que desenvolvam um trabalho com dança, cujos objetivos estejam para além do ensino de técnicas de dança.

Ao realizarmos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações¹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC e nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Políticas Públicas e em Educação da UECE encontramos alguns trabalhos que focalizam a relação entre ensino, formação, dança e educação: Nogueira (2008) aborda a relação entre dança e educação a partir de um diálogo com a formação em um grupo de dança independente e em uma escola regular; Silva (2009) investiga a Escola de Dança de Paracuru como um lugar de formação em dança; Gadelha (2006) delinea um percurso da História da Dança do Ceará, discutindo os principais lugares formativos de Fortaleza, desde o início da profissionalização da mesma; Vilela (2010) versa sobre a formação (auto) biográfica em dança a partir da artista e professora Denize Stutz.

Constatamos que pesquisas históricas na área da Educação abordando a temática sobre dança em Fortaleza apresentaram-se de forma escassa no âmbito acadêmico desta cidade. Apesar da relevância do tema, os estudos focalizando a dança e formação nesta

1 Ao realizarmos esta pesquisa foram localizados os seguintes trabalhos: Conexões entre Dança e Educação em Fortaleza: Repetição do mesmo e invenção (NOGUEIRA, 2008), do Mestrado em Psicologia da UFC; Coreografias da Política Cultural: *dancituras* da Diferença na Escola de Dança de Paracuru (SILVA, 2009), do Mestrado em Políticas Públicas (UECE); Dança possível: Ligações do corpo numa cena, Gadelha (2006), Mestrado em Sociologia (UFC); Uma vida em dança: Movimento e percursos de Denise Stutz Vilela(2010), Doutorado em Educação, Unicamp (SP), disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> acesso 18 agosto.2012. <<http://www.theses.ufc.br/>> acesso em 12 agosto. 2012. Nenhum trabalho no Mestrado em Educação foi encontrado no site da UECE <<http://www.uece.ppge>> acesso em 20 de jul. 2012.

perspectiva ainda se apresentam de forma tímida na seara educacional. Na Universidade Estadual do Ceará, por exemplo, não temos nenhum trabalho sobre dança na área de Educação.

Para iniciar a tessitura desta pesquisa, propomos realizar uma reflexão sobre o campo da formação em dança cênica², em Fortaleza. É válido salientar que observamos através dos levantamentos discutidos anteriormente nos bancos de teses e dissertações da UFC e UECE, que a abordagem desta temática ainda constitui um campo a ser explorado. A tentativa é de contribuir para um olhar mais convergente e ampliado acerca deste ensino como uma potência geradora de conhecimento.

Portanto, nos interessamos neste estudo em percorrer a linguagem da dança como uma instância formativa, contribuindo para uma possível desterritorialização do campo de sua formação e prática pedagógica. Nossa tentativa é de contar e recontar as experiências corporais dos artistas – docentes pesquisados, utilizando a linguagem do movimento no sentido de propiciar uma possível inversão de paradigma na formação do artista/docente na área de dança em Fortaleza.

Para tanto temos como objetivo geral: Compreender o papel da Escola de Dança do SESI/Dennis Gray na formação de seus partícipes.

E como objetivos específicos: Analisar a proposta de formação implementada por Dennis Gray no âmbito da Escola de Dança do SESI; Discutir a metodologia de ensino implantada na referida escola e mapear os percursos formativos dos partícipes, dentre eles, professores e profissionais de dança.

Nosso intento é deslocar a dança de um pensamento informativo para o lugar formativo que ela incita, uma vez que ela objetiva a partilha de conhecimentos corporais e sensoriais que somente a vivência com a mesma propicia. Assinalamos que o conhecimento desta área é construído em consonância com um pensamento que também é corpo.

2 A dança cênica não compreende as danças populares, folclóricas ou para-folclóricas, nem aquelas voltadas ao entretenimento – dançadas em festas, casas de show ou bares noturnas. Trata-se da dança cênica incorporada pelos reis na sociedade da corte, codificada nos termos *ballet* clássico, ao qual cabia uma métrica racional, que acabou por deixar o contexto dos bailes e passou a ser composta para os palcos de teatro. (GADELHA, 2006, p.150)

A formação em dança tem proporcionado discussões recentes principalmente com a inserção das Licenciaturas em Dança em nosso país. Porém, é importante salientar que durante muito tempo a formação nessa área ocorria na prática, como ainda acontece em alguns lugares de formação desta área do conhecimento. Uma vez que a dança acontece no corpo de quem a produz.

Compreendemos que a formação em Dança necessita de uma relação teórico/prática articulando saberes que somente estes dois lugares acionam. É importante ressaltar os métodos e procedimentos teórico/práticos desenvolvidos nestas aulas: Noções de espaço (relação corpo/espaço, corpo/corpo e seu corpo com o do outro, níveis do corpo); Consciência corporal, movimento expressivo e educação dos sentidos; Corpo e movimento: Elementos técnicos básicos: respiração, eixo, equilíbrio, fluxo, flexibilidade, tempo, peso; Jogos corporais, Contato e improvisação, Composição coreográfica, apreciação de vídeos de espetáculos de Dança; Anatomia e Cinesiologia aplicada à dança; História da Arte, História da Dança, Elementos da música, Estética, Estudos do corpo, Análise do movimento dançado.

Dessa forma, nosso interesse por este tema advém de uma sucessão de experiências em nosso trabalho acadêmico e docente que detalhamos posteriormente. Salientamos que a partir desses movimentos apreendemos a problemática desta pesquisa que envolve conhecimentos de Arte, Ensino e História da Dança, Formação de Professor.

Notamos que na dança tivemos poucos estudos que se preocupassem em escrever sobre a memória de sua geração, ficando para a nova geração de pesquisadores e historiadores a tarefa de trazer para a atualidade essas memórias e construir uma História da Dança no Ceará, para que professores e alunos da contemporaneidade possam compreendê-la numa perspectiva histórica, tendo por base os fatos e sujeitos locais.

Dentro do recorte temporal e espacial da História da Dança na cidade de Fortaleza no período de 1974 a 1977, encontramos uma iniciativa pioneira como principal lugar formativo, a Escola de Dança Clássica e Moderna³ para filhos de operários do Serviço Social da Indústria (SESI), localizado na Barra do Ceará. Esta

³ Essa é uma terminologia que notamos em alguns documentos descobertos durante a pesquisa. Neste texto utilizamos somente o termo Escola de Dança do Sesi. Uma vez que encontramos essa terminologia na maioria das fontes documentais encontradas.

escola se configurava como um agente aglutinador de iniciativas neste campo.

Ressaltamos um número considerável de partícipes desta instituição que se tornaram profissionais da dança com reconhecimento nacional e internacional. Segue o nome de alguns que destacaremos posteriormente: Anália Timbó, Fernando Mendes, Flávio Sampaio, Francisca Timbó, Francisco Timbó, Socorro Timbó, Wilemara Barros, Raimundo Lima, Helena Coelis.

Diante deste panorama, a relevância desta pesquisa, centrada na dimensão formativa da dança, pode ser creditada pela sua temática que pouco tem sido trabalhada. Além disso, as dificuldades encontradas na relação entre teoria e prática no ensino de dança nos fazem repensarmos o diálogo entre a formação e a prática do professor desta área do conhecimento. Assim, nossa proposta incita a uma reflexão nesse campo na tentativa de compreender e propor uma inversão deste paradigma no cenário educacional desta linguagem artística. Nas palavras de Marques (2003a):

A ingenuidade (no sentido utilizado pelo educador Paulo Freire) com que a dança ainda é abordada, tanto pelas mídias como pelo mundo educacional e acadêmico, é um retrato fiel do descaso e da ignorância com que o corpo, a arte e a educação vêm sendo tratadas ao longo dos séculos em nossa sociedade. (MARQUES, 2003, p. 1)

Vivemos um momento da história do Ensino de Arte no Ceará, no qual a dança tem se colocado como uma linguagem artística presente na formação de professores. Paralelo a isso, temos uma produção em dança que conduz a movimentos de discussões sobre processos contemporâneos, como um lugar de abordagens e enfoques diferenciados. Todas essas especificidades encontradas na relação entre produção e reflexão conduzem-nos a discussões sobre o processo de formação em dança, bem como a necessidade de pesquisas e sistematização destas sobre a temática.

Deste modo, nossa proposta de pesquisa tem como objeto de estudo a experiência da Escola de Dança/Dennis Gray na formação de seus partícipes.

Embora existam vestígios da dança cênica em Fortaleza, desde 1925 (Gadelha, 2006), é na década de 1970 que as academias de dança e a proposta do SESI se instauram e disseminam o ensino de dança, priorizando inicialmente a dança clássica. Assim sendo, indagamos: Como focar a experiência formativa, aqui retratada, a partir

de um determinado contexto histórico construído por meio do vivido no cotidiano da vida e da formação em dança?

Por ser um mecanismo de atualização, a História, em uma relação espaço- tempo possibilita olharmos em nosso recorte temporal, a multiplicidade dos fatos. Essa área de conhecimento nos auxilia nesse estudo com o intento de compreender como a dança cênica em Fortaleza, potencializou-se no período de 1974 a 1977, com a inserção da Escola de Dança do SESI como um espaço formativo.

A partir dessas reflexões, pretendemos evidenciar questões que se colocam na centralidade desta proposta de pesquisa, tais como: Qual o papel da Escola Dennis Gray/SESI na formação em dança dos seus partícipes? Qual a proposta de formação implementada por Dennis Gray no âmbito da Escola de Dança do SESI?; Como a metodologia de ensino foi implantada na EDANSESI?; Quais os percursos formativos dos partícipes da referida escola?

Nossa pesquisa intitulada **Dançando Descalço: A Escola SESI/Dennis Gray na formação em Dança na cidade de Fortaleza (1974 -1977)** faz parte da Linha Didática e Formação Docente que se concentra no Eixo: Didática, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos, além da introdução. No primeiro, intitulado **Contornos metodológicos**, expomos a abordagem da mesma, o paradigma, o método de história oral, os sujeitos, procedimentos de coleta e análise de dados. O mesmo expõe um movimento de capitania dos caminhos da pesquisa e sua relação com nosso objeto de investigação.

No segundo capítulo **Contextos e trânsitos históricos**, é trabalhado uma fundamentação teórica acerca dos fluxos históricos da dança, realizando um passeio com a mesma em nossa cidade. Explicitamos um pouco da construção desta linguagem como atividade artística e profissional em Fortaleza até chegar ao objeto de nosso estudo, que é a Escola de Dança do SESI.

No terceiro capítulo, **Sobre Arte Educação e Dança**, a tarefa é apontar estas três instâncias do conhecimento trilhando questões entre elas: suas possibilidades e limites; sobre as perspectivas e os impasses em ser professor desta área e por fim, em entender o corpo (onde a dança acontece) como dispositivo da subjetividade e ao mesmo tempo lugar de criação. O intuito deste capítulo é compreender como a dança

enquanto instância formadora, seja no ambiente escolar ou não formal de ensino, pode auxiliar nas diversas possibilidades da construção de um educando mais crítico e reflexivo. Além disso, tentamos perceber esta linguagem artística como elemento que gera conhecimento e disseminação de sentidos variados no corpo, possibilitando o conhecimento corporal, e conseqüentemente, de si mesmo.

No quarto capítulo, propomos uma discussão acerca da relação dança, formação e memória a partir da (re) invenção dos partícipes na EDANSESI. Consideramos este tópico importante pelas discussões e análise das entrevistas dos sujeitos deste estudo, constituintes do todo do material coletado, uma vez que nossa pesquisa utiliza-se como método a história oral em que a memória é um recurso acionado a cada passo. As narrativas aqui reveladas desvelam o cenário da referida escola, ancorados em silêncios, choros e alegrias. Rememoram e revigoram um passado que se faz presente em meio a tantas lembranças.

O encontro com a arte e a Escola de Dança do SESI⁴

Partindo de reflexões aqui elaboradas compreendo que rever meu caminhar artístico e educativo desvela um processo formativo que se desdobra a partir das experiências acumuladas ao longo de minha trajetória.

Os lugares formativos que apresento a partir de minha experiência artística, docente e acadêmica que desvelo mais à frente, me possibilitam perceber a minha trajetória, rever e renovar questões sobre a arte e a constituição dela na minha vida. Deste modo, o que aqui exponho em meu trajeto profissional aporta no conceito formativo de Marie-Christine Josso (2004, p.48):

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal,

⁴ Explicitamos que este tópico do projeto de dissertação está escrito em primeira pessoa, como recurso da autora para melhor apresentar o seu caminho percorrido para chegar à escrita desta pesquisa. Informamos que em outros momentos desta escritura utilizamos este recurso.

algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e /ou como nosso ambiente humano e natural.

Nasci no ano de 1978. Venho de uma família que me possibilitou uma infância feliz e criativa! Como eu brincava muito sozinha, inventava as minhas próprias brincadeiras. Esses jogos estavam relacionados com a área do conhecimento a qual tenho como profissão hoje: a Arte. Morei em uma fazenda com meus avós até os oito anos de idade. Foram anos de intensa alegria! Eu adorava brincar no alpendre da casa, imitando os personagens que eu assistia nos filmes; criando coreografias; fingindo ser professora.

Parafraseando uma crônica de Clarice Lispector “As três experiências” no livro “A descoberta do mundo”, também nasci para três coisas: ser artista, professora e pesquisadora na área de arte. A minha infância era preenchida de muitas histórias imaginativas, que povoavam meus pensamentos; isso influenciou na minha escolha profissional mais adiante; o querer ser professora surgiu da necessidade de compartilhar saberes e do aprendizado a partir deles. Assim, educar é um ato de amor, configurando-se em um amor aos outros através da partilha de conhecimentos; ser pesquisadora passou a existir em um momento que necessitei refletir ainda mais sobre minha prática e fundamentar o meu discurso seja como artista ou educadora. É um complemento das outras duas profissões que horizontaliza minha relação como ser aprendente no mundo que sou. Embora “a reflexão na ação e sobre a ação fazia parte da minha prática profissional” (WARSCHAUER, 2001, p, 63.), antes mesmo de minha entrada na universidade.

A partir dos nove anos morei com uma tia na cidade de Acopiara, no interior do estado do Ceará, e somente aos doze anos, quando nos mudamos para a cidade de Crateús (CE), tive aulas de Educação Artística na educação formal. Esse contato me aproximou da arte e nunca mais me afastou dela. Com esta disciplina na Escola Sônia Burgos, a arte me atravessou. A professora da mesma chamava-se Waldênia. Ela lecionava com sua maestria aulas de artes (dança, teatro, música e artes visuais). A partir deste contato, participei de duas apresentações artísticas na referida escola que para mim foram muito relevantes. Principalmente por eu ser uma criança muito tímida: Recordo que era uma semana cultural na escola no ano de 1992 e realizamos uma apresentação de teatro, dança e uma de música, em que cantei “Canta Coração” de

Geraldo Azevedo. Um mês depois eu estava na praça da matriz da referida cidade, em um evento chamado EXPOARTE⁵, cantando a música “Águas de março” do compositor Tom Jobim a convite da referida professora de arte na escola que estudei, a qual também era musicista. Depois deste dia realizei várias apresentações até que dois anos depois fui morar em Fortaleza. E foi neste mesmo ano e na mesma cidade, em Crateús, que iniciei experiências amadoras com o teatro, que solidificaram a minha profissão anos depois.

Com esta experiência afirmo que a arte quando é trabalhada na escola ou em qualquer outro espaço, por um profissional que tem formação e habilidade para lidar com ela, a formação humana alicerçada na experiência estética⁶ e artística neste ambiente formativo acontece. Vivenciei a arte deste modo: a partir do espaço formal me tornei profissional na área de Arte. Como afirma Duarte Jr “pela arte somos levados a conhecer aquilo que não temos a oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana. A arte possibilita o acesso aos sentimentos, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-los.” (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 68 e 69)

Destarte, iniciei minha formação na arte em 1992. Primeiro como artista da música e do teatro. A dança veio depois. Junto com ela, o circo também, onde tive experiências formativas com técnicas circenses e de clown (palhaço). Porém, o circo e a música tornaram-se paixões que eu não pude continuar seguindo profissionalmente por ter que fazer escolhas, exceto a técnica de clown que ainda caminha comigo. Como a temática desta pesquisa está voltada para o ensino e história da dança, falarei um pouco de meu percurso formativo nesta linguagem artística para entendermos o porquê deste estudo. Porém, antes é importante salientar o teatro, o circo e a minha vivência com estas linguagens que dialogam com minha andança dançante.

Em 1995, passo a residir em Fortaleza e ingresso em um grupo de teatro intitulado *Arte e Contexto*, onde permaneço até 1997. O mesmo abordava uma temática espírita, e era dirigido por Neidinha Castelo Branco, atriz e diretora profissional.

Em 1999, retorno a Crateús e lá participo de formações direcionadas à arte, financiadas pelo Instituto Dragão do Mar, tais como: Instrutora de teatro, iniciação à

⁵Evento de arte que acontecia mensalmente na referida cidade com exposição de artes visuais e apresentações de espetáculos de dança, música e teatro.

⁶ Educação estética: encontro sensível com o mundo. Educação dos sentidos. Ressaltamos esta terminologia a partir do conceito de Duarte Junior.

técnica de clown e acrobacia, dentre outras. Foi a partir destes cursos que eram voltados para profissionais que iniciei o meu querer em se tornar uma profissional da arte. Algo me atravessava e me encantava por esta área de conhecimento. A vontade maior culminou quando assisti ao espetáculo de um grupo de teatro de Fortaleza chamado “Nada, nenhum e ninguém”, dirigido por Cláudio Ivo que se apresentou no teatro de Crateús. O mesmo utilizava técnicas de teatro, dança e circo. Isso me potencializou de tal forma que decidi trabalhar com as três linguagens artísticas acima referidas.

É nesse contexto que no segundo semestre deste mesmo ano, participei de uma seleção para ingressar no espetáculo “A bruxinha que era boa”, da autora Maria Clara Machado. Esta peça era financiada pela Prefeitura Municipal de Crateús, que tinha como escopo além da montagem do texto teatral, patrocinar uma companhia de teatro que representasse a referida cidade. Foram seis meses em cartaz com a aludida peça no Teatro Rosa Moraes da cidade de Cratéus. Foi um trabalho muito importante: meu primeiro trabalho profissional em que recebi *cachê* (pagamento do artista pela sua produção artística).

Também participei por cerca de dois anos, neste período, de formações do Projeto “Um canto em cada canto” (projeto de música realizada na Periferia de Fortaleza, coordenado pela artista, educadora e pesquisadora Ângela Linhares). Este projeto tinha como proposta realizar formações pelo interior do Estado do Ceará para profissionais e professores da área de coral infantil. Neste ínterim, iniciei meu percurso como educadora. Primeiro como professora de Português e Ciências, depois como professora de Teatro.

Um fato que marcou esta época: a primeira turma que ministrei aula de arte. Eram alunos da Escola Topogígio da rede particular de ensino de Crateús. Foi uma significativa experiência. Eu ainda muito inexperiente utilizava a intuição como professora. Embora as formações que eu havia tido via Instituto Dragão do Mar em muito me ajudassem. Lia tudo o que podia sobre o ensino de arte, além do suporte teórico-prático alçado nos cursos que vinha participando. Resolvi montar com estas crianças, a mesma peça que eu estava em cartaz na cidade: “A bruxinha que era boa”. A minha grande surpresa era que uma das alunas mais tímidas queria ser a protagonista (personagem principal). O que fazer?! Eu com minha veia educadora florescendo, quis colocar este papel como desafio para ela, uma vez que a arte na escola não tem como proposta somente a formação artística, mas, também, visa à formação humana e estética.

A aluna aceitou o desafio e foi delineando o personagem em sua própria personalidade. Após esta peça ela explicitava que havia perdido muito da sua timidez e que tinha aprendido a gostar de assistir espetáculos. Estreei este trabalho em uma ousada apresentação no teatro da cidade. Teatro lotado. Crianças nervosas e eu à flor da pele. Mas, como a magia do teatro é potente, foi uma comovente apresentação que me possibilitou compreender a trilha da arte na escola: a da educação no âmbito das dimensões que ressaltei acima (artística, estética e humana). Comprovei isso, quando reencontrei Camila (a aluna) em 2007, assistindo a um solo meu no Teatro José de Alencar. Tamanho foi nosso choro com este reencontro. Ela ressaltou o quanto a arte e o teatro foram importantes em sua vida, embora ela não tenha se tornado artista. Atualmente, ela cursa estilismo e moda na UFC. E ainda mantemos contato, uma vez que ela é filha de um querido amigo e ex-professor meu.

Continuando minhas andanças pela arte, em 2000, retorno a Fortaleza. E a dança que estava adormecida, quando fiz aulas de balé na infância, pulsou novamente. Iniciei com aulas de sapateado com Valéria Pinheiro (cearense reconhecida por ter criado uma técnica de sapateado a partir de ritmos brasileiros e nordestinos). Depois fiz aulas de jazz, bale clássico e sapateado por sete anos em academias da cidade: Balé Municipal Hugo Bianchi, Academia de Dança Mônica Luiza, Academia Cláudia Borges, Stúdio de Dança Michelle Borges e Academia Vera Passos. Ressalto a importância de ter sido professora em uma destas academias. Porém, eu queria me desafiar ainda mais e estes espaços não me possibilitavam isso. Um pouco desta inquietação eu obtive estagiando na companhia Vidança da bailarina, coreógrafa e educadora Anália Timbó, no ano de 2001. Para mim, foi um movimento difícil, uma vez que a aludida companhia focava na dança contemporânea que eu nunca havia tido contato.

Após este estágio, encantei-me pelo circo e por suas possibilidades criativas e lúdicas que ele instiga. Aprendi algumas técnicas circenses: malabares, perna-de-pau, tecido e clown (tipo de palhaço). Além disso, cursei formações na área para me aprimorar, chegando a ministrar cursos na área de clown e técnicas circenses. Dois trabalhos que destaco na minha trilha como educadora, realizados nesta área foram as aulas ministradas por dois anos em dois projetos, no município de Aquiraz -Ce: Tapera das Artes (financiado pelo Instituto Ayrton Senna), nos anos de 2003 e 2004; e o segundo foi a consultoria em Teatro do Projeto RAP no GAPA (grupo de apoio e prevenção da AIDS), ministrando oficinas de teatro e clown, junto aos adolescentes

menores infratores das SETAS nas FEBENS de Fortaleza, via Ministério da Saúde, em 2002.

Em 2003 participei da montagem do espetáculo “A História de Mariquinha e José de Sousa Leão”. Este foi muito instigante por me propiciar um trabalho que dialogasse com a dança, o teatro e a música.

No ano de 2004, outro momento importante na minha vida: O ingresso no Curso de Artes Cênicas do IFCE. Nesse período, eu cursava outra graduação: Pedagogia na UECE. Detalho mais a frente a minha história com este curso. O ingresso na formação superior em artes me abriu muitas portas: possibilitou eu ser bolsista do PIBIC; criei juntamente com três colegas da minha turma, o grupo 3x4 de teatro, em que montamos diversos espetáculos, que circularam em Fortaleza e fora dela, tais como: um solo meu de dança e teatro intitulado “As Rosas”, inspirado na obra de Clarice Lispector; Espetáculos “Aniversário de Casamento” (montagem - SECULTFOR) e “CURTAS Nº 1”; Tive a oportunidade de ser dirigida por Joca Andrada (ator e diretor cearense) na montagem do espetáculo de conclusão do curso, 2007: “A semente”, em que participei como atriz e preparadora corporal do elenco. No ano de 2004, iniciei projetos de preparação de corpo para atores em alguns grupos de teatro da cidade, em que o trabalho era direcionado para a montagem de algum espetáculo dos mesmos.

Em 2005, ingressei no Curso Técnico em Dança (SENAC e Dragão do Mar). Esta foi uma formação de dois anos, voltada para o intérprete-criador em dança. Este curso foi um divisor na minha carreira profissional por me possibilitar apreender a dança como um pensamento estético circunscrito na arte contemporânea. Este curso me fez perceber a minha verdadeira dança, pois, até então, só dançava a dança dos outros. O desafio era necessário para mim, enquanto artista e professora desta linguagem artística. As aulas desta formação se dividiam em teóricas e práticas com renomados professores. A partir desta formação conheci a História da Dança, através do olhar instigante da Professora Rosa Primo Gadelha, de quem falarei posteriormente, uma vez que também seu livro contribuiu para o estudo da minha pesquisa deste mestrado. Concluí o Curso Técnico em 2007, com uma experiência singular: coreografar bailarinos profissionais. O título do trabalho “Delicatesse: ensaio para ser mulher!”, proposta realizada por três mulheres e um homem, inspirado na obra de Clarice Lispector. Com ele criamos uma companhia de dança, que nos rendeu mais dois anos de trabalho com as montagens: “1,2,3 e já” e “Comboio”.

Em 2007, outra formação significativa estava por vir: o ingresso no Curso de Extensão “Dança e Pensamento”. Um lugar de muitos aprendizados, potencialidades e bons encontros. Este foi um curso que proporcionava o diálogo da dança em interface com outras linguagens, tais como: Filosofia, Teatro, Música, Novas Tecnologias, Educação Somática, Ensino, Corpo, Análise do espetáculo coreográfico, Performance. A heterogeneidade dos alunos do curso era uma formação à parte: atores, bailarinos, professores e pesquisadores de dança, psicólogos, artistas plásticos, médicos, pedagogos, filósofos, jornalistas, coreógrafos. Tivemos aulas com renomados professores. Difícil retratar com palavras esta formação e os seus desdobramentos, que foram muitos.

Em 2008, alguns movimentos importantes: a atuação como bailarina na Cia Vatá, dirigida por Valéria Pinheiro que citei em parágrafos anteriores, e a realização de algumas aulas como professora convidada no Curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, nas disciplinas de Linguagem do Movimento, Consciência Corporal e Composição Coreográfica. Esta última foi uma experiência que perdurou até 2010 e que me propiciou alargar o conhecimento sobre a docência do Ensino Superior, despertando o meu interesse pela carreira acadêmica. No âmbito pessoal tive um problema de saúde que me aproximou de técnicas que passei a estudar e trabalhar com e a partir delas até a contemporaneidade: Consciência corporal e Educação Somática (técnicas que trabalham com a consciência e reorganização do corpo acionadas pelo cognitivo, motricidade e o sensorial).

Em 2009, saliento o meu ingresso no Projeto Dançando na Escola⁷ que me possibilitou alargar a compreensão da dança como proposta formativa na escola pública. Além de trabalhar na assistência, realizando visitas nas escolas com o intuito de conversar com a gestão das escolas sobre o andamento do projeto, tive como importantes coadjuvantes os cursos de formações chamadas de “Seminário de Alinhamento Pedagógico”, que me deslocaram para outros olhares dançantes. Estes encontros aconteciam um a cada semestre e eram voltados para a formação dos professores e da equipe gestora do projeto. Em nossos encontros, três profissionais aproximaram ainda mais meu interesse pela dança e educação, em suas participações

⁷ Projeto sediado na Vila das Artes em parceria com a Secretaria de Educação de Fortaleza. O mesmo acontece com aulas de dança ministrada por professores com formação nesta linguagem, em 21 escolas da Rede Municipal de Ensino. Criado desde 2009 atende crianças de 8 a 12 anos com proposta de iniciação à dança.

nas formações deste projeto: Isabel Marques (SP), Lis Rezende (RJ) e Cláudia Damásio (FR). Estas artistas, educadoras e pesquisadoras abordaram discussões e partilhas formadoras que pontuaram aspectos do ensino de dança na escola. Trabalhei neste projeto até março de 2012 em virtude da dedicação exclusiva para o mestrado.

Assim, minha formação na dança advém de vários momentos: aulas de Dança em academias; Curso Técnico em Dança (SENAC) e Curso Dança e Pensamento (Extensão UFC), além desses percursos artísticos explicitados anteriormente. Esses momentos não estankes me possibilitaram perceber a dança por diversos olhares: O olhar da técnica, da formação, da estética, do pensar a dança, do fazer dialogar a dança com outras linguagens, do trabalho autoral com a mesma. Eles me fomentaram discutir o meu fazer dança. Enfoco a minha experiência artística com a arte porque não consigo dissociá-la da minha vivência como professora, que aconteceu anos depois. Embora ensinar e ser artista sejam funções distintas, o artista-docente que possui formação para exercer as duas funções transita por estas duas áreas complementando uma à outra.

Como ressaltai posteriormente, iniciei minha carreira como professora, em 1999. E nesse caminhar muitas foram as oportunidades de trabalhar com o ensino de dança e teatro, como especifiquei anteriormente. Diversos públicos, muitos olhares. Nestas possibilidades ensinativas, o interesse em investigar sobre a minha prática me atravessava. Compreender o quê, para quê e porque ensinar estas linguagens artísticas é importante; e devo salientar que a partir de estivas de minha formação artística e docente ressignifico minhas experiências como um lugar aglutinador dos meus projetos de vida e profissional. Como pontua Josso (2004, p. 39),

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Quero dizer que com estes recortes dos relatos de minha formação profissional que quando se fala em arte a experiência nela enquanto formação estética e humana torna-se imprescindível. Pois, como denomina Josso (2004p. 48), “a experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

Com o intuito de entender como trabalhar com arte e educação prestei vestibular para Pedagogia na UECE, em 2000. Alonguei-me para concluir o curso por conta de muito trabalho, uma vez que conciliava a vida como artista e professora de dança e teatro. Porém, “os estudos propostos na faculdade eram de maneira geral muito teóricos e esvaziados de um sentido para minha formação profissional. Entretanto, procurava oportunidades para aproximar o que vivia como professora ao que vivia como aluna na sala de aula da faculdade”. (WARSCHAUER, 2001, p. 62)

Destarte, senti a necessidade de buscar um Curso Superior em arte e por isso, também cursei Artes Cênicas no IFCE como salientei. Nestes dois cursos tive experiências que me levaram ao interesse maior para com a pesquisa e a docência. Especificamente: a monitoria na disciplina de Psicomotricidade na UECE e a Bolsa PIBIC no IFCE, me fizeram entender, sobretudo a necessidade da pesquisa e da sistematização da mesma. Com esta oportunidade pude aliar a dança e o teatro em uma pesquisa acadêmica.

“Foi nos anos da faculdade que passei a assumir mais minha formação, procurando formas alternativas de lidar com o que me era proposto” (WARSCHAUER, 2001, p.61.), buscando “uma carreira *que me fizesse sentido.*” (WARSCHAUER, 2001, p.61 grifo da autora). Portanto, venho me dedicando “... como profissional da educação, à busca de uma aproximação entre o que pensamos e o que fazemos, à criação de oportunidades [...] para a escrita da própria vida, com suas múltiplas possibilidades”. (WARSCHAUER, 2001, p.32).

A dança e o teatro sempre estiveram juntos no meu caminhar. Desde os experimentos nas duas faculdades que cursei, tentei articular estas duas linguagens artísticas como áreas de conhecimento a serem investigadas, principalmente a partir da minha prática como professora. O interesse em aliar a pesquisa ao meu exercício docente era algo que me afetava.

A partir desse interesse, ingressei no grupo de pesquisa “Poéticas do corpo”, em 2007, coordenado pela Professora Dra. Mônica Marçal do IFCE. Neste lugar consegui realizar algumas produções artísticas e científicas que me impulsionavam cada vez mais para o mundo da pesquisa. Quando estava concluindo as duas graduações sentia a necessidade de continuar estudando teoria e prática no ensino de arte, mas, especificamente na dança e no teatro.

O ano de 2011 foi um ano muito potente e difícil, pois embora eu tenha sido aprovada no Mestrado Acadêmico da UECE, meu querido tio e também padrinho faleceu. Um grande ser humano que me acompanhou e muito incentivou na minha estrada com a arte. Neste mesmo ano retorno ao IFCE, agora, como professora temporária. Ministrei por um semestre as disciplinas de Linguagem do movimento e Composição coreográfica no Curso de Licenciatura em Teatro. Este movimento me instigou ainda mais para a docência na universidade.

Ingressei no mestrado com um projeto que abordava uma investigação na relação entre corpo, movimento e artes visuais. Embora este fosse um projeto que tenha me fascinado na sua feitura e possibilidade investigativa, meu orientador, Prof. Drº José Albio Moreira de Sales me apresentou outra proposta que embora me fizesse reiniciar a pesquisa instigou-me ainda mais a estudar a dança. Sua sugestão era que eu inquirisse sobre alguma temática relacionada à História da Dança no Ceará.

Desde a proposta do Professor Albio, ainda em janeiro de 2012, antes mesmo do início das aulas do Mestrado, iniciei uma busca na construção do meu objeto de pesquisa. Como temos poucas produções relativas à História da Dança no Ceará, e mais especificamente em Fortaleza, essa temática cada vez me interessava. Foi então que reli o livro “Dança Possível: ligações do corpo numa cena” da Profa. Dra. Rosa Primo Gadelha. A escrita clara e poética de Rosa fez-me perceber que na década de 1970 houve uma Escola de Dança no SESI que foi responsável por um grande número de egressos que se tornaram profissionais da dança tanto como artistas quanto como professores.

Partindo do livro de Rosa Primo⁸, fui tentando desenhar o que eu iria pesquisar até chegar à temática que abordo nesse texto. Algo me intrigava: entender os percursos formativos proporcionados pela escola EDANSESI que possibilitou tantos caminhos profissionais dos seus partícipes com a dança. Para além da pesquisa, este estudo me interessa pela possibilidade de apreender o meu lugar, país, mundo e por evocar questões da década em que nasci 1970. Como pontua Clarice Lispector (1998), “a

⁸Coordenadora dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC); doutora, com estágio durante o ano de 2008 no Departamento de Dança da Universidade Paris 8 (CAPES – 2010); Mestre em Sociologia (UFC - 2008); Graduada em Comunicação Social pela PUC, Campinas (1999); É coordenadora do Grupo de Pesquisa Concepções Filosóficas do Corpo em Cena (Cnpq); Bailarina com formação em Balé Clássico e Técnica de Martha Graham em Fortaleza e São Paulo; Foi coordenadora de dança da Secretaria de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR).

verdade é sempre um contato interior e inexplicável” (LISPECTOR, p. 11, 1998). Essa verdade, que no caso, é o meu vínculo com a arte, penetrou-me como um *insight* na reconstituição que fiz até aqui, no sentido de me fazer perceber e redimensionar a minha formação nesta área do conhecimento.

1. CONTORNOS METODOLÓGICOS

1.1 Abordagem da pesquisa

Esta investigação é fundamentada numa proposta qualitativa de pesquisa em educação. A abordagem qualitativa ativa princípios delineadores de uma descoberta do fato a partir de uma interpretação da realidade. Ao elegermos o enfoque qualitativo, pensamos que o acontecimento estudado ajudou-nos a refletir sobre a formação em dança na cidade de Fortaleza. Portanto,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p.21)

Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é “subjetiva e impressionista”. Portanto, ela é um trabalho que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. Para esta pesquisadora, a metodologia é muito mais que técnicas. Nas palavras da autora:

Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 2009, p.15)

A partir desta leitura tentamos compreender o significado desta escola, atribuídos pelos sujeitos deste estudo. Esta compreensão ancora-se no teor interpretativo da pesquisa qualitativa, segundo Gamboa (2000, p.27): “Quanto mais complexo o evento, maior o esforço exigido para compreendê-lo.”

É válido salientar que nosso estudo está inserido na História da Educação, tendo por temática, a História da Formação em Dança no Ceará. As pesquisas sobre a História da Educação no Brasil revelam que a escola, sobretudo a de caráter público, consolidou-se como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações. Nela foi constituída uma cultura que não se articula apenas em torno do conhecimento, mas da possibilidade de se criar uma instituição ordenadora da vida social. (FARIA FILHO, 2000).

1.2 Paradigma da pesquisa

Nosso estudo utiliza a metodologia da história oral, na qual, escolhemos os pressupostos teóricos da Nova História Cultural (NHC), com o intuito de responder as indagações que cercam nosso objeto de estudo que trata da experiência da Escola de SESI/Dennis Gray na formação em dança na cidade de Fortaleza, entre os anos de 1974 e 1977.

A terminologia NHC (Nova História Cultural) foi difundida nos anos 1980, e transita por dois eixos: uns estudiosos apóiam que ela esteja vinculada a uma história cultural que possui raízes desde o século XVIII; e outros, consideram que a mesma esteja ligada à historiografia francesa, conhecida como história das mentalidades, surgida após os anos 1960.

Assim sendo, entendemos a NHC como um movimento historiográfico que se interessa pelas manifestações das massas anônimas, o dito, popular. Há uma tendência neste paradigma em retratar os conflitos existentes nas classes sociais, em consonância com uma proposta de caminhos mais abrangentes para o estudo do problema investigado.

Burke (2005) pontua que, nas últimas décadas, os estudos culturais aguçaram a atenção de pesquisadores em vários países. Ainda com este autor, a “história cultural [...] foi redescoberta nos anos 1970 [...], passando por uma nova configuração na ciência”. (BURKE, 2005, p.7)

Salientamos que a NHC é uma história plural que apresenta caminhos diversos para a investigação. Destacamos algumas de suas características: preocupação com o popular; valorização das estratificações e dos conflitos socioculturais como objetos de investigação. A Nova História Cultural advém de uma série de movimentos: a palavra

nova origina-se da “Nova História” herdada pela Escola de Annales⁹. E a palavra cultural corrobora com a multiplicidade de seu objeto.

“A Nova História Cultural trata das heranças de artefatos, bens, processos técnicos, ideias, hábitos e valores, configurando-se como um ramo da história que trata dos estudos culturais” (BURKE 2005, p. 43). Este paradigma defende a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída por todos os homens que fazem parte da sociedade. Constatamos a partir das ideias de Burke (1992), que o pesquisador ao trilhar o seu caminho, terá um leque de novas abordagens que irão ajudá-lo nas reflexões em busca de respostas no seu processo como historiador. Como afirma Aróstegui (2006), é função da História:

[...] explicar os fatos históricos como ‘textos’ nos quais há um conteúdo simbólico. Essa história cultural deixa de lado as orientações anteriores na direção de uma história ‘social’ da cultura para adentrar em outra, do simbolismo cultural, ou, claramente, da representação mental simbólica dos objetos culturais. (...) Um passo para além disso pode representar o auge do tipo de estudos interdisciplinares, com uma marca histórica explícita, que se costumou chamar *cultural studies*, nos quais torna-se chave a consideração simbólica integrada do fato cultural. (ARÓSTEGUI, 2006, p.218)

Nesse sentido, a orientação deste estudo segue o paradigma da Nova História Cultural acima referendada, para a qual a noção de documento foi revista e ampliada em função dos novos objetos e temáticas. Se antes o historiador dispunha apenas das fontes escritas, com a ampliação do conceito de documento suas fontes e possibilidades foram radicalmente ampliadas e revistas. Tratando desta problemática assim se expressa Febvre (1985, p.249):

[...] a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que

⁹ Movimento historiográfico francês que objetivava um período de mudanças após a crise de 1929. Foi influenciado pela revista *Annales d'histoire économique et social* que tinha como propósito uma abordagem historiográfica interdisciplinar. Este material visava a elaboração de um método direcionado as necessidade das Ciências Sociais.

pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem...

Diante do exposto, é importante destacar as aproximações e possibilidades entre a Nova História Cultural e a História Oral (método de nossa pesquisa que trataremos posteriormente), quais sejam: Ambos exploram as relações entre memória e história; Os registros dos sujeitos na História Oral ampliam as fontes e a visão que se tem das mesmas, assim como na NHC; Esta descreve objetos, artefatos culturais; A história oral complementa esta descrição no sentido de propiciar recursos relevantes para reconstituição da historicidade do lugar investigado; Ao estudar um evento em um recorte temporal, caso de nosso estudo, a compreensão de uma realidade amplia-se com os mecanismos da história oral na tentativa de compor uma história cultural.

Correlacionando ao nosso objeto: pretendemos recuperar através das falas dos partícipes da Escola de Dança do SESI, a memória cultural do grupo. Deste modo, os sujeitos de nossa pesquisa reconstituem ao mesmo tempo sua vida pessoal e a da escola. A utilização de procedimentos da história oral nos possibilita compor um tecido sócio-cultural da EDANSESII, alargando arestas de compreensão de representação na formação artística e docente em dança na cidade de Fortaleza.

1.3 Método: História Oral

Diante deste panorama, é importante ressaltarmos o método escolhido como caminho na consecução desta investigação. “Falar de método é falar de um como, [...] de um como *saber-fazer*. É a questão formulada ou o problema que ilumina o olhar do historiador, que transforma os vestígios do passado em fonte ou documento, mas, é preciso fazê-los falar”. (PESAVENTO, 2005, p.63)

Nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva da história oral que como mencionada anteriormente, permite o alargamento dos tipos das utilizações das fontes não mais restritas aos documentos oficiais. Assim, com a possibilidade de ampliação de novas fontes, a pesquisa em foco adotou este método de investigação que

[...] pode-se certamente ser um meio de transformar tanto no conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram

a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.
(THOMPSON, 1992, p.22)

A história oral é um método de pesquisa que se utiliza da entrevista como um registro narrativo articulado ou não com outros procedimentos de coleta de dados. “Ela é mais do que uma técnica ou procedimento [...] é um espaço de contato, com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos -sociais.” (LOZANO, 2005, p. 16, grifo do autor). É importante salientar que no Brasil há uma significativa quantidade de produções acadêmicas que utilizam a história oral como método de pesquisa na área da Educação. Este procedimento metodológico ambienta a discussão da voz dos narradores protagonistas/sujeitos como um registro importante a ser problematizado. Meihy (1996, p.13), ao defender a história oral como método diz tratar-se de um “recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida da pessoa,” característica que para o presente estudo será primordial. De acordo com Alberti (2010, p. 155), a história oral:

Trata-se de um procedimento da história contemporânea surgida em meados do século XX e consiste na realização de entrevistas, isto é, coleta de depoimentos gravados com sujeitos que participaram ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente, que constituem objeto da investigação.

Escolhemos este método por entendermos que as falas dos partícipes investigados na Escola de Dança do SESI, possibilitam dar voz a estes sujeitos e valorizar as suas experiências e vivências, no referido espaço. Além disso, nos autoriza reconstituir a história desta escola a partir da memória dos que por ela foram diplomados. Afinal, a história oral “leva o compromisso de registro de situações para consideração social” (MEIHY E RIBEIRO, 2011, p.37). Como pontua Meihy (1996, p.15):

A história oral é uma alternativa à história oficial, consagrada por expressar interpretações feitas, quase sempre, com o auxílio da documentação escrita e cartorial. A não ser para provar o óbvio, não seria cabível a coleta dos depoimentos em que se poderia ter os mesmos resultados obtidos com base em documentos escritos. Porque a história oral tem comprometimentos éticos e exige retorno ao depoente, sempre que houver uma entrevista ela deve responder a sua utilização.

Salientamos que escolhemos o método de história oral híbrida, uma vez que em nossa investigação necessitamos das fontes orais e escritas que dêem conta de dados necessários para abrir as discussões e análises dos processos de formação em dança no recorte temporal de nossa pesquisa. Assim sendo, é importante o confronto dos documentos com as narrativas dos egressos da escola objeto de nosso estudo. Nas palavras de Meihy e Ribeiro (2011, p.16),

A história oral híbrida difere-se da história oral instrumental por ir além do uso das entrevistas, além das gravações, e por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos. Nesse caso somam-se às entrevistas documentos cartoriais, memórias escritas, dados estatísticos, literatura, reportagens, produtos historiográficos.

Quanto aos gêneros da história oral, segundo Meihy (2007), ela se estabelece em três maneiras distintas: história oral de vida, temática e tradição oral. A história oral de vida tem como característica principal a subjetividade. O sujeito narra sobre sua própria vida; A tradição oral perpassa os estudos da cultura popular, tais como: provérbios, cantigas de roda e de ninar que estabelecem uma relação de geração à outra geração; Na história oral temática, a preocupação é com temas específicos. Deste modo, ao narrar os fatos, o sujeito reconstitui sua memória, vivência e representação sobre o tema investigado, no nosso caso, a dança.

Além disso, as lembranças, objeto principal desse gênero, constituem uma recriação da realidade social. Deste modo, há um encontro entre sujeito e objeto pesquisado. Uma vez que a história oral, “é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação”. (THOMPSON, 1992, p.44)

No que concerne à história oral temática “a narrativa não diz respeito à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem a infância para a reconstrução dos fatos, eventos ou problematizando o passado”. (FONSECA, 1997, p.38)

No intuito de enfrentar o desafio desta vivência, Benjamin (1985, p. 210) nos atenta quando nos diz: “Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução.” (BENJAMIN, 1994, p. 210). Neste caso, é imprescindível o respeito aos sujeitos, suas lembranças e posicionamentos.

Em nossa pesquisa selecionamos o gênero da história oral temática, com a finalidade de investigar as experiências e o percurso formativo construído pelos partícipes da Escola de Dança do SESI, ao longo de suas vidas relacionados à sua formação em dança nesta instituição de ensino. “Pretende-se que a história oral temática busque a variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível e contestatória”. (MEIHY, 2007, p. 40). Além disso, “quase sempre, em história oral temática, equipara-se o uso da documentação oral ao das fontes escritas” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.88). Em nosso estudo trataremos de fontes escritas e iconográficas além das orais.

1.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a amostragem de seis artistas e/ou professores de dança cênica. Escolhemos esta amostragem, porque consideramos um número possível de trabalhar para esta análise, já que além de informações referentes à EDANSESI solicitamos aos partícipes entrevistados a reconstituição do percurso formativo dos mesmos em dança.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa estabelecemos alguns critérios de escolha da amostra do estudo: ter estudado na Escola de Dança do SESI, por pelo menos dois anos; ser artista ou professor de dança cênica que esteja em exercício; pelo menos dois dos sujeitos residirem fora da cidade de Fortaleza. Escolhemos estes critérios porque para a pesquisa, é importante que o partícipe da EDANSESI, tenha tido uma formação mínima em dança nesta escola. Além disso, é imprescindível que os sujeitos deste estudo ainda estejam atuando na área de dança como artista ou docente. Uma vez que assim poderemos analisar a representação dessa escola na formação em dança deles. Também consideramos necessário, analisar dentre esses profissionais, os que residiam fora da cidade de Fortaleza para compararmos a repercussão desta escola.

Para definirmos a amostra entramos em contato com os sujeitos após encontrar seus nomes nos programas dos espetáculos realizados pela EDANSESI. Na ocasião, com estes documentos informamos para estas pessoas o objetivo de nosso estudo. Os sujeitos que compuseram a amostra deste estudo são: quatro mulheres e dois homens com faixa etária entre 40 e 60 anos de idade. Trata-se de pessoas maduras e experientes tanto no âmbito pessoal como profissional.

Dos sujeitos que planejávamos no projeto de qualificação apenas dois não conseguimos realizar a entrevista: Os irmãos Anália e Francisco Timbó. Embora tenhamos realizado diversas tentativas para marcarmos a entrevista com Anália, que havia se comprometido em participar da pesquisa, não foi possível a sua realização, devido à incompatibilidade com os compromissos da mesma.

No dia em que marcamos a entrevista com Anália Timbó, como eu havia solicitado algum documento (foto, programa de espetáculo ou reportagem da época) que ela tivesse, ficamos por três horas procurando estes materiais no Vidança (sede do projeto social em dança no qual Anália é diretora e coreógrafa, no bairro Vila Velha em Fortaleza -Ce) e em virtude disso, ficou tarde para realizarmos o encontro. Anália solicitou que remarcássemos a entrevista. Apesar de vários contatos, não consegui na agenda de Anália outra data para nosso encontro. Quanto ao Francisco Timbó entrei em contato algumas vezes pela internet, porém não obtive resposta.

Embora estes dois sujeitos referendados não tenham participado da pesquisa, conseguimos entrevistar os seis artistas/professores de dança partícipes da EDANSESI como o almejado em nossa qualificação. Foram eles: Flávio Sampaio, Francisca Timbó, Raimundo Lima, Socorro Timbó, Regina Coelis e Wilemara Barros. Embora falássemos do Fernando Mendes em nossa qualificação, por ser falecido não pudemos entrevistá-lo. Porém, ele foi um importante nome da dança em Fortaleza. Falaremos nesta pesquisa pelo menos do seu percurso formativo e de algumas falas dos sujeitos sobre ele, uma vez que conhecemos sua irmã que gentilmente nos cedeu fotos e vídeos do seu arquivo pessoal referente ao irmão. Como nosso estudo tem como um dos objetivos mapear o percurso formativo dos partícipes da EDANSESI detalharemos o trajeto profissional dos mesmos, posteriormente, no capítulo 4.

Destaco, neste estudo, a importância do registro das entrevistas com os depoimentos daqueles que vivenciaram a EDANSESI. Isso ampliou nosso entendimento dos acontecimentos passados nesta escola. Como pontua Alberti (2004, p. 14),

[...] É da experiência de um sujeito que retrata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parece tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações,

idiosincrasias, relatos pitorescos. [...] É como se pudéssemos obedecer a nosso impulso de refazer aquele filme, de reviver o passado, através da experiência de nosso interlocutor.

Portanto, neste momento, gostaria de resumir um pouco da minha relação com os partícipes (tanto os sujeitos como não sujeitos) desta escola os quais tive contato. Esta foi uma estação curta, porém de muita potência e vigor. A cada encontro com eles, eu me interessava ainda mais em desvelar a história dessa escola. Foram conversas de acolhimento e contágio. Por isso uso como metáfora para simbolizar estes tempos, a imagem da casa e os nomeio assim para transpor minha gratidão. Escolhi esta representação pelo simbolismo que o lar embute: lugar do caminho de volta, do retorno, do acolher. Espaço de movimento, de escuta, diálogo e lembranças. Portanto, cada um dos partícipes aqui retratados foram muito significativos nos passos de minha viagem exploratória rumo à EDANSESI. Além da percepção de minha responsabilidade em retratar esta história que intercepta suas vidas, vejo que, “a pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro como sujeito da pesquisa”. (BOSI, 1994, 38). Esta construção afetiva instrumentaliza o pesquisador numa possibilidade de maior acesso ao sujeito e ao objeto investigado. Seguem abaixo os nomes deles em ordem alfabética.

CASA Nº 1: Anália Timbó. Embora não tenha conseguido entrevistar Anália, ela contribuiu bastante com esta pesquisa. Apresentou-me sua irmã, Francisca Timbó, que posteriormente concedeu-me entrevista. Além disso, Anália forneceu importantes documentos para esta pesquisa, após procurar por mais de três horas comigo na sede do Vidança (companhia de dança e projeto social que dirige), fotos e revistas sobre a EDANSESI.

CASA Nº 2: Cecília Holanda

Destaco a atenção e disponibilidade de Cecília Holanda, uma das ex-alunas desta escola que não seguiu a carreira profissional em dança após o término da mesma, mas que ao me conhecer contribuiu bastante gentilmente me apresentando a outras pessoas estudantes da EDANSESI que colaboraram com esta investigação.

CASA Nº 3 Cris Medeiros

Cris foi uma pessoa muito generosa com esta pesquisa. Ela continha muitas fotos referentes à escola e desde quando eu entrei em contato com ela pela primeira vez, cordialmente se ofereceu para contribuir com o que pudesse. Encontrei com a mesma

duas vezes: Na primeira, em seu trabalho, onde digitalizei o material cedido. E por fim, em sua casa, colhendo uma dedicatória de Dennis Gray em um livro dado para ela de presente, além de mais fotos da EDANSESI.

CASA Nº 4: Fátima Eugênia (irmã de Fernando Mendes e ex-aluna de Teatro no Centro Social Thomaz Pompeu na época da EDANSESI). Uma das pessoas mais generosas que conheci nesta investigação. No encontro que tivemos, Fátima me cedeu todo o seu acervo que ela havia guardado do seu irmão Fernando Mendes: uma pasta contendo a trajetória dele com fotos, reportagens, homenagens, folders; cinco DVDs contendo programas onde ele se apresentou e uma entrevista com o mesmo e homenagens dedicadas a ele.

CASA Nº 5: Flávio Sampaio

Sala de Dança do Porto das Iracemas. (Centro Cultural Dragão do Mar). Entrevista com Flávio Sampaio. Flávio foi um querido nesta pesquisa. Com seu carisma e generosidade conduziu-me à sala acima referida, onde tivemos uma longa conversa. Durante a entrevista: muitos risos, choros e silêncios. Para este sujeito, a EDANSESI foi um marco na sua vida e sem a existência dela, ele não teria se tornado um profissional da dança. Flávio traz em suas palavras uma profunda gratidão pela existência desta escola. Ele agradece aos que construíram este projeto e lamenta o fim da mesma.

CASA Nº 6: Francisca Timbó

Casa de Socorro Timbó. Entrevista alegre com Francisca Timbó que reside no Rio de Janeiro e estava de férias em Fortaleza. A conversa aconteceu de forma leve, como é Chica (forma como gosta de ser carinhosamente tratada). Imediatamente ela solicitou que eu a chamasse assim. Por entre risos e falas emocionadas ela transbordava em alegria por reviver estas reminiscências que para a mesma foi um dos melhores momentos da sua vida – um divisor de águas. O bom humor de Chica diluiu-se no diálogo sobre bons tempos da EDANSESI, segundo a mesma.

CASA Nº 7: Helena Coelis

Academia de Dança Helena Coelis. Entrevista com ela, D. Helena Coelis. D. Helena é uma das pessoas mais doces que conheci nesta pesquisa. Educadamente me conduziu à sala de dança de sua escola, mostrando e contando a história da mesma. É importante salientar que D. Helena não iniciou na EDANSESI desde criança. Antes de

adentrar nesta escola ela já possuía um percurso como bailarina. Mesmo assim, ela se inclui como sujeito desta pesquisa por ter estudado três anos nesta escola. Além de ser uma personagem importante na seara da dança em Fortaleza. D. Helena após o fim da escola do SESI convidou alguns partícipes para dançar e ministrarem aulas em sua academia de dança. Dentre eles, destacamos: Fernando Mendes, Wilemara Barros e Francisca Timbó.

CASA Nº 8: Izabeli de Matos foi uma pessoa muito presente nesta pesquisa. Ao descobrir casualmente que eu estava pesquisando sobre a EDANSESI, ajudou-me com o material que possuía. Além disso, apresentou-me à sua irmã Catarina Labourê, que também gentilmente cedeu fotos e revista sobre a referida escola e de sua irmã, Anastácia que também por lá estudou.

CASA Nº 9: Paulo Ângelo

Casa de Paulo Ângelo. Ele foi uma pessoa que nas minhas primeiras andanças da pesquisa rumo à catalogação de documento da EDANSESI, ajudou. Seja indicando pessoas que poderiam contribuir com a pesquisa, assim como foi a primeira pessoa que me cedeu fotos e programas referentes aos espetáculos da escola. Também realizei com o mesmo uma pequena entrevista no intento de colher informações mínimas sobre a instituição investigada.

CASA Nº 10: Socorro Timbó

Esta foi uma das grandes parceiras desta pesquisa. Como ela possui uma excelente memória, tornou-se uma espécie de tira dúvidas no estudo. Principalmente em relação às pessoas contidas nas fotos expostas neste texto. Sempre disposta a ajudar, Socorro gentilmente contribuía quando a dúvida aparecia e eu entrava em contato com ela. É válido salientar que realizei duas entrevistas com Socorro. Uma, antes da qualificação, como entrevista piloto, e outra após a mesma. Nos dois encontros nossa conversa fluiu de forma leve e tranqüila como é Socorro. Ela sempre se dispôs a contribuir com o estudo.

CASA Nº 11: Raimundo Lima

Casa de Raimundo Lima. Lima foi um dos presentes que ganhei nesta pesquisa. Um ser humano muito educado, gentil e de uma generosidade tamanha! Encontrei com ele duas vezes, a primeira para realizarmos a entrevista e colher material que ele tinha referente à escola. Na segunda, entreguei o material coletado e recebi dele um

manuscrito de Dennis Gray relatando a base elementar do ensino de dança. Lima generosamente ofereceu um enorme apoio para esta pesquisa.

CASA Nº 12: Wilemara Barros

Sala de dança Porto das Iracemas. (Centro Cultural Dragão do Mar). Entrevista com Wilemara Barros. Wila (como é conhecida), com sua gentileza e elegância conduziu-me à sala de dança do Porto das Iracemas para realizarmos nossa longa entrevista em que ela contou-me detalhes reveladores da escola e de sua vida.

1.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

Realizamos a pesquisa no período de novembro de 2012 a novembro de 2013. Ressaltamos a utilização da História Oral como uma metodologia imprescindível nesse processo, uma vez que, através deste procedimento, coletamos dados sobre a EDANSESI e seus partícipes dando voz à memória desta escola e sua constituição na cidade de Fortaleza.

Para a coleta de informações adequadas à compreensão desta pesquisa, utilizamos: A técnica de análise documental (fontes escritas e iconográficas) e os relatos orais.

O primeiro procedimento de coleta de dados foi a documentação escrita consultada com informações oficiais sobre a Escola de Dança do SESI, no período de 1974 a 1977, tais como: jornais da época, banco de dados do Jornal O POVO, acervo das Biblioteca Pública Menezes Pimentel de Fortaleza, outros disponíveis no CEDIP (Centro de Pesquisa da Federação da Indústria – FIEC). Também coletamos fotografias para entendermos a metodologia de ensino e demais características da escola, além de imagens de acervos pessoais dos sujeitos desta pesquisa.

É válido salientar que a maioria das duzentas e cinquenta fotos, vinte reportagens e os oito programas de espetáculos referentes à EDANSESI, coletadas nesta pesquisa foram obtidas com os partícipes dessa escola. Sendo eles sujeitos ou não desta investigação. Iniciamos a catalogação deste material em novembro de 2012, quando estreamos nosso trabalho objetivando lidar com os documentos que nos respaldassem a falar dessa instituição. “o historiador é equiparado a um detetive, pois é responsável pela decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo”. (PESAVENTO, 2008, p.63)

Inicialmente, fui orientada a procurar ao CEDIP/FIEC e neste local conheci a gentil Rita de Cássia (responsável pelo setor de pesquisa) que forneceu algumas fotos e programas de espetáculos e uma reportagem referente à EDANSESI, oriundos da biblioteca do SESI/BARRA Ceará. Também conheci Paulo de Tarso (coordenador do folclore na época da escola de dança), que me cedeu uma entrevista falando sobre a instituição e o Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto.

Embora estas pessoas ligadas à FIEC e ao SESI tenham contribuído nesta pesquisa, pouquíssimo material foi conseguido nesse local. Apenas quinze fotos, 3 programas e uma reportagem. Ressalto a importância da tecnologia e das redes sociais nesse caminhar rumo a este inventário de documentos. Pois, a partir dos nomes listados nos programas navegava atrás destas pessoas informando o objetivo de minha pesquisa e a necessidade de catalogar fontes. A maioria deles foram solícitos, outros não retornaram o contato.

Optamos pela análise documental, pois como pontua Rummel (2002, p. 160): “[...] quando o pesquisador fica satisfeito, depois da análise crítica das fontes documentais que está estudando, seu próximo passo é procurar os fatos e as concepções, que são pertinentes ao seu tópico de pesquisa”.

Nesse processo, juntamente com o orientador desta pesquisa, decidimos utilizar as fotografias como suporte para a descrição e a interpretação de situações relevantes dos entrevistados. “Você pode também levar consigo diversos auxílios para a memória. Um velho recorte de jornal ou um guia das ruas do lugar podem ser úteis.” (THOMPSON, 1992, p.265), uma vez que a imagem aciona a memória, acessando lembranças. Nas palavras de Ecléa Bosi (1994, p. 81):

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição de um estado antigo, mas uma reparação.

Halbwachs (1990) ampliou a compreensão da memória que perpassa nossa investigação nesta pesquisa. Para este autor, a memória é uma ressignificação das experiências vividas pelos sujeitos individualmente - *memória individual*, mas arado

nos laços afetivos da história do grupo - *memória coletiva*. Pollack (1992, p.204) complementa esta discussão:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução em si.

O segundo instrumento foi a entrevista. “Como método, a história oral se ergue segundo pressupostos que privilegiam as entrevistas como motivo central dos estudos.” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 36). Nas palavras destes autores:

É na entrevista que o pesquisador encontra o “outro”, sujeito dono de sua história retrçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista. Mais do que palavra, na entrevista se processa o intercâmbio de percepções sobre acontecimentos explicáveis nos quadros da vida coletiva. (Idem, 2011, p.22 e 23).

A entrevista tornou-se a principal fonte de coleta de dados aliada às fotos, reportagens e manuscritos de Dennis Gray. Ao utilizarmos a entrevista como fonte, notamos a necessidade da escuta do outro, e de um movimento silencioso de nossa parte para que tenhamos aprendizados com o entrevistado. Corroboramos isso na fala de Bosi (2003, p.65): “ao silêncio do velho seria bom que correspondesse o silêncio do pesquisador. Aprendizagem difícil porque vivemos no moinho de palavras e citações que se apóiam comodamente no discurso ideológico”.

Os encontros foram realizados em contato com os artistas/ docentes que concordaram em colaborar com o referido estudo. Para tanto, agendamos as seções de entrevistas em dias e locais, de acordo a disponibilidade de cada participante.

As seções foram individuais e solicitamos aos artistas/docentes a autorização para gravação das entrevistas em áudio, pois esse registro viabiliza a reconstituição em detalhes das informações obtidas. Além disso, libera o pesquisador para dispensar mais atenção ao comunicado com palavras ou gestos, pois não se deterá na escrita.

Após as seções da entrevista, efetuamos a transposição das mesmas do material gravado para o escrito. Tentamos efetuar este trabalho após os encontros com o intuito de tratar o material com maior precisão. Além disso, adotamos o caderno de campo para uma melhor qualidade na coleta. Através do mesmo rememoramos nossas

anotações e lembranças dos encontros. “o desempenho tanto do entrevistado como do entrevistador deve ser notado e, nesses casos, muito ajuda o caderno de campo – espaço para registro de impressões do entrevistador”. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.100).

A coleta do depoimento oral foi por meio de entrevista temática e aberta evidenciando dados que ainda não tenham sido documentados, especialmente os dados presentes nas matérias de jornal.

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), a entrevista aberta tem como propósito perguntas com o intuito de investigar alguma temática específica. Além disso, elas geralmente são mais longas devido ao seu caráter subjetivo. “A virtude maior desse tipo de tipo de entrevista é possibilitar escolhas na constituição do perfil desejado pelo colaborador”. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.102). “Para obter os resultados desejados com os depoimentos orais, os trabalhos seguirão três etapas: a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento”. (ALBERTI, 2010, p. 171).

No que se refere ao tratamento dos dados, foram analisados depoimentos e documentos coletados através das transcrições dos textos e catalogação do material. Os dados básicos foram organizados em temas, visando facilitar os possíveis cruzamentos com as demais fontes. Sobre esses procedimentos de pesquisa, nos quais se utiliza os instrumentos e procedimentos da história oral, Alberti (2010, p. 187) recomenda a comparação dos conteúdos das entrevistas com os demais documentos, afirmando que “às vezes há um deslocamento temporal ou de sentido que permite ao pesquisador verificar como a memória sobre o passado vai se constituindo no grupo”.

É importante salientar as etapas de análise de dados no que concerne às entrevistas realizadas neste estudo; Segundo Ribeiro e Meihy (2011) são três fases: transcrição, textualização e transcriação. A transcrição refere-se ao ato de converter o conteúdo gravado em um texto escrito.

Para realizá-la, utilizamos os procedimentos indicados por Thompson (1992) elegendo a transcrição “integral” do material gravado. Pois, como pontua este pesquisador: “[...] não existe nada que substitua a transcrição completa, a transcrição integral deve, pois incluir tudo o que está gravado, como exceção das possíveis digressões para verificar se o gravador está funcionando e tomar uma xícara de café, por exemplo.” (THOMPSON, 1992, p.293). “A transcrição é, sem dúvida alguma, tarefa que consome muito tempo e que exige alta qualificação.” (THOMPSON, 1992, p.291).

Na etapa transcritiva eu ouvia um trecho da entrevista para depois escutar novamente e começar a ação de transcrever. Esta foi realizada diretamente no computador. Além disso, utilizamos o programa *Voice Note* em que dizíamos a fala dos partícipes no microfone e o computador digitava. Depois escutávamos novamente a entrevista para conferir o texto. Após este trabalho eu realizava uma cópia impressa com o intento de conferir o resultado do feito. É válido ressaltar que, além das falas, é importante para o historiador oral transcrever para além das palavras, percebendo os gestos e emoções. Nas palavras de Meihy e Ribeiro (2011, p.108 e 109):

Uma segunda etapa desses procedimentos refere-se à textualização, na qual as perguntas foram retiradas e fundidas à narrativa. O texto permanece em primeira pessoa e é reorganizado a partir das indicações cronológicas e /ou temáticas. O exercício é o de aproximar os temas que foram abordados e retomados em diferentes momentos. O objetivo, novamente, é facilitar a leitura do texto, possibilitando uma melhor compreensão do que o narrador expôs. [...] A textualização é um estágio mais complexo na elaboração do documento em história oral, obedecendo a uma lógica exigida pelo texto escrito. Dessa forma, acredita-se que tais recursos possibilitem textos agradáveis, provocadores e envolventes ao leitor.

Por fim, a última etapa é a transcrição que evoca “pressupostos da tradução”. Ela “é a elaboração de um texto recriado em sua plenitude. Com isso, afirma-se que há interferência do autor no texto; ele é refeito várias vezes e deve obedecer a acertos combinados com o colaborador.” (MEIHY E RIBEIRO, 2011, p.110).

É válido salientar que recorremos também à técnica de “coletânea das narrativas” indicada por Thompson (1992, p.303); ela “permite, também, que as narrativas sejam utilizadas muito mais facilmente na construção de uma interpretação histórica mais ampla, agrupando-as – como um todo ou fragmentadas – em torno de temas comuns”. Ou “pode organizar-se como uma coletânea de vidas completas, ou de relatos a respeito de incidentes ou como uma montagem de fragmentos”. (THOMPSON, 1992, p. 303 e 304). “A narrativa representa um tempo que, no caso da história, pressupõe um pacto com o passado.” (PESAVENTO, 2008, p.35)

Para tanto, lemos o material das entrevistas e de cada narrativa dos sujeitos; selecionamos as categorias discursadas pelos mesmos, que foram: preconceito, disciplina, rigidez, cuidado, experiência artística, educação estética, sonho, afeto, amor, corpo, formação. Após este momento tentamos encontrar interseções sobre algumas temáticas em cada fala dos partícipes. Depois fomos organizando uma artesanaria textual,

imprimindo as marcas da temática aqui investigada. Além disso, fomos agregando as fotos encontradas que considerávamos importantes relativas aos personagens da EDANSESI.

No decorrer da pesquisa, as lembranças daqueles que vivenciaram o cenário histórico da EDANSESI no período pesquisado vinha à tona. Através deste movimento, a interpretação dos dados foi realizada pelo cruzamento das variadas fontes (no caso, fontes orais, documentais). O texto/documento final é fruto do encontro entre mim – pesquisadora, e os narradores, expresso nas subjetividades dos diálogos, das saudades e lembranças. É vida de personagens, permeado de camadas vividas e existentes com e na dança.

Após análise e interpretação das informações alcançadas nesta pesquisa percebemos a partir da quantidade de dados que coletamos com os depoimentos orais, a necessidade em diluir as análises nos capítulos 2 (2.3) e 4. Uma vez que a escassez de publicações referentes à EDANSESI nos atentou à precisão de um aporte documental referenciado na pronúncia da voz daqueles que a vivenciaram. Explicitamos que por sugestão da banca de qualificação desta pesquisa em maio de 2013, não definimos as categorias de análise à priori das entrevistas. Elas foram encontradas a partir das falas dos participantes/sujeitos deste estudo.

2. CONTEXTOS E TRÂNSITOS HISTÓRICOS

2.1 Formação em Dança, em Fortaleza: primeiras aproximações

Para iniciar uma pesquisa histórica que nos possa conduzir uma compreensão da formação em dança, em Fortaleza, é preciso que antes façamos uma espécie de revisão teórica e histórica do que entendemos por dança como atividade profissional, do modo como este conceito se construiu entre os Séculos XVI e XX, uma vez que este período retrata o surgimento da dança clássica no ocidente, linguagem artística que fecunda a gestação dançante em nossa cidade. Além de ser o método implantado pela EDANSESI - objeto de nosso estudo. Salientamos que nosso intento é explicitar uma panorama geral deste percurso histórico da dança clássica, não tendo como foco de nosso estudo o aprofundamento do mesmo.

No Renascimento (meados do século XV até o final do século XVI), a sua busca pelo saber racional enquadra a dança em uma arte sistemática adaptada ao corpo dos reis e sua produção subordinada à monarquia. A nova sociedade configurava um homem que pensava em exercer uma profissão. Nas palavras de Portinari (1989, p. 56):

Ao contrário do que ocorria na Idade Média, o homem já não se vê como mero objeto dos desígnios divinos. Sente-se parte da natureza sobre a qual pode agir. Tudo deve ser repensado e o próprio jogo do poder que é a política passa a ser encarada como uma arte.

Segundo Mendes (2001), a dança no Renascimento era uma mistura de mímica, música e canto. Nesse período histórico se constituíram “os balés de corte que eram totalmente organizados, dançados e cantados pelos nobres”. (MENDES, 2001, p.26) Mendes (2001) ainda pontua que o século XVII foi o grande século do balé, em que novas formas dessa dança constituíram-se: balé –pantomima, balé-mascarada, comédia-balé, tragédia-balé. Vale ressaltar que a comédia-balé surgiu a partir da união do texto de Molière (dramaturgo, ator e dançarino) com Jean – Baptiste Lully (compositor).

É válido salientar que “a passagem dos balés de corte das salas dos palácios para o palco dos teatros foi também obra de Lully, como ainda, a partir de 1681, a introdução de número crescente de dançarinos profissionais nos espetáculos”. (MENDES, 2001, p.27). Nas palavras de Mendes (2001, p. 22 e 23):

A dança manteve-se até então como uma atividade lúdica executada aos pares, em grupos, por nobres, aldeãos, plebeus. Assim, de algo improvisado inicialmente, esses divertimentos adquiriram forma mais

disciplinada, com suas dimensões reduzidas no tempo e no espaço, a fim de caberem num salão, não mais numa praça pública.

Nesse contexto, ocorre a fundação da Academia de Dança e Música na França, em 1661, por Luís XIV¹⁰. Em 1681, com os balés da corte (apresentações realizadas por nobres na corte com o intuito de promover o entretenimento destes), a dança “[...] sai dos palácios para o palco dos teatros, introduzindo um crescente número de dançarinos profissionais nos espetáculos” (MENDES, 2001, p. 28).

A partir de então, fomenta-se um pensamento comum no mundo da dança que persiste até a contemporaneidade: a virtuosidade. A ideia de que fazer dança é mostrar algo inatingível ao espectador, uma ideia de perfeição e de exacerbação do movimento, em contexto estético elaborado. Deste modo,

[...] surge uma arte artificial e rigorosa, em que o significante tem mais importância do que o significado, o gesto mais importância que a emoção que o produz. Há ruptura entre interioridade e exterioridade, o que explica o fato de a dança clássica ser um repertório de gestos sem significado próprio. (BOUCIER, 2001, p. 113)

Como aconteceu com a maioria das linguagens artísticas, foi somente no século XIX, no Romantismo que a dança passou a ser vista como profissão. Foi através dos balés da corte (apresentações realizadas por nobres), que a dança saiu “[...] dos palácios para o palco dos teatros, introduzindo um crescente número de dançarinos profissionais nos espetáculos” (MENDES, 2001, p.28).

A dança enquanto profissão constituiu-se no período romântico (século XIX), época de grande difusão do balé, marcando o início da profissionalização, momento em que se inicia a oferta de espetáculos para o público pagante. Outro dado importante desta época foi o reconhecimento da presença feminina no balé, que se atribui ao trabalho de Maria Taglioni (1804-1884), a primeira bailarina a subir em uma sapatilha de pontas e executar movimentos, impondo uma forma feminina, delicada e esguia ao dançar. Assim sendo,

Dentro do universo da dança, a emergência do estilo romântico produziu uma mudança radical na forma com que o balé era dançado e percebido. Novos temas coreográficos foram criados, com a dançarina se tornando a protagonista de histórias mágicas, sobrenaturais. O

¹⁰ Rei que governou a França por 54 anos. Considerava que sua vontade era a lei. Era o Rei-Sol. Grande apreciador da Dança. Responsável pela profissionalização desta linguagem.

romantismo no balé imprimiu à imagem da bailarina um tom etéreo. (CANTON, 1994, p. 64)

É importante salientar que codificação das cinco posições do balé feitas por Charles- Louis- Pierre de Beauchamps¹¹(1636-1719) contribuiu para isso. Daí a verticalização da dança. Assim, a dança no período romântico (Séc. XVIII) torna-se um espetáculo realizado por bailarinos profissionais. Algumas características da época romântica estão presentes na contemporaneidade: exaltação da figura feminina, balés de repertório, amor infeliz, predomínio do sobrenatural e a valorização da natureza. Como pontua Gadelha (2005 p.111):

A técnica do balé, pode ser pensada como algo que se movimenta sob uma estrutura que teria como fio condutor uma certa homogeneidade. Nela há o predomínio de uma direção única, que se sobrepõe a todas as direções individuais. No corpo de baile do balé clássico, as diferenças são abolidas. Homogênea, compacta, contínua, unidirecional, a técnica do balé clássico configura-se a partir de um determinado modelo corporal – cabe ao bailarino o treino anatômico muscular capaz de dispor o corpo conforme uma figura ou forma padronizada, independente da sua constituição.

Cabe, entretanto, a Jean-Georges Noverre,¹²(1727-1810), precursor do romantismo, uma crítica severa à ênfase dada à qualidade técnica do ballet, que sacrifica a expressão e a emoção. Com o seu *Ballet de Action*, Noverre atribui a importância à interpretação de dramas, expressão das emoções e sentimentos e a comunicação às ações advindas do exterior (BOUCIER, 2001).

A partir do final do Século XIX, surgem vários inovadores com o intuito de repensar a formalização e sistematização do aprendizado em dança. Dentre muitos, destacamos três: Émile Jacques Dalcroze,¹³(1865-1950) que cria uma metodologia chamada “Eurritmia”, a partir dos sons e ritmos produzidos no corpo; Isadora Duncan (1877 -1927), bailarina precursora da dança moderna nos Estados Unidos, que trabalha com um método a partir da relação arte/vida/natureza, pesquisando movimentos em

¹¹Coreógrafo, bailarino e compositor da França e um dos diretores da Academia Real de Dança (1661).

¹²Bailarino e coreógrafo francês, considerado o primeiro dramaturgo da dança. Grande destaque na História da Dança por ter escrito cartas sobre o balé de sua época, o qual nomeou a obra “Letters sur la Danse”.

¹³Criador de um sistema de ensino rítmico musical através de passos de dança, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930.

dança que surgiam dessa relação; e Rudolf Laban (1879 - 1958), teórico e pesquisador húngaro que elaborou uma teoria do movimento, criando um sistema de anotações e incluindo elementos interpretativos relacionados ao movimento, que servem para a dança e para outras áreas artísticas. Deste modo,

As raízes de uma nova concepção corporal, de um novo conceito de corpo brotaram fora dos meios acadêmicos da França através da pesquisa de Delsart (1811/1971) feita a partir da observação dos gestos cotidianos, cuja teoria espalhou-se pela Europa e Estados Unidos, atingindo profissionais de diversas áreas como oradores, atores, cantores, que buscavam uma maior participação do corpo no processo expressivo. Não consta que tivemos bailarinos entre seus estudantes, tão fechado encontrava-se o mundo do ballet (SOARES, 2002, p.5).

Com essas novas formas de pensar e produzir dança, o ensino da Dança Moderna instaura-se. Algumas características deste movimento são: busca pelo movimento natural do ser humano; pelas expressões pessoais e emocionais dos coreógrafos numa relação entre emoção e subjetividade; reação contra o academicismo como ponto de partida para mudanças radicais em termos de movimentação, técnica, métodos criativos e conceitos filosóficos; busca de outras formas e possibilidades, além do balé clássico. O estilo acima retratado foi difundido principalmente em dois países: EUA e Alemanha.

Segundo Boucier (2001), na dança moderna americana existiu uma proposta de novas configurações estéticas para o espetáculo coreográfico, de novas gramaticalidades corporais e de um vínculo entre dança e vida. Na dança moderna alemã houve uma proposta pautada na renovação do balé.

Os indícios da dança cênica em Fortaleza parecem adquirir visibilidade, em 1925 (GADELHA, 2006). Isto é explicitado em uma matéria do Jornal do Comércio do dia 21 de agosto, no referido ano. O mesmo destaca a composição musical de Paurillo Barroso, “*Camponês Apaixonado*”, que foi apresentada no Theatro José de Alencar com as irmãs bailarinas: Maria de Lourdes e Gasparina Germano. Segue abaixo a foto das mesmas na referida cena.



Figura 01 - “*Camponês apaixonado*” com: Maria de Lourdes e Gasparina Germano – 1925
 Fonte: Arquivo Projeto Memória Viva Licenciatura em Dança– UFC

É importante destacar neste cenário a figura de Paurillo Barroso¹⁴ como uma das primeiras contribuições à dança cearense. Um aspecto importante desta época era a dança voltada para a elite com características advindas da sociedade de corte no período em que a dança clássica foi implantada, no século XIX. Outro aspecto sobre os primórdios da dança cênica em Fortaleza é a composição do elenco similar ao balé dançado pelos nobres retratados anteriormente. As bailarinas eram “Senhorinhas da alta sociedade do Ceará”. Neste contexto salientamos a “Festa da arte” que se realizava nos luxuosos salões do Clube dos Diários. (GADELHA, 2006)

Ainda com esta autora, em novembro de 1935 acontece a Fundação da Sociedade de Cultura Artística –(SCA) dirigida por Paurillo Barroso. Esta entidade (foto abaixo) pautava como ações: A escola de pintura, “as exposições, reorganizações do Conservatório Alberto Nepomuceno, e a vinda do Teatro Amadores de Pernambuco”.

¹⁴ Compositor e dramaturgo cearense. Responsável pela fundação do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno; pela criação da Sociedade da Cultura Artística (SCA). Incentivou e promoveu ações culturais em nosso estado, inclusive na área de dança. Foi também diretor do Teatro José de Alencar.

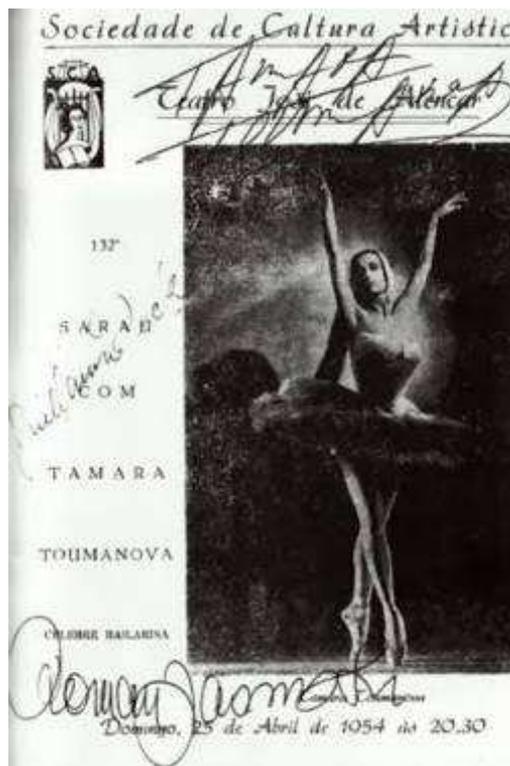


Figura 02 - Programa de apresentação de Toumanova no Teatro José de Alencar. Com dedicatória a Paurillo Barroso, 1954. Fonte: arquivo pessoal Rosa Primo Gadelha

“Foi também através de Paurillo Barroso, via SCA, que grandes nomes internacionais do balé clássico apresentaram-se pela primeira vez no TJA, como a bailarina Tamara Toumanova, em 1954; [...] Balé Society com Tatiana Leskova.” (GADELHA, 2006, p.167).

Segundo o jornal O Povo de 31 de agosto de 1965, Paurillo Barroso, este importante incentivador das artes da história cearense trazia no bojo de sua juventude uma profunda dedicação à arte.

Desde sua juventude, Paurillo acercou-se dos movimentos artísticos da província (Fortaleza), simplesmente como incentivador ou diretamente como participante. Foi, em determinada época, o organizador de monumentais festas dos clubes chiques de então, como a Iracema, Diários e o Ideal. Festas dançantes entremeadas de atrações artísticas, que caracterizavam o bom gosto da “caixa alta” passada. Através dos anos, Paurillo, de formas as mais diversas, participou das realizações de arte, mas, especificamente, as que chegassem ao ponto mais alto – que teria no Teatro José de Alencar a sua referência. (O POVO, 31.08.65)

“Talvez por ser artista (compositor e dramaturgo) e incentivador das artes em Fortaleza, havia em torno de Paurillo uma certa expectativa de “progresso” no setor artístico –cultural cearense”. (GADELHA, 2006, p. 177).

Alguns outros nomes configuraram-se como figuras importantes no cenário da dança cearense por possibilitarem formações nesta linguagem artística. Dentre eles, destacamos: Hugo Bianchi,¹⁵e Regina Passos¹⁶. Os dois saíram de Fortaleza em busca de uma formação em dança na cidade do Rio de Janeiro. Ele teve uma formação mais eclética no Serviço Nacional de Teatro do SENAC, tendo como professora Eros Volússia¹⁷. Ela teve uma formação puramente clássica.

Porém, há uma rivalidade entre as academias de Regina Passos e Hugo Bianchi. Com isso, Fortaleza viveu o balé como arte competitiva. “Entretanto, esse clima de disputa, de exclusividade, e essa designação de ser o primeiro (visão hierárquica), seja como professor ou como bailarino, atravessou – e provavelmente ainda atravessa – toda a formação do balé clássico em Fortaleza”. (GADELHA, 2006, p. 197).

“É no intervalo entre Regina Passos, a partir de 1954, e Hugo Bianchi, em 1965, que a figura de Tereza Bittencourt Paiva aparece como professora de balé clássico em Fortaleza”. (GADELHA, 2006, p. 183). Por dançar com Hugo Bianchi, na segunda remontagem de “A valsa proibida”, pela Comédia Cearense, em 1965, com direção de B. de Paiva, ela tornou-se conhecida devido às constantes aparições nos jornais da cidade (GADELHA, 2006). Assim, Tereza Bittencourt acabou se tornando uma

¹⁵ Bailarino, coreógrafo e professor cearense que fez carreira no Brasil. Foi aluno do Serviço Nacional do Teatro do Rio de Janeiro, sendo aluno de Eros Volússia, com quem mais tarde dançou. Dançou com importantes nomes da dança no Brasil, tais como: Dina Nova, Maria Olenewa, Tatiana Leskova e Davi Dupré. Tendo, assim, uma formação eclética em dança e teatro. Foi diretor da Escola do Ballet Municipal de Fortaleza, vinculado à prefeitura.

¹⁶ Bailarina, coreógrafa e professora cearense que foi para o Rio de Janeiro estudar dança clássica, estudando com importantes nomes da dança desta cidade. Retorna à Fortaleza, constrói e dirige sua academia de dança clássica, que atua na cidade até a contemporaneidade.

¹⁷ Eros Volússia ficou reconhecida como a “criadora do bailado brasileiro”, destacando seu trabalho por “legítimo”, já que seu corpo era de origem brasileira, diferentemente da grande parte dos coreógrafos do Municipal, que tinham origem estrangeira. Eros Volússia apontava para um “novo corpo”, uma “nova dança” que não cabia nos parâmetros do balé com os quais os críticos da época estavam acostumados, causando indignação em uma parcela do público e exaltação em outra. (PEREIRA, 2003, p.)

referência porque com ela “a dança começou a ser pensada como uma profissão, desvinculada da ginástica e das “festas de arte”. (GADELHA, 2006, p.187)

Segundo Gadelha (2006), Tereza Bittencourt ficou perplexa com a desinformação em relação à dança existente em Fortaleza. Segundo a mesma, havia uma forte idéia desta linguagem artística como lugar de entretenimento que ofuscava outras visões. Portanto, Tereza ressalta: “*Eu fiquei espantada com isso. Realmente não havia nenhuma informação sobre a dança como profissão, como um processo de trabalho*”. (GADELHA, 2006, p. 188)



Figura 03 - Hugo Bianchi em “O Guarani”, 1965
Fonte: Arquivo Projeto Memória Viva Licenciatura em Dança– UFC

Talvez por isso ela retorne ao Rio de Janeiro e algumas de suas alunas passam a estudar na academia de Hugo Bianchi. Ele como ressaltamos acima, é considerado como um dos pioneiros da profissionalização na dança cênica em Fortaleza delineado em criações temáticas tais como: *Iracema e O Guarani*.

Hugo Bianchi, professor e bailarino cearense, é apontado como um dos artistas-docentes pioneiros na formação da dança cênica em Fortaleza, embora não possua uma formação direcionada somente ao balé clássico, técnica na qual tornou-se professor. Na

década de 1960, iniciou a oferta de aulas de balé clássico, fundando uma das primeiras escolas de dança da cidade, a Academia Eros Volúcia (título dado em homenagem à sua mestra em dança no Rio de Janeiro).

Este educador tornou-se o grande responsável por uma linhagem de academias de dança de Fortaleza, visto que grande parte das gestoras destas instituições foram alunas dele. Quando iniciou suas atividades de ensino de dança no ano de 1965, os alunos de Hugo eram na sua maioria as senhoritas da “sociedade”, pois naquela época as aulas de dança eram destinadas ao público que pudesse pagar. Do ponto de vista da metodologia, pode-se afirmar que o artista-professor aproximava o seu método de trabalho do modelo tradicional de ensino da dança clássica, que se caracteriza por uma concepção reprodutivista, inspirada em sua formação no Serviço Nacional de Teatro no Rio de Janeiro. Esse é um método que ainda vem sendo reproduzido na atualidade em algumas academias. Nas palavras de Gadelha, (2006, p. 204):

As próprias aulas de balé clássico com Hugo exigiam um certo sacrifício (superação da dor) em nome do amor (arte, balé clássico): *Hugo era extremamente rígido. Ele dava aula com vara. Batia na gente; nas pernas, braços, mas a gente amava isso, né? Ele era o paizão. E ainda hoje é. Ele era considerado um pai pra gente.* (Mônica Luiza)



Figura 04 - Solo “Muié Rendeira” – Mônica Luiza, 1976
Arquivo: Projeto Memória Viva Licenciatura em Dança -UFC

Deste modo, observamos em Fortaleza que a genealogia das academias de dança, iniciada por Hugo Bianchi, na década de 1960 explicitadas em uma concepção de dança clássica que se corporificava em grandes espetáculos ou musicais, dificultou uma concepção desta linguagem artística como área de conhecimento e formação. Embora ações formativas em dança na nossa cidade venham delineando-se, a década acima citada, disseminou e fomentou uma dança que privilegia modelos reprodutivistas, no sentido de conduzir ao aluno no ensino de dança, a copiar o gesto realizado pelo professor, método que ainda predominam em algumas composições estéticas das Academias de Fortaleza.

Para além do movimento das academias de dança, o processo de profissionalização da dança cearense aconteceu a partir de uma série de acontecimentos: A criação da Fundação da Associação das Academias de Dança de Fortaleza, que data de 1984; A fundação da Associação dos Profissionais de Dança de Fortaleza, em 1990, por Regina Passos; e a Escola de Dança do SESI com Dennis Gray para meninos e meninas filhos de operários, proposta por Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Netto.¹⁸

Algumas outras ações foram significativas para o cenário atual da dança, em Fortaleza: A criação do Colégio de Dança do Instituto Dragão do Mar de Arte e Cultura, que aconteceu no período de 1998 a 2001, com uma proposta formativa alicerçada em três dimensões: formação para bailarino, professor e coreógrafo. O mesmo trouxe profissionais importantes para ministrar aulas em níveis local, nacional e internacional; A Bienal Internacional de Dança, financiada pela Petrobrás e criada desde 1997, que pontua ações até a contemporaneidade, dialogando com espetáculos, palestras e oficinas; O Projeto Dançando na escola que acontece em 21 escolas do município, com aulas ministradas por professores com formação em dança. Criado desde 2009, este projeto sediado na Vila das Artes atende crianças de 08 a 11 anos com uma formação

¹⁸Filho do médico Thomaz Pompeu Filho e Noemi Coelho Pompeu. Engenheiro, atuando nas seguintes instâncias: presidente da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) entre os anos de 1964 a 1967, presidente dos Conselhos Regionais do SESI/CE e SENAI/CE, diretor regional do SESI no período de 1964 a 1971; presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI) ficando até 1977, sendo reconhecido por ter uma visão humanística do processo de industrialização do Brasil. Arquitetou em Fortaleza os Centros de Atividade Thomaz Pompeu de Souza Brasil do SESI/CE e o Centro de Formação Profissional de Tecnologia Gráfica Waldyr Diogo de Siqueira. No interior, construiu o Centro de Atividades do SESI/CE no Crato.

estética e artística em dança. E por fim, a Formação Básica em Dança criada desde 2011, também na Vila das Artes, atendendo crianças de 8 a 12 anos com uma proposta formativa profissional por seis anos, com aulas teóricas e práticas.

No decurso destas ações ainda notamos: A criação do Curso Técnico em Dança – curso profissionalizante criado desde 2005 com duração de dois anos, financiado pelo SENAC, com uma proposta de formar intérpretes-criadores, com aulas teóricas e práticas com professores em níveis local, nacional e internacional; O Curso de Extensão Dança e Pensamento (UFC), criado desde 2007 com duração de dois anos, voltado para profissionais que pesquisam a dança em interface com outras áreas de conhecimento, priorizando discussões teóricas; A Licenciatura e Bacharelado em Dança (UFC) com aulas teóricas e práticas; Especializações em dança na rede particular de ensino: metodologia do ensino de dança (FANOR e MARISTA). E por fim, o Mestrado em Artes (UFC) com linhas de pesquisa na área de dança. Nas palavras de Gadelha (2006, p.253):

Por mais de seis décadas, o pensamento cartesiano contribuiu para a formação da subjetividade do bailarino cearense, manifestando-se na afirmação e legitimação do balé clássico. Sobretudo com a criação do Colégio de Dança do Ceará, passou-se a trabalhar e visualizar em outra lógica de movimento explicitado em mais formas do que figuras (como no balé clássico). A dança contemporânea, nesse contexto, parece emergir afetada e atravessada por uma série de vetores intensivos (tecnológicos, políticos, culturais, econômicos, linguísticos – num incessante jogo de fuga e de captura) os quais ela busca expressar (dar consistência, dar concreção) das formas as mais diversas. Estas, por sua vez, só têm condições de possibilidade através da criação e da experimentação: joga-se – misturando, montando e desmontando, conectando e desconectando – com tudo; com os corpos, com as linguagens, com os maquinismos, com tempos e espaços.

Portanto, a dança contemporânea vem ganhando espaços no cenário cearense, a partir das ações acima explicitadas. Além disso, o intuito em “compor uma política cultural com a dança e não através da dança” (MARQUES, 2003, p.1), designa novas formas de pensar e fazer a dança. Isso dinamiza Fortaleza como um lugar que se preocupa em promover formações em dança nas diversas instâncias, sejam elas como formação estética, (como das ações nas escolas públicas da Rede Municipal de ensino de Fortaleza), como para artistas iniciantes ou profissionais, professores ou pesquisadores desta linguagem artística. Este ciclo formativo possibilita novos olhares e dizeres do que é a dança como área do conhecimento. Isso também foi um movimento nacional que se configurou com a inserção da dança nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), em 1997. Pois, acreditamos que para a arte ser mais reconhecida, o caminho a ser trilhado é o da formação e do conhecimento nesta área. Principalmente na base, ou seja, nas escolas e espaços não formais.

2.2 Dennis Gray: Um pas de deux¹⁹ com a Dança



Dennys Gray em "Príncipe Igor".

Figura 05 - Fonte: Setor de pesquisa do Theatro Municipal do Rio de Janeiro

Neste tópico narraremos um pouco dos percursos formativos do artista e professor da EDANSESI, Dennis Gray, com o intuito de compreender de que modo suas trajetórias profissionais conduziram o modelo formativo implantado na escola deste estudo. Para tanto, utilizamos a biografia dele, escrita por Maribel Portinari (2001), notícias de jornal e o vídeo produzido pelo Theatro Municipal do Rio de Janeiro em homenagem ao mesmo. Nas palavras de Maribel Porinari em entrevista a Magela Lima para o Diário do Nordeste em 2005:

Dennis foi um grande bailarino, um grande coreógrafo e um grande professor. Sempre transitou muito bem por todas essas atividades.

¹⁹ Terminologia da dança clássica que significa uma coreografia dançada por duas pessoas. Pode ser chamado de *duo* ou *dueto*.

Acima de tudo, foi um grande ser humano. Foi um homem muito íntegro, cumpridor de suas funções. Foi também muito severo, mas sempre muito doce. Foi, acima de tudo, uma pessoa extremamente dedicada. Viveu para a dança uma vida inteira. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2005, p.3)

Dennis Gray “foi um empreendedor”, afirmou Flávio Sampaio.²⁰ Ao conhecermos a biografia deste artista, notamos a sua inquietude e compromisso com a dança. Sua infância povoada de sonhos dançantes deslocava-se ao seu fazer artístico e docente onde a profissionalização em dança era mais importante do que tudo. Como pontua o mesmo:

Tudo no teatro sempre me interessou: estudei mímica, interpretação, canto, cenografia, iluminação, música. Minha primeira aula de balé foi no dia 14 de março de 1944, no Teatro Municipal de São Paulo, com Maria Olenewa, uma artista completa. Por isso eu não me limitava à técnica de balé, mesmo sendo a dança o meu objetivo primordial, a profissão que escolhi e adoro. Mais tarde, já no Rio, em 1948, preparando-me para estrear no papel do Doutor Copelius, fiz até pesquisa na rua: observei o jeito de andar das pessoas idosas, os cacoetes, os ombros curvados, as manias que algumas delas adquirem com o passar do tempo, sua necessidade de atenção e carinho, até quando parecem distantes. Eu mesmo fiz a minha maquiagem. Continuo fazendo até hoje. Prestava atenção nos colegas mais experientes. Sempre gostei muito de maquiagem. Mexe com a fantasia. Enchi as bochechas de espuma plástica para fazer Sancho Pança em Dom Quixote. No Uirapuru misturei esparadrapo e papel higiênico pintado para ficar com a cara do índio Feio. (DENNIS GRAY CITADO POR PORTINARI, 2001, p.12)

Esta fala de Dennis retrata o ser curioso, dedicado e cuidadoso que ele foi. A arte era algo que ele conduzia com muita seriedade e respeito. Como ele mesmo falava: “O trabalho é a minha vida”. Essa exacerbação pelo fazer o promovia como alguém rígido e rigoroso, explícitos em tamanho compromisso que ele tinha para com a dança.

Nascido em Araçatuba, interior de São Paulo, Dennis passou uma infância recheada de traquinagens na escola, embora fosse bom aluno. Algo que marcou sua infância foram as aulas de natação, em que ele chegou a ser campeão.

Filho do engenheiro, fazendeiro e político, Herculano Theodoro Rodrigues e de Irma Ridolphi Rodrigues, dona de casa, Dennis na verdade foi batizado com o nome de Nelson em homenagem a Lord Nelson (um ídolo britânico de seu pai). Mais tarde,

²⁰As falas deste sujeito colocadas neste texto fazem parte da entrevista realizada dia 04 de novembro de 2013 no Porto das Iracemas do Dragão do Mar.

quando residiu em São Paulo adotou Dennis Gray como nome artístico indicado por Maria Olenewa. Embora seu pai quisesse que Nelson/Dennis se tornasse engenheiro, Dennis já abraçava a arte com uma inquietação e uma vontade em ser artista desde que viu o circo pela primeira vez em sua cidade.

Eu tinha treze anos quando chegou a Araçatuba o circo Dorami. Fui ao espetáculo de estréia, junto com minhas irmãs. Fiquei maravilhado com uma bailarina. Tinha a pele muito branca, era gorducha, e apresentaram como “russa”. Usava tutu e dançava na ponta dos pés. Em casa, calçando tênis, eu também fiquei nas pontas dos pés e dancei. Escondido, é claro. Eu nada sabia até então sobre o balé. Ignorava que as bailarinas deveriam ser esbeltas e que os rapazes não dançavam sobre as pontas. Voltei muitas vezes ao circo. Ficava olhando os domadores de feras, os trapezistas, mas principalmente a tal bailarina que me parecia linda, perfeita. Tive certeza que minha vocação era a dança. Fiz amizade com um dos palhaços, o Pasta-Chuva. Menti para ele. Inventei que era órfão, sozinho no mundo. Pedi que me arranjasse um emprego no circo. Sem desconfiar de nada, o Pasta-Chuva resolveu me ajudar. Disse-me que fosse encontrar o pessoal do circo em Birigui. Fugi de casa, sem falar com ninguém. Minha aventura durou três meses. Eu fazia de tudo no circo. Era aprendiz de trapezista, virava cambalhotas na cama elástica. Ganhava apenas a comida, mas estava feliz. Sentia saudades da minha mãe e das minhas irmãs. Nenhuma do meu pai, que foi sempre tão rígido e glacial comigo. Alertada pela família, a polícia do Juizado de Menores me encontrou em Bauru. Fui preso e levado de volta para casa em Araçatuba. Meu pai me deu uma surra monumental. Chorei muito. Precisei esconder a minha revolta. Jurei a mim mesmo, que tornaria a fugir para sempre. Era só uma questão de tempo, de esperar o momento propício. (DENNIS GRAY CITADO POR PORTINARI, 2001, p. 19)

Mas, a dança estaria na sua vida como um destino traçado que por ora silenciava para dar voz a ele posteriormente: seu primo, Graco Loureiro, o incentiva a ir para São Paulo, onde ele residia. Um dia, Dennis resolve ir para a cidade grande tentar a vida como artista. Lá, inicialmente encontrou um emprego que o sustentasse com mínimo possível. Após três meses de estadia em São Paulo decide fazer aula de dança com Maria Olenewa (mestra russa, fundadora do TMRJ), no dia 14 de março de 1944.

Segundo Maribel Portinari (2001), a flexibilidade de Dennis adquiria na infância pelas aulas de natação e a experiência de três meses como trapezista de circo o ajudariam nesta época a cair nos encantos de Maria Olenewa. Ela rapidamente o colocou após cinco meses de aula, para ser figurante no Balé *Paganini* da Companhia do Colonel de Basil que estava em cartaz no Teatro Municipal de São Paulo.

Foi assim que aconteceu minha estréia no palco. Com uma companhia estrangeira, que remontava os Ballets Russos de Serguei Diaghilev. Eu me senti flutuando nas nuvens de tanta felicidade. Devo tudo profissionalmente a Maria Olenewa. Até o meu nome artístico, Dennis Gray, foi escolhido por ela. (DENNIS GRAY CITADO POR PORTINARI, 2001, p. 22)

Maria Olenewa era conhecida por sua rigidez e severidade. Não permitia brincadeiras em suas aulas e era extremamente exigente. Segundo Portinari (2001), Dennis jamais esqueceu uma aula em que a mestra russa ao explicar um movimento ressaltava a necessidade de que a finalização do mesmo deveria ser perfeita como uma forma de sacerdócio à arte. “Dennis até hoje professa o perfeccionismo” (MARIBEL, 2001, p.22). Este era seu refrão que resvalava tanto no palco como na sala de aula. Ele detestava pessoas desleixadas, primava por uma aparência bem cuidada, e explicitava que isso deveria ser independente da condição financeira, como pontua a referida autora. Para Dennis Gray, Maria Olenewa foi sua grande mestra. Destacamos abaixo trechos de sua entrevista para Maribel Portinari e no documentário “Dennis Gray - Nosso mestre” em que ele discursa sobre ela.

Maria Olenewa me ensinou, mais do que a técnica de dança, também a auto-exigência nos menores detalhes, e ela considerava o corpo como um instrumento sagrado, um presente de Deus, que merecia o máximo cuidado. (DENNIS GRAY CITADO POR PORTINARI, 2001, p. 23)

Madame Maria Olenewa..É voltar tudo ao passado. Com muito orgulho, muito sentimento e com muito respeito! Eu sou cria de Madame Olenewa. Hoje eu digo: se hoje eu ensino bem as mãos, os braços, os pés, eu devo tudo a ela. (DENNIS GRAY, 1997)

Notamos a influência de Maria Olenewa na formação de Dennis Gray. A postura exigente da mesma circunscreveu no corpo dele, escrevendo no mesmo uma autoridade e disciplina que resvalaria na sua postura como professor. É assim, com este corpo disciplinado que Dennis delineia sua trajetória como formador disseminando à virtuosidade corporal.

Continuando sua trajetória, Dennis partiu para o Rio de Janeiro em 1945, onde se matriculou na Escola de Dança do Municipal. Neste ano ele se apresentou no Theatro, dançando um dos faunos “Bacanal ópera Tannhauser” de Wagner. Em 1946, Dennis participou do Ballet da Juventude (de Igor Schwezov), assim como atuou no cinema como o menino Claw, no filme Pinguinho. Atuou também em teatro com Dulcia

de Marais. Entre os anos de 1948 e 1949 participou do balé fundado e dirigido por Tatiana Leskova, onde estreou mais tarde em “Coppelia” com o papel de artesão que se tornaria o seu preferido, tornando-o conhecido e admirado. Em 1949, foi nomeado primeiro bailarino da Companhia de Ballet do TMRJ. E ainda neste ano, foi premiado como Bailarino – Revelação, pela Associação Brasileira de Críticos Teatrais. (PORTINARI, 2001)



Figura 06 - Dennis Gray com Norma Pinna, interpretando seu famoso personagem, Dr. Coppélius, no balé “Coppelia”. Fonte: Arquivos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro

Nos anos 1950 e 1960 a direção do TMRJ sob o olhar e organização de Tatiana Leskova, favoreceu a Dennis Gray um dos melhores momentos de sua carreira. Uma vez que ela apreciava bailarinos dedicados, como Dennis Gray, levando-o a papéis de destaques, assim como incentivo para se tornar coreógrafo. Sobre esta época Dennis narra:

Leskova organizava duas temporadas por ano. De certo modo, lembrava-me Maria Olenewa por ser muito exigente. Sabia lutar e se impor. Enriqueceu o repertório do Municipal com obras tradicionais

como o Lago dos cisnes, Giselle, Coppelia, Les sylphides. (DENNIS GRAY CITADO POR PORTINARI, 2001, p. 33)

Muitos foram os prêmios na carreira deste importante bailarino brasileiro: Condecoração pela marinha e pela Aeronáutica; Diploma de Honra da Escola de Samba Portela; Prêmio de Bailarino-Revelação; Medalha de Ouro como melhor bailarino de temporada (1951); Medalha Carlos Gomes (1965); Troféu Nijinski (1968); Medalha de Melhor Coreógrafo Brasileiro (1979); Prêmio Golfinho de Ouro (1985). (PORTINARI, 2001)

Entretanto, a vida dançante ainda revelaria muitas surpresas para Dennis Gray. Uma delas foi a carreira promissora como coreógrafo. Tudo começou segundo Portinari (2001) quando Dalal Alchar, fundadora e diretora do balé do Rio de Janeiro, o convidou para montar um trabalho a partir de uma obra brasileira e ele cria “O Guaratuja”, inspirado em um conto de José de Alencar.

Meses depois a companhia viajou para a Inglaterra, onde o balé “O Guaratuja” se apresentou, sendo o mais aplaudido da temporada. Esse foi o início de sua carreira como coreógrafo, que se tornou conhecido por ser eclético e inspirar-se em dramas e contos de fada como pano de fundo para suas criações. Suas coreografias foram executadas tanto no Balé Theatro Municipal do Rio de Janeiro como para a Escola Estadual de Dança Maria Olenewa.

Dennis trabalhou ainda em companhias que o convidavam, quais sejam: Balé do Rio de Janeiro de Dalal Achar, o Balé Norma Lília de Brasília, o Balé Eleonora Oliosi de São José dos Campos-SP, o Grupo Corpo Livre de Juiz de Fora- MG, o Grupo Chemale de Porto Alegre-RS, a Companhia Brasileira de Balé Regina Ferraz do Rio de Janeiro e Grupo Halina Biernacka de São Paulo.

Destacamos algumas de suas coreografias: Galope moderno, Eterno triângulo, O cisne Tuonela, Tragédia dançante, O compósito, Cinderela, Pesadelo, Labirinto, Concerto romântico, O Pacto, Vitória-Régia, Criaturas de Prometeu Carnavália, Sonada de outono, Sarai de sinhá, Promenade, Retrospecto e Ati-o-non. Com todo este arsenal coreográfico, Dennis ainda receberia um convite que mudaria o seu destino e dos estudantes que por ele passaram em uma Escola de Dança no Ceará.

Durante a década de 1970, Dennis Gray viveu uma experiência marcante, que deu frutos positivos e ampliou o panorama artístico brasileiro. Em 1973, ele levou a Fortaleza o Ballet Municipal do Rio de Janeiro, que ali apresentou várias de suas coreografias, como Rondó caprichoso, Tristão e Isolda, Carnavália, bem como O descobrimento do Brasil e Tatiana Leskova e Eugênia Feodorova. (POTINARI, 2001, p. 51)

Neste período, Dennis foi convidado para residir no Ceará e fundar uma escola de dança. Mas, estas serão cenas dos capítulos desta escritura. Trataremos disto posteriormente. Ressaltamos que “sua função como educador na dança obteve grande relevância para filhos de operários, ao aceitar a proposta feita por Dr. Thomaz Pompeu, em 1974, ano em que foi inaugurada a Escola de Dança Clássica e Moderna do SESI no Ceará”. (DENNIS GRAY-NOSSO MESTRE, 1997). “O trabalho de Dennis Gray no Sesi “virou notícia no primeiro mundo”. Contudo, durou apenas quatro anos.” (GADELHA, 2006, p. 220).

Após o fim da referida escola do SESI, a partir da aposentadoria de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Netto, Dennis foi demitido e retornou ao Rio de Janeiro, onde também foi dispensado. Uma vez que os artistas do Municipal dessa época eram funcionários públicos, segundo Portinari (2001). “Uma carta de D. Lucy Geisel (esposa do presidente Geisel) reintegrou Dennis ao Municipal. No entanto, a readmissão não levou em conta o tempo de trabalho anterior. Por isso Dennis jamais conseguiu o salário condizente com sua posição”. (PORTINARI, 2001, p. 53). Depois ele tornou-se regente da companhia até o fim de sua vida arruinada por um câncer, em março de 2005. Embora Dennis tenha recebido muitas homenagens, em 2013, o TMRJ fez um documentário com vários depoimentos relativos a ele e sua passagem pelo TMRJ. Destacamos alguns que consideramos relevantes.



Figura 07 – Dennis Gray - Fonte: Arquivo pessoal: Rosa Prima Gadelha. Projeto Memória Viva – Licenciatura em Dança - UFC

HELENA SEVERO:

O corpo de baile do Teatro Municipal é a única companhia em atividade no Brasil de Dança Clássica, portanto nós somos responsáveis pela manutenção dessa tradição no Brasil que é muito importante. E ao completar 70 anos esse corpo de baile tem muito a comemorar. Celebrando 70 anos desse corpo de baile, celebramos também a memória de Dennis Gray que é um símbolo dessa companhia.

TATIANA LESKOVA:

Dennis era maravilhoso! Porque ele interpretava o papel numa maneira tão intuitiva apesar que ele sabia que na música tinha que fazer esse gesto ou esse gesto. Ele sentia o que ele estava fazendo. Ele era cômico porque o personagem era cômico e ao mesmo tempo era humano. Então, Dennis nesse sentido era único porque os outros fizeram, imitaram.. Dennis não imitou ninguém porque ele nunca tinha visto. Nem tinha visto nunca o balé! Então, tudo dele era verdadeiro, uma criação. E ele era fantástico!

DALAL ACHCAR:

Falar sobre Dennis Gray não é uma coisa difícil. É uma obrigação de todos nós artistas e bailarinos deste país. Dennis Gray como todos sabem foi o mais importante, mais completo artista da dança que nós já tivemos. Bailarino, coreógrafo, ele atuava, ele dançava, ele ajudava seus companheiros, ele se dedicava de corpo e alma e a vida dele era um sacerdócio junto ao Teatro Municipal.

FRANCISCO TIMBÓ:

O professor nos deixou uma herança valiosíssima. Além do conhecimento, dedicação, ele nos deixou o amor. O amor puro amor, o amor sem troca. Quando ele morreu, eu liguei pra minha mãe e disse que ele havia morrido. Então, ela me disse: “Meu filho, ele foi um pai pra você”. Desde o princípio na escola do SESI, eu tinha 11 anos e... É muito difícil falar do professor (se emociona) ao mesmo tempo é fácil porque era uma pessoa de uma grandeza tão profunda! Criou grandes bailarinos assim como: Fernando Mendes, Flávio Sampaio, Antonio Carlos, depois de Fortaleza foi pro Balé Stagium, em seguida foi pra Nova York e depois que eu entrei no Teatro Municipal muitas vezes dançamos juntos, algumas vezes eu até chorei em cena tão emocionado. Eu não consigo acreditar que ele se foi, ele está sempre aqui.



Figura 08: Dennis Gray em “O Guarani” Fonte: Arquivos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro

Observamos a representatividade de Dennis Gray no cenário da dança brasileira. A foto acima e os depoentes explicitam o que ele foi: um ser humano que construiu uma vida em grandes saltos acatados em seu compromisso e dedicação pela dança. Um homem de muitas facetas, mas, de muito amor como diz Francisco Timbó. A sua pluralidade o eternizou em cada um dos que por ele passaram: sejam como companheiros de cena, ou como alunos. Ele se perpetuará em um eterno retorno daqueles que multiplicaram seus ensinamentos.

2.3 A Escola de Dança Dennis Gray/SESI em Fortaleza



Figura 09- Sala de dança da EDANSESI: 1975. Segundo Flávio Sampaio, fotos retiradas da primeira turma para divulgação da escola. Arquivo: Paulo Ângelo (ex-estudante)

DADOS HISTÓRICOS

(O texto abaixo foi retirado do programa dos espetáculos: “Lago dos Cisnes” e “O Garatuja,” em 1977, p.2)

Por iniciativa do ex-presidente Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto, em 1973, o SESI resolveu incluir em seu lazer, a Iniciação da Dança Clássica e Moderna, dentro de seu Centro Social, na Barra do Ceará - Fortaleza. Cabendo a responsabilidade técnica da procura do professor certo, da sala de aula adequada, pianistas, uniformes e sapatilhas do melhor material, vindo do Rio e S. Paulo, e a transformação de um auditório no melhor teatro de Fortaleza. Assim foi feito e se deu o início das aulas no dia 8 de fevereiro de 1974. O resultado foi magnífico: 400 crianças inscritas e delas foram selecionadas 150. Nos dias 13,14 e 15 de dezembro de 1974, com a presença de S. Excia., o Presidente da Confederação Nacional da Indústria e sua família, e os convidados especialmente vindo do Rio de Janeiro: maestros, coreógrafos, jornalistas, professores, e bailarinos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e, os convidados da cidade de Fortaleza. Com o teatro superlotado durante três dias, a Academia se apresentou com os Balés feitos especialmente para seus alunos: "Noturno," " Beriostra," "Os Piratas" e Pas de deux" (com os professores D. Gray e Jane Blauth); "Manera o Pau", Dança afro-brasileira e a história "As Formigas na Era da Paz". E assim a Academia tem prosseguido com segurança para tomarem parte em todas as festas do SESI e em viagens programadas. Em 1975, seu 11 Festival, com "Cinderela", Ballet em 3 atos; em 1976, "Era Uma Vez",

Ballet em 3 atos. A Academia já viajou para o Rio de Janeiro, Brasília, Piauí e Campina Grande, duas vezes, para o I e II Festival de Inverno, voltando vitoriosa mais uma vez. Em Brasília a Academia dançou no Palácio da Alvorada para a primeira dama do País e a sociedade. No Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro já tem um representante de Fortaleza, saído desta Academia, que muito honra seu nome: Flávio Sampaio. Para o atual Festival de 1977 a Academia preparou "O Lago dos Cisnes" e "O Garatuja" da melhor forma possível e com todo o auxílio magnífico da Indústria, na pessoa de seu ex-presidente.

Escolhemos este texto, para apresentar à EDANSESI por ele explicar de forma sucinta a finalidade da mesma. Além disso, ele propicia um panorama da estrutura e organização dela. Embora o texto acima informe que a proposta desta escola fosse “incluir em seu lazer” a iniciação em dança, evidenciaremos e discutiremos posteriormente, dissonâncias em relação a esta afirmativa. A proposta de formação da EDANSESI respaldou-se para além do lazer, ancorando-se em um contexto formativo e valorativo da arte como área de conhecimento.

Para falarmos da Escola de Dança do SESI/Dennis Gray, objeto de nosso estudo necessitamos entender o contexto histórico no qual a mesma estava inserida, tanto no âmbito nacional como no Ceará. Neste caso, embora a escola que investigamos aconteça na década 1970, é importante compreender os acontecimentos da década de 1960, principalmente no âmbito educacional.

A década de 1960 configurou novos olhares na estrutura organizacional da educação brasileira, devido à expansão deste ensino no contexto do golpe militar. Na referida década alguns acontecimentos configuraram este cenário: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 4.024/61) e no âmbito político reivindicações contra a ideologia da escola como preparadora da mão – de -obra para o “crescimento” do país; o golpe militar de 1964 e as resistências a ele que tiveram no educador Paulo Freire um expoente de novos ideais educacionais. Sendo um período de intensa disputa social, política e econômica, o foi em resistência e reposta a desafios e limites.

A década de 1970 constituiu-se em um período em que a educação brasileira era voltada à produtividade econômica, no contexto do nacionalismo desenvolvimentista. “A educação deveria sujeitar-se às deliberações econômicas”. (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 277). “O aprofundamento das relações capitalistas trouxe consigo o

entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações”. (SAVIANI, 2010, p. 365).

O cenário apontava, também para uma concepção de ensino voltada para uma pedagogia tecnicista. Como afirma Saviani (2010):

Com base nos pressupostos da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que adotasse uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 2010, p. 381 e 382)

Notamos nessa proposta de ensino uma centralidade nos meios de organização pedagógica, deixando o professor e o aluno em segundo plano na ação educativa, diferindo da pedagogia nova, que centraliza o aluno no processo educativo e da pedagogia tradicional, que centrava no papel do professor, como sujeito do processo educativo.

Segundo Vieira (2002), o panorama educacional cearense, entre os anos de 1964 e 1985 reflete o que ocorre no âmbito nacional, apesar da ditadura, a reação a ela fazia as artes continuarem sua fecunda luta.

É nesse panorama que o Serviço Social da Indústria do Ceará²¹ (SESI) fundamenta sua proposta educativa voltada para a formação profissional, na década 1970, o que parecia delinear outra perspectiva de assistência social. Nobre (2001, p. 311 e 312) afirmava:

Este órgão tem características não somente assistenciais, pois, ao promover o homem, desperta nele as energias criadoras, dando-lhe a condição de participante ativo do desenvolvimento econômico, com repercussões na estrutura econômica e na social, ao invés de espectador passivo em uma situação de pobreza e de atraso de vida,

²¹O SESI (Serviço Social da Indústria) é uma entidade de Educação, que oferta ensino formal para trabalhadores das indústrias e para crianças e jovens. Oferta também educação continuada para industriários, seus familiares e comunidade em geral. Ele oferece produtos e serviços nas áreas de educação, saúde, esporte, lazer, cultura e responsabilidade social. O objetivo é fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador e estimular as empresas a adotarem uma postura ética e socialmente responsável. Esta instituição “foi criado pela Confederação Nacional da Indústria, para cuja organização e funcionamento obteve autorização do Presidente da República (General Eurico Gaspar Dutra).” (NOBRE, 2001, p.309)

sobretudo à inoperância, diante das possibilidades do próprio ser humano e da natureza.

Embora o SESI objetivasse a qualificação do trabalhador, para atendimento às exigências técnicas das atividades produtivas, promovia também, a formação humana por meio de atividades que ampliassem a leitura de mundo da classe operária, em resistência que se gestava pela mão de seus educadores, como Dennis Gray. Assim sendo,

Este fato possibilitou experiências arrojadas do que se pode justamente considerar uma revolução sócio-cultural, a partir da construção de Centros Sociais com instalações apropriadas ao desenvolvimento de um programa de atividades múltiplas abrangendo setores como o da educação, das artes, dos desportos e do lazer em geral, de integração social, etc., merecendo referência especial a promoção artística do trabalhador cearense, tanto de caráter popular como clássico. (NOBRE, 2001, p. 312)



Figura 10 - Centro Social Thomaz Pompeu – 1975
Arquivo pessoal: Anália Timbó

Destarte, foi inaugurado em 23 de fevereiro de 1973, na cidade de Fortaleza, o Centro Social Thomaz Pompeu de Souza Brasil (Centro de Atividades da Barra do Ceará com aulas diárias de teatro, dança e esporte),

[...] foi instituída, sob os auspícios do Departamento Nacional, a Academia de Dança Clássica e Moderna, tendo como instrutor o professor Dennis Gray do Rio de Janeiro, e oficialmente inaugurada em 11 de fevereiro de 1975, conquanto houvesse feito as primeiras apresentações em 13, 14 e 15 de dezembro do ano anterior, no auditório daquele Centro, para uma platéia emocionada, de convidados especiais e famílias operárias. (NOBRE, 2001, p. 313)



Figura 11 - Inauguração Centro Social Thomaz Pompeu (com roupa branca)- 1975 – atrás Sala de Dança
- Arquivo: Anália Timbó

A Escola de Dança do SESI foi inaugurada em 1974 por Thomaz Pompeu e pelo diretor, professor e bailarino carioca Dennis Gray (1928-2006) que veio à Fortaleza exclusivamente para implementar essa instituição, tendo como assistente a bailarina e também professora carioca, Jane Blauth (1937-2012). Era uma escola para meninos e meninas filhos de operários do SESI. É importante salientar que esta instituição foi “a primeira implantada em todo o Brasil, com alunos oriundos de famílias humildes, quase todos filhos de operários das indústrias cearenses”. (O POVO, 02.12.74).

A mesma foi proposta por Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto²², o então, engenheiro, diretor-geral e presidente da Confederação Nacional da Indústria. O mesmo apreciava as artes, e por isso, fundou a referida escola. Como afirma Dennis Gray em entrevista para o Jornal o povo em 1974, “o SESI tem, na fundação da Escola, uma gratidão imensa ao seu atual presidente, Dr. Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Netto, de vez que o balé, é uma arte caríssima e ele teve a coragem de iniciar esse trabalho com crianças pobres”. (O POVO, 02.12.74)

É importante salientar que a instituição tinha como escopo uma formação profissional em dança. Portanto, este modelo fugia à lógica burguesa das academias de dança de Fortaleza, surgidas na década de 1960, voltadas apenas para o deleite da sociedade fortalezense, alargando uma compreensão reduzida sobre a dança.

Diante deste panorama, porém, é importante compreendermos a explicação de tal produção com a classe operária na referida escola, tendo em vista a realidade sócio-política do país. Uma vez que a Barra do Ceará era e ainda é um bairro de trabalhadores com um estigma da violência e da pobreza, o que estava por traz deste projeto, já que vivíamos resquícios do “Milagre econômico brasileiro” em que a busca de inserção no mundo industrial era potente? Qual a função dessa escola de arte nesse contexto? Esta é uma das questões centrais de nosso estudo que discutiremos no decorrer deste texto tratando da formação artística, mais especificamente em dança. Nas palavras de Portinari (2001, p.52):

A Escola de Dança Clássica e Moderna do SESI começou a funcionar em março de 1974 com cem alunos cujas idades variavam entre 8 e 14 anos. Todos eram filhos de operários. A sede incluía quadras para a prática de esporte, inclusive uma piscina olímpica, refeitório, cozinha sob a orientação de nutricionistas, auditório dotado de moderno equipamento de som e iluminação.

²² Filho médico Thomaz Pompeu Filho e Noemi Coelho Pompeu. Esteve na direção de importantes lugares, dentre os quais: Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) de 1964 a 1967, presidente dos Conselhos Regionais do SESI/CE e SENAI/CE e diretor regional do SESI no período de 1964 a 1971. Em 1968 assume a presidência da Confederação Nacional da Indústria (CNI) ficando até 1977. Construiu e fez funcionar em Fortaleza e no Crato os Centros de Atividade Thomaz Pompeu de Souza Brasil do SESI/CE.

Além disso, as salas possuíam o piso ideal para uma sala de dança: madeira. Haviam bons banheiros e dois pianos para as aulas de balé. Os alunos possuíam malhas e sapatilhas que eram distribuídos pela organização do projeto. Além de dança, havia, no Centro Social Thomaz Pompeu aulas de canto, futebol, natação, vôlei e futebol. Elas ocorriam diariamente, inclusive com alimentação acompanhada por nutricionista. Sobre o funcionamento da EDANSESI, os partícipes da mesma destacam a estrutura física e a organização da mesma.

A procura era muito grande pela escola. Toda criança queria fazer. Até porque já era um projeto social na época! Porque distribuía lanche, alimentos, tinha assistente social, tinha psicólogo, tinha todo um aparato que se encaixa dentro de um projeto social, de uma ONG. Então, as crianças procuravam muito. (Wilemara Barros)²³

Essa escola ficou na direção do Dennis por quatro anos. E nós tínhamos aula duas vezes na semana de balé clássico. Tinha Dança Moderna também.. Tinha turmas separadas por idade e era uma hora de aula. Tinha um fardamento: um collan azulzinho claro com uma sainha...Ganhávamos tudo! O lanche que era uma delícia! Era especial, era diferente do lanche das outras crianças que faziam outras aulas que não era dança. As outras tomavam angu, a gente tomava um iogurte. E tinha tudo: a sapatilha, a meia rosa, a fita no cabelo, era tudo muito organizado! Coque, pianista! Tudo direitinho. (Francisca Timbó)²⁴

Ele dava aula duas vezes por semana. Era duas turmas na terça e quinta e duas segunda e quarta. Eu acho que a das meninas era umas 12 a 15 por turma. A turma dos meninos era 20 por turma. Na turma de terça e quinta tinha meninas de 9 a 12 anos e a outra turma maiorzinhas. A minha era de 9 à 12 anos. (Socorro Timbó)²⁵

Eu lembro muito da sala. Como eu era criança, ela era imensa. Era grande porque não era só aula de dança, tinha ginástica, teatro e outros esportes. Ahhh... Ela era grande, tinha barra, espelho, nas paredes tinha os quadros com as posições dos pés e das mãos. Tinha os camarins dos meninos e das meninas, uma sala onde ficava o nosso fardamento... Do outro lado ficava a costureira e figurino. (Socorro Timbó)

A sala de dança era maravilhosa! Chão perfeito pra dança! Na época era madeira que a gente usava breu e... espelho, barra, bem grande!

²³As falas colocadas neste texto referem-se à entrevista concedida no dia 28 de novembro de 2013.

²⁴ As falas colocadas neste texto referem-se à entrevista concedida no dia de 2013.

²⁵ As falas colocadas neste texto referem-se à entrevista concedida no dia 02 de agosto de 2013.

Perto do teatro que era onde a gente dançava! Escola de primeiro mundo no Ceará! (Francisca Timbó)



Figura 12 - Sala de dança da EDANSESI: 1975. Segundo Flávio Sampaio, fotos retiradas da primeira turma para divulgação da escola. Arquivo: Paulo Ângelo (ex-estudante)

Diante do exposto, observamos que havia uma preocupação com a estrutura dessa escola para seu funcionamento no ensino em dança. A sala exposta na foto acima evidencia a disposição que a gestão deste projeto nos apresenta. Uma vez que há uma discussão recorrente na docência em dança principalmente nas escolas públicas sobre a falta de espaço ideal para este ensinamento. Consideramos o ambiente equipado nestes locais como um ato político. É necessária para esta linguagem artística uma estrutura espacial que possibilite aos educandos realizar ações básicas, quais sejam: saltar, rolar, deslizar, torcer, girar, se mover sem se machucar. O piso de madeira e o linóleo (tipo de revestimento emborrachado para piso de dança que é utilizado na sala e no palco) instrumentalizam condições para que este ensinamento aconteça, pois uma sala sem estes requisitos pode ferir os estudantes.

Lembramos que a dança acontece no corpo e, como já ressaltamos, a experiência prática nesta área de conhecimento contém em sua composição saberes indispensáveis para este ensino. Ela não acontece somente no âmbito da teoria, ela se faz numa prática/teórica na medida em que para que o educando possa dançar ele precisa construir corporalmente alguns conceitos que juntos o farão se mover: “o corpo que

dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (MARQUES, 2007, p.25). Isso demanda tempo e um longo trabalho de consciência corporal e do movimento, além de uma estrutura mínima para tal execução.

Ainda com relação à foto acima, embora ela seja pousada, nos mostra como a dança era trabalhada. O próprio fardamento e a relação/disposição espacial dos educandos evidencia que o balé era o cargo – chefe desta escola. Falaremos posteriormente da dança clássica quando ressaltarmos a metodologia da EDANSESI. Como afirma Gadelha (2006, p. 215):

A forma como a dança foi ensinada no Sesi não se diferenciava muito da forma como era ensinada nas academias, ou seja, a dança continuava absorvida nos padrões estéticos do balé clássico, que baseia-se numa visão de corpo adequado a uma perfeição técnica do movimento, tornando-se um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e controle.

É válido salientar que a experiência pincelada neste estudo, aconteceu na década de 1970, período em que o ensino de dança clássica passava por uma grande expansão em nosso país. Ressaltamos que no referido período as discussões sobre o ensino de dança envolviam principalmente o acervo do balé clássico. A técnica e a transmissão desta pareciam condensar toda a estética desta ensinagem. Portanto, a severidade com que Dennis Gray decorria suas aulas foi inscrito em seu corpo pelos seus mestres que tinham uma concepção tradicional deste ensino, aportada em uma autoridade estética e uma disciplina corporal.

Embora a dança clássica imponha um tipo de corpo e uma rigorosidade, há na contemporaneidade muitos professores desta linguagem que repensam este ensino numa tentativa de não homogeneizar os corpos, arestando novos caminhos e propostas em um trabalho corporal menos determinante e condicionante do que seja o corpo e o movimento dançado.

Quanto à proposta da EDANSESI ela vislumbrava um pensamento que insere a linguagem artística da dança como um lugar formativo. É possível dizer que a experiência com esta escola foi o ponto inicial para o processo que desencadeou os primeiros encontros rumo à dança como uma profissão.

Em pouco tempo, jovens cearenses eram chamados a reforçar os corpos de balé do sul do país e alcançavam a fama, comprovando o acerto da iniciativa do SESI de aproveitar a vocação artística de

rapazes e moças de origens modestas, filhos de trabalhadores da indústria, e a improcedência do ceticismo de muitos, que de início, não tinham apontado a dança clássica às condições de vida características da classe menos favorecida de bens. (NOBRE, 2001, p. 312).

Vários alunos tornaram-se profissionais desta linguagem artística apesar do fim da escola. Tais como: As irmãs Anália e Socorro Timbó que lecionam dança em Fortaleza na Associação Vidança para crianças, no bairro Vila Velha em Fortaleza; Francisco Timbó, primeiro-bailarino do Municipal carioca; Francisca Timbó, também primeira-bailarina do Municipal do Rio de Janeiro que atuou também no famoso Ballet Stagium de São Paulo.

Ainda encontramos como egressos: Flávio Sampaio, que atuou artisticamente também no Teatro Municipal carioca, fez carreira internacional pela Europa e após uma lesão na coluna, tornou-se professor e *maître*²⁶ do Municipal carioca. Foi também professor da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil²⁷ e atualmente dirige a Escola de Dança de Paracuru subdividida em uma escola de dança para crianças e adolescentes e em uma companhia profissional de dança; Wilemara Barros, uma das maiores bailarinas cearense, fez carreira internacional com a companhia Dita de Dança Contemporânea. É também professora de dança clássica; Fernando Mendes, que apesar de ter falecido em 1980, fez uma curta e brilhante carreira no Municipal. Nas palavras de Potinari (2001, p. 52):

Foi uma experiência gratificante pelo seu sentido humano e artístico. Dois anos após os primeiros passos, 53 alunos foram aplaudidos em *Cinderela*. No papel-título, Francisca Timbó, de doze anos, compartilhava o estrelato com Angelita Ribeiro, a Fada Madrinha, e Cristina Medeiros, líder de um gracioso *pas-de-trois*. No grupo dos meninos, brilhavam Fernando José (o Príncipe), Paulo Angelo (o

²⁶ Terminologia da dança clássica na qual designa o responsável, junto ao coreógrafo, por manter e remontar, quando necessário, a obra, respeitando sua autenticidade, qualidade técnica e artística. O *maître-de-ballet* também leciona à companhia de dança, no caso, TMRJ cuidando da unidade de trabalho que estão sob a sua responsabilidade. É considerado um mestre nesta área, e este cargo é o último de uma companhia de dança clássica.

²⁷ A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil é a única extensão estrangeira do Teatro Bolshoi de Moscou (considerada uma das mais importantes no ensino de dança clássica). Com doze anos de existência desenvolve atividade de arte e cultura priorizando o balé clássico. Tem como objetivo a formação de artistas desta área. Sua estrutura com cerca de seis mil metros quadrados é formada por salas para aulas de balé, estúdios de música, ateliê, núcleo de saúde, biblioteca, cantina, espaços culturais e dois laboratórios cênicos. A seleção para novos alunos acontecem anualmente e são disponibilizadas vagas para os cursos técnicos e básicos da referida instituição.

Bufão) Amarildo Escóssio, José Florencio, Flávio Sampaio, Luís Carlos Araújo, Francisco de Assis.

Embora a dança, mais especificamente, a dança clássica tenha se profissionalizado inicialmente na corte dos palácios, no período romântico, os bailarinos que a produziam bebiam nas fontes das danças populares a criação e composição de sequências de movimento. É possível deslocar o pensamento de que dança clássica para público menos favorecido financeiramente é algo inusitado. A dança para esses indivíduos é tão possível quanto para um com melhores condições financeiras. Depende do que concebemos como projeto de formação. É preciso cuidado para que ações culturais não beirem à esmola cultural, ou seja, migalhas de pequenos acessos aos movimentos artísticos.

É importante entender o social para além do assistencialismo, pois somente assim conseguiremos compreender a arte no lugar acima explicitado como uma instância da possibilidade e não da probabilidade. O experimento da Escola de Dança do SESI, no recorte temporal de nosso estudo, sedimenta um pensamento em arte que nos leva a outra compreensão de formação e de projetos sociais, dilatando novos olhares sobre a dança e seu ensino no Ceará, mais especificamente, em Fortaleza. Nas palavras de Gadelha (2006):

Com esta experiência, a dança cênica deixa de ser exclusiva às classes superiores, às mulheres “bem –nascidas” da elite cearense. O próprio Dennis Gray, segundo Portinnari, ficou surpreendido ao perceber que as famílias dos operários aceitavam bem melhor o balé para o filho homem do que as classes média ou rica. [...] Diferente das academias de balé, homens faziam aula no Sesi. Isso já quebrava alguns preconceitos que envolviam a dança em Fortaleza, contribuindo para uma visão mais abrangente dessa arte, que ainda hoje é associada à figura feminina. (GADELHA, 2006, p. 215)

Segundo Flávio Sampaio, a EDANSESI foi pioneira no Brasil em dois aspectos: pelo número elevado de estudantes meninos e como escola de Dança Clássica a ser ofertada para uma classe menos favorecida economicamente, como trataremos posteriormente. Nas palavras dele:

Essa escola foi a primeira escola que teve essa quantidade enorme de meninos. Porque era assim, na História da Dança do Brasil, e aí eu acabo de escrever um livro que tem um pouco da história. Nós tivemos um bailarino que começou aos dozes anos de idade, chamado Ielê Bittencourt que começou numa escola... que era numa escola de

freiras, onde começou Marcia Haydée, Ivone Meyer, umas pessoas da dança, inclusive era Ielê irmão da Tereza Bittencourt que morou em Fortaleza e deu aulas por um tempo. Era o único bailarino brasileiro que começou criança. Fora Ielê Bittencourt, não existiu uma escola que se tenha notícia. Depois da escola do SESI que começou aparecer esporadicamente um menino ou outro e só no século XXI é que começa Escola do Bolshoi e aí com essa escola vem os meninos realmente. Mas, até a década de 90 não existia. A escola do SESI ainda era a única. Ela tem esse pioneirismo por ensinar tantos meninos, porque ela tinha muitos meninos! Era uma turma imensa de meninos! (Flávio Sampaio)

O Sesi naquela época era uma junção de uma ditadura militar, de pessoas bem nascidas, com pobres miseráveis, e outros muito mais desinformados de um processo... Processo que eu digo assim: de exclusão. Porque acreditar que você poderia ser um homem dançando...somente com Dennis Gray. Só com Dennis Gray. Ele fazia a gente acreditar! Ele dizia: “se é pra ter um braço molenga, desse jeito é melhor colocar um bocado de mulher para dançar. Quero hoomens dançando!” e isso autorizava o macho dentro desse arquétipo, do consciente coletivo, sujeito, né? Que valia a pena sempre muito a pena ir à pé daqui pra lá. (Raimundo Lima)²⁸



Figura 13 - Primeira turma de meninos da EDANSESI:
Arquivo pessoal: Paulo Ângelo

²⁸As falas colocadas neste texto referem-se à entrevista concedida no dia 25 de novembro de 2013.



Figura 14 - Primeira turma de meninos da EDANSESI:
Arquivo pessoal: Paulo Ângelo

Um dos maiores preconceitos no que concerne à dança em nossa sociedade, é a questão do gênero. O machismo embutido nela movimenta um pensamento de que “dançar ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”.” (MARQUES, 2007, p.39). Esta reflexão acontece devido à redução desta linguagem ao estilo clássico. Este por sua vez, como ressaltamos no início deste capítulo, profissionalizou a dança, priorizando esta linguagem como um lugar de expressão da emoção e do sentimento condensados em um acervo de técnicas em um padrão estético. “Assim, relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa. (MARQUES, 2007, p. 40).

A EDANSESI rompe este paradigma de que dançar é algo relativo ao sexo feminino. Quando Dennis Gray lecionou para uma turma de vinte e dois rapazes (alguns na foto acima), citados por partícipes desta escola, dinamizou uma proposta de aula que inclui aqueles do sexo masculino. Além disso, ele possibilitou uma formação para os mesmos. Por isso ele foi “o primeiro a investir na formação de bailarinos, homens, no Ceará”. (DIÁRIO DO NORDESTE, 02.01.1999) Nas palavras de Dennis em entrevista à Maribel Portinari para o Jornal, ele explicita que no Ceará os garotos da escola do SESI têm ajudado a acabar com o preconceito contra homem no balé, retirando a idéia de que todo bailarino fica afeminado.

A experiência da Escola de Dança do SESI traz a dança como uma instância formativa relevante e não coadjuvante, como acontece na maioria dos projetos sociais, onde o foco localiza-se no social entendido de modo redutor, e não compreendendo a necessidade de formação em linguagem artística.

Até ali o balé era uma atividade de meninos ricos, de meninas ricas. A escola do SESI foi a primeira vez onde uma pessoa de baixa renda teve acesso a essa atividade. Isso muito pela visão do Dr. Thomaz Pompeu de Sousa Netto. (Flávio Sampaio)

Corroboramos com a artista, educadora e pesquisadora Isabel Marques quando ela fez uma crítica à quantidade de iniciativas da dança, em particular o balé, voltadas para a população de baixa renda. Nas palavras da educadora:

Lamentavelmente, as múltiplas iniciativas relacionadas ao ensino de dança a que temos assistido, muitas vezes cercadas de ótimas intenções, têm sido amplamente apoiadas por órgãos governamentais, fundações, associações e pela mídia, sem que se avalie com critério, crítica e fundamentação o que significa ensinar e trabalhar com dança no Brasil (MARQUES, 2003a, online).

Notamos na proposta da EDANSESI um diferencial nesse sentido. “segundo Anália Timbó, havia algo de especial no Sesi: “quem passou pelo Sesi é diferente. Tem um trabalho diferenciado. Um outro tipo de consciência. Talvez pelo próprio fato da gente ser filho de operário” ”. (GADELHA, 2006, 219). Percebemos que há algo que ligou estas pessoas de um modo especial. Uma vez que quando conhecemos os partícipes desta escola foi unânime a emoção e carinho com que rememoravam a mesma. Eles foram conectados por linhas invisíveis no espaço do movimento dançado. Mas uma dança para além do gesto, uma dança/vida.

Embora o trabalho de Dennis Gray tenha sido muito elogiado e difundido, durou apenas quatro anos. Segundo Gadelha (2006), no ano de 1978, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil aposentou-se. O SESI foi dirigido por outro grupo que não tinha interesse em continuar o projeto direcionado às artes e ao esporte. Com isso Dennis Gray foi demitido e a escola findou. Diferente do cuidado e respeito que Thomaz de Sousa Brasil Netto demonstrou em sua gestão, os gestores seguintes não se comprometeram com os estudantes do referido centro e terminaram com o projeto sem ao menos dar uma satisfação aos envolvidos no mesmo. Inclusive na fala de Flávio Sampaio abaixo fica

claro esta indignação. Além disso, a nova gestão considerava desnecessário um investimento na formação em arte para filhos operários.

Eu sinto no Dennis uma mágoa muito profunda! Por essa escola ter acabado como acabou. Burocrata qualquer, dizer que filho de operário tinha que ser operário. Isso é um absurdo! Não é?! Foi assim. Foi assim que acabou. Ele disse que filho de operário não tinha que ser artista não. Tinha que ser operário que nem o pai. (Flávio Sampaio)

E eu digo que foi a política quem abortou a Escola de Dança. E o Dennis tava tão envolvido com a gente, que ele não tinha coragem de tirar os nossos sonhos. A Escola foi se diluindo passivamente... me lembro como se fosse hoje... haviam dias que não tinha lanche, por exemplo. E eu já dizia assim: “Alguma coisa tá havendo, porque é tão rico...” Uma escola que tem roupa com Estela, com cinco costureiras, vinte e quatro horas, com roupas e mais roupas maravilhosas. Estela, Iraci, né... Freitas, com o folclore dele. Muito combinado com o Dennis. A Escola de Teatro que montava peças brilhantíssimas como, “A Nau Catarineta”, com cenários oficiais. Que nem Portugal montou com um cenário daquele, né?! Porque assim, era uma coisa pomposa, a nível de Teatro Municipal. Tinham figurinos de lá. Ah... eu dancei com um. (Raimundo Lima)

É válido salientar que no período de término da escola (1977), os estudantes haviam feito uma viagem à Brasília com apresentação no Palácio do Planalto para o presidente Ernest Geisel, segundo uma matéria intitulada “Pobre também gosta de cultura” do Jornal O povo, no referido ano. Um dos motivos do fim desta instituição seria a contenção de gastos propostos pela nova gestão. Ao ser entrevistado pelo referido jornal, “Dennis Gray desalentado aponta para seus alunos e ainda vestido com as roupas próprias para o ballet, pergunta o que será feito dos equipamentos, dos cenários, de todo o repertório montado com sacrifício pelos alunos.” (O Povo, 17.12.77)

Além disso, Dennis indignou-se quando ouviu de uma autoridade do SESI Nacional (Rio de Janeiro) a seguinte frase “Desde quando filho de operário precisa fazer balé?” Entre desalentado e raivoso, Dennis Gray viu momentaneamente desmoronar toda a estrutura de ensino que instalou na sede desta entidade, na Barra do Ceará.” (O Povo. 17.12.77). Esta notícia aconteceu em outubro de 1977, período em que Thomaz Pompeu se aposentou. Sem coragem de contar aos alunos, Dennis Gray continuou trabalhando até dezembro “apenas por dedicação e amor, pois, nada recebe”. (O Povo. 17.12.77).

É lamentável que uma proposta tão empreendedora tenha terminado desta forma. Porém, no capítulo quatro trataremos um pouco mais da finalização desta escola e da repercussão disso na vida dos que por lá passaram. Pensemos na tristeza deste ato junto com a poesia de Carlos Drummond de Andrade (“Os ombros suportam o mundo”, 2012, p.51):

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.

Tempo de absoluta depuração.

Tempo em que não se diz mais: meu amor.

Porque o amor resultou inútil.

E os olhos não choram.

E as mãos tecem apenas o rude trabalho. E o coração está seco.



Figura 15 - Agradecimento: Espetáculo “Cinderela”, 1975
Arquivo: CEDIP/FIEC

3. SOBRE DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO: Um diálogo estético formativo

Em nosso estudo, temos como compromisso a discussão de espaços formativos direcionados à formação em dança, tais como: academias, escolas e estúdios, que embora elucidem uma proposta diferente da escola regular, também se tornam parte de uma formação estética mais ampla. Nesta investigação, chamaremos estes espaços de *escola*, por ser um lugar de desenvolvimento do estudante. Para tanto, trataremos inicialmente sobre a arte e a educação, atravessando lugares que perpassam dança e a formação na mesma.

3.1 Por uma esteticidade artística na educação

Nas palavras de Saviani (2011), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade.

Deste modo, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim sendo, a Educação Estética (ligada aos sentidos, sentimentos) termo abordado por Duarte Jr (2001) ressalta duas formas de conhecer o mundo: conhecimento *inteligível* e conhecimento *sensível*, ou, em outras palavras, relaciona o conhecer e o saber. (DUARTE JR, 2000, p.132). Nas palavras deste autor,

O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, [...] ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente.

O referido autor questiona o tipo de conhecimento que se edificou na constituição de um mundo moderno idealizado na razão instrumental. As indagações acerca do conhecimento na Idade Moderna “implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber” (DUARTE JR, 2001, 55).

Esta afirmação acentua a crise pela qual a sociedade vem passando no que concerne ao aprender e estar no mundo. E há uma negação de uma aprendizagem pela experiência corpórea explicitada em uma intensa dicotomia corpo e mente. Para Duarte Jr. (1991, p. 69) “O processo de conhecimento articula-se entre aquilo que é vivido) e o que é simbolizado (pensado).” Porém, segundo este autor, o homem perdeu a direção do sentir.

“A crise dos nossos sentidos – anestesia” (DUARTE JR, 2001) aponta para uma dessensibilização humana na contemporaneidade. No trato educativo há uma tendência à transmissão de conteúdos pontuada por uma “Educação bancária” (FREIRE, 1987) em que

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes são seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p. 66)

A robotização que vem nos acompanhando desde a Revolução Industrial na relação corpo/homem máquina, em muito tem excluído a possibilidade formativa da arte em diálogos com novas formas de vida e de composição na relação homem/mundo, uma vez que a arte nos encaminha para a dimensão da percepção, da sensorialidade e apresenta-se na capacidade dinâmica de potencialidades criativas. Assim,

A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber. (SCHILLER, 1963, p.56).

Deste modo, a aproximação da estética na arte vislumbra um “instrumento” que possibilita a formação humana no seu sentido mais amplo. “É necessária uma educação estética que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção”. (DUARTE JR, 2001, p. 171). Nas palavras deste autor,

Se à arte cabe o papel de instrumento para a educação da sensibilidade e para a descoberta de uma outra forma de significação que não a conceitual, parece necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e de um raciocínio lógico. (DUARTE JR., 2001, p. 213)

Segundo Duarte Júnior (1994), a educação é um processo pelo qual os indivíduos adquirem sua personalidade cultural. Educar significa colocar o indivíduo

em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver. Assim sendo,

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Na educação joga-se com a construção do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (DUARTE JR, 1994, p. 74):

Schiller (2002) atribui à arte, um papel relevante na formação cultural. Apenas com a radicalização na esfera da sensibilidade é possível vislumbrar uma autonomia no ser humano, entendendo a arte como significado cultural da educação.

Por isso, faz-se necessário uma educação que propicie a multiplicidade para além do ensino regular, potencializando a subjetividade e a concretização de um aprendizado a partir da existência. Afinal, “a educação, é fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas”. (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 61)

Nesse sentido, é necessária uma educação que permita maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente. A arte enquanto lugar de experiência propicia à educação o desenvolvimento dos sentimentos.

O sentimento que é apreensão do mundo e do nosso estar nele ainda não mediatizado pela linguagem, é uma condição geral do nosso organismo. No ato de conhecer o mundo não é possível separar-se os sentimentos das construções discursivas da linguagem. Portanto, no ato humano de conhecer o mundo, as relações entre sentimentos e símbolos constituem seus processos fundamentais.

Essa relação é agenciada pela experiência estética que é a capacidade do sentir atuando em nosso intelecto e afetos. Neste lugar há uma ampliação de novas possibilidades da percepção, através da oportunidade que ela nos fornece em vivenciar aquilo que é-nos impossível experienciar na vida cotidiana ordinária.

A experiência estética na contemporaneidade tem como objetivo o resgate da totalidade do ser humano em sua dimensão afetiva, cognitiva e social. Ela perpassa a educação. Segundo Duarte Jr (1991), ela é um pressuposto do educar em arte porque ela

[...] solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência (e também o trabalho científico ou filosófico) constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um “enclave” dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia. (DUARTE JR,1991, p.33)

A Arte propicia a experiência estética no sentido de fomentar diversos sentidos e sentimentos no experienciar com ela ou na apreciação estética. Assim sendo,

a multiplicidade de sentidos que a obra de arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos. (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 94)

A Arte é um dos fatores essenciais para a humanização como leitura de mundo Freire (1989). Ela propicia construções poéticas que expressam as ideias, sentimentos e emoções. No texto “Arte e formação humana”, Newton Duarte (2010) cita a concepção de arte para Vygotsky (1999): “a arte é uma técnica social do sentimento”. Para o referido pesquisador, a Arte está circunscrita por três formas: como conhecimento, como procedimento e como vida (comportamento humano). É conhecimento na medida em que trata das questões da sociedade e faz uma reflexão sobre a mesma. Como ela (arte) advém de uma técnica, para que esta aconteça necessita de uma série de procedimentos na construção da mesma. E por fim, ela é vida porque está inserida em nosso cotidiano e dialoga com as questões do mundo no qual estamos inseridos.

Pensamos que o ensino de arte e mais ainda, a formação do professor desta área vem se reconfigurando em novas estéticas uma vez que os artistas e os professores de Arte têm ocupado as universidades brasileiras. Esta mudança pontua a necessidade de uma formação pedagógica para ensinar arte.

3.2 Ensino de dança: limites e possibilidades

A dança por ser uma linguagem artística também enfrenta, desde há muito, uma luta para firmar-se como um saber a ser trabalhado em ambientes formativos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2007 são uma prova disto, com a inserção da dança como área de conhecimento a ser trabalhada no espaço escolar ou fora dele.

Mas, o que é dançar? Como defini-la se a mesma é feita e produzida no corpo? Como diz Rocha²⁹ (2007) “[...] é difícil pensar e definir a dança porque o movimento corporal ele é sempre ou nunca”. Ou seja, ela não é, ela não está, pois se encontra no devir. A dança é uma ressignificação do eu, pautada em três relações: com o mundo, consigo e com o outro. Assim, sua estrutura (dança) reside na sua permanência e na sua fluidez. Conforme Gramer [s/d], apud Rocha³⁰, 2007: “A dança só acontece naquilo que ainda não é e naquilo que acabou de deixar de ser. A dança só ocorre como algo que ao mesmo tempo ainda não é, e ainda não deixou de ser.” Nas palavras de Gil (2004, p.79):

O artista desta linguagem artística pesquisa sensações, inventando procedimentos diferentes de sentir e ouvir. A dança, como arte, tem essa potência de alterar ritmos, modos de (se) sentir, pensar, perceber (n)o mundo, mudando registros de referência. [...] dançar é fluir na imanência, compor-se com a vida e com ela tornar-se dança-mundo, arte-mundo. A dança não exprime, portanto o sentido, ela é próprio sentido.

A dança compõe-se de sucessões “de micro-acontecimentos que transformam sem cessar o sentido do movimento [...] a gestualidade dançada experimenta o movimento (os seus circuitos, a sua qualidade, a sua força) [...] dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo”. (GIL, 2004, p. 54)

Segundo Marques (2007, p.122), “a dança é uma ressignificação do eu, explicitada em três relações: com o mundo, consigo e com o outro”. Assim, para os autores deste estudo, a dança consubstancia-se em uma linguagem. Pois, ao fazer dança estabelecemos uma nova leitura de mundo que acontece no corpo. Com relação ao ensino de dança sublinhamos o trabalho autoral que essa linguagem artística propõe, além de possibilitar uma reflexão teórica sobre o corpo e o movimento e uma interface com outras teorias corporais, como por exemplo, a consciência corporal.

Enfatizamos a relevância da prática corporal em Dança a partir de métodos e procedimentos que instiguem à construção do processo social do aluno e que possibilitem a reeducação dos sentidos. A dança se estabelece no corpo de quem a realiza, possibilita um reencontro consigo, e, conseqüentemente, com o outro, pois convivemos em sociedade. Para tanto, faz-se necessário que hajam aulas mais críticas e

²⁹ Anotações referentes à aula ministrada por Thereza Rocha (RJ), na disciplina Dança Contemporânea do Curso de Extensão Dança e Pensamento (UFC), em novembro de 2007.

³⁰ Anotações referentes à aula ministrada por Thereza Rocha (RJ), na disciplina Dança Contemporânea do Curso de Extensão Dança e Pensamento (UFC), em novembro de 2007.

que o conhecimento corporal não esteja somente voltado para a repetição de movimentos ou virtuose com o intuito de exhibir formas que muitas vezes, o aluno não sabe quais são. Como afirma Marques (2010):

Educar é impregnar de sentidos nossos atos cotidianos e que a formação de rede de relações – múltiplas, fluidas, multifacetadas, abertas – nos permite revestir de sentidos aquilo que fazemos, somos, existimos. A dança pode fazer parte dessa rede de relações que conferem sentidos à vida, mas para isso, é necessário que sejamos leitores críticos de dança/mundo. A leitura da dança/arte, se desconectada das leituras de mundo, perde sentido, isola nossos corpos leitores em seus pequenos mundos egocêntricos e individualistas. (MARQUES, 2010, p. 141)

Para trabalhar a dança em ambientes formativos, necessitamos deslocar o nosso olhar para uma dança que está para além da execução de movimentos, para que definitivamente ela seja presenciada no ambiente escolar como área de conhecimento e, portanto, de formação cultural e estética. Assim sendo,

É preciso deslocar a dança deste conceito pequeno de que dançar é se mexer. Como professores, sabemos que ela está para além da interseção com outras áreas, pois dançar é conectar-se com o mundo. Afinal, “corpos que leem a dança são os mesmos que permitem, acessam e constroem os constantes fluxos de diálogo a respeito de si mesmos com/no mundo”. (MARQUES, 2010, p.141)

Para Strazzacappa Hernandez (2001) alguns pontos são divergentes para o ensino de dança na escola: a dança que se ensina na escola; a dificuldade da linguagem da dança na escola apontada no preconceito de meninos; outros nomes para aulas de dança para atrair alunos: “expressão corporal”, “jogos dramáticos” e “movimento expressivo”. Embora o conteúdo seja o mesmo, o título muda.

Ainda para Strazzacappa Hernández (2001), outro problema está nas diversas atividades ofertadas na escola, o que configura a dança como mais uma opção corporal de atividade. Outro equívoco seria o tipo de dança, às vezes direcionados à dança clássica, incitando à criança a exclusiva cópia de modelos. Nas palavras da autora:

As técnicas codificadas servem para aqueles que querem se dedicar à arte da dança, para aqueles que querem se tornar profissionais da dança. Mesmo nesse lugar a dança deve propiciar às crianças e aos adolescentes um primeiro contato com a linguagem artística, além de

permitir que se expressem com o corpo. (STRAZZACAPPA HERNANDEZ, 2001, p.55)

É importante pensarmos na finalidade de nossas aulas. Nenhum corpo é igual ao outro. E, no entanto, continuamos reproduzindo aulas homogêneas que limitam a criatividade de nossos alunos. Como afirma Marques (2007, p.41): “É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola”. Dessa forma, articulando em uma aula de dança questões sobre relação com o mundo, arte e sociedade, possibilitaremos aos nossos alunos um novo conhecimento acerca desta linguagem.

Com as discussões sobre o ensino de arte e especialmente com o movimento da Arte-Educação na década de 1980, artistas e educadores passaram a discutir formação e metodologias do ensino de arte. As discussões geraram uma série de reivindicações que resultaram em novas políticas e uma redefinição das finalidades do ensino de artes.

No método tradicional de ensino não há espaço para a dança como área de conhecimento. Como afirma Marques (2001):

[...] Corpos nesta situação de ensino-aprendizado são continuamente ameaçados caso as regras não sejam estritamente seguidas: contracenam com o fantasma da censura, da perda de papéis de destaque [...] As redes de relações educacionais implícitas em processos de criação semelhantes a este não raramente se transformam em redes de poder autoritário e de dominação que não permitem a *construção* do conhecimento propriamente dita (MARQUES, 2001, p. 106).

Assim sendo, dever-se-ia aprofundar no processo de ensino de dança uma reflexão mais ampla que contemple duas realidades: um aprofundamento do que é o corpo (em termos teóricos e práticos) e a utilização da dança na promoção do conhecimento para proporcionar uma “disseminação de sentidos,” pelo subsídio de ferramentas possíveis e concretas para a consecução de uma proposta em dança. Ou seja, articular a dança não só como arte para executar movimentos (a ideia do movimento pelo movimento), mas como uma arte que é conhecimento a partir do que é produzido no corpo.

Marques (2010) explicita três práticas de ensino e aprendizagem de dança: nos Projetos Sociais que enfatizam as questões sociais e não a dança; nas academias

e/ou cursos especializados em que há uma ênfase na dança em si e nas escolas formais e estúdios especializados que privilegiam as experiências pessoais. Assim, a autora indaga: o que seria mais importante em processos de ensino e aprendizagem em dança? O coletivo, o conhecimento ou a pessoa – ou ainda, a arte, o ensino ou a sociedade? Corroborando com Marques (2010) pensamos que o mais importante são “as relações de interdependência entre arte, ensino e sociedade”. Nas palavras desta pesquisadora:

A arte, o ensino e a sociedade na proposta metodológica da *Dança no Contexto* que aqui discutimos formam um tripé primordialmente de *relações*. Esse tripé se desdobra em outros múltiplos tripés de saberes, possibilitando dialogias, polissemias e polifonias nas práticas de ensino e aprendizagem em dança. Se queremos educar leitores de dança/mundo capazes de construir, revestir, impregnar de sentidos seus atos cotidianos não podemos prescindir de processos de ensino e aprendizagem de dança que já tenham entrelaçados em suas próprias propostas metodológicas a formação intencional dessas redes de relações. (MARQUES, 2010, p. 144)

Abaixo detalhamos a proposta metodológica, a partir dos vértices citados no parágrafo abaixo, apontados por Marques (2010) para o ensino de Dança:

No vértice da Arte/ Dança, que está subdividido em: fazer, produzir, dançar, apreciar, ler, fruir e contextualizar, há a necessidade de relações entre os saberes da própria dança. Deste modo, a dança é uma linguagem no sentido de estabelecer relações significativas, articuladas e transformadoras. “A linguagem é uma possibilidade de ação no mundo e implica um diálogo com ele”. (MARQUES, 2010, p. 146). Destarte,

O tratamento da dança como linguagem artística em nossas salas de aula, creio, acrescenta ao diálogo dança/mundo as lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporificadas “desinteressadas”. (MARQUES, 2010, p. 146)

No vértice do Ensino, as aulas de dança estão subdivididas em três dimensões: “o (re) conhecimento de si (eu)”, em que as aulas de dança são como um processo de construção de singularidades – “de encontros e reencontros, de leituras críticas de dança mundo” (MARQUES, 2010, p. 168); “(re) conhecimento dos outros”, que remete às possibilidades de leituras de dança/mundo e compreender, desconstruir e trabalhar as relações interpessoais. Essas leituras possibilitam uma ressignificação do eu em sociedade e um reconhecimento dos grupos aos quais pertencemos. Por fim, o “(re) conhecimento do meio, dos espaços que ensinam dança, que poderiam ser lugares de construção de sentidos e de ressignificação do espaço público mediados pelo ensino e

aprendizado da dança/arte” (MARQUES, 2010, p. 171). Para Marques (2010), a dança transforma espaços em lugares cênicos – locais de passagem em experiências significativas de encontro. A autora afirma que:

A dança como linguagem artística, abre campos de relações entre pessoas, entre leitores que a produzem, a assistem e a (re)criam. As múltiplas leituras da dança/arte articulam e constroem valores, posicionamentos, atitudes de caráter eminentemente social, tecem redes de relações sociais. As questões relativas ao Ensino, se mediadas pela elaboração e realização de projetos, podem ir ao encontro dessas relações implícitas na linguagem da dança, ressignificando-as. (MARQUES, 2010, p. 164)

No último vértice, o da sociedade, para Marques (2010), as aulas de dança devem proporcionar um diálogo crítico e uma participação no mundo. Este vértice está dividido em três instâncias: “Mundo vivido - em que se inserem as relações de poder, gênero, classe, etnia, idade, sexualidade; Mundo percebido - articulados com modos de ver, sentir, perceber, intuir, ouvir, tocar; Mundo imaginado - ancorado nas relações simbólicas, estéticas, transcendentais e virtuais” (idem, p. 185). Para ela:

Aprendemos a dançar ao mesmo tempo que aprendemos sobre nós mesmos e dialogamos com as transformações espaço temporais da sociedade, pois nossos corpos já são, em si, tessituras sociais. A arte da dança eminentemente corporal, portanto, é uma importante ramificação das vivências sociais para que possamos entender, problematizar, criticar e, eventualmente, transformar as relações sociais. (MARQUES, 2010, p. 174)

Se pensarmos que a dança não expressa nada, pois ela é a própria expressão e, mais especificamente, a dança na contemporaneidade denuncia que não é uma modalidade, percebemos uma impermanência e uma indeterminação no seu fazer. Talvez por isso, há uma metodologia ainda muito homogênea nesse tipo de aula nos espaços formativos dessa linguagem artística. Assim, a linguagem corporal precisa ser redescoberta continuamente e destacada, incitando conhecimentos em diversos níveis. Em virtude do pensamento que vêm sendo construído, desde a época de Luís XIV, de que dançar é somente executar movimentos, excluindo do bailarino, coreógrafo ou qualquer outro profissional da área de dança, a possibilidade de pensar além do corpo, de produzir conhecimento, a ideia de plena técnica está ultrapassada. Entretanto,

[...] se desejamos algo mais, se aspiramos parafraseando novamente Paulo Freire, a um mundo “menos feio, menos malvado e menos

desumano”, as vivências da dança circunscritas somente a personalidades não bastam para que experiências de dança se conectem significativa e criticamente os dançantes ao mundo. A Arte como linguagem tem o potencial de trazer para si múltiplos pontos de encontro entre pessoas que coabitam, produz diálogos com as dinâmicas sociais por meio de seus interlocutores. (MARQUES, 2010, 146).

Diante deste panorama, faz-se necessário uma crítica às concepções de arte voltadas somente para o que “vem de dentro”: emoções, sentimentos, sensações, elaborações pessoais. Sendo assim, o que envolve o ensino de Arte?

Historicamente, por razões diversas, pensou-se que o ensino de Arte deveria limitar-se à prática. Ana Mae Barbosa, arte-educadora e pesquisadora, traz um novo olhar para a epistemologia do ensino de Arte no Brasil, na década de 1980, “a prática [da arte] sozinha se mostra impotente para formar o fruidor de arte” (BARBOSA, 1998, p.12)

Influenciada por esta proposta, Ana Mae Barbosa inaugura a sua *metodologia triangular* do ensino de Arte. Esta pesquisadora investiga a arte como área de conhecimento, desde a década de 1980, do século XX, quando tenta excluir o pensamento que reduz a arte somente à técnica ou à expressão. Ana Mae Barbosa defende que a leitura do trabalho artístico “é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica”. (BARBOSA, 1998, p. 40)

Deste modo, Ana Mae discute a necessidade da contextualização dos trabalhos artísticos. Os conceitos de *fazer artístico*, *de apreciação/leitura da obra* e de *contextualização* constituem a Abordagem Triangular de Ana. Assim, Barbosa (2002, p. 21) afirma:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre as nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como “um grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.

Transpondo para a dança esse pensamento, pode-se articular o preconceito que ainda se tem com o movimento e o corpo. O corpo que possibilita sensações, emoções,

transformações e instiga à criatividade. Muitas escolas exigem de uma aula de dança: coreografias com o intuito do belo, daquilo que deve ser pleno e para isso necessário:

conhecemos nossos corpos, suas possibilidades, ordenações conexões e relações com quem somos e existimos, também compreenderemos e participaremos criticamente de processos de leitura da dança/mundo. Corpos que se conhecem em geral, também logram estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio, com o mundo. (MARQUES, 2010, p. 150)

Vale ressaltar também, que no contexto dos lugares de ensino de dança, ou melhor dizendo, destas instâncias de formação, ainda nos deparamos com situações nas quais a dança ainda não é vista como uma geradora de conhecimento. Deste modo, adiciona uma visão arcaica do fazer/pensar dança neste espaço.

Possivelmente este axioma esteja atrelado às concepções de arte historicamente construídas no ensino brasileiro, uma vez que a dança é uma linguagem artística. Essa compreensão tecnicista/produtivista a que o ensino de arte vem se configurando nos ambientes formativos advém da sua constituição ou não como área de conhecimento nesses espaços de formação.

Em uma retrospectiva histórica, Duarte Jr (1994) pontua alguns momentos importantes do ensino de arte no Brasil: Desde o Período Colonial fomos transplantados culturalmente no sentido de que absorvemos o que nos foi imposto pela colonização européia. Sabemos pouco de nossa cultura, de nossos patrimônios, de nossa arte, de nossa história, de nossa identidade. Isso indica uma desvalorização cultural e porque não dizer da arte também, contida nesse bojo, como área de conhecimento e de reconhecimento de uma identidade cultural brasileira.

Ainda com Duarte Jr (1994), o Romantismo influenciou nos efeitos da arte na formação moral dos indivíduos. A Semana de Arte Moderna de 1922 afirmou a arte como lugar de conhecimento e de expansão de uma cultura brasileira e na década de 1960, mas especificamente em 1964, há mais uma vez a necessidade de um trabalho crítico a partir da influência da televisão como um veículo de homogeneização cultural.

Direcionada para o ensino de Arte, a Lei Complementar 5.692/71 torna obrigatória a Educação Artística (música, teatro e artes plásticas) no 1º e 2º graus ampliando novas possibilidades do ensino de arte na escola tornando-a uma disciplina com um lugar a ser ocupado no ambiente escolar. Porém, esta lei não modificou o

caráter simplista em que a arte é vista na escola: lazer, entretenimento, uma distração entre as atividades “sérias”. É importante salientar nesse bojo a polivalência do professor de Artes que culmina na desvalorização do profissional desta área do conhecimento. Uma vez que na maioria das vezes o docente não possui formação sequer em uma área das linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais e música) quiçá nas quatro áreas.

A imposição de valores através da arte e da atividade artística, principalmente na mídia como um lugar de entretenimento dificulta o alargamento da discussão em arte como formação estética para além da artística. “O modo de funcionar do capital nesse nosso tipo de socialidade, [...] rouba os sentidos humanos de sua possibilidade sensível. Dotando-os do repetido eco do ter, retiram do sujeito a sua humanidade.” (LINHARES, 1999, p.192).

A partir destas reflexões ressaltamos a estética como uma educação dos sentidos e da apreciação artística. Portanto, é necessário que a arte seja empregada no sentido de permitir ao educando, uma elaboração de suas vivências. Segundo Linhares (1999, p.78) a escola deveria começar por uma proposta de “alfabetização estética”, algo que abrangesse “uma análise mais global e um estudo perceptivo das imagens, dos símbolos e gestos de nossa cultura”. Para Strazzacappa Hernandez (2006, p.24)

Enquanto a arte no Brasil continuar a sobreviver apenas do incentivo de empresas privadas, que investem em causas sociais, artísticas ou educativas com o intuito de conseguir abatimentos nos impostos, temos claro o destino de nossa cultura. Se ainda nos resta espaço para sonhar, podemos vislumbrar situações nas quais projetos educativos e artísticos, idealizados por indivíduos idôneos, sejam respeitados em sua integridade e financiados por instituições que compreendam o valor e a função da arte para o desenvolvimento do país.

Portanto, a arte precisa ser recuperada para a educação oficial brasileira, atentando-se para as funções sociais da arte e suas diversas dimensões de compreensão. Porque (parafrazeando Noel Rosa), apesar de todas as reformas e objetivos professados, o samba- como outras formas de expressão – continua a não ser aprendido no colégio. (DUARTE JÚNIOR, 1994).

3.3 Professor de Dança: perspectivas e impasses

Segundo Strazzacappa Hernandez (2001), existem diversas formas de manifestação da linguagem da dança: a dança nas escolas formais de ensino; a dança

ensinada nas escolas especializadas, como stúdios e academias; a dança em uma abordagem terapêutica e social; a dança como atividade recreativa; e ainda, a dança como manifestação cultural. Para que essas possibilidades diversas aconteçam, faz-se necessária, uma formação abrangente do professor nesta linguagem artística. Esta autora ainda nos explicita:

Como toda arte, a dança só pode ser aprendida pela execução. O indivíduo aprende a dançar dançando. Porém, é válido ressaltar que não é um fazer (dança) como técnica. O fazer (dançar) deve ser compreendido como o exercício de uma prática, e esta não precisa ser profissional. (STRAZZACAPPA HERNANDEZ, 2001, p.55)

Como já ressaltamos, a escola objeto de nosso estudo trata-se de um espaço com uma proposta de formação profissional em dança. O que não difere das problemáticas travadas na escola de ensino regular. Nas palavras de Strazzacappa Hernandez (2006, p. 20):

De qualquer forma, é ponto pacífico a necessidade de os profissionais de dança aprimorem seus discursos, comecem a usar vocabulários próprios (e não aqueles emprestados das áreas de saúde, psicologia e educação física), e , sobretudo compreenderem o ensino de dança como um fim, em si. Os profissionais de dança precisam definitivamente superar o que chamamos de *analfabetismo teórico – reflexivo*.

Há uma tendência investigativa da ação docente que valoriza a experiência e a epistemologia da prática. Os modelos e concepções contemporâneos de educação exigem um novo perfil docente, que esteja distante do aplicador de conteúdos disciplinares e seja um sujeito reflexivo e crítico. Segundo Pimenta, (2002), o professor precisa ser capaz de gerir um ensino de qualidade e transformar a sua prática em um elemento formativo que possibilite o desenvolvimento integral do aluno.

Percebemos na sociedade contemporânea algumas banalizações da imagem do professor. Ele é visto como o salvador da humanidade, como se fosse o grande responsável pelas mazelas da sociedade. Entendemos que o professor possui uma identidade profissional que o configura como um sujeito que media o conhecimento e que instiga o pensamento dos alunos ao questionamento da realidade que os rodeiam, bem como a elaborações de utopias. Esta é sua função e premissa. No que concerne à dança, segundo Strazzacappa Hernandez (2001), há uma confusão na figura do professor com a do artista visto que a transmissão do ensino de dança acontece no fazer reflexivo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 93). Como afirma Rios (2010):

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor na relação com os alunos, proporciona a eles num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. (RIOS, 2010, p.52)

Segundo Libâneo (2012) o papel do ensino é uma atividade de mediação para promover o encontro formativo (afetivo, cognitivo, ético, estético) entre o aluno e o objeto de conhecimento. Deste modo, o ensino de dança torna-se uma ferramenta de busca da identidade do aluno e sua conexão com o mundo. Para tanto, o professor necessita refletir sobre sua prática no ensino desta linguagem, de forma a analisar constantemente suas escolhas e consequências. Os elementos psicomotores como esquema e imagem corporal podem contribuir para o educador de dança. Associando isto à memorização de gestos, improvisações, a relação tempo/espaço e criações expressivas de forma a engendrar a multiplicidade na aula de dança e não somente a valorização da técnica. O professor dessa linguagem artística assume funções além da reprodução de passos, ele é um criador, um problematizador. Portanto, as estéticas de dança fechadas não dão conta do ensino em espaços formais e não formais. Assim sendo,

Acreditamos que o professor de dança na escola não precise ser um exímio dançarino nem ter incorporado técnicas, mesmo porque o *locus* do virtuoso é o palco, não a sala de aula. No entanto, precisa ter uma sensibilidade para a dança. Ter visto dança, sentido dança, exercitado a criação em dança. O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão. (STRAZZACAPPA HERNANDEZ, 2001, p. 65)

A ação docente deve ser pautada pelo respeito às características e necessidades do aluno. Por conseguinte, essa postura de respeito ao aluno é indispensável no ensino da dança, segundo Verderi (2009, p.72 e 73):

Nossa atuação no processo de ensino-aprendizagem deve considerar o aluno como um corpo que não foi programado para imitar, que só

estará satisfeito e plenamente realizado em sua corporalidade a partir do momento que estiver participando ativamente nas atividades, podendo explorar sua criatividade e espontaneidade e rompendo com as limitações de seu corpo, descobrindo por si só as coisas maravilhosas que pode realizar com seus gestos.

Assim, o professor deve ter consciência de que a contemporaneidade exige a inovação e um novo pensar acerca do que é a dança. O professor dessa área, como afirma Verderi (2009, p. 73) “[...] deve considerar o corpo dos alunos em erupção”. No ensino da dança, o corpo é um local de investigação, de pensamento crítico, de construção de si mesmo e de ressignificação do mundo.

Essas questões implicam em um comprometimento e uma conscientização da responsabilidade que o educador da área de dança deve ter com seu trabalho. Para tanto, uma formação que possua o lugar da reflexão, em que o educador possa analisar e reconstruir o seu eu – que é corpo- e a sua prática, torna-se necessária nessa instância educativa. Pois, uma formação somente no campo da teoria não dá conta de instrumentalizar o educador para estar preparado em trabalhar com dança. Nas palavras de Strazzacappa Hernandez (2001, p. 75):

Dessa forma, acreditamos que os cursos de formação de professores, seja a graduação em Pedagogia, sejam as demais licenciaturas específicas, deveriam pensar com seriedade no oferecimento de disciplinas de cunho artístico corporal. Desenvolver trabalhos corporais na formação dos futuros professores poderia despertá-los para as questões do corpo na escola, instrumentalizando-os e sensibilizando-os para a dança, além de possibilitar a descoberta e a desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independentemente das disciplinas que lecionam ou irão lecionar (português, matemática, ciências, etc.), seus corpos também educam.

Na perspectiva de uma aula de dança, tentemos possibilitar novas estratégias de estarmos nos ambientes formais e não formais de ensino e no mundo, utilizando a dança como ferramenta e subsídio no desenvolvimento de um indivíduo crítico. Como ser social, expressamos o que conhecemos, vivemos em cognição daquilo que validamos como real. E como estamos ressaltando a dança, mudanças que afetam o real afetará o corpo. É necessário salientarmos o cuidado que precisamos ter com os corpos dos nossos alunos, impossibilitando qualquer tipo de exclusão por limitação física ou qualquer outra diferença que ele tenha. Para tanto, é importante pensarmos na finalidade de nossas aulas. Nenhum corpo é igual ao outro. E, no entanto, continuamos reproduzindo aulas homogêneas que limitam a criatividade de nossos alunos.

3.4 O corpo como dispositivo de uma subjetividade disciplinar

Historicamente a relação do corpo com a educação é de enquadramento às regras que esta instituição impõe. Segundo Foucault (1987), o corpo é “onde chega todas as interdições, influências e prisões. Mas, é também um lugar de liberdade”. A própria disposição espacial quase exclusiva das salas de aulas, onde as carteiras são enfileiradas e há um birô do “mestre”, configura a liberdade que é tolhida no ambiente escolar. Isto já impõe a estes locais uma disciplina física, que limita, às vezes, outras possibilidades de aprendizagem, que são necessárias neste processo.

Pensamos que educar é apontar caminhos para uma transformação que ocorre em uma dialética corpo/ambiente. Porém, falar em educação hoje é muito complexo devido à multiplicidade de conhecimentos e práticas que ela embute. É função desta instância agregar o valor do conhecimento. Porém, como vem ocorrendo na sociedade brasileira, ela(escola) preocupa-se com a quantidade em detrimento da qualidade. Algumas instituições de ensino ainda priorizam o cognitivo, esquecendo que não somos robôs, mas seres humanos que possuímos afetos além do pensar.

Destarte, há no cotidiano mandatos instaurados no corpo da sociedade contemporânea que o tornam reverenciado por uma espécie de dança da morte, ou seja, que o afasta da crença na sua potencialidade corpórea de saber mais.

Este corpo fábrica - fundado em mandatos que reafirmam uma impossibilidade de ser expressivo e por isso vivo, é alimento dos preceitos de uma sociedade capitalista ancorada em valores materiais. Uma vez que o corpo é o lugar de devires e ele se instaura como um campo de potencialidades que se constroem ao longo das experiências vividas pelo mesmo. Parafraseando Spinoza (2013), a potência deste corpo aumenta ou diminui à medida dos bons ou maus encontros com estas experiências.

As discussões sobre o corpo marcam os debates contemporâneos. O fato pode ser decorrente de que o tema está ligado a áreas do conhecimento: educação, artes, antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, medicina, engenharia genética, comunicação, dentre outras.

O corpo estabelece uma comunicação profunda e transformadora que nos possibilita um armazenamento das nossas sensações e experimentações confluindo em

nossa história. Desta forma, o corpo não pode ser mais pensado apenas como parte de um todo, mas como uma unidade psico-mecânica que gera o todo.

Desta forma, “[...] devemos ter consciência do nosso corpo para termos consciência da vida; se o corpo é a nossa casa, devemos ter aconchego e conforto nele e, ao construirmos nossas sensações e percepções, construímos uma nova linguagem”. (Vianna, 1990). Ou seja, a dança pautada em um trabalho de consciência corporal torna-se essencial para um que haja um melhor reconhecimento do corpo do educando, na busca do reconhecimento de si e do outro. Afinal, somos também o nosso próprio corpo.

A separação mente e corpo tão questionada no Século XVII, hoje torna-se inquestionável. Somos um corpo e a mente faz parte deste. O corpo que antes era visto como “suporte” instiga e comprova nossas sensações e percepções. As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade com a inversão de valores, nas quais distanciamos-nos muitas vezes do que somos propiciam um novo pensar acerca do corpo.

Se antes o corpo habitava um lugar de desejo e finitude, hoje, a liberdade o refuta. Com os avanços da engenharia genética, das cirurgias plásticas e das próteses o corpo passa a ser remodelado, pois as novas tecnologias levam ao aqui e agora, transformando a relação deste corpo com o mundo. Nas palavras de Vaz (1999): “[...] o que é o mundo e o que é estar corporalmente no mundo”. Com o imediatismo das novas tecnologias, nossas capacidades motoras hoje recebem interferências que nos levam a repensar a relação corpo/ tempo/ espaço, em relação aos conteúdos explicitados em uma aula de dança.

Paradoxalmente, se as tecnologias levam a uma liberdade, a exacerbação de um corpo perfeito imposto pela sociedade de mercadoria vigente começa a aprisioná-lo. Desta forma “o corpo mostra-se, assim, como importante artefato, objeto de reconstrução cultural e social”(SIQUEIRA,2006, p. 40). Corroboramos com a autora quando ela também diz que “o corpo é, portanto, um fato social, passível de ser lido em diferentes modos, de acordo com o grupo social e a cultura a qual pertence, e ao mesmo tempo “é o primeiro e mais natural instrumento do homem”. Portanto, a concepção de corpo limitada ao biológico, ao organismo, proposta pelo positivismo do Século XIX, encontra-se ultrapassada. Como pontua Gadelha (2005, p.118)

Foucault descreveu a modelagem do corpo moderno, sua docilização, por meio das tecnologias disciplinares, que desde a Revolução Industrial otimizaram suas forças; as máquinas tecnológicas de

informação e de comunicação da sociedade contemporânea, ou seja, da sociedade de controle.

Segundo Launay (2003a), citada por Gadelha (2006), os discursos de controle presentes no corpo do bailarino clássico fomentam um equilíbrio do movimento ancorado por “regras e códigos” distribuindo uma lógica corporal de aprisionamento. Deste modo, para Gadelha (2006, p. 116) “A dança seria o “saber-fazer” descontrolar o corpo, quebrar os modelos, escapar dos diversos condicionamentos.[...] para erigir o próprio corpo e o próprio movimento.”

A teoria da percepção de Merleau-Ponty (1999) atravessa um outro pensamento acerca do corpo. Esse filósofo analisa o que ele denomina de consciência perceptiva complementar à consciência representativa. Ou seja, a percepção é consciência perceptiva, na medida em que não se separa sujeito do objeto. De acordo com sua teoria, em toda percepção tem-se o paradoxo da imanência (o imediatamente dado) e o da transcendência (o além do imediatamente dado). Esses dois elementos são imprescindíveis ao ato perceptivo.

Segundo Siqueira (2006), a forma como se percebe o mundo e seus fenômenos também está vinculada à cultura e à sociedade. A percepção nunca poderia ser “neutra”, imparcial ou pura, pois sofre influências, contágios culturais e sociais. Desse modo,

ver-se-á que o próprio corpo dissimula-se, na própria ciência, em face do tratamento que se lhe queira impor. E como a gênese do corpo objeto não é senão um momento na constituição do objeto, o corpo, ao se retirar do mundo objetivo, conduzirá os fios intencionais que o religam a seu redor e finalmente revelar-nos-á o sujeito que percebe como o mundo percebido. (MERLEAU-PONTY,1999, apud SIQUEIRA 2006)

Para Merleau-Ponty, o corpo é forma de expressão, pleno de intencionalidade e poder de significação. Cada movimento, cada gesto produzido é também pleno de sentidos. (SIQUEIRA,2006). Ou seja, o fato de nos percebermos como corpo implica que nos deciframos como ser que é corpo. É a conscientização no e em prol do nosso corpo. Essa conscientização nunca é total segundo Merleau-Ponty (1999). Siqueira (2006, p. 49), pontua:

O corpo transforma-se em um instrumento com o qual o homem habita o mundo e a ele pertence. Do ponto de vista de Merleau-Ponty, o homem é indivisivelmente consciência e corpo (consciência do

corpo e corpo da consciência, espírito do corpo e corpo do espírito). Assim, viver seria estar no mundo, refletindo-o e nele refletindo-se. A percepção seria a chave para esse entendimento e construção da realidade. Como a percepção se dá através do corpo, esse seria, simultaneamente sujeito e objeto. O filósofo tenta solucionar tal dualidade por meio de uma unidade de abstração: o corpo como “coisa pensante” e “objeto pensado” ao mesmo tempo; o que pensa e sente e o que se torna objeto de pensamentos. Essa dúplice propriedade coloca-o na ordem do objeto, de um lado, e na ordem do sujeito, de outro, mas, sem dissolvê-lo, sem desagregar suas duas propriedades.

A concepção de Merleau-Ponty (1999) faz-nos pensar acerca das transformações nas relações entre corpo e ambiente, que ocorrem quando há uma relação mútua entre eles, já que “ambos são ativos o tempo todo”. Corroboramos com Johnson (2002), citado por Greiner (2008), em que ele pontua que o corpo desloca informações transportadas pelo próprio corpo. Pois a partir destas análises, na relação com o ambiente, numa troca exterior e interior, o corpo atualiza-se já que ele não acumula informações, mas as reorganiza por meio de conexões. Como diz Greiner (2008): “Nós somos o filme, o fluxo das imagens”. E é neste fluxo que as relações corpo/ ambiente se estabelecem.

Numa perspectiva descritiva filosófica, quando o filósofo Descartes (1596-1650), no Século XVII, concebeu o corpo com a ideia de máquina, no início da Era Moderna as interrelações entre Ciência e Filosofia já buscavam alternativas de pensar o corpo, mesmo de forma ainda tão objetiva e atrelada à Geometria que, mais tarde, justificou inclusive a dança clássica ser o ícone desta época pois ela trazia os elementos expostos neste período.

Na medida em que outro pensador de um século após Descartes (1596-1650), Leibniz (1646-1667), baseou-se na teoria dos mônodas (um tipo de unidade de energia construtora da realidade), introduzindo o conceito de dinâmica para a realidade, a ideia de corpo modulou-se de outra forma. Isso é reforçado, quando Rudolph Laban (1879-1958), estudioso e pesquisador do movimento, aborda uma teoria que se aplica a qualquer movimento, repensando a noção de corpo, trazendo novas questões e transformações que aí se inferem. Destarte, a partir das descrições acerca do corpo, a sua subjetividade possibilita uma resignificação na relação corpo e ambiente.

A relação entre corpo e poder a que o filósofo Michel Foucault (1987) nos relata, pauta-se em questões de repressão ao corpo, expressas na punição e na disciplina exacerbada. Para este autor, ela é um dispositivo de poder que aciona a imobilidade corporal e a incapacidade de criticidade do ser pensante no mundo. “O corpo humano

entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, aperfeiçoado. (FOUCAULT, 1987, p.118 e 119). Nas palavras do autor:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: Ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz de uma relação de sujeito estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

De acordo com o filósofo Foucault (1989) em outra obra, a história do corpo vem sendo estudada a partir das várias abordagens, especialmente, as biológicas; como: sede de necessidades e de apetites; lugar de processos fisiológicos e de metabolismos; como ativo de ataques microbianos ou de vírus. Também, como elemento do campo político. Assim, Foucault (1987, p.28) pontua que:

[...] as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas, em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

A disciplina imposta dá-se pela coerção física, ideológica e intelectual que acontece no corpo. Contemporaneamente, o corpo voltou a ser pensado como massa. No sentido de que os meios de comunicação nos instigam a mudanças em nosso corpo, que na maioria das vezes realizamos por um falso modismo. As cirurgias plásticas são uma prova disto. Ou seja, não pensamos antes de fazer, reproduzimos o que já nos é “mandado”. Assim, o corpo/ objeto/ massa, é atravessado por várias ideologias que o configuram como fonte de utilização de poder. Isso ocorre de forma indireta e não como

no fim do Século XVIII e começo do Século XIX, em que a punição ocorrida no corpo era mostrada em praça pública como era o caso das execuções públicas dos condenados.

Segundo Foucault (1987), a disciplina a que o corpo moderno foi submetido é resultante do controle das operações do corpo, sua sujeição e a imposição de uma relação de docilidade-utilidade. “[...] muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas, as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1989, p.58).

A dança clássica insere-se nesse contexto na imposição a um corpo ideal. “A técnica do balé clássico configura-se a partir de um determinado modelo corporal – cabe ao bailarino o treino anatômico muscular capaz de dispor o corpo conforme uma figura ou forma padronizada” (GADELHA, 2005, p. 111).

Siqueira (2006) ressalta que essas disciplinas exercem uma dominação, muitas vezes não percebida pelo sujeito. Sua atuação dá-se conta de forma aparente no corpo, mas implícita na mente também. Desta forma, os estudos do corpo na contemporaneidade atuam ressignificando conceitos e normas sociais e culturais. “O corpo é símbolo e signo”. Pois, é no mesmo que ocorrem as sensações, as percepções e as práticas sociais.

Por ser uma linguagem que investiga a dimensão do corpo e do movimento, a dança, pode tornar-se um subsídio de busca de identidade do educando. Pensamos que aprofundar os estudos do corpo como um procedimento no ensino desta linguagem artística poderia incitar aos educandos um leque de possibilidades para desenvolver a sua relação consigo, com o mundo e com o outro. Além disso, o pensamento em relação à dança como algo feminilizado, circunscrito no corpo “dócil” da mulher, travestem códigos que reduzem a esta linguagem artística uma limitação no saber da mesma enquanto área de conhecimento.

Enfatizamos a relevância em propor a dança como intervenção pedagógica por ser uma prática corporal que possibilita a reeducação dos sentidos e propicia uma ressignificação do ser humano na relação consigo, com o outro e com o meio, portanto, equaliza uma nova visão de mundo. A ideia de mundo que se carrega adequa-se à nossa vida, a nossa própria história, única e intransferível da realidade. “O corpo tece sentido como mundo, em sentido agido pelo movimento”. (GIL, 2004, 71).

4. DANÇA. FORMAÇÃO E MEMÓRIA: (RE) INVENÇÃO DOS PARTICÍPES DA ESCOLA DE DANÇA DO SESI/DENNIS GRAY

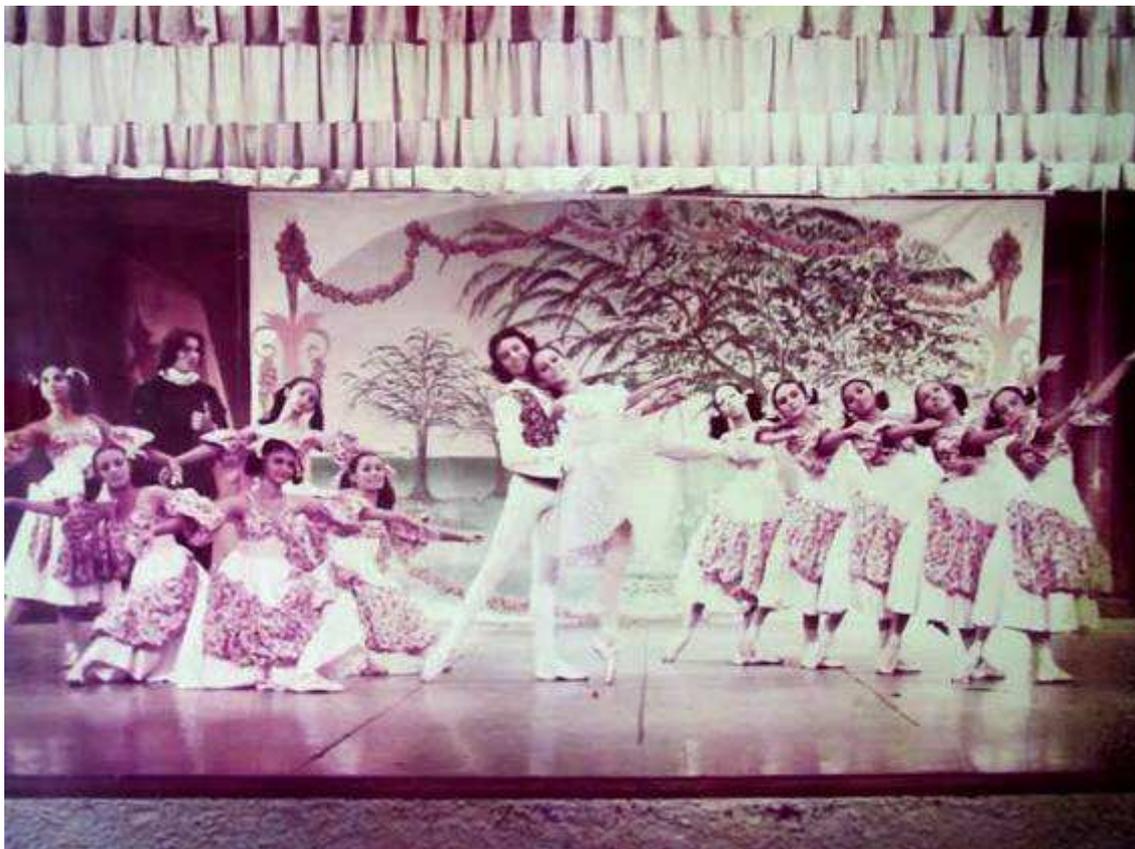


Figura 16 – Espetáculo “Era uma vez” 1976 - Meninas: Francisca Timbó, Luciene Miranda, Maria dos Prazeres, Roseane Andrade, Marilene, Carmosita, Socorro Timbó e Sônia. Menino: Fernando Mendes.

“Um acontecimento vivido é finito. Um acontecimento lembrado é ilimitado.”

Walter Benjamin

Neste capítulo, nosso intento é detalhar como ocorreu a pesquisa empírica, relacionando-a com a teoria discutida em capítulos anteriores. Destacamos a escolha metodológica como pressuposto importante para o alcance de nossos objetivos. Durante as entrevistas, algumas fotos foram subsídios para reminiscências e memória dos sujeitos deste estudo sobre a EDANSESI.

Com o intuito de investigarmos o papel da Escola de Dança do SESI na formação dos seus partícipes, solicitamos que os mesmos narrassem suas trajetórias nesta escola, explicitando a experiência da mesma em seus percursos formativos. Essas falas tornaram-se ponto de partida para nossas análises em que seguimos identificando a relação das mesmas com o ensino e a formação em dança. Como pontua Delory-Momberger (2008, p. 56. Grifos da autora)

O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

O que dizer destes encontros narrativos com os sujeitos da pesquisa? Que eles foram uma potência de vida como diria o filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900). Os sujeitos desta investigação com sua generosidade e amorosidade falaram lastros de suas vidas pessoal e profissional através da competência e excelência naquilo que trilharam para seus caminhos: serem bailarinos e professores de dança.

Eles desvelaram o humano e as poéticas da memória, em um jogo honesto sobre suas trajetórias de vida. Na primeira parte da conversa, nos ambientavam às diversas faces a que as lembranças em nossa memória se ancoram tornando-se um devir memória. Uma vez que os entrevistados dialogavam com fotos que expúnhamos estendendo e (re) colocando suas recordações em cada olhar e/ou manusear de tantas memórias ali colocadas. Os sujeitos desta investigação tiveram a oportunidade de rememorar e ressignificar em uma conversa introspectiva com suas reminiscências, por meio de um diálogo horizontal proposto pelas imagens ali colocadas.

Quando conversávamos sobre a Escola de Dança do SESI, a relação era ainda mais honesta e reveladora: Eles desnudavam-se e descalços, pois não se ancoraram na representatividade para revelar histórias que perpassaram suas vidas e a daqueles que caminharam em seus trajetos formativos. É como se a EDANSESI fosse uma grande colcha de retalhos em que cada pontilho eram seus partícipes unidos por linhas invisíveis a uma teia desveladora de narrativas inter-ligadas. As narrações dos sujeitos eram um bordado de vida. “Um bordado que não é feito só, mas, partilhado com outros, tecido também com seus fios”. (WARSCHAUER, 2001, p.22)

Destarte, notamos o envolvimento e a disposição desses artistas/professores diluídos em sua paixão pela dança. Eles expõem o porquê das suas escolhas em serem profissionais desta área. Trazem em suas memórias, seus afetos dançantes. Uma memória que se atualiza diferenciada a cada lembrança, que é dinâmica e não estática. Ela que nos modifica. Do dito ao gestual está circunscrito em nossas memórias. Para Halbwachs (2004),

... os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo. (HALBWACHS, 2004, p.71).

Talvez por isso, eles nos atentem para que estejamos juntos como artistas e professores da dança, (re) inventando-a. Pois, quando (re) criamos nossos afetos, nos ligamos a conexões e a linhas invisíveis que os lastros de nossa história nos ligam. Portanto, estes bons encontros com os partícipes da EDANSESI me atravessaram por diversos sentimentos: alegria, tristeza, saudade. Assim como os sujeitos desta pesquisa, que são leves, delicados, fortes e generosos.

Seus gestos e passos em palavras compunham uma dança partilhada com suas narrativas. Penso que estar com eles ampliou minha relação com a vida modificando a minha forma de ler e estar no mundo. Esta experiência com a dança no SESI constituiu sujeitos atuantes no mundo. Nas palavras de Warschauer (2001):

A autoria é construída na relação, nas oportunidades de partilha, na percepção de que o outro também viveu semelhantes, podendo aprender com ele outras maneiras de reagir às situações, enquanto amplia sua bagagem pelo conhecimento da bagagem experiencial de seus colegas. (WARSCHAUER, 2001, p.37)

Ler o mundo com os óculos da arte dilata em nosso ser vários seres que se modificam a cada bom encontro com uma obra de arte. Penso que também é essa a função da arte: além de instigar ao conhecimento, fomentar a uma reflexão, propiciar os bons encontros que nos afetem e nos modifiquem. Obrigada aos sujeitos deste estudo pelo bom encontro e partilha. Acometida pelos bons afetos e pela capacitada de afetar e ser afetado (SPINOZA, 2013), iniciemos as análises.

Entendemos que neste estudo não temos como escopo apenas retratar o passado da EDANSESI, mas articulá-lo em uma discussão à luz da contemporaneidade, numa perspectiva benjaminiana. Portanto, nossa questão maior é: Qual a dimensão formativa

dessa escola para os seus partícipes? Esta indagação de algum modo nos incita a refletir sobre o ensino e a formação em dança nos percursos destes artistas e nos seus olhares dançantes, inscritos em suas experiências corporais ao longo de suas vidas.

Para facilitar o intento desta pesquisa, organizei os sujeitos em narradores/personagens na função de contadores da história da EDANSESI na tentativa de não dispersar a discussão sobre o objeto de nosso estudo. Metaforicamente a Escola de Dança do SESI seria um sonho que eles vivenciaram como personagens que por lá passaram. Dividimos as falas em cenas, similar a uma peça teatral aristotélica com começo, meio e fim. Além disso, pedagogicamente me coloco como narradora/pesquisadora, na realização da construção reflexiva/analítica das falas dos partícipes no intuito de organizar textualmente uma forma em que o leitor conheça a história dessa escola o mais próximo do que realmente ela foi. Embora saibamos que “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.” (BENJAMIN, 1994, p.224). Portanto, esta proposta nos desafia em apreender o passado em uma relação dialética com as questões do presente. Tratamos abaixo da constituição dessa história.

“SONHO IMPOSSÍVEL”
(Título do Espetáculo)

Elenco/ Personagens: Flávio Sampaio, Socorro Timbó, Francisca Timbó, Helena Coelis, Raimundo Lima e Wilemara Barros.

Cenário/lugar: Escola de Dança SESI/Dennis Gray

Época: 1974 a 1977

Argumento: Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto

Dramaturgia: Jacqueline Peixoto e elenco

Trilha Sonora: Sons das conversas com o elenco e Chico Buarque de Holanda

Direção: Dennis Gray

SINOPSE

A peça se passa na Escola de Dança SESI/ Dennis Gray, entre os anos de 1974 e 1977. A mesma se faz em recortes de acontecimentos vividos pelos partícipes desta escola durante o referido período. Para isso, utilizamos as falas dos mesmos, matérias de jornais e fotografias. A temática aborda assuntos diversos: preconceito, experiência, corpo, educação estética, formação em dança, disciplina, respeito, amor, sonho. O

processo de construção deste espetáculo traz em seu bojo as lembranças como um lugar importante na constituição do ser humano. Como atualizá-las e perceber-se enquanto sujeito pertencente ao mundo? Como se inserir no cotidiano enquanto ser “consciente no mundo”? (FREIRE, 1987). Qual a dimensão formativa da arte e que vozes ela faz ressoar? Estas são algumas inquietações que esta história irá discutir, em um fluxo intenso de sentimentos, narrativas e silêncios. Pausa e tempo: “velhos tempos que não voltam mais”. Presente e passado em confluência. No trânsito do corpo, uma coreografia dançante.

4.1 Cena 1: Abrem-se as cortinas - Adentrando na Escola de Dança do SESI

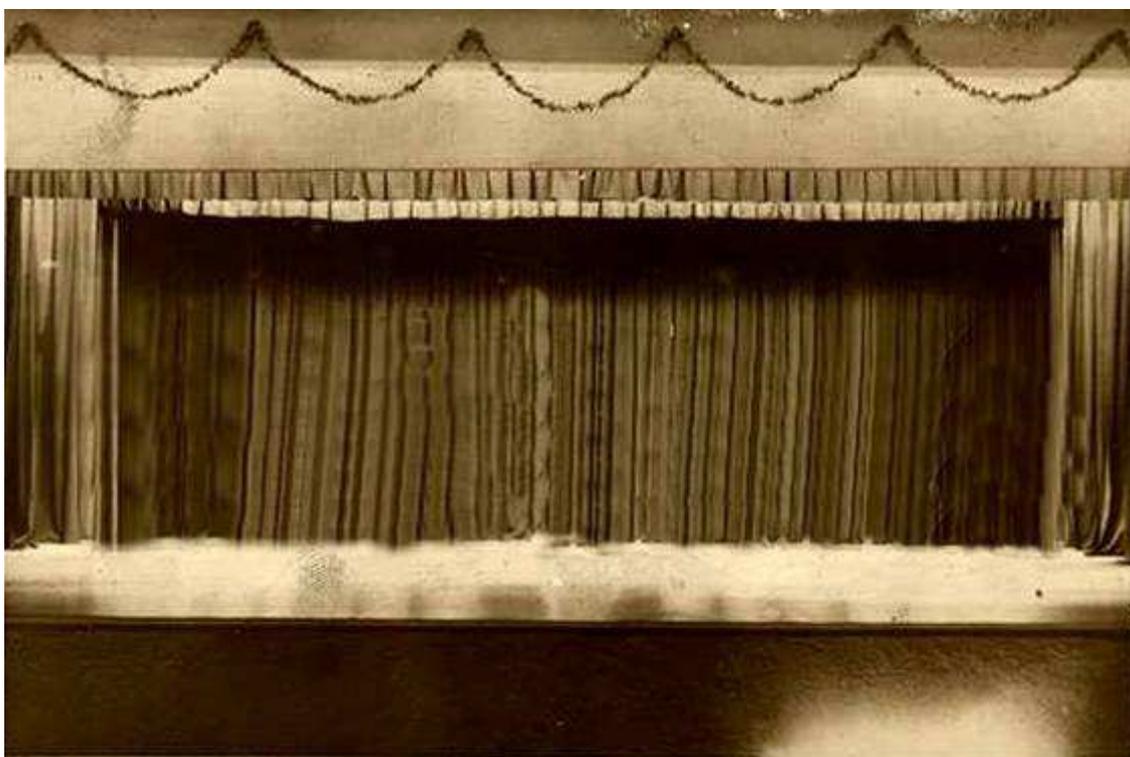


Figura 17 - Teatro da EDANSESI – 1974
Arquivo pessoal: Anália Timbó

Narrador/ personagem- Raimundo Lima

Bom. É... fazer dança no Sesi, não era algo tão fácil, naquela época: tanto pelo preconceito, como pelas dificuldades. A minha família abominava, não queria nem ouvir falar de uma pessoa fazer balé clássico, naquela época. E para chegar ao Sesi, eu cansei muitas vezes de sair cedíssimo, aqui, do Jardim América, lá da rua Damacedo Girão, até o Sesi da Barra do Ceará, para fazer minha aula de clássico, né?

Narradora/ personagem- Wilamara Barros

Na verdade eu comecei bem jovem..com 10, né? ? E..eu não tinha noção do quê que era balé clássico, a técnica clássica. Aí a gente tomou conhecimento de que existia o SESI –

o Serviço Social da Indústria, que era um serviço que amparava os operários e... aí minha mãe um belo dia chegou pra mim e disse: “Wilemara, eu vou te levar num lugar bem bacana”! Quando eu cheguei lá vi um monte de criança- muitas fazendo inscrição e ela fez minha inscrição e aí marcaram uma audição no dia seguinte. Aí no dia seguinte fui fazer uma audição que eu não sabia pra que era. Tinha mais ou menos 100 crianças... tudinho pra fazer a audição! E aí todo mundo entrou deu o nome e aí de repente aparece um homem bem baixinho com aparência meio estranha - uma cara bem sisuda assim - meio que dá medo assim pra criança, e aí ele entrou e ele disse: “Bom dia”.Mas, ele não olhava pros lados, só olhando pra frente. Isso já foi estranho, né? Mas, enfim. E aí todo mundo entrou na sala e ele pediu pra que todo mundo entrasse e..tirasse o sapatinho e ficasse descalço e eu já tive o primeiro choque porque eu entrei na sala que já tinha madeira, entendeu? Já tinha o linóleo e já tinha umas barras e já tinha espelho e.. eu: gente o que é isso, né? O quê que eu tô fazendo aqui? E tinha já uma pianista. Um piano e uma pianista no canto da sala. E aí foi que as coisas foram ficando mais claras... Bom, isso aqui é um tees-te (Wilemara enfatiza) pra ver se eu estou apta pra dançar. E aí ele deu exercício que tinha que flexionar os joelhos que era o famoso demi pliè. De frente pra barra e fazia o ‘demi plié,’ e aí as crianças todas foram fazendo uma olhando pra outra e eu também fui fazendo, enfim. E fizemos esse teste. E no dia seguinte fomos ver quem tinha passado e meu nome tava na porta escrito que eu passei.

Narrador/ personagem - Flávio Sampaio

Foi tão difícil eu entrar, sabia? Foi muito diferente a maneira como eu entrei. Eu sempre quis dançar. E como eu tinha procurado a escola do Hugo Bianchi e ele não tinha uma turma só pra rapazes, ele acabou me dizendo assim: “Se você arranjar dez rapazes, eu abro uma turma e dou aula de graça”. Eu estudava no Colégio Militar, no Colégio Militar eu ia arranjar (rsrsr) dez rapazes pra estudar balé? (rsrs) Nunca! Fiz prova pro CAD pro Curso de Arte Dramática pra substituir isso realmente... Mas, eu queria dançar, eu não queria ser ator. E..um dia eu soube que vinha o Dennis pro SESI e aí eu procurei pra me matricular mas eu não tinha direito de entrar no SESI porque meu pai não era industrial e lá era uma escola para filhos de industriários. E foi nessa época que eu conheci o conjunto coreográfico regional, que era o folclore, né? O grupo folclórico do SESI era muito conhecido no Brasil inteiro! Era um grupo enorme! Viajei muito com esse grupo. E aí eu acabei entrando pro grupo. O ensaio era à noite.Começava de oito às dez. Mas, eu chegava geralmente duas horas da tarde, pro ensaio. E lá tinha uma cortina na sala de dança..que era aqui atrás. (ele mostra na foto que levei para a entrevista) Essa cortina ficava sempre assim, fechada. E atrás dessa cortina tinha uma anti-sala que era uma entrada para o teatro e, eu ficava sentado. Abria um pouquinho a cortina pra ele não me ver porque eu tinha medo que ele(ele-Dennis Gray) não deixasse eu ver e.. ficava assistindo a aula. E... aí fiquei atrás da cortina até maio. Mas aí tudo o que ele mostrava eu fazia em casa. E... um dia eu entrei para o teatro, já era de noite, pra esperar o ensaio do grupo folclórico, e o teatro tava tocando uma música clássica e.. tava vazio, a platéia escura ..só o palco e uma luz de serviço e eu comecei a fazer o que ele (Dennis) mostrava. E aí... de repente ele aparece (rrrsrs) no escuro. (rsrsrs) e diz: “Onde você aprendeu isso? Você é aluno do Hugo Bianchi?”(Flávio imita Dennis bem incisivo) Eu disse “não, eu não sou não”. Ele disse: “Não minta pra mim,você é aluno do Hugo Bianchi”!?(rsrsr) - porque naquela época era uma época de rivalidade. Os alunos do Hugo Bianchi não podiam ver a aula dele, entendeu? (rsrsr) Uma coisa assim, boba. E..eu disse não sou não, eu assisto sua aula e..... mas eu disse isso morrendo de vergonha, porque eu era muito tímido. Aí ele

olhou pra mim e disse assim: “Venha amanhã que você vai começar”. No outro dia, eu fui.

Narradora/ personagem - HelenaCoelis³¹

Eu já tinha vinte... vinte anos mais ou menos... quando eu fui pro SESI.. ou dezenove, eu não sei. Mais ou menos nessa idade. Aí eu fui para o... Denis Gray. Por quê? Porque eu soube no SESI Fortaleza que tinha chegado um grande mestre de balé, que era professor do Teatro Municipal do Rio de Janeiro... Aí eu pensei duas vezes, ainda convidei algumas colegas e ninguém... todas tiveram medo, porque naquela época não podia ir pra outra academia. E o Dennis me aceitou.

Narradora/ personagem - Francisca Timbó

Bem, eu comecei... foi uma seleção, eu acho que eu já tinha doze anos, não me recordo muito. Mas, o Dennis falava sempre que eu tinha 8 porque era muito raquítica, muito pequena. E eu acho que fui forçada pela minha irmã, a Anália, a ir pra Escola de Dança. Foi ela que fez a matrícula e tudo e nos levou. E teve uma seleção para entrar. Era uma banca de fora e eu não me recordo quem tava nessa primeira seleção que foi no final de 1973 e as aulas começaram em janeiro de 1974.

Narradora/ personagem- Socorro Timbó

Eu entrei com nove anos. Na verdade foi a Anália, minha irmã que me falou e praticamente me obrigou a fazer. Eu queria fazer mesmo era o esporte. Mas, ela me obrigou a ir e no começo eu nem gostava. Bem, teve uma seleção. Eles faziam um alongamento e fizeram uma aula mesmo bem básica de balé. A idade era de 9 anos. Tinha umas com oito anos que talvez responderam o teste e.. por exemplo, a Maria dos Prazeres..ela era muito boa, sabe? Ela tinha 8 anos, mas eu me lembro que era pra entrar com 9 anos. Para as meninas tinham teste, pros homens não.

Narradora /pesquisadora (seguiremos as análises pela ordem das falas)

A cena acima exposta por estes seis personagens retrata uma série de fatores culturais e sociais que poderiam dificultar ou até mesmo tê-los impedidos de continuar nesta escola. Na fala do personagem Raimundo Lima, o preconceito no ensino de dança é algo recorrente em nosso país, principalmente se for dança clássica para o sexo

³¹As falas colocadas neste texto referem-se à entrevista concedida no dia 14 de novembro de 2013.

masculino. Esta concepção resvala na família, que está inserida no contexto social. “Afim, não são poucos os pais de alunos (gênero masculino)”, e os próprios alunos, que ainda consideram dança, “coisa de mulher”. (MARQUES, 2007, p.2). Esta concepção afere-se aos códigos que travestem o corpo na dança em balé clássico.

Embora sejamos um país dançante, a sociedade brasileira incute em seu discurso um machismo que se ancora na idealização do papel masculino distante da capacidade de sentir, impossibilitando ao homem ter uma aprendizagem mais alargada, e porque não dizer, mais completa que dialogue entre o conhecimento racional e sentimental. Se isso ainda acontece na contemporaneidade, imagine na década 1970 (período retratado nas falas dos personagens acima), com resquícios de uma ditadura militar, onde o conceito da arte era ainda idealizado na lógica do *laissez-faire*, do espontaneísmo. Na dança, a idéia desta linguagem artística reduzida a mexer o corpo, dificulta o seu acesso ao entendimento da mesma como uma área de conhecimento.

Marques (2007) explicita três tipos de “pré-conceito” em relação à dança: o primeiro refere-se à feminilização a que este ensino é reduzido, como retratamos acima; o segundo seria um receio ou “talvez medo” existente na sociedade em trabalhar com o corpo. Seja por uma idéia de “corpo pecaminoso”, resquícios da difusora de proibições (a Igreja Católica) ou às vezes por uma falta de acesso a esta disciplina na escola sem entender o seu real significado. Muitas vezes, segundo Marques (2007, p.21), as pessoas querem reduzir a dança a uma intelectualidade “sem que haja um entendimento corporal crítico, e, portanto, aceitação e valorização baseada na experiência”. E por fim, Isabel Marques pontua o terceiro tipo de preconceito relativo à dança que é “a própria arte e o artista na sociedade” (MARQUES, 2007, p.21). Segundo esta pesquisadora, a arte ainda é vista como um lugar de “excentricidade”. “Atrelado a isto, está o senso comum sobre a relação “corpo-eu”, que traz a idéia de que por meio da expressão corporal, segredos, traumas, prevenções e manchas negras de nossas vidas seriam obrigatórias e desnudadas.” (MARQUES, 2007, p.21).

Ainda com este personagem e essa temática, Lima ressaltou durante nossa conversa que havia um preconceito também por parte dos motoristas de ônibus que faziam a rota para o SESI/Barra para a EDANSESI. Quando ele ou alguns colegas iam nesse transporte, o que era uma raridade, essas pessoas os ignoravam. Nas palavras de Lima:

Você tinha que suportar os motoristas de ônibus, que desciam para o Clube de Regatas Barra do Ceará - que fazia João

Pessoa, Centro e Francisco Sá. Eles não levavam se você tivesse com a bolsa de balé, aquela bolsinha azul, que tinha a palavra balé. Então, a gente tinha essa discriminação, a gente não era considerado como sujeito do mundo, sujeito de pertença no mundo, era um sujeito pejorativo, maculado, eh... colocado à margem.

Raimundo Lima explicita ainda o seu deslocamento dificultoso para ir à escola, sinalizando o quanto é frágil o discurso das políticas públicas de que a população menos favorecida economicamente não se interessa por arte. Há uma preleção de valores que estigmatizam essas pessoas. Uma vez que vários dos partícipes falaram o quanto caminhavam para chegar à instituição devido à falta de recursos financeiros, porém, isto não foi empecilho. Eles quase nunca faltavam às aulas. Isso comprova que é negado conhecimento e oportunidade a estes homens, mulheres, crianças, e adolescentes. A EDANSESI é uma prova disso. Ela oportunizou um conhecimento em arte e de mundo que se reverberou em outros modos de viver dos seus partícipes.

Outro momento que pontuamos o interesse dessa população pela arte, é quando na fala de Wilemara Barros ela explicita o número de cem crianças inscritas para a audição da Escola de Dança do SESI. Pensamos que a população menos favorecida economicamente traz em seu bojo um interesse e uma busca pela melhora na sua qualidade de vida. Além disso, embora a fala da referida partícipe acima retrate que o SESI “amparava os operários,” a arte que lá foi trabalhada não tinha como proposta o lazer, mas uma formação profissional.

As aulas de Dennis Gray e sua equipe eram muito disputadas. A atividade, ao longo dos seus quatro anos de duração, teve momentos em que contou com cerca de 120 alunos, devidamente classificados em audições apoteóticas, com 1500 candidatos querendo uma vaguinha. Toda essa procura denunciava o quanto a realidade da dança cearense de então era elitizada. A escola trouxe algo novo à cena local. Não havia grandes disparidades entre o que era oferecido às crianças e jovens da Barra do Ceará daquelas que freqüentavam o imponente Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Além de acompanhamento físico, educacional e alimentar, suportes importantes, não há como negar, os pupilos de Gray tinham acesso ao que de melhor havia no Brasil em termos de formação em balé clássico. Que o diga o currículo do grupo de profissionais que o mestre arregimentou para concretizar o projeto. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2005, p.1)

Na fala de Flávio Sampaio, a oportunidade que a dança o possibilitou foi ainda maior, uma vez que ele não era filho de operário, distanciando-se, portanto, do perfil para adentrar na EDANSESI. Posteriormente, Flávio tornou-se um dos melhores bailarinos desta escola. E desde criança, quando morava em Paracuru, cidade em que nasceu, dançava na praia sem nunca ter visto dança. Sua ânsia por esta linguagem artística era tão grande que ele tornara-se aluno desta escola assistindo as aulas de Dennis Gray escondido atrás da cortina e as repetindo em casa. A atitude de Dennis Gray em vê-lo dançando no teatro da escola sozinho e o deixar adentrar na escola mostra a sua disposição em escutar e oportunizar com a dança.

Flávio ressaltou que ele iniciou oficialmente as aulas com Dennis em maio, quatro meses depois do início da escola. Além de fazer aula com a turma de meninos do SESI, Dennis ficou lecionando dança clássica por um mês para ele, sozinho, aos sábados. Uma espécie de aula de reforço para que ele acompanhasse a sua turma. Sobre isso, Flávio ressalta: *“Ahh.. não vou esquecer nunca! No outro dia era um sábado e ele deu aula só pra mim! Todo sábado eu ia, por um mês.”* No decurso de nossa conversa, Flávio disse emocionado: *“O que seria de mim se não fosse essa oportunidade?”* Após esta fala Flávio chorou e permaneceu em silêncio por um tempo. Sua pausa era como se ele estivesse voltando ao passado em que nos falou dos talentos que por lá passaram e não puderam continuar.

Na fala da personagem Helena Coelis, mais uma vez Dennis Gray abre uma exceção para que a mesma adentre na escola, uma vez que ela não era filha de operário, e já tinha uma experiência como bailarina, além de estar com a idade mais avançada em relação às crianças que estavam iniciando na dança. Helena Coelis ressaltou em nossa conversa que Dennis foi muito generoso, concordando que ela participasse das aulas. Sua estadia nesta escola pontuou a competição existente nas academias da época. Uma vez que ela era aluna na escola de Hugo Bianch, quando ele soube do seu interesse em fazer aula com Dennis Gray ele frisou que não daria mais o seu diploma se ela fosse para lá. Ao que ela retrucou: *“Pois não me dê! Não tem problema, mas eu vou”*. Helena ressaltou que Hugo Bianch depois a aceitou de volta em sua academia., ressaltando que *“tudo isso era a cultura da época”*. *“Era um ambiente de sacrifício, de dores, de renúncia”*. (GADELHA, 2006, p. 205). Helena Coelis ainda explicita que estudou na EDANSESI inicialmente um ano e alguns meses e depois foi para o Rio de Janeiro fazer aula por mais um ano e quando voltou Dennis a *“recebeu de braços abertos”* e se tornaram *“grandes amigos”*. Depois, ela continuou na escola até sua finalização.

Nas falas das irmãs Francisca e Socorro Timbó, observamos o diferencial em possuir na família alguém que já trabalhe com a dança, sabendo dos seus benefícios. Uma vez que esta oportunidade em suas vidas aconteceu por incentivo e quase imposição da sua irmã Anália Timbó - que era bailarina. Ela foi uma progenitora na vida de suas irmãs menores. Como diz o poeta: “Das flores que na nossa infância ida com outra consciência nós colhíamos e sob uma outra espécie de olhar lançado ao mundo”. (PESSOA, 2011 p.93,94).

4.2 Cena 2 – Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Netto: Compondo sonhos

Narradora/personagem Wilemara Barros

Conheci daquele jeito: velhinho... cabelinho branco, carequinha, vestido com roupa branca. Era essa imagem que a gente tinha.. Ele chegava e abraçava as crianças... Ele adorava as crianças então, quando ele chegava, a primeira coisa que ele fazia era dar um beijo nas crianças... as crianças ficavam em cima dele. Ele falava baixinho, era super calmo, super tranqüilo.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Dr. Tomaz Pompeu era uma pessoa visionária! Era uma pessoa que via além, muito além. Porque ele abriu essa escola, abriu a Escola de Música e lá em Brasília também. E tinha teatro, ginástica... o SESI era vivo, era uma coisa viva! A gente respirava arte.

Narradora/personagem Helena Coelis

Eu me lembro dele de óculos. Ele era um homem que gostava muito da arte! Eu fui uma vez pra casa dele. Uma casa que ele tinha por ali perto da Av. Imperador parece, que morava a Chica, que morava o Fernando. Eu fui pra lá pra conversar. Mas com o pessoal da dança, entendeu? Uma casa grande. Acho que eles moravam lá. Ele era muito generoso! Ele nunca me chamou, mas ele chamava as crianças, que eram mais humildes pra poder educar.

Narradora/personagem Francisca Timbó

Dr. Thomaz Pompeu fez da minha história a de “Cinderela” mesmo. Eu tinha casa pra morar, alimento, até uma carteira assinada ele me deu aos treze anos de idade. Ele dizia: “Minha filha, você vai poder ter uma aposentadoria. A profissão de bailarina não é muito certa.” E era uma carteira assinada que a minha mãe sustentava a gente - dada pelo Dr. Pompeu à parte, né? Na verdade, ele queria me adotar e eu não queria ele como pai. Eu gostava do meu pai bêbado mesmo. Mas ele tinha esse carinho pela gente – de proteger a nossa família, né? De gostar mesmo. De me levar pro Rio, de me dar educação. Da mulher dele me levar pros melhores pontos turísticos de lá. Eu tinha aula particular! Eu era o bibelô dele. Ele me dava tudo! Eu nem valorizava isso! Porque eu voltava chiando do Rio. 1,2,3,4,5...(rsrsrssr) Ele me levava pra

Confederação Nacional da Indústria, ele me botava no meio daquele monte de executivo! Eu sentava... quando ele tava aqui mandava o motorista ir me buscar pra ir pra casa dele na Santos Dumont e aja meu ouvido a escutar música clássica pra me educar o ouvido, né? “Francisquinha sente aí e escute. Quem é?” eu tinha que dizer: Mooozart. Quando eu errava, ele dizia: “Francisquinha, preste atenção: Paganini”. (rrsrsrs). E eu querendo escutar Rita Lee. Mas aquilo foi tão maravilhoso! Que eu comecei a amar o que eu não conhecia, né? Ele me mostrava a diferença de um que era vibrante! O Vivaldi que era alegre. Mas eu era obrigada a passar minhas tardes escutando música clássica e ele olhando pra mim. Eu era a filha que ele não tinha, né? Ele queria que eu fosse filha dele e da Santinha. E foi maravilhoso porque eu não tinha educação musical. Era o que ele me ensinava. Era um paizão que todo mundo queria, né? Paizão maravilhoso! Ele me levava sempre pro Rio (rrsrsrs). Eu tinha mordomia...! Eu, pobre... Eles mandavam eu escolher um monte de roupa de grife! Era uma vida de “Cinderela” que ele me deu. Ele só andava de branco. Tinha uma educação! Nossa! Uma coisa maravilhosa! Era a nossa salvação. Ele chegava, a gente ficava feliz. Quando ele chegava no SESI, ficava aquele monte de criança atrás dele! Na verdade ele deu vida, né? Um bando de criança pobre que num tinha perspectiva de nada.

Narradora/pesquisadora

Com estas falas de alguns sujeitos de nossa pesquisa, notamos o quão Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto foi um indivíduo à frente de seu tempo. A sua proposta com esta Escola de Arte no SESI (Centro Social Thomaz Pompeu) ancorava-se em uma gestão articulada a um direcionamento no contexto da população à qual ele se propunha educar. Trata-se, segundo Freire (2001), de um indicativo da educação como prática responsável, compromissada com o direito do ser humano em “ser respeitado como gente” (FREIRE, 2001, p.44). Ele “era uma pessoa muito interessada no trabalhador, era um empreendedor”. (SILVEIRA, 2013)³². Em uma matéria intitulada “Cem anos de um visionário”, a Revista FIEC faz uma homenagem a Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto, ressaltando o seu empenho na cultura:

Estava no DNA de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Netto o gosto pela erudição e a arte. Na opinião do consultor cultural do sistema FIEC, Danilo Rubens Pereira, Thomaz Pompeu tinha uma visão à frente de seu tempo, sobretudo quando o assunto dizia respeito à cultura, sua maior paixão. “Ele foi o maior mecenas que o Ceará já teve. Thomaz Pompeu não só vislumbrava, mas fazia acontecer. Quem viveu de perto aquela época sabe que jamais houve alguém tão

³²Entrevista realizada no dia 18 de junho de 2013.

visionário e amante da arte quanto ele” - declara Danilo Pereira. (REVISTA FIEC, fev. 2008)

Dr. Thomaz Pompeu conjecturou um conhecimento de mundo através da arte para crianças e adolescentes, filhos de operários em condições estigmatizantes de pobreza. Sua ação respalda a generosidade à qual os partícipes tanto ressaltaram em nossos encontros. Além disso, oportunizou um direito à linguagem artística como área de conhecimento que é. “A Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo”. (MARQUES, 2012, p.27).

Nesse sentido, a proposta do Centro Social Thomaz Pompeu amplia a capacidade de existência e atuação no mundo dos estudantes que por lá passaram. Este espaço dialogiza uma *educação como prática da liberdade* (Freire, 2001, 1987), na medida em que descortina com e na arte uma nova leitura de mundo dos seus educandos, desterritorializando a vida deles condicionada pela opressão social. “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 1987, p. 36). Assim sendo,

O Centro Social foi construído para elevar o social do trabalhador da indústria. A idéia foi do Thomaz Pompeu. Ele gostava muito de arte e do desenvolvimento social do trabalhador. E ele tava na Condeferação e queria desenvolver este Centro. E... ele mandou um projeto e assim ele fez no Crato, e outras cidades. Era um projeto pro Estado do Ceará, além de Fortaleza. Onde tinha SESI ele implantou com maior ou menor porte. O Centro era completo; tinha arte e esporte. Tinha uma finalidade de elevar o nível social e artístico do operário da indústria. (DR. SILVEIRA, 2013)

A EDANSESI, fruto dessa ação, retratou a dança como um cenário a ser construído, lapidado. É válido salientar que a proposta desta escola contrapunha-se a uma sistemática capitalista onde o trabalhador era e é um mero reprodutor do seu trabalho. Explicitamos isso porque a Escola de Dança, assim como as outras atividades do Centro Social Thomaz Pompeu, eram para em sua maioria filhos de operários da indústria. Seres humanos que possivelmente foram retirados da capacidade de refletir e

questionar a sua constituição enquanto sujeito na sociedade. A Dança, enquanto linguagem artística acessa uma experiência nova no mundo, ampliando nossa capacidade de crítica e ação nele. Nas palavras de Marques (2012):

O ensino de Arte pode sim propor, abrir janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sócio político – culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável.” (MARQUES, 2012, p 35-36)

Do ponto de vista educativo, a Escola de Dança aqui retratada afere-se à *Educação Popular* (FREIRE, 2001). “A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática”. (FREIRE, 2001, p.49). Esta proposta educativa, segundo Freire (2001), dialoga com um exercício da docência que está para além da transmissão de conteúdos, pois incita um aprendizado aportado na transição entre conhecer os assuntos e torná-los ferramentas de admissão e consciência no mundo.

Na fala de Francisca Timbó é notório o amor pela educação a que Dr. Thomaz Pompeu somava às suas ações junto ao SESI. “O amor é uma tarefa do sujeito. [...] ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais.” (FREIRE, 2011 p.15. O amor por Chica era ainda maior, promovendo uma educação especial à menina e sua família. Esta ação corrobora com o discurso de Thomaz Pompeu na inauguração do Centro Social do SESI, em 1973, quando ele define este lugar como sendo ““a casa do trabalhador da indústria”. Para ele, “cada um dos setores visava à elevação consciente das possibilidades criadoras de cada pessoa humana que o frequenta e da sua ajustada interação no meio social” ”(REVISTA DA FIEC, 2008, p.27). Foi desta forma que ele iniciou uma proposta em arte, mais especificamente com a dança. Afinal, como pontua Chica Timbó, ele propiciou uma perspectiva de vida para as crianças que por lá passaram, disseminando, assim, tantos sonhos e caminhos dançantes.

4.3 Cena 3 - Metodologizando técnicas e afetos na EDANSESI

4.3.1 Dennis Gray: Rigidez, disciplina, educação estética, afeto e amor

Narrador/ personagem Raimundo Lima³³

O Dennis foi a figura mais importante da minha vida, em termos de sujeito do suposto saber, que conduz o processo da moral pela rigidez. Ele era super rígido, em tudo por tudo, né? E, além de rígido, um grande intelectual! Lembro-me muito que antes das aulas, ele sempre lia dois, três, poemas pra nós. Poemas dele e de outros autores. Aquilo me fascinava! Aquilo me fazia sentir gente. E começo a ser poeta a partir dessa época aí. Então, Dennis me ensina, e me faz acreditar que pra se falar, precisava ler, e pra se escrever, muito mais ler e escrever, é preciso ir entendendo o mundo.

Narradora/personagem Wilemara Barros

Ele era um mestre na verdade. Ele era muito sábio..Então, a disciplina dele era dentro e fora da sala! Ele regia nossas vidas fora da sala também. Ele sabia de tudo que acontecia... Aonde você estava, como você se vestia e ele acabava interferindo nisso, não é? E isso de alguma forma vai interferindo e realmente vai formando a tua personalidade. E graças a Deus que ele conseguiu formar uma personalidade bem bacana nos bailarinos que passaram pela escola do SESI, principalmente com a disciplina, né? E foi a partir daí que eu comecei a pensar o quê que eu queria realmente: que eu queria dançar.

Narradora/personagem Helena Coelis

Ele (Dennis) tinha uma paixão pela dança! Eu olhava pra ele e via dança e respirava dança. E eu comecei a respirar a dança até pelos poros.

Narrador/personagem Raimundo Lima

Ele era uma pessoa tão fantástica, que se você chegasse lá com um botão...no meu caso, faltando um botão, ele buscava uma agulha, e dizia: “Pregue. Não saia com esta roupa desarrumada por aí”. Então, Dennis foi esta pessoa que teve um cuidado muito grande comigo, mas era muito rígido! Me lembro que Dennis não pegava em pé de bailarino, né? Era aquela coisa rígida, que eu achava que se eu fosse professor, eu seria um pouco mais humanizado.

Narradora/personagem Francisca Timbó

Ele (Dennis) era muito exigente, muito severo, muito correto. Era muita disciplina! Assim. Eu devo tudo a ele... era como se fosse um pai te ensinando os passos: ele ensinava desde como você se comportar dentro e fora de sala, dentro do teatro...

Narradora/pesquisadora

Observamos na exposição acima o quanto Dennis Gray era uma pessoa que conduzia a sua função de professor tal como a de artista. Compreendemos o quanto estas duas profissões se complementam, mas entendemos que para ser professor faz-se

³³ Esta fala foi proferida a partir de fotos que levei para a entrevista.

necessária uma flexibilidade na condução do processo de aprendizagem; seja em qualquer instância do conhecimento, uma vez que “quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem”. (RIOS, 2010, p. 53). Para tanto, faz-se necessário, uma mediação neste processo que se articula a uma prática a partir dos saberes que os educandos já possuem para assim, o educador fomentar a construção de novos conhecimentos.

Na dança isso é ainda mais necessário devido ao trabalho corporal que, se alicerçado em uma rigidez e disciplina exacerbada engessa um corpo/sujeito que está se constituindo, como é o caso da criança. Afinal, “a exigência de uma “execução perfeita e silenciosa” carrega valores e significados que vão muito além da produção artística, acentuando o caráter autoritário e tradicional dessa prática artística que é também eminentemente educacional”. (MARQUES, 2007, p. 106).

Esse silêncio perpetua uma idéia de que por a dança se fazer no corpo não instiga a um pensar. Este raciocínio corrobora com a definição de Michel Foucault (1991) sobre os “corpos dóceis”. Corpos “acríticos, passivos, incapazes de compreender, reagir, transformar e criticar a sociedade, são corpos cravados de dominação e poderes surdos-mudos.” (MARQUES, 2007, 106).

Assim sendo, a dança insere uma concepção disciplinar no âmbito educacional, uma vez que o sujeito aprendente – que é corpo -inscreve nele as suas experiências educacionais. Se estes momentos forem movidos no ensino de dança por uma rigidez corporal, como aconteceu em parte com a EDANSESI, há uma tendência em silenciar as vozes dançantes, no caso, as crianças desta escola. Além disso, pode suprimir a dimensão crítica das mesmas na relação do corpo com o mundo, numa perspectiva nietzschiana, ou seja, como *vontade de potência*³⁴. Deste modo, a dança torna-se uma ferramenta reprodutiva de gestos não pensados que (des) pontencializa a capacidade criativa do corpo.

Notamos no percurso formativo de Dennis Gray, exposto no início desta escritura, que não havia na época uma preocupação com a formação para ser professor

³⁴“Corpo “e” mundo na concepção nietzschiana, são duas formas de referir-se ao permanente fluxo da realidade, ao jogo de forças da vontade de potência” (BARRENNECHEA, 2009, p.57).

de dança. A sua constituição se dava na experiência artística que alicerçava a condição para ser educador desta linguagem. Percebemos que a arte deste artista/docente estava impregnada do sacrifício, isso resvalando mais tarde sua metodologia como formador.

Sua rigidez e autoridade na aula de dança configuravam em uma prática educativa centrada no professor. Fundamentada em uma pedagogia tradicional tecnicista citada no Século XX, em que o aluno aprende pela transmissão do conhecimento através do professor. Nesta proposta de educação “a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório”. (SAVIANI, 2010, p. 382)

É válido salientar que este tipo de ensino na dança conduz a uma disciplina que estatiza os corpos. Nas falas dos sujeitos acima, Dennis Gray ensinava e exigia. Porém, esta categoria não faz parte diretamente do conteúdo de dança. Ela pode ser um meio, dependendo da forma como é trabalhada, mas não um fim. Uma vez que o ensino de dança por esta linguagem ser eminentemente artística, dialoga com o ensino de Arte. Deste modo, nas palavras de Marques (2010, p. 40)

Sabemos que a Arte tem de fato grande possibilidade de contribuir para a formação daquilo que costuma ser chamado de “bom comportamento”. Disciplina, concentração, dedicação, envolvimento, participação coletiva, aproximação e respeito com o outro, elevação da auto estima, co responsabilidade pelos resultados são atitudes e valores passíveis de estar presentes no fazer/pensar da arte, são de fato vitais no fazer/pensar da arte, mas, não podem, contudo, ser tomados como fim último no ensino de Arte.

No caso da EDANSESI, notamos que a disciplina, por ser direcionada ao ensino do balé clássico trazia em seu bojo esta premissa. Dennis reproduzia o que também foi repassado na sua formação com Maria Olenenewa nos seus estudos com dança clássica. Destarte, “Dennis Gray não buscava apenas a “limpeza dos passos”³⁵, mas também do corpo, nas vestes, nos gestos – o indivíduo educado seria aquele que controlasse sua rudeza, educasse seu corpo, seu gosto, sua sensibilidade e seu gestual”. (GADELHA, 2006, p. 218). Ou seja, para além do gesto dançado, havia a vida. Parece que havia esta tentativa de estetizações dos gestos e do cotidiano.

³⁵No balé clássico é comum o uso da expressão “limpeza nos passos”, que significa executar com precisão e perfeição não somente os passos em si, mas também a transição, a passagem de um passo a outro. (GADELHA, 20086, p.218)

Assim, Dennis Gray embora conduzisse o processo educativo em dança condicionado por uma rigidez, alimentava “o mundo imaginado” dos estudantes a partir da dimensão estética da arte. Quando o narrador-personagem Lima cita que o mesmo lia poemas antes das aulas de dança, ele (Dennis) articulava a poesia como promotora da ativação dos sentimentos. Um dos fundamentos da educação estética³⁶. Esta concepção educativa incita a uma consciência estética que significa,

em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir dos nossos sentimentos(significados sentidos) e de nossa compreensão (racional,lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma *capacidade de escolha*, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. (DUARTE JR, 1994, p. 115. Grifo da autora)

Dennis construiu um “*ethos*” da arte e da vida em uma relação de afeto.³⁷ Os estudantes foram unânimes em reconhecê-lo como uma figura importante na sua formação tanto artística como humana.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

E o Dennis assim, parecia ser uma pessoa muito rígida,mas não era nada daquilo. O Dennis era uma pessoa extremamente amorosa, sabe? Tudo aquilo era só um faz-de-conta,a rigidez dele. E a gente sabia disso, sabe? Ele tinha tanto amor por aquilo que ele fazia que ele não admitia que a gente levasse aquilo na brincadeira. Aí a história era essa: tinha que levar a sério! Inclusive isso foi a vida inteira! Eu me lembro que quando eu me tornei maître de balé lá do TMR, até lá ele tinha uma postura comigo de muita rigidez. No sentido de assim...“Você vai levar isso a sério até o fim porque é assim que tem que ser”, entende? Eu sempre fui uma pessoa muito brincalhona! E ele nunca deixou! E enquanto ele ficou vivo ali do meu lado, (rsrrs) eu era aluno dele. (rsrsr)

Narradora/personagem Wilemara Barros

Então, a forma dele ensinar era uma forma rígida, ele gritava.... mas a gente tinha uma relação de carinho muito grande com ele! Muito grande! Eu não sei como é que ele conseguia fazer isso, né? Era a coisa do professor mesmo. De ter essa relação com aluno, de hierarquia, entendeu? De poder mesmo que ele tinha mas, por trás disso, vinha com um carinho tão grande que.. na verdade ele parecia ser um pai pra todo mundo.

³⁶Educação dos sentimentos. (DUARTE JR,1994)

³⁷ “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo as idéias dessas afecções”. (Spinoza, 2013,p.98)

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Um dia ele descobriu que eu ia à pé, que eu não tinha dinheiro pra ir pra escola. Porque quando o meu pai descobriu que eu saí do Colégio Militar pra dançar, ele mandou que suspendesse qualquer tipo de dinheiro pra eu ir pra escola, ele disse: “Você tem casa e comida e eu não te dou mais nada”. E... eu ia de São Gerardo ali na Bezerra de Menezes até a Barra do Ceará andando. Um dia ele (Dennis) passou de táxi e viu. Ele me viu caminhando e perguntou pra alguém onde é que eu morava e porque que eu ia vinha andando. Ele não perguntou pra mim. Aí os meninos falaram que tinha acontecido isso e... no outro dia eu tinha um trabalho. O meu trabalho era fazer a chamada dos alunos. (rsrsr) E ele me dava uma bolsa. Então assim, é um tipo de generosidade que... não existe. O que ele fez por mim, eu sempre vou respeitar como meu professor. E... são coisas assim que eu não vou esquecer nunca! (pausa – longo silêncio).

Narrador/personagem Raimundo Lima

Então, Dennis, foi pra mim, essa figura referencial. Me lembro como se fosse hoje quando eu fui pro exterior, ele disse assim: “Continue estudando também. Continue estudando. Porque a carreira de bailarino é passageira”. E foi essa grande coisa: com Dennis, eu aprendi a ver que podiam roubar tudo de mim, menos o que eu sabia, o que eu ia aprender dali pra frente.

Narradora/pesquisadora

Para este artista/docente do ponto de vista dos entrevistados, a disciplina era uma espécie de extensão do respeito à dança, ancorado em um amor por esta linguagem que o tornava ao mesmo tempo preciso e generoso. Forte e leve. Talvez por ele ter vivido para o trabalho, como ele mesmo dizia, esta instância da sua vida o totalizou, tornando-o um obstinado pela perfeição do movimento, e porque não dizer da vida.

E, na verdade, a aula dele era direcionada da forma acima citada porque foi assim que ele recebeu na sua formação. O amor de Dennis pela dança, citado por Flávio em sua fala e posteriormente por outros partícipes, é um sentimento que ocupa dois lugares: o da insegurança e o da segurança. Nesse trânsito podemos enxergar na atitude de Dennis um medo ou receio em não se fazer respeitado. Sua segurança pautava-se no seu fazer docente em que ele tinha conhecimento da dança para compartilhá-la. A condução da aula de dança de Dennis Gray imprimia uma postura que se inscrevia no corpo.

Embora ele diluísse na sua austeridade, gestos nobres como o que ele fez em relação ao Flávio Sampaio: oportunizando um “emprego” para que pudesse garantir a

condição mínima para este estudante ir à aula: transporte. Essa ação de Dennis configura uma das premissas básicas do ser educador: “sem conhecer a realidade em que vivem nossos alunos não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente podemos saber o que sabem e como sabem.” (FREIRE, 2012, p. 152).

O amor de Dennis Gray pela dança o ligava aos educandos. Uma vez que “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 2011, p.36)

O amor dele (Dennis) projetava-se na preocupação com os estudantes, como explicita Lima em sua fala, em que ele (Dennis) o aconselha a estudar por ser a carreira de bailarino efêmera. O ato de estudar, de conhecer o mundo é algo que Dennis Gray trouxe no decorrer da sua vida. Curioso, atento, um investigador. Ele trazia no bojo de sua trajetória um homem que abraçava o mundo e o engolia com muita fome de saber. A inquietação pelo estudo transbordava em sua aula, propondo uma formação de vida.

4.3.2 Dennis Gray e Jane Blaut: Antigas e novas metodologias no ensino de dança **Narradora/personagem Socorro Timbó**

O Dennis dava uma aula de clássico bem tradicional: barra e centro, né? Com muita disciplina e rigidez. Cada exercício ele aprimorava bem. Ele passou um bom tempo a gente fazendo um “tendu devan”³⁸, só um tempo fazendo isso. Primeira posição, depois na sexta. Várias vezes. Depois ao lado e depois “derrière”(atrás) e assim ele foi. Depois ao lado, e assim ele foi. E quando a gente tava bem segura de fazer o “tendu” é que ele começou com outro exercício. Então, a gente conseguiu uma hora de aula. Então, a gente passava muito tempo, repetindo aquele exercício.

A Jane³⁹veio depois. Porque ela ainda dançava no Municipal. Então, ela era bailarina, o Dennis não. A Jane como dançava - tava mais no Rio do que aqui. E a Jane foi muito importante porque ela trazia pra gente o prazer de tá dançando - ela fazia muito isso pra gente.

³⁸Tendudeván - Exercício do balé clássico que consiste em arrastar os dedos dos pés pelo chão na direção da frente.

³⁹Bailarina do corpo do Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Tendo começado a dançar ainda menina, quando morava em Porto Alegre, ela chega à instituição carioca pelas mãos de Tatiana Leskova. Antes disso, Blauth havia complementado sua formação nos Estados Unidos, onde estudou na Academia de Danças de Nova York, tendo feito aulas com o mito Rudolf Nureyev (1938-1993), um dos mais celebrados bailarinos do século XX. A bailarina, também em sua temporada fora do País, chegou a ter muito destaque como integrante do corpo de baile do Theatre d'Ardu Ballet, de Paris. (DIÁRIO DO NORDESTE. 20.03.05)

Narrador/personagem Raimundo Lima

O Dennis tinha um método, do desafio, dos grandes saltos, sabe? Dos grandes acabamentos, das grandes técnicas. A Jane, em parte, ela me trazia a escola Francesa, a liberdade, sabe? A sensualidade, a leveza, por isso que dava tão certo o casamento do Dennis com a Jane. E, aqui pra nós, fazer aula com a Jane era ressignificar a liberdade da dança! Era assim: fazia três meses de aula com o Dennis, e um mês com a Jane, né? E sabia que ela mandava manter a mesma linha do Dennis? Mas você saía de lá com alma não corporalmente, mas na sua subjetividade. Na relação Sujeito. Um sujeito/arte, sujeito/espaco. Tinha essa relação mais próxima. Inclusive o toque corporal. Ela tocava. O Dennis, não. O que tinha do sujeito atleta, que trazia um balé Russo pra nós - o Dennis -um balé rígido, de grandes alongamentos, tinha ela de fada madrinha. “Alongue, ai, que perna linda!”. Então, esse equilíbrio era muito perfeito!

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Ambos (Dennis e Jane) tinham uma metodologia francesa (vendo hoje, porque na época a gente não tinha essa informação), mas já com algo de Vagánova⁴⁰. A Jane já trazia algo de Vagánova porque ela estudou na Rússia. Então, a Jane trazia informações que a gente só conheceu no Brasil agora, no ano 2000. Então, assim: nós fomos acho que uma das primeiras escolas brasileiras a ter um acesso próximo à metodologia Vagánova, entende? Por causa da Jane. O Dennis ele tinha uma experiência maior com a formação de Cecchetti⁴¹ e com a escola francesa, certo? Mas eles se acertaram de uma forma pra que os dois pudessem fazer do mesmo jeito. Por exemplo, os braços eram muito trabalhados do jeito do Dennis.

Mas a postura corporal era muito da forma da Jane. Quando as novas turmas começaram a entrar, não era comum naquela época se começar a aula no chão porque a barra ao solo foi uma atividade criada na França. E ela trouxe essa informação pra gente. Então, era uma maneira de quando botar o aluno na barra ele já tá preparado pra ficar de pé. Porque as outras escolas já colocavam direto na barra. E ela fazia isso no chão. As primeiras três ou quatro semanas aquele aluno ia aprendendo os exercícios

⁴⁰ Agrippina Vaganova (1879-1951) foi uma bailarina russa que se tornou conhecida na história da dança por desenvolver um método de ensino que ficou conhecido como o método Vaganova. Este método surgiu a partir das questões advindas da revolução russa no início do século XX e resultou numa mudança de como o ballet era visto na Rússia. O método Vaganova imprime a fluidez e expressividade dos braços e torsos do método francês e os giros e saltos virtuosos do método italiano. Assim como seu estudo bem planejado incita a uma flexibilidade na metodologia de ensino e indica que cada professor desenvolve sua própria aula nesta proposta.

⁴¹ O método Cecchetti é uma forma de ensino de balé desenvolvido por Enrico Cecchetti (1850-1928) na Rússia no início do século 20. Enrico Cecchetti, ex-dançarino virou professor, estruturou o método como uma forma de dividir os movimentos de balé clássico em uma ciência. Cecchetti criou um programa de estudo. No método Cecchetti, exercícios e combinações são executados com cuidado e precisão. O mesmo é um sistema rigoroso que visa o aperfeiçoamento da técnica do balé. Além disso, possui um conjunto de exercícios rigorosamente predeterminado.

no chão, e depois ia passando pra barra. Isso hoje em dia é comum nas escolas. Mas isso naquela época não se conhecia, era uma atividade extra.

Narradora/pesquisadora

Neste tópico, explicitaremos um pouco da metodologia no ensino de dança, mencionado acima referente à escola, objeto de nosso estudo. “A metodologia de ensino é primordialmente definida pelas crenças, conceitos, pontos de vista e idéias do professor. [...] o que determina a escolha - consciente ou não - do professor de dança é o seu ser-estar no mundo, que integra o seu agir-pensar em sociedade.” (MARQUES, 2010, p. 193)

Nosso intento é discutir a mesma à luz de alguns autores que permeiam a seara dançante e educacional. Para iniciar esta fricção, falaremos de duas metodologias representadas pelos educadores Dennis Gray e Jane Blaut. Antes, falaremos de uma lembrança do partícipe Raimundo Lima sobre o atraso nas aulas de Dennis.

Segundo Lima, não podia chegar atrasado na aula de Dennis. “*quem chegava atrasado, não entrava. Porque você tinha que fazer o aquecimento antes de entrar.*” Lima pontua que o aquecimento dele durava, no mínimo, quinze minutos. Esse processo inicial passava por uma “*integração corporal*”, no sentido de propiciar uma percepção da estrutura músculo-esquelética, utilizando a respiração como propulsora do movimento e do conhecimento das articulações, ossos e músculos. Depois ele trabalhava flexão de pés, alongamento para iniciar o *plié* (terminologia da dança clássica que significa flexionar os joelhos).

Percebemos pelo relato de Lima e dos outros partícipes que Dennis de uma forma geral propunha um método de ensino ancorado em ferramentas russas. Isto era costume nos métodos de dança clássica da época, como expomos em nota de rodapé. O próprio Dennis Gray passou por isso em sua formação. Porém, embora este fosse o direcionamento de sua metodologia, ele sugestionava outras formas de pensar a dança quando, por exemplo, iniciava a aula com um trabalho de percepção da estrutura esquelética e muscular. Assim sendo, observamos uma tentativa deste artista/docente em propor uma vivência com a dança.

A sua metodologia transitava por pontos de encontro e (des) encontros. É como se ele estivesse descobrindo uma forma de trabalhar com estas crianças e adolescentes. Uma vez que a experiência maior de Dennis como professor até esta época era com pessoas adultas que continham um percurso mínimo em dança.

Dennis falava aos estudantes por estar atento a eles. Sua forma de ensinar priorizava a técnica em detrimento de um fazer que articulasse nos alunos proposições e criações em dança. Embora Dennis tivesse uma formação segundo Flávio Sampaio no método *Cecchetti*, na EDANSESI ele trabalhava como Vagânova⁴², utilizando extremo rigor, preocupando-se com a limpeza dos movimentos. Embora com essa proposta tão rígida, apenas dois alunos falaram desse método de Dennis em nossas conversas. E em um deles, eu perguntei. Eles falavam da rigidez e disciplina, mas detalhar o método somente dois estudantes. Isso evidencia que Dennis Gray mesmo com sua rigorosidade trouxe para aquelas crianças outros valores dançantes, além da dança clássica. Há neste caminhar de Gray pela EDANSESI, algo bem interessante que é a escuta dele para o contexto dos alunos. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.”(FREIRE,1996, p.128)

Com relação à metodologia de Dennis, é notório nas fotos abaixo que ele modelava a dança clássica em sua forma originalmente russa. A própria disposição espacial das alunas no espaço, uma atrás da outra em fileiras denota a idéia acometida nestas aulas. Além disso, em seu manuscrito de aula, notamos que há uma proposta que tende a unificar os corpos. Como ele mesmo diz em seu manuscrito, “a dança clássica está totalmente dividida em posições”. A ideia de fragmentação neste tipo de dança é muito freqüente. Há uma compartimentalização do corpo.



Figura 18 - Dennis lecionado na EDANSESI – Arquivos: Socorro Timbó

⁴² “Agripina Vagânova foi uma das maiores professoras de dança clássica do mundo. Sigo seus ensinamentos ao pé da letra, e a prova está na Academia de dança do Sesi em Fortaleza”. (Manuscrito Dennis Gray s/d).



Figura 19 - Dennis lecionando na EDANSESI – Arquivos: Socorro Timbó

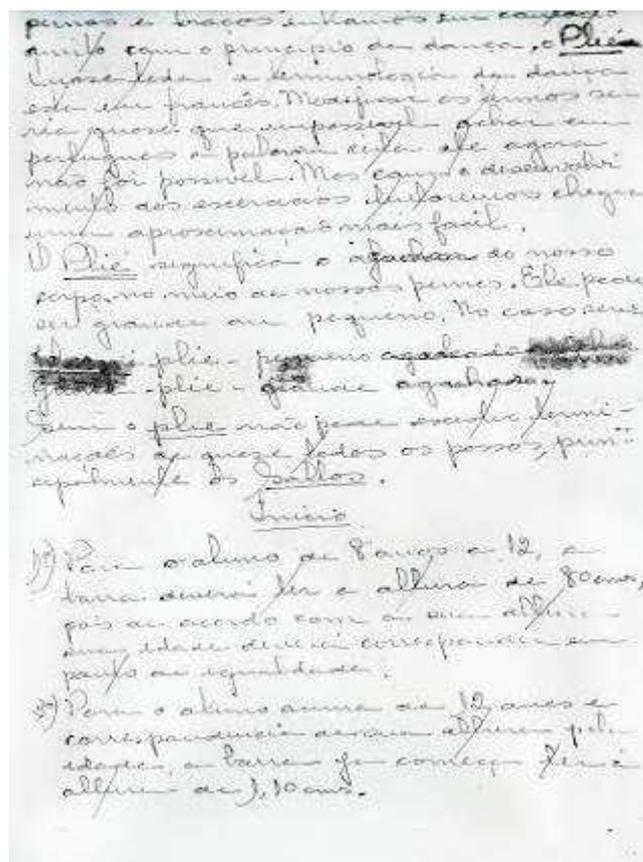


Figura 20 – Material que faz parte da sequência de aula (manuscrito) de Dennis Gray.

Arquivo pessoal: Raimundo Lima. Ver em anexo tamanho maior

O manuscrito de Dennis acima que analisamos e expomos possui um trecho que fala em termos de “método elementar de dança clássica”. Sua sequência de aula era da

seguinte forma: inicialmente o trabalho de percepção corporal, 1ª parte - posição dos pés, 2ª parte - posição dos braços, depois exercícios de base fundamentados em *pliés*, relação com a barra, compreensão do que seria o *demi plié* (pequena flexão de joelhos) e *um grand-plié* (grande flexão de joelhos), posições de cabeça, *battement tendu* (jogar perna, passando pelo chão, pé em ponta - soltando articulação quadril), *Rond de jambe* (movimento de girar joelho para dentro e para fora). É válido salientar que ao manusearmos este material observamos que Dennis fazia anotações criteriosas. Ele colocava o nome dos passos, sua definição e funcionalidade.

Observamos que a aula de Dennis Gray estava voltada prioritariamente para o movimento, embora como já ressaltamos em outros momentos, ele propusesse outras formas de educar com a dança, mesmo com outras propostas Dennis priorizava a técnica e a construção do movimento.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim, como são saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 2007, p. 31)

Diante deste panorama, o ensino de dança necessita de diversas faces, além da técnica. A dança precisa ser redimensionada como uma possibilidade de leitura de mundo. Como afirma Marques (2010):

Ler o mundo também com os óculos da dança/arte faz com que ampliemos, aprofundemos e vejamos com mais clareza como se estabelecem, que colorido têm, que canções cantam as relações sociais a nossa volta. Em última instância, voltar-se para o mundo é também voltar-se sobre si mesmo, sobre nosso papel no mundo, sobre nossa ação a respeito dos cotidianos partilhados. (MARQUES, 2010, p. 184)

Marques (2010) aponta três elementos definidores para uma metodologia no ensino de dança, quais sejam: o primeiro refere-se ao “*conceito de corpo* subjacente tanto à prática artística quanto educacional do professor”. (MARQUES, 2010, p. 193). Se este educador percebe o corpo como instrumento ou se o mesmo é visto como lugar de criação ou como o próprio ser – que é corpo; o segundo elemento trata do “*conceito de dança* que o professor leva para sua prática docente. Dança é execução de uma técnica codificada? Dança é um recurso educacional ou uma linguagem artística? A dança é conhecimento?”. (MARQUES, 2010, p. 193). Isabel Marques explicita que

cada resposta feita a estas perguntas conduzirá os caminhos deste docente em sua aula, “em seu processo metodológico”. (idem)

E como último elemento desta proposta metodológica, “*o conceito de educação* que também gera diretrizes para uma escolha metodológica”. (idem). Uma das questões norteadoras para Marques (2010, p.193), é: “O que o professor pretende ao ensinar dança? Formar “bons bailarinos”, educar pessoas, promover bem - estar, prevenir contra o stress?” (MARQUES, 2010, p. 193). As respostas a estas indagações, de certo modo, também definem que caminhos o educador escolhe para lecionar dança.

A dança incita a uma reinvenção do corpo, no sentido de que para criar/lecionar algo neste lugar proposto há a necessidade implícita de um aprofundamento das potencialidades do corpo – que é também objeto de estudo da dança. Na subjetividade e nas relações estabelece-se essa criação.



Figura 21 - Jane Blaut - Programa do espetáculo “Cinderela” - 1975
Arquivo: Catarina Labourê

Destacamos a importância da proposta trazida por Jane Blaut em uma aula de dança que dialogasse com o aluno. Mesmo no balé clássico em que há uma tendência à homogeneização dos corpos, é possível dinamizar uma metodologia de ensino que agencie o entendimento e valorização do aluno enquanto ser pensante no processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário neste tipo de ensino incluir o estudante como sujeito neste processo e não como coadjuvante. Uma vez que a formação é um ato colaborativo consigo, com o outro e com o mundo e ela sustenta a nossa troca aprendiz como o meio em que vivemos. Ela nos faz, nos refaz. Traz e nos leva a caminhos que alargam o nosso conhecimento nas instâncias de nossa existência.

Para Flávio Sampaio, Jane Blaut inaugura no Brasil uma nova maneira de ensinar dança e de se relacionar com o aluno. *“Antes era muito, muito difícil, era muito rígido, né? Tinha uma relação hierárquica muito... forte! Geralmente o professor não levava*

em conta o querer do aluno, as possibilidades do aluno”. A técnica tinha que se acomodar àquele corpo. Segundo ele, com Jane era diferente. “Eu acho que eu ganho isso da Jane. Eu recebo isso dela. Sabe essa generosidade, essa relação que tem que ser gostosa, que tem que ser humana, sabe? E foi com ela que eu aprendi isso.” Além disso, como ele era um aluno mais velho, conversava muito com a Jane sobre as experiências dela e *“hoje eu tenho uma coisa de História da Dança na minha cabeça que ela me passou.”*

Na fala exposta no início deste tópico, Flávio expõe que Jane traz uma nova metodologia para a EDANSESI. Ela propunha aulas no chão, que seriam aspectos de métodos difundidos muito tempo depois, no Brasil. Além do que a sua forma de conduzir a aula horizontalizava sua relação com os alunos e ampliava a capacidade de potência daqueles corpos que ali estavam. É importante que nós, como professores desta linguagem artística,

nos perguntemos: que danças conhecemos? Que reflexões temos sobre nossos corpos? Como nos “apresentamos” corporalmente em sala de aula? Que valor realmente damos à articulação teoria e prática em se tratando de aula de dança (corpo)? que relações somos capazes e temos vontade de traçar entre a dança, a educação e a sociedade? (MARQUES, 2010, p. 31)

Notamos que Jane trazia uma proposta de dança que dialogava com o que Marques (2007) propõe acima. Ela (Jane) respeitava a individualidade de cada um transmutando em uma relação que conduzia à formação de singularidades. Segundo Lima, ela tinha uma voz suave, doce e fazer aula com ela era ressignificar a vida. *“Ela dizia assim: “amado, estica esse pé tão lindo!”* Ele explicita que ela tinha aulas no chão que eram bem demoradas, trabalhando os alongamentos, as expressões, os *“cambrés”* (movimento de extensão da coluna). E no seu trabalho com o CAPS, Lima expõe que leva muito Jane Blaut com ele, uma vez que o trabalho dela *“funciona muito bem na saúde mental”*.

Ressalva-se com estas análises que o educador como formador desta linguagem de Dança necessita analisar constantemente suas escolhas e suas consequências. Elementos da dança, tais como: corpo e movimento, fatores e qualidade de movimento e a relação tempo e espaço podem auxiliar o educador de dança. Associando isto à memorização de gestos, improvisações e criações expressivas, propiciamos uma multiplicidade de conhecimentos nessa área.

Narradora/personagem Helena Coelis

Hoje é muito diferente - a relação dança, ensino e corpo. Hoje é você aproveitar, principalmente na dança contemporânea, até os cabelos de um bailarino para dançar. Você aproveitar o gordo, o magro, a técnica que ele tem. Não é só o pé esticado, não é a ponta, não é aquele corpo maravilhoso do bailarino, e quando você olha ele dançando você vê lindo. O importante é o coreógrafo. E na época do Dennis Gray, nós víamos muita técnica, técnica, muita técnica. Tinha expressão também. Mas, a técnica dominava muito mesmo! A rigidez.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Ele (Dennis) tinha muito cuidado com a questão corporal. Naquela época nós não tínhamos muita informação sobre o corpo. Ou sobre como aquela técnica que era uma técnica européia, do impacto que ela trazia no nosso corpo. Mas, ele já tinha cuidado com isso. Da gente não se machucar, sabe, do desgaste corporal que nós tínhamos... Da sala ser bem equipada... Você vê que a sala é a primeira sala do Ceará que tem um piso de madeira.... Ele tinha esse cuidado, né? Da gente ter uma avaliação médica...Nós tínhamos tratamento dentário, porque era muito comum às vezes a inflamação no dente dá um problema articular. Ele tinha esse cuidado da gente ir no dentista. Nós tínhamos às vezes um treinador de Educação Física que fazia algumas avaliações e dizia o quê que a gente precisava fortalecer, que musculatura precisava fortalecer. Nós tivemos tudo isso lá no SESI. E isso eu levo comigo, sabe?

Narradora/pesquisadora

Observamos nas falas acima que o corpo é trazido como um lugar a ser experienciado na dança. Se pensarmos que ele é uma potência que se fortalece nos bons encontros que temos, podemos dizer que a dança agencia um encontro nosso com a vida, uma vez que o corpo estabelece uma troca com o ambiente (movimento dançado muda o espaço ao nosso redor) nos modificando e ao espaço.

Assim, o corpo atualiza-se, já que ele não acumula informações, mas as reorganiza por meio de conexões. Como diz Greiner (2008): “*Nós somos o filme, o fluxo das imagens*”. E é neste fluxo que as relações corpo/ ambiente se estabelecem. “O corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo. E o corpo/ artista é aquele em que ocorre ocasionalmente como desestabilizador de todos os outros corpos.” (GREINER, 2008, p.51) Portanto, o corpo afeta e é afetado pelos outros (SPINOZA, 2013).

A fala de Helena Coelis aponta para uma discussão contemporânea da relação corpo e dança, visto que, como ela ressalta, na época de Dennis este corpo era direcionado a uma disciplina. Acredito que quando pensamos em dança na

contemporaneidade algo já nos incita a uma reinvenção do corpo (não absolutamente novo, já que nunca se começa algo do zero). Compreendemos que a dança clássica traveste no corpo uma forma de se movimentar que injeta uma disciplina conduzida por uma rigidez e em uma forma de aula homogeneizada que limita uma reflexão do sujeito aprendiz.

Na fala de Flávio sobre o corpo, ele direciona refletir sobre o contexto que Dennis propiciava para eles, estudantes, da EDANSESI. Entendemos que Gray trazia no bojo desta ação um cuidado que Foucault (1985, p.57) nomeia como um “cuidado de si que é uma prática social”. Que seria ocupar-se e preocupar-se consigo à luz de práticas inseridas no cotidiano, tais como (uma atividade física, uma leitura, um conhecimento adquirido, uma ida ao médico, ao dentista). Um tempo dedicado a si.

No caso de Dennis o cuidado se desdobrou com o outro (com as crianças do SESI), para que elas tivessem um *cuidado de si*. Havia nele uma preocupação cuidadora para que estes corpos não se machucassem. Desde a estrutura mínima como o piso de madeira da sala de dança, e as roupas para o movimento, até o aparato cuidadoso deste corpo para dançar.

Com este ato Dennis cria nos seus estudantes a relação de cuidado que devemos ter ao trabalhar com dança. Já que somos nosso próprio corpo e na dança é com ele que nos movemos. É com nosso corpo que nos relacionamos no mundo. Como pontua Marques (2010, p. 181), “nossos corpos híbridos, transitórios e fluídos lêem o mundo segundo seus próprios cruzamentos, suas próprias percepções, história, aprendizados, estados corporais”. “No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança”. (MARQUES, 2007, p.24)

Entendemos que a Dança incita uma relação com a cotidianidade circunscrita no mundo, na sociedade. Por ser uma linguagem artística, ela nos insere de forma diferenciada no cotidiano. Ela fomenta a crítica, e amplia nossa capacidade de ler e se relacionar nele. Afinal, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 79). Essa mediação proposta por Freire (1987) nos constitui enquanto seres humanos que agem e refletem sobre sua condição de sujeito no mundo. Esta concepção freiriana nos ambienta a uma educação comprometida com a conscientização.

Transpondo para a dança, poderíamos pensar: que tipo de ensino desta linguagem é disseminado e de que forma ele ocupa os espaços das salas de aula das escolas desta área de conhecimento? Qual o lugar do corpo neste tipo de ensinagem? Quais os discursos presentes no mesmo? Como podemos criar outra dança, com novas escrituras de movimento, com outras narrativas desse corpo e quais seriam?

Penso que aprofundar os estudos do corpo, no ensino de dança, alarga um leque de possibilidades em experienciá-la. É nesta relação e a partir destes estudos que outras formas de compor novos sentidos se estabelecem em uma aula que lida com esta linguagem, como a relação com o olhar, rompendo a idéia de que a dança é exclusivamente visual quando sabemos que outros sensores e sentidos nos são aguçados ao dialogar com uma obra coreográfica.

É neste sentido que os estudos do corpo nos fazem abrir novas arestas. Passamos a não pensar o corpo só como matéria concreta e objeto da dança, mas como algo que está no entre desta matéria, e da mente interligada. Quando pensamos assim, enquanto professores de dança, o nosso olhar se desloca para outro lugar de ensinagem, que são as várias relações que a dança propicia com outras linguagens e com outros conhecimentos que não são da dança, mas que nos aproximam dela quando correlacionamos ao estudo do corpo.

4.4 Cena 4 – Do TMR para a EDANSESI: Escola de formação

Narrador/personagem Wilemara Barros

A metodologia que ele dava pra gente, mesmo ele vindo do Rio, ele não modificou. Mesmo ele trazendo essa arte - que era possibilitada pra elite, e sendo no Ceará pra filho de operários que não tinha acesso a essa arte. Porque na época era assim. Ele trouxe uma escola, uma metodologia de lá da Europa, tá entendendo? Então, isso foi bacana. Então, o seu físico aqui tinha que se adequar a esse perfil. A gente sabe que hoje é meio complicado, mas que na época a metodologia era essa.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Eh...não existia nessa escola como existe hoje disciplinas de História da Dança, sabe? De História da Arte, mas, assim, na própria aula ele fazia isso. Ele nos trazia informações de um mundo que a gente não conhecia que era bom demais! Ele não perdia nenhum momento de nos ensinar.

Eh... com certeza é a primeira escola particular quer dizer particular que não seja a escola do TMRJ ou a Escola de Bailados da cidade de São Paulo, porque eram as duas escolas de formação que existiam naquele tempo. Na verdade, eu acredito que a

escola do SESI é a primeira escola, fora desse circuito que traz essa experiência de formação. Porque nas minhas pesquisas, eu não conheço antes. Existem escolas como existiam a do Hugo Bianchi aqui, lá do Rio Grande do Sul que são anteriores, as de Belo Horizonte do Carlos Leite, a da Flávia Barros aqui em Pernambuco. Mas eram escolas que se limitavam a dar aulas de balé e pronto. Elas não tinham uma preocupação com uma informação mais ampla. Nós no SESI tivemos isso, né? Embora não formalmente. Não existia um momento da aula que fosse pra aquilo, ele ia se apropriando do que tinha o SESI e pra trazer pra gente coisas mais importantes.

Talvez no TMRJ como era uma escola de formação... o Dennis talvez traga pra gente essa idéia de escola como a escola de formação do TMRJ, que tinha esses diversos saberes: Anatomia, História da Dança. Na verdade ele buscava dar pra gente todas essas informações porque ele sabia por ser ele também professor dessa escola.

Narradora/pesquisadora

A metodologia que Dennis trouxe para a EDANSESI relatada por Wilemara era uma proposta ancorada nos preceitos da dança clássica advinda da Escola do TMR, visto que ele era professor desta escola, como pontua Flávio Sampaio. Para entendermos um pouco sua proposta, é necessário compreendermos a origem do balé no Brasil e o surgimento desta instituição.

No Brasil, embora algumas formas de dança sempre estivessem presentes no cotidiano do brasileiro através das festas bailes e das manifestações folclóricas, foi somente em fins de 1930 que a “dança cênica”, representada especialmente pelo ballet, passou a ser reconhecida como uma atividade artística autônoma no Brasil.

Segundo Pereira (2003), para compreender a representação nacional do balé brasileiro, é necessário regressar ao balé romântico, visto que é neste período que a estrutura do balé alcançava autonomia vigente hoje. Além do que a dança cênica ocidental é sistematizada neste período a partir de uma logística cênica presente na contemporaneidade. Deste modo, a constituição do balé brasileiro se dá a partir de sólida pauta nacionalista explicitada no romantismo.

Quanto à formação em Dança, a primeira Escola de Dança do Brasil, O Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, foi uma iniciativa da bailarina e professora russa Maria Olenewa⁴³ (1896-1965), em 1927. Esta instituição foi um marco a partir do qual a ideia de formação começa a se delinear no país. A proposta dessa companhia iniciou um movimento formativo envolvendo artistas, bailarinos e

⁴³ Renomada bailarina russa que resolveu morar no Brasil e fundou a primeira Escola de Dança no Brasil.

professores de dança. Essa escola tornou-se posteriormente referência na formação em dança clássica no Brasil.

Esta escola tinha (e ainda tem) como escopo uma formação rigorosa na dança. Para tanto, conta com uma equipe enorme de profissionais da música, da dança, das artes de um modo geral. Com este aparato o intuito era articular os saberes teóricos e práticos em dança: Anatomia, História da Dança e da Arte, Cinesiologia da Dança. Além disso, esta instituição fazia seleções para seu quadro de bailarinos, já que ao adentrar na mesma o bailarino tornava-se um funcionário público com determinada carga horária para ensaiar, estudar e apresentar os espetáculos. Havia também profissionais de outras áreas que cuidavam destes profissionais: educador físico, fisioterapeuta, médico.

Na EDANSESI, Dennis aproximava a nossa formação da acima descrita, trazendo “organicidade disciplinada” no âmbito prático, embora informalmente trouxesse os conhecimentos teóricos e históricos da dança, além de promover um direcionamento aos cuidados corporais, como explicitamos no tópico que se refere à metodologia desta escola. Afinal, “formar é muito mais do que puramente treinar”. (FREIRE, 1996, p. 14).

Deste modo, indagamos: Como focar uma experiência formativa a partir de elementos da dança em um determinado contexto histórico construído por meio do vivido no cotidiano da vida e da formação em dança? Pensamos que uma formação nesta área deve perpassar conteúdos teóricos e práticos desta linguagem artística, além de relação corpo/mundo que atravessa uma formação humana também. “Não temos que ensinar apenas dança, temos que ensinar a vida”. (SAMPAIO, 2001, p. 153)

Para a narradora – personagem Wilemara Barros, um momento marcante foram as audições (seleção a partir de uma aula de dança) realizadas na EDANSESI. Devido ao aumento de crianças interessadas na escola, Dennis resolveu fazer seleções. Isso acontecia a cada ano, segundo Wilemara. Segundo ela, existia uma nota mínima pré-estabelecida entre 1 e 5. Se a criança obtivesse uma nota inferior a três estaria fora da escola.

Estas audições aconteciam tanto para a criança que gostaria de adentrar na EDANSESI como para as que lá estavam. Era uma forma de avaliar o desempenho das mesmas. Wilemara conta que sua nota foi 3,5 e ela ficou receosa em ser retirada da escola.

Narradora-personagem Wilemara Barros

Ele me chamou na sala e disse que minha nota tinha sido baixíssima e que meu rendimento tinha sido baixo, mas que como era uma criança muiiito atenta, eu ficaria! Eu fiquei morta de feliz, né? Porque eu disse: bom, vou ficar na escola e vou continuar fazendo as aulas e aí comecei... a criar realmente a vontade dessa coisa de ser bailarina. Mas depois eu não tomei conhecimento se algumas crianças saíram, se ele teve coragem ...acho que talvez ele tenha criado uma forma de avaliação nesse sentido de conversar e de criar perspectiva pra essa criança pra que ela pudesse pensar nisso crescer e ter um rendimento e não tirar essa criança.

Este relato de Wilemara novamente aponta uma vontade outra de Dennis para o ensino de dança. Ao mesmo tempo em que ele abria audições para crianças, ele estabelecia uma forma de avaliar os que já estavam na escola excluindo a reprovação e promovendo uma conversa para que o próprio aluno perceba o seu aprendizado. Afinal, “a avaliação é um retorno, um *feed-back*, uma visão processual do produto. A avaliação permite e convida a fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará.” (MARQUES, 2012, p. 115) Além disso, ele aprovava as crianças não somente pelo caráter técnico, mas por outras características que ela continha. No caso de Wilemara, a atenção. Ela ainda ressalta que nunca ouviu comentário de que alguém tenha saído da escola por reprovação.

O narrador – personagem Flávio Sampaio explicita que Dennis Gray direcionava seus alunos para o exercício de outras linguagens, quando ele considerava necessário. Isso se aproxima da idéia de formação do TMRJ, que possuía e possui uma proposta formativa abrangente, incitando nos alunos conhecimentos das outras artes também. Segundo o mesmo, Dennis direcionou Paulo Ângelo e o José Maria Florêncio para a música por considerar importante “*trabalhar o ouvido musical. Tinha outro menino, o Robson Alves) que fazia salto ornamental que ele dizia assim: “Vá, vá porque um bailarino precisa saber de outras coisas”. Ele era uma pessoa muito assim, aberta. Agora, muito ciumento também. Você fosse mas voltasse, não ficasse lá não. (rsrsr). Se ficasse num voltava mais.”(rsrsrs)*

Com esta fala percebemos que Dennis transversalizava o conhecimento no intento de impelir nos estudantes da EDANSESI a experiência com outras linguagens. Como o próprio Dennis disse em entrevista à Maribel Portinari no jornal O globo em 1975, “*nós procuramos dar uma formação cultural completa, e mais a assistência médico-dentária, no Sesi.*” Nas palavras de Maribel neste jornal:

Graças à tal receptividade, o professor pôde contar logo de saída com um trunfo que as demais escolas brasileiras não possuem: começar a ensinar crianças de ambos os sexos na idade adequada (entre oito e 12 anos), quando o físico ainda é moldável às severas estéticas da dança clássica.(PORTINARI, jornal O Globo)

As falas de Gray e Portinari apontam o porquê da Escola de Dança do SESI ter sido considerada a primeira escola que rompeu como eixo Rio/São Paulo na formação desta área: ela iniciou uma formação com crianças. Flávio Sampaio, em sua fala no início deste tópico destaca isso, exemplificando outras escolas que ministravam uma proposta formativa em dança ancorada no balé e que se limitavam a ministrar somente aulas, sem uma proposta mais abrangente, como era o caso da EDANSESI. “Acredito que o conhecimento do passado é importante à medida que nos permite uma melhor aproximação com o presente. [...] não podemos ficar presos a repetições de determinados padrões”. (SAMPAIO, 2001, p. 149). Como pontua este artista-docente, esta forma de se pensar a dança “torna os bailarinos inflexíveis, assexuados, e invisíveis a qualquer coisa diferente do que lhes é ensinado.”

4.5 Cena 5 – Para além do Ensino de Dança: Descortinando o mundo



Figura 22 - Festival de inverno de Campina Grande – Espetáculo “Cinderela” – 1975
Arquivo: Cris Medeiros

Narradora/personagem Socorro Timbó

Eu lembro de Campina Grande que era o primeiro festival de inverno de Campina Grande que foi em julho de 75 e era o espetáculo “Diversiment”. A gente fez a abertura do festival. A gente nunca viajava pra competir... num foi só um ano... fomos no ano seguinte para Piauí... fomos para Brasília.... em 76 e teve Rio de Janeiro que foi depois de Brasília. Em Brasília, nós dançamos “Cinderela” que foi o minueto... e dançamos no Palácio do Planalto para a primeira dama... e eu entreguei as flores porque era a menor ...aí... e eu fiquei me sentindo...muito importante! Oh mulher, foi a glória! No

Rio, nós dançamos na Faculdade Gama Filho e gravamos um programa para a TV cultura. Nós passamos pelo corredor da rede Globo (rsrsr)..



Figura 23 - “Minueto”⁴⁴– 1975.
Festival de Dança de Campina Grande.
Arquivo: Paulo Ângelo

Narradora/personagem Francisca Timbó

Éramos tudo criança filhos de operário, né? Sem noção do quê que era um grande espetáculo! E ele levava a gente pra passear, pra Brasília e tudo... . Então, ele tinha que educar essas crianças, né? Ele ensinou muita coisa! Na época que fomos pra Brasília, o Juscelino morreu e nós ficamos 15 dias lá e dançamos em um palco do lado da piscina do Palácio (da Alvorada.)

⁴⁴Isso aqui é um Minueto (apontando para a foto acima) onde a gente se apresentou no primeiro Festival de Dança de Campina Grande. E foi uma coisa, porque assim, fizemos a abertura do festival e foi uma coisa bonita porque antes não existiam meninos dançando. Na verdade essa escola foi a primeira escola que teve essa quantidade enorme de meninos. Porque assim na História da Dança do Brasil não tem antes e aí eu acabo de escrever um livro que tem um pouco da história. (Flávio Sampaio)



Figura 24 - Os estudantes: Francisca Timbó, Paulo Ângelo, Lucy Escóssio, ao lado do Palácio da Alvorada no Brasília Palace Hotel. Arquivo pessoal: Lucy Escóssio.

Narrador/personagem Raimundo Lima

Sempre que nós viajavamos para os festivais, o Dennis trazia vários filmes pra assistirmos: de grandes bailarinos, de grandes festivais, inclusive de dança. E eu lembro de um da Isadora Duncan! Ah..muito bonito! Ela dançava descalça... Outra forma de dançar!

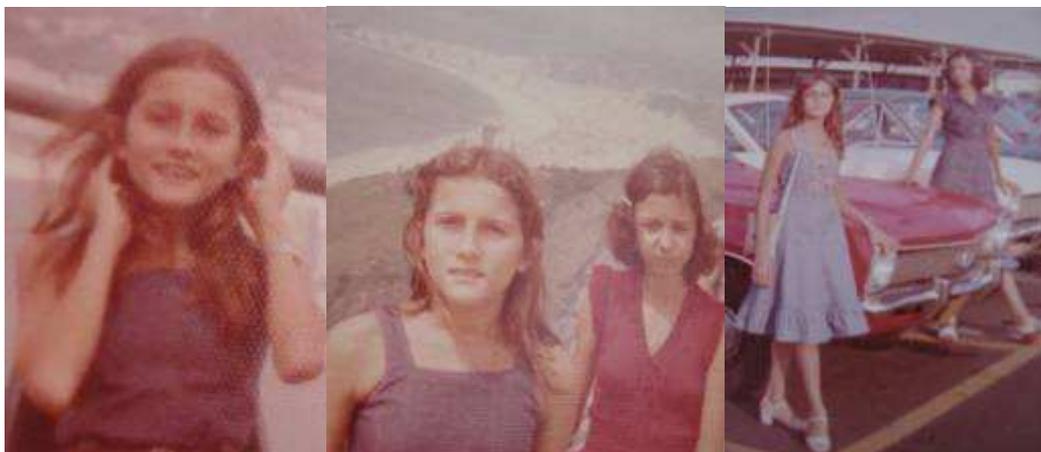


Figura 25 - As estudantes da EDANSESI: Francisca Timbó e Catarina Labourê na viagem para o Rio de Janeiro. Fonte: Arquivo pessoal de Catarina Labourê

Narradora/pesquisadora

Antes de iniciarmos algumas reflexões acerca deste tópico, contaremos uma história curiosa sobre o personagem Raimundo Lima. Na viagem para Brasília, quase Lima não foi porque não tinha uma mala para levar sua bagagem! E na última hora, ele conseguiu uma bolsa emprestada com umas pessoas que vendiam água no Jardim

América. Ele disse que iria à Brasília, e eles resolveram ajudar. Então, ele foi. Porém, quando chegou no SESI, já tinham calçado todos os sapatos, e o seu número não estava lá. Sua numeração era quarenta e dois. Sem alternativa, ele calçou o sapato de número quarenta. Ressalta ele: “Imagina: você chegarnoAeroporto Pinto Martins, suando, e a comissária achava que era de medo! (rsrsrs) Que nada! era de dor nesses pés enrolados dentro desses sapatos. E aí eu tirei. Quando o avião pegou vôo, o sapato foi lá pra trás, entendeu? (rsrsr) Me lembro como se fosse hoje: quando chegou em Brasília... (rsrsrs) o par de sapato estava lá atrás. Quando desci em Brasília com esse sapato na mão, e o Dennis olhou pra mim: “Tinha que ser o Raimundo Nonato!” (rsrsrs) E foi assim, muito interessante...”

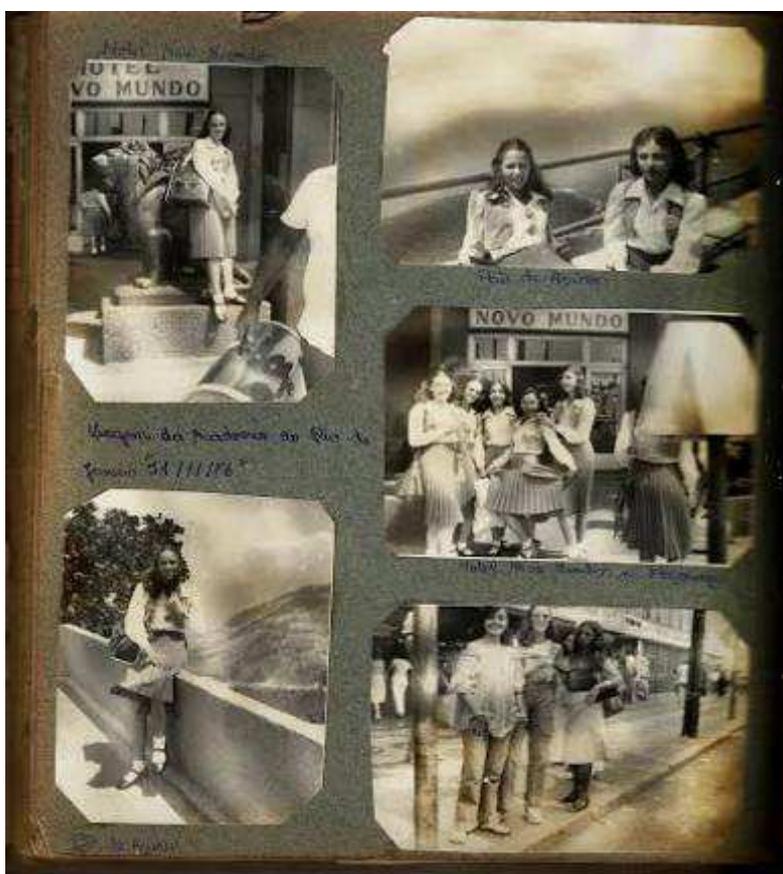


Figura 26 - Viagem Rio de Janeiro, em 1976
Hotel Novo Mundo e Pão de açúcar - Arquivo: Cris Medeiros

Esta história retrata as condições nas quais os estudantes da EDANSESI viviam. Eram pessoas que tinham como condicionante a falta de recurso financeiro. Havia um interesse por parte de Dennis Gray em fazê-los ampliar a capacidade de conhecimento de mundo por meio das viagens. Para isso, as condições mínimas eram dadas: os alunos recebiam sapatos a às vezes até roupa para conseguirem viajar.

Notamos a partir das fotos o quanto Dennis era cuidadoso com o figurino das crianças, embora o mesmo fosse padronizado, homogeneizado, prática comum numa proposta de dança clássica e que se perpetua na maioria das escolas na contemporaneidade. Em outra foto, que coletamos com Cris Medeiros, vimos aparte interna do hotel (Novo Hotel) em que eles se hospedaram no Rio de Janeiro; o mesmo continha piscina, área de lazer. Ou seja, Dennis preocupava-se em proporcionar às crianças um conforto possível. Além disso, faziam passeios para que as mesmas conhecessem os pontos turísticos das cidades que passeavam.

Dennis Gray proporcionou uma leitura de mundo (Freire, 1996) levando as crianças para participarem dos principais eventos de dança na época. A experiência da Escola de Dança do SESI, aqui retratada, assevera que quando as políticas públicas acontecem para a formação em arte, a população que não tem acesso à mesma, apreende, uma vez que ainda se tem um preconceito com o público menos favorecido economicamente, pré-julgando com quais atividades artísticas eles se identificam. O que na maioria das vezes advém de uma influência da mídia que limita a arte ao entretenimento. Nas palavras de Chauí (2006, p.21),

O passatempo ou o entretenimento dizem respeito ao tempo biológico e ao ciclo vital de reposição de forças corporais e psíquicas. O entretenimento é uma dimensão da culturatomada em seu sentido amplo e antropológico, pois é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, diversão, lazer e repouso. No entanto, por isso mesmo, o entretenimento se distingue da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte.

As viagens as quais os estudantes da EDANSESI fizeram (fotos acima) promoveram os encontros com outros costumes e vivências, possibilitando um conhecimento alargado do mundo. Na fala de Socorro Timbó, evidenciamos algo importante que era o fato dos estudantes viajarem não para competir, mas para realizar a abertura de festivais. Segundo Socorro, o Dennis não queria que eles concorressem, mas exercitassem ser artista.

Explicitamos que esta experiência, corroborando com o conceito que Larrosa (2002), traz para o experimento como algo que se dá no meio de uma relação entre conhecimento e vida. Segundo o autor, para se lançar nessa aventura uma longa experimentação se faz necessária. Uma experiência que “não é caminho até um objetivo

previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Assim sendo, estes momentos de apresentações possibilitaram aos estudantes da EDANSESI uma experiência formativa no sentido de ampliar seu conhecimento acerca dos lugares visitados e da convivência como a ressonância do produto no corpo social. O fato de estarem nestas cidades conhecendo outras culturas presencialmente dilatava o conhecimento vivido, experienciado. Uma vez que “*a formação é experiencial ou então não é formação, mas, a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa*”. (JOSSO, 2004, p. 48. Grifo da autora)

No caso do SESI, evidenciamos nas falas dos partícipes o significado das referidas viagens como um processo de aprendizado e educação. Na exposição dos mesmos notamos estes momentos como indicativos educacionais. Um exemplo disto é a fala de Francisca Timbó sobre o quanto Dennis deveria educá-los e a empolgação com que ela ressalta o fato de se apresentar para Juscelino Kubtischek, em Brasília.

Além disso, Dennis iniciava a viagem e a abertura de novas leituras de mundo, ainda no SESI, quando mostrava para os estudantes vídeos de festivais e espetáculos, fomentando a curiosidade dos mesmos. Destacamos na fala de Lima, acima, que ele retrata a experiência de ver a bailarina Isadora Duncan que não dançava de sapatilha, conduzindo outra forma de dançar. Ela é considerada uma das grandes difusoras da Dança Moderna americana. Além do que, Duncan propunha outra forma de se movimentar que não se enquadrava no método clássico. O fato de Dennis mostrar outras danças transportando aos alunos para outros mundos dançantes prova, que uma metodologia não é algo rígido e poderia se dizer que outros modos de ensinar se inscrevam no que nomeamos *por entre novos métodos*, uma vez que Dennis pincelava novas propostas de ensino.

4.6 Cena 6 – Dos bastidores ao palco: A experiência artística como um lugar formativo

NARRADOR-PERSONAGEM

FLÁVIO SAMPAIO

Ele era um visionário, o Dennis. Então, ele viu que não adiantava apenas formar bailarinos, ele tinha que formar uma platéia, ele tinha que formar um ambiente onde a gente pudesse se apresentar e ter uma prática cênica. Então, todos os meses ele fazia uma noite de dança e de música (fotos ao lado e abaixo). Porque tinha também uma escola de música, né? Com o Jaffair e a Deizede Luca.



Figura 27 - Dança/ Diversement: “A ninfa e os faunos”, apresentação noite artística, 1975. Da esquerda para direita: Cecília Holanda, Dionísio Dantas, Roberto e atrás Davi Teixeira Monteiro. Arquivo: Cecília Holanda.



Figura 28 - Apresentação Noite artística (02 fotos)

Figura 29 -Apresentação Noite artística



“Biriosca” - 1974 Arquivo: Anália Timbó



Dança Moderna Arquivo: CEDIP/FIEC

Narradora/personagem Wilemara Barros

Os ensaios eram aos domingos; ele já chegava e contava a história como acontece com a técnica clássica, né? E ele chegava com o balé todo montado. Já na cabeça dele estava tudo dividido musicalmente. Embora ele não pegava a versão original, até porque ele tinha que fazer uma remontagem, uma releitura do que era o Balé. Até porque a gente era criança, então era outro entendimento.

Narradora/personagem Socorro Timbó

Bem, eu me lembro do primeiro que foi o “Diversiment”; tinha “Os Piratas” que chamava amorosos e a “Formiguinha”. Isso foi em 74. Em 75 foi “Cinderela”. Depois foi 76: “Era uma vez”; em 77 foi “Garatujas” e Lago dos Cisnes”- os últimos espetáculos que a gente dançou e em seguida acabou a escola, né? A gente dançou eles no SESI e no Teatro José de Alencar. Bem, como eu já falei, a gente ensaiava dia de domingo...e ele já meio que selecionava quem ia dançar... ele sempre escolhia dois para dançar o mesmo papel. O primeiro dia era um e outro dia era outro.

Narradora/personagem Francisca Timbó

Mas era o mesmo papel em dias diferentes; ele alternava e dava nova chance, porque eram muitas crianças...

Narradora/personagem Socorro Timbó

Os balés que acho que marcou mais foi o “Cinderela,” por ser o primeiro balé de repertório e “O Lago do Cisnes”. Eu acho que foi os dois. Agora, “O Lago dos Cisnes” não teve tanta foto.

Narradora/pesquisadora

Os assuntos que Flávio explicita sugerem aspectos importantes da EDANSESI. Um dos primeiros refere-se à perspectiva de formação trabalhada por Dennis Gray. Segundo Flávio, a proposta desta escola era uma formação ampla em dança, que articulasse um tripé: bailarino, platéia, espetáculo. Além disso, alguns partícipes apontam que a formação que Dennis comandava disponibilizava uma potencialidade artística e de vida.

Os depoimentos acima apontam uma formação para além da oferta de vários espetáculos e da espera por um público; uma proposta formativa cênica que tinha como escopo o experimento artístico; Ou seja, a possibilidade de perceber o que é estar em cena e quais os pressupostos para tal função. Visto que há no senso comum a idéia de que o artista não trabalha, uma vez que sua forma de se colocar no âmbito trabalhista é

diferenciada. O ensaio, por exemplo, que é muito recorrente nas artes cênicas, para este profissional é o lugar mais trabalhoso.

É um movimento de uma grande preparação para o seu fazer artístico que exige o desenvolvimento de uma primorosa técnica. Isto demanda tempo e dedicação. Além disso, embora não fosse o foco de Dennis Gray a formação de professores de dança, a grande maioria dos partícipes da EDANSESI tornaram-se educador desta área. E é importante para este profissional o experimentar o movimento e entender os caminhos formativos desta área do conhecimento no âmbito teórico e prático. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 95, p.25).

Para Dennis Gray, o exercício de ser artista fazia parte da formação da EDANSESI, visto que esta tinha uma proposta profissional. Como o próprio Dennis afirma em entrevista à Maribel Portinari no jornal O globo em 1975,

“(...) eu trato de evitar um excesso de espetáculos porque além da dança, todos também vão à escola primária ou secundária dentro do próprio Sesi. Por outro lado, eu acho que nessa fase precisam mais de aulas e ensaios do que de espetáculos muito frequentes. Mas, quando se apresentam exijo responsabilidade e comportamento de profissionais em cena”.

O intento desta escola era formar os alunos como artistas da dança. E as apresentações também faziam e fazem parte deste processo. Nas falas de Flávio Sampaio e Socorro Timbó, notamos a preocupação do Dennis em promover estas vivências artísticas. Mesmo que fossem os estudantes apenas reproduzindo de uma forma tradicional sem criarem muito nas peças. Ainda assim, havia um processo formativo. É claro que somos a favor de que estes momentos contenham a reprodução, mas também a criação por parte do aluno – o que é imprescindível no processo artístico/educacional da dança.

Diante disto nos perguntamos: Como fomentar na dança o deslocamento da experiência artística como ato formativo? Em outra direção, como possibilitar o acesso à cultura através das peças dançadas? Talvez em uma proposta que propicie na composição de cenas o ato de conhecer e se colocar no mundo. Uma sugestão que conduz ao aluno ser crítico e co-partícipe da cena. Que o modifique e desterritorialize a sua concepção de mundo. Acima de tudo que provoque uma transformação na sua relação com o cotidiano.

Ler o mundo implica estarmos sintonizados com nós mesmos e com nosso entorno. A leitura crítica das redes de relações cotidianas permite que seus sentidos sejam constantemente rompidos, restabelecidos e, portanto, ressignificados todo momento. Ler as redes de relações do cotidiano de forma aberta, sensível, articulada e não ingênua pode impregnar de sentidos nossos atos cotidianos, pode ressignificar nossas vivências em sociedade. (MARQUES, 2010, p. 31)

A experiência artística nos modifica e amplia nossa capacidade relacional consigo e com o outro. Dennis Gray oportunizava que todos os alunos vivessem a experiência artística. Na fala de Francisca Timbó, comprovamos isso, quando ele, segundo ela, colocava mais de um estudante para o mesmo papel. Sobre a escolha dos papéis dos estudantes nos espetáculos, Wilemara Barros pontua que *“Dennis sempre escolhia cada perfil para o papel. Então, ele era muito feliz com as escolhas”*. O processo acontecia como na regência de sua aula: ele indicava o que cada um deveria fazer. *“Então, ele chegava e dizia você, você.. é batuqueira. Ou então, ele escolhia mas não falava pra gente. Ele chegava e tinha um papelzinho na porta com o nome: fulana é personagem tal”*.

Em nossa conversa, Flávio Sampaio pontua que na montagem dos espetáculos Dennis explicava como era o balé, detalhando as sensações. *“Ele dizia a história daquilo e como a gente iria trabalhar.”* Ou seja, como era o personagem, a época, além de mostrar filmes sobre o mesmo. *“Realmente assim... ele ocupou todo um espaço que hoje você tem numa escola com vários professores, e ele fazia isso sozinho.”* Essa preocupação de Dennis em contextualizar os espetáculos em uma época que essa atitude não era comum, também é explicitada na fala de Wilemara Barros no início deste tópico.

A atitude diretiva de Dennis é comum na contemporaneidade em relação à dança clássica. O professor direciona o contexto da peça a ser realizada. Mas para a década de 1970, período em que Dennis Gray leciona na EDANSESI, isso era algo inovador. Por ter sido professor da escola do TMRJ ele importa esta proposta.

Como ressaltou Socorro Timbó, muitas foram as peças apresentadas. “Cinderela”, contudo, foi um dos espetáculos mais importantes da EDANSESI. Assim como foi um dos que mais conseguimos fotos e materiais. Por este motivo, detalharemos no parágrafo seguinte a história dele fazendo articulações gráficas com a história da danças e os contos de fadas. Quando conversei com Socorro, mostrei para ela

algumas fotos do referido espetáculo e ela falou um pouco do que lembrava. Por um tempo ela ficou tentando lembrar a sua participação nesta obra. “*Eu aprendi esse pas de six aí (passo com quatro pessoas - foto abaixo). Eu ficava dançando com o Chico em casa, viu? Pra quando ele chegar e dançar com a Maria dos Prazeres tá bem seguro de dançar. Ele ficava treinando comigo em casa; eu sabia toda a coreografia das meninas.*”



Figura 30 - Espetáculo “Cinderela” – 1975 - Pax de six:
Arquivo: Cris Medeiros

O balé “Cinderela,”⁴⁵ assim como a maioria das peças que foram apresentados na EDANSESI compunham o chamado *balé de repertório* que na dança clássica é a montagem de um espetáculo que contém uma história dentro dele, representada através das danças. Segundo Canton (1994), o período romântico da Europa no começo do século XIX, fascinado pelo sobrenatural e pela bailarina etérea, fomentou o campo do balé a partir do conto de fadas. Como diz a própria autora:

Através dos séculos, os contos de fada se tornaram não apenas modelos exemplares de histórias literárias, mas também temas coreográficos ideais para balés clássicos. De modo similar ao ocorrido

⁴⁵Um clássico conto de fadas de Charles Perrault. Na história da dança, “apesar de haver produções anteriores de balés com temas de contos de fadas registrados nos livros e dicionários de história da dança-*Cinderela* foi coreografada por Charles Didelot para o Balé da Ópera de Paris em 1823.” (CANTON, 1994, p.97). A história de Cinderela nos balés possui a mesma idéia do livreto: Uma jovem que é maltratada pela família tem a oportunidade dada por sua fada madrinha de ir ao baile do príncipe, desde que voltasse para casa à meia noite. Durante o baile o príncipe se apaixona por ela, mas ela desaparece antes de revelar seu nome ao mesmo. Após muito procurar pela jovem carregando um de seus sapatinhos de cristal, o príncipe a encontra e ocorre o clássico final dos contos de fadas. Cinderela foi coreografada nas cidades russas e teve versões em toda a Europa e Japão.

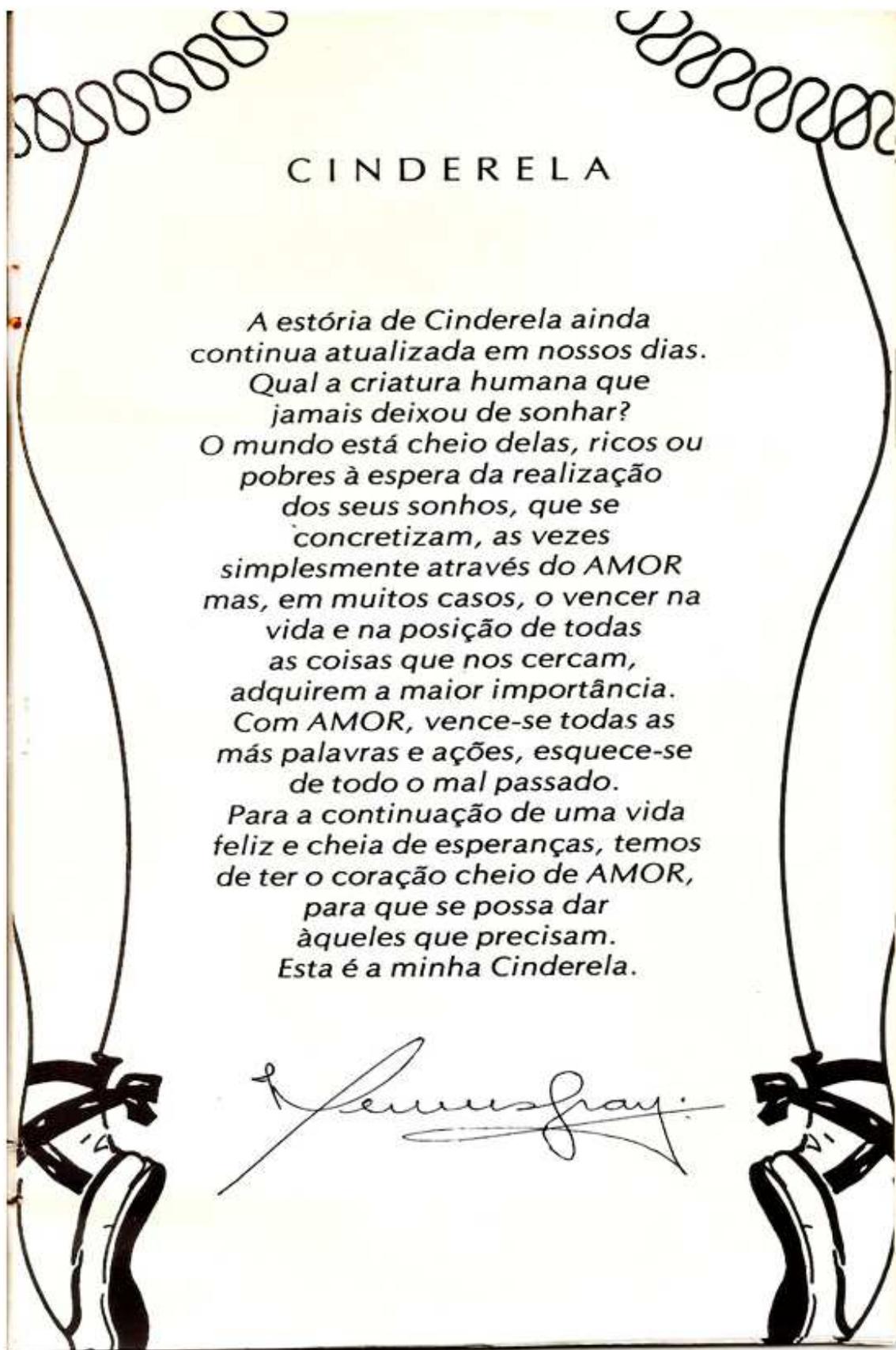
com a adaptação de textos orais para literários, a transposição de textos literários para peças de danças também foi influenciada pelas condições sócio-históricas e estéticas. Esses balés estão especialmente associados à Rússia czarista no final do século XIX, onde o mestre de balé francês Marius Petipa começou a criar peças monumentais para a aristocracia. Suas obras clássicas incluem *A bela adormecida* (1890), *O quebra-nozes* (1892), possivelmente *Cinderela* (1893), *Barba-Azul* (1892) e *O espelho mágico* (1903). (CANTON, 1994, p. 12. Grifo da autora)

A EDANSESI não fugiu à lógica dos contos de fadas (fotos abaixo). Alguns dos espetáculos criados por Dennis foram nessa ótica: “Cinderela”, “O Lago dos Cisnes”, “Era uma vez”, são exemplos dessas propostas. Como nos falaram os partícipes Wilemara Barros e Flávio Sampaio, ele (Dennis) contava a história do balé como normalmente acontece na dança clássica. No caso de “Cinderela” foi um dos balés mais divulgados e o qual tivemos mais acesso com relação às fotos. Talvez por ser uma história conhecida dos contos de fadas provocou esta divulgação. Além disso, o mesmo foi um dos mais apresentados também. Tanto em Fortaleza como no Festival de Inverno de Campina Grande.

Nas fotos abaixo do espetáculo “Cinderela” notamos o requinte a que os figurinos da EDANSESI eram confeccionados. A disposição espacial dos estudantes comprova uma composição cênica angulada na geometria. É comum na dança clássica que a composição dos bailarinos seja cunhada em formas geométricas: triângulos, círculos, trapézios. É um recurso para desenhar o espaço dançado. Porém, a frontalidade e a centralidade exacerbada obriga o espectador a assistir uma cena alijando sua capacidade de escolha. Notamos este fato nas cenas abaixo. Além disso, observamos a divisão das cenas em pares, trios ou em seis.



Figura 31 - À esquerda: Bastidores “Cinderela” – 1975 – Arquivo: Paulo Ângelo
Da esquerda para a direita: Fernando Mendes, Paulo Ângelo, Francisca Timbó, Meire Jerônimo
Figura 32 - Direita: Cena meninas



Figuras 33 - Programa do espetáculo "Cinderela" - 1975
Arquivo: Catarina Labourê

Ainda sobre “Cinderela”, no programa acima em que a história é resumida e assinada por Dennys Gray, percebemos no seu texto o encarte do sonho, da idéia de fantasia. Consideramos importante esse alimento. Principalmente para crianças como as da EDANSESI, em que esta dimensão humana às vezes é alijada pelas condições sócio-econômicas nas quais elas estão inseridas. Observamos que era um espetáculo infantil o que positiva sua ação.

Dentre as peças que analisamos, coreografadas por Dennis, havia a prioridade dos espetáculos dos contos de fadas. No que concerne à formação da experiência artística isto pode ser problematizado, pois uma proposta formativa parece-nos dever proporcionar uma mutiplicidade de escolhas que incluem a construção e execução das peças. Novos olhares para isto podem ser aprofundados.

Com relação a outras montagens das peças de Dennis, Socorro Timbó ressaltou em nossas conversas o processo de montagem do último balé que foi “O Lago dos Cisnes”⁴⁶. Segundo a mesma, Dennis iniciou nas primeiras aulas do ano o trabalho com mãos, cotovelos, pulsos e ombros, visto que esta dança exige uma habilidade nestas regiões do corpo. Socorro chegou a produzir o movimento de braço explicando como Dennis fazia em meio a muitas risadas.

Ela lembra também que ele (Dennis) ordenava que não faltassem às aulas já que as mesmas eram direcionadas para o espetáculo. Socorro especifica o quanto ela e as outras meninas ficavam ansiosas para saber qual personagem iriam fazer e se dançariam nas pontas (esse foi quase o primeiro espetáculo com este feito). Ressalta que ficou muito feliz ao saber que iria participar deste modo. Ela dançou o *pax de quatre* (passo com quatro pessoas) – que era o momento das princesas se transformarem em cisnes.

Flávio Sampaio destaca, sobre as montagens, do espetáculo “As Formiguinhas”, a habilidade de Dennis em confeccionar todas as roupas. Segundo o mesmo, ele mandou fazer um *tutu* de tecido com arame, que era em sua maioria de papel celofane que ele

⁴⁶O Lago dos Cisnes constitui em um balé dramático em quatro atos do compositor russo Tchaikovsky e com o libreto de Vladimir Begitchev e Vasily Geltzer. Sua estreia ocorreu no Teatro Bolshoi em Moscovono dia 20 de fevereiro de 1877. Divisor de águas na história do ballet clássico ao trazer uma serie de inovações ao gênero como os *tutus*, trajes para facilitar os movimentos de maior técnica às coreografia. É considerado um dos balés mais famosos do ballet romântico. (fonte: Teatro Municipal do Rio de Janeiro)

mesmo colara. Flávio pontua que ficou tão perfeito que era impossível imaginar a confecção daquele material sendo feito por este tipo de papel. Além disso, apesar dos movimentos, nada rasgou em cena. “*Ele era muito criativo assim... as coreografias dele faziam muito sucesso porque ele tinha muita criatividade! Em uma época que o coreógrafo inventava tudo! Hoje não é assim. Hoje já é uma outra maneira de se criar o espetáculo*”. Na realidade, era o que ele gostava de fazer. (rsrsr)

Dennis organizava o corpo para suas obras. Tinha a capacidade de planejar as aulas para atingir seus objetivos. “O trabalho do coreógrafo é inventar o corpo (ou, no mínimo, eleger nos corpos já trabalhados e conscientes uma corporeidade em ressonância com o seu projecto).” (LOUPPE, 2004, p.258). É neste fluxo que ele alimentava suas criações. As falas acima corroboram com isso. Suas composições coreográficas eram a forma dele estar vivo enquanto artista, uma vez que ele não dançava mais. Elas eram uma extensão do seu corpo em cena. Assim, ele dançava com os estudantes da EDANSESI.

No que concerne às lembranças marcantes, relativas aos espetáculos, o nome de Jane Blaut é citado por diversas vezes pelos partícipes como um momento importante e de muito aprendizado. Observar essa bailarina e intérprete com tamanha carga dramática ressonava o sonho dos estudantes da EDANSESI. Não era sempre que ela dançava. Em “Cinderela” (foto abaixo), segundo Wilemara Barros, “ela fez uma fada”; dançando também em um *pas de deux* com Dennis Gray do “Lago dos Cisnes”, na abertura da escola que “foi um sonho pra todo mundo!”, segundo Wila.

Segundo Lima, Jane Blaut (foto página seguinte) “era uma mulher muito bela, de muita alma!” Ele aponta que a viu dançando em “A morte do Cisne” com Dennis Gray na primeira apresentação da escola. Para o mesmo foi uma das cenas mais lindas de sua vida: “Ela era fantástica!”. Além de uma grande bailarina, Jane mostrava-se um ser humano muito gentil e doce, como falamos quando tratamos da metodologia. Este partícipe ainda ressalta que o fato de Jane Blaut vir à EDANSESI sempre próximo das montagens das peças talvez se desse pela sua capacidade de pensar a relação “*persona, personagem, corpo e movimento*”.



Figura 34 - Espetáculo “Cinderela” – 1976
Da esquerda para direita: Meire Jerônimo, Jane Blaut e Francisca Timbó
Arquivo: Francisca Timbó



Figura 35 - Espetáculo “Os Piratas” – 1974 – Arquivo: CEDIP/FIEC

4.7 Cena 7 – Tecendo sentidos : O significado da EDANSESI na formação dos seus partícipes

Narradora/pesquisadora

Quanto à gestação dessa escola, Flávio Sampaio pontua que a história da iniciação dela possui dados bem curiosos, já que o Dennis não fora o escolhido para assumir a EDANSESI, sua contratação tendo ocorrido “casualmente”.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Na verdade assim, o Dennis Gray não foi escolhido assim. Não foi uma escolha do Dr. Thomaz Pompeu, o Dennis Gray. Foi não. Eu sei a história. Foi assim: o Dr. Thomaz Pompeu tinha um assistente que se chamava Castelar e aí chega um dia ele tem a idéia de fazer uma Escola de Dança aqui no Ceará, porque o prédio do SESI/SENAI onde ele trabalhava era duas quadras do TMRJ lá na Av. Rio Branco. Aí ele disse: “Castelar vai ali no TMRJ e vê quem quer ir pro Ceará fazer isso?” e o Castelar chegou na portaria do teatro na hora que o Dennis estava entrando e aí o Castelar chama o Dennis e pergunta: “Você é bailarino? Eu sou do SESI e tô procurando um professor. Ou, que o senhor me indique um professor pra fundar uma escola lá no Ceará.” - E esse foi um período que o Dennis estava muito insatisfeito com a direção do TMRJ. Tinha tido alguns atritos com a direção do Municipal. E ele disse: “Eu vou”. É tanto que assim, no dia que eu disse para o Hugo Bianchi, quando ele foi meu professor de corpo no Curso de Arte Dramática que era o Dennis que vinha, ele disse: “Ele não vem. Dennis é um homem muito grande! Vem fazer o quê aqui no Ceará?!” Ele me garantiu com certeza que o Dennis não vinha pra cá. Então, assim foi um encontro marcado nas estrelas. Era pra ter acontecido. Porque não foi assim: “Vamos chamar o Dennis Gray”. Foi um encontro ao acaso. Já a Jane não. A Jane chegou da Europa, ela dançava numa companhia em Paris. A Jane veio em junho, julho. Ela tinha chegado da Europa, ela dava aula no Stúdio da Tatiana Leskova. Como a escola do SESI começou a crescer com muito aluno, o Dennis precisava de outra pessoa e trouxe ela.

Narradora/pesquisadora

É válido salientar que Flávio Sampaio, assim como os outros partícipes que entrevistamos, foram unânimes ao citaram os nomes de Dennis Gray e Dr. Thomaz Pompeu quando se perguntava sobre a EDANSESI. Notamos que a mesma condensou-se em termo de direção administrativa na ação destas duas pessoas. Foi uma iniciativa do Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto (e não do SESI) a contratação de um bailarino do TMRJ para montar uma Escola de Arte no Ceará. O contratado “casualmente” foi Dennis Gray que assumiu como diretor e professor da referida escola. Observamos este fato com a falta de arquivos referentes a esta escola no SESI da Barra do Ceará, sede desta escola em 1974, como já ressaltamos no capítulo da metodologia. Embora nesta década não fosse um hábito o registro de dados como na

contemporaneidade, assinalamos uma grande ausência de documentos da referida instituição no SESI, o que aponta a um possível descaso à memória desta escola, uma vez que os ex-alunos com os quais conversamos informaram ter sido feito na época muitos registros fotográficos e audiovisuais por todo o período dos quatro anos da EDANSESI, inclusive solicitados pelo próprio Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Foi uma experiência única porque a gente respirava aquilo o dia inteiro. Eh... Quando lá no Rio me chamam pra ir pra Faculdade de Dança, eu tenho essa experiência (do SESI); é essa experiência que eu levo e, lógico, que com o meu machucado, eu também busco estudar anatomia, busco estudar corpo porque eu vi que se eu quisesse continuar trabalhando com dança, eu tinha que saber o porquê que eu tinha me machucado, como é que era e como evitar. Mas, é uma experiência que começa no SESI, já se traz isso no SESI, da memória, de ler, de saber as palavras em francês, o quê que elas queriam dizer. Tudo isso me foi ensinado lá e isso não era comum nas escolas de balé. Era uma escola onde eu chegava de manhã, 9h da manhã e só saía à noite.

Narradora/personagem Francisca Timbó

Eu passava o dia todo no SESI. Eu fugia da escola pra ir pro SESI... eu estudava de manhã e o balé era à tarde. Tinha um professor de Química que num podia dar aula de manhã e a praga dava aula de tarde! E eu não ia à aula dele nunca! Quando eu ia, aparecia eu e o Fernando e ele me botava no ombro dele - que a gente era namorado. Aí num prestava... (rssrrs). O professor dizia: “Francisquinha, que cê tá fazendo no ombro do Fernando?! Tome um zero”. E eu tinha tanto zero daquela criatura que só queria saber do balé! E na hora da aula dele eu tava no balé.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Nós éramos assim... Tantos e tão juntos! Era um lugar impressionante! Eu não vou lá porque num dá (Flávio chora ao lembrar da sala de dança e do lugar que era o SESI). Não sei se eu tenho coragem de voltar lá não. A minha história com o curso do SESI é assim, num sei... Eu acho que tenho vergonha de voltar lá. (chora) Como eu vou explicar isso? Sabe quando você tem um grupo de pessoas onde você passou a tua adolescência e todos tinham um mesmo sonho? E de repente você galgou um caminho que você sabe que os outros queriam e não foram? Eu não sei se eu tenho coragem de ir lá, sabe? Num sei, num sei. Tu entende o que é?

Narradora/pesquisadora

A formação é um mecanismo de ação no mundo. “Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, 1982, p. 92). Esta fala corrobora com a experiência narrada por Flávio Sampaio na

EDANSESI. Para o mesmo, a escola está nele. Na sua condução enquanto professor e gestor. Há, na fala de Flávio, uma concepção de aprendizagem que articula os desafios da vida e não objeta o sujeito aprendente. “Assim, a aprendizagem é um *processo criativo* de auto-organização através do qual a pessoa amplia seus recursos, podendo enfrentar melhor os desafios e obstáculos com que depara” (WARSCHAUER, 2001, p. 133). Para este sujeito, a EDANSESI modificou sua construção de si. Intensificou. Dilatou a formação, visto que “a experiência nunca termina, [e] é constantemente e retrabalhada” (THOMSON, 1997, p.63). O que foi aprendido na referida escola foi ressignificado utilizado nas vidas, o que configura esta experiência como formadora.

A experiência formadora, como denomina Josso (2004), deve implicar em uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. “A experiência é o que nos passa, ou nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”. (LARROSA, 2004, p.154). Ou seja, a experiência é um lugar de travessia, de transformação do sujeito na sua relação com o mundo; implica um subjetivação.

A experiência desta escola injetou uma formação que conduziu a um processo que instigou nos alunos a capacidade de refletir sobre seus atos e exprimir suas idéias. A primeira fala de Flávio Sampaio dialoga com este pensamento. Nas palavras de Marques (2012, p. 35-36)

o ensino de Arte pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolítico-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável.

Esta janela que a arte abre nas nossas vidas está ausente muitas vezes no ensino regular. A situação que Francisca Timbó expõe em sua fala sobre faltar aula na escola para ir à EDANSESI corrobora com o pensamento acima. Diante disto, fazemos uma reflexão sobre os conteúdos abordados na escola e sua distância com a vida, enquanto a arte aproxima-se da mesma. Que vozes silenciam a dimensão do corpo na escola? Embora na contemporaneidade muito se tenha feito, ainda há aulas desinteressantes que propiciam pouca reflexão e um distanciamento do cotidiano, fragilizando o corpo enquanto ser constituinte no mundo. A arte é uma polarização da vida no cotidiano e nas

formas de estabelecer uma relação consigo e com o outro. Francisca percebia na Escola do SESI esta relação, o que não acontecia na escola regular.

Percebemos na última fala de Flávio o quanto a escola do SESI uniu os seus estudantes pelo sonho em se tornarem profissionais da dança. O sonho é um caminho a ser percorrido, segundo Gadotti (2003). É uma produção de sentido. É uma (re) invenção de si. E arte propicia isso na medida em que nos encaminha à dimensão da percepção e da sensorialidade. Ela alarga a dimensão do belo e da sensibilidade. Nas palavras de Flávio Sampaio, a beleza de sua fala está na sua capacidade de enxergar o outro.

E a arte nos possibilita isso, nos modifica, nos faz olhar o outro em sua inteireza. Quando ele diz que não consegue ir ao SESI porque sabe que deixou lá pessoas que não conseguiram o mesmo sonho que ele, demonstra a generosidade do grande artista que é. Flávio se torna belo em possuir um querer bem pelo outro. “A beleza existe em todo lugar, depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.” (GADOTTI, 2003, p.11).

Narrador/personagem Flávio Sampaio

A gente era muito apaixonado por aquilo (chora). Porque a arte ela modifica. Assim, ela (escola do SESI) tanto cumpriu um trabalho social, que naquela época nem se sabia disso, quanto ela cumpriu um trabalho de formação profissional. Ela foi uma escola que cumpriu esses dois pilares. Tenho certeza que todos nós, pelo menos com quem eu convivi adiante, foram extremamente modificados! Na maneira de pensar, na maneira de se comportar, na visão do mundo. Foi impressionante! Porque nós tínhamos uma vida medíocre, dentro do nosso mundinho... Se hoje a escola com todo o aparato tecnológico que tem, não consegue suprir isso, você imagina há quarenta anos atrás, não existia.

Narradora/personagem Francisca Timbó

Hoje eu vejo que ela (Escola do SESI) tinha uma proposta de formação profissional. É tanto que ele (Dennis) nunca deixou a gente competir. As escolas vivem disso pra trazer mais alunos. E a criança vive de competição e aí enjoa e deixa de dançar. O Dennis só deixava a gente abrir ou fechar os festivais. Eu acho que a escola foi uma luz na vida de muita gente, né? Tanto na música, quanto na dança, quanto nos saltos. Mas, naquela época! Porque hoje tá fraquinho... é pra não gastar dinheiro pra não investir nisso. Naquela época era do bom e do melhor, era de qualidade... Era um investimento, né? Hoje em dia nós temos grandes maestros lá em Varsóvia num sei aonde... músico em tudo quanto é canto do Brasil, primeiros bailarinos. Eu acho que tudo do SESI, né? De escola particular daqui não tem.

Então, ela (Escola do SESI) foi fundamental. Eu devo tudo à minha base com Dennis Gray. E não só com ele, porque ali a gente tinha o teatro, ehh..violino, tênis, ginástica rítmica, dentista, aula normal, lanche, janta. Uma base que me sustentou a vida inteira. Hoje eu dou aula e na escola particular e faço questão de ter bolsista.

Narrador /personagem Flávio Sampaio

Tem tantos momentos da escola assim..acho que a coisa mais legal que eu tenho da escola, eram os sonhos. A gente sonhava muito, sabe? (Flávio se emociona e pede desculpa). Desculpa. Porque assim eu fico pensando muito nos que ficaram, sabe? Porque todos nós tínhamos sonhos de um dia fazer aquilo (ele chora) e aí: eu fico pensando nas pessoas que não conseguiram. Como é que deve ser isso na cabeça deles? (ele pausa e chora) Porque assim, eu fico pensando o que seria da mi-nha vida, (chora) se não tivesse acontecido isso! (ele chora)

A primeira fala de Flávio indica a arte como um movimento de modificação, de transformação. Notamos que os alunos do SESI foram dinamizados nesse sentido. A arte é um dispositivo da construção da nossa subjetividade (processo que acontece na dimensão pessoal e do mundo). Ela ampara a nossa relação com o outro e conosco em uma troca modificativa com o ambiente. A arte/dança propicia uma construção dialógica no mundo, na medida em que ela faz o educando elaborar seus saberes e sentidos, resignificando a sua própria vida e do seu entorno. A formação nesta área conduz este movimento transgressor.

A formação é um dos rios que perpassa o córrego de nossa vida. Ela é uma forma de nos inventarmos e (re) inventarmos à medida que ela nos afeta e nos modifica. “Visto que a formação se dá pela experiência.” (WARSCHAUER, 2001, p. 134). “Ela indica assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação”. (JOSSO, 2004, p. 41). “Nesses termos *formação e invenção* parecem guardar estreitas relações, ao ponto de não podermos pensar os processos que lhes dão substancialidade como dissociados uns dos outros.” (COSTA, 2004, p. 1, grifo do autor).

Comprovamos na fala de Francisca Timbó: que a formação da EDANSESI tinha um cunho profissional. Segundo Portinari (1975) no Jornal O Globo, Dennis era muito criterioso e exigia dedicação profissional. Notamos também que a espetacularização que está diretamente ligada à dança clássica não foi trazida na proposta de Dennis Gray. Embora ele tivesse sua referência básica a dança clássica, no que concerne a um corpo ideal para bailar neste tipo de dança, o mesmo era avesso às competições na EDANSESI e nos festivais dos quais participava.

Ainda em sua fala, Francisca Timbó enfoca a dança clássica como fator primordial para a sua formação, focalizando o quanto esta escola foi fundamental para sua formação: “eu devo tudo à minha base com Dennis Gray”. Esta base à qual Chica se refere “é a base técnica do bailarino”. Há quem relativize esta idéia, dizendo que “vários profissionais ainda acreditam que quem tem formação no balé clássico é capaz de dançar vários estilos de dança” (GADELHA, 2006, p. 219)

Quanto ao partícipe Flávio Sampaio, ao lembrar dos momentos referentes a esta escola, ele nos relatou uma história a partir das fotos que levamos para a entrevista. E quando ele olhou para a mesma imediatamente relembrou da cena: Flávio conta que encontrou um partícipe da EDANSESI em uma viagem quando ele vinha do Rio de Janeiro para Fortaleza. Ao pegar um táxi no aeroporto observou um rapaz olhando para ele e o rapaz disse: “*eu posso lhe fazer uma pergunta: você é bailarino?*” *Eu disse: sou. Também eu tava tão cansado que eu nem perguntei pra ele porque que ele tava me perguntando. Podia ter visto uma entrevista. Eu tinha feito uma entrevista naquela época, eu vinha para um espetáculo do Hugo Bianchi, e já tinha saído no jornal e aí, por isso eu não perguntei. E aí...ele começou a chorar. Ele teve uma crise de choro, uma crise de choro enorme. E aí eu olhava e não sabia o que dizer e aí ele disse: “Não, eu sou o Amarildo que começou o balé com você”.*” Flávio se emociona e diz ter ficado muito triste naquele dia por não ter reconhecido o Amarildo. “*Pra você vê que foi uma coisa muito forte pra essa garotada!*” (Novamente Flávio se emociona e ressalta o quanto a escola significou muito para todos, porém lamenta não ter contato com mais amigos daquela época).

Esse relato de Flávio corrobora com sua fala que colocamos no início deste tópico. Novamente Flávio ressalta a sua tristeza pelos que não continuaram atuando na dança e traz o sonho como uma categoria fundante nos momentos em que os partícipes se reuniam na EDANSESI. A narrativa acima do encontro com Amarildo mobilizou em Flávio uma profunda tristeza pelo olhar desolado deste partícipe, ao confirmar que Flávio era o bailarino que ele pensava ser. Foi um encontro que potencializou um sentimento triste nele e inclusive de não querer ir à Escola de Dança do SESI.

Flávio aponta o sonho como uma motivação para os que lá estavam. “Não é possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com as outras pessoas” (FREIRE, 1994, p.206). O sonho é uma construção social, portanto, coletiva. Ele é a nossa capacidade de ser afetado por uma experiência significativa. Segundo Spinoza

(2013), o afeto aumenta ou diminui a nossa capacidade de agir de acordo com a experiência positiva ou negativa vivenciada por nós. No caso da EDANSESI e na fala de Flávio, o sonho era o motor que movia aquelas crianças. Era o que as faziam sair de suas casas para irem a esta escola. Era uma forma de saírem de sua realidade. Era uma fuga da mesma, pois, a dança transitava em dois movimentos: Um deslocamento para um mundo fora do real (quando estavam dançando) e ao mesmo tempo para o (re) descobrimento de si no mundo (quando voltavam para a realidade). Portanto, ela era uma fuga, como diz Raimundo Lima “quando a dança passa, não sou mais o sujeito da fuga do mundo, porque a dança é uma fuga do mundo.

Narradora/personagem Socorro Timbó

Eu percebi que o Dennis ensinou naqueles quatro anos a base de tudo pra gente: A base técnica, a base da disciplina, né? Ele tinha uma forma muito rígida e a gente gostava daquilo.. Mas, hoje eu dou aula pra criança e adolescente e essa geração vamos supor de 90 pra cá já não é como a nossa. Eu como professora exijo um pouco da disciplina mas a gente tem que ser maleável. Pra mim a forma como eu recebi o balé, procurei passar de uma forma mais amorosa, porque balé é muito sofredor. Todo dia a técnica de clássico é a mesma coisa sempre.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Tudo que eu aprendi, começou naquela escola. Tudo o que me chamou a atenção do mundo começou ali. Viagens: Rio, Brasília, Campina Grande, Teresina. E sempre assim: se sentir artista. O Dennis, ele era muito artista, ele não tinha o meio termo. Não era uma escola de fazer dança, era uma escola de dançar mesmo. De como se comportar em cena, de como ser artista, ele não ensinava passos de dança, ele ensinava você a dançar. Ele era um artista. Então assim, isso é extremamente raro. A gente tem muita sorte na vida de encontrar esta pessoa!

E aí eu fico pensando, meu Deus se não tivesse sido a dança na minha vida?! O que seria eu, hoje? E graças a essa escola porque eu não teria tido outra oportunidade, até porque não tinha outra oportunidade, não existia. É tanto assim que hoje quando eu me encontro nesse lugar, eu faço de tudo pra que as pessoas tenham acesso. Não só acesso a escola, mas que também possa ter um mercado. Que possam seguir que possam ir além do que aprendem! Porque eu acho que a função da gente é essa.

Narrador/personagem Raimundo Lima

O Ceará... tem dois Ceará, duas Fortalezas. A Fortaleza antes do Dennis, e a Fortaleza depois do Dennis Gray e Jane Blaut. Quer queira, quer não queira, você não vai encontrar mais nenhum miserável que passou pela escola do Dennis! Quer queira, quer não queira, a gente perpassa por um altruísmo, por uma congruência, por um processo de auto-aceitação, de auto-reforma, nem que tenha sido posta não sei de que jeito... assim, essa coisa entrou, e depois saiu de outro jeito.

Narradora/personagem HelenaCoelis

A escola de dança do SESI em uma palavra: amor. Amor e perseverança. O que ele (Denis) fez ali, o que ele dava, era amor. Então, eu considero o SESI amor. Porque o que o Dr. Tomaz Pompeu e o Dennis fizeram só com muito amor.

Narradora/pesquisadora

Novamente a disciplina e a base que tratamos anteriormente são ressaltadas na fala dos partícipes, no caso de Socorro Timbó. O poder disciplinar, para Foucault (1985), implica um procedimento de controle contínuo. Apesar deste regimento ancorado por Dennis Gray, Socorro ressignificou seus conhecimentos adquiridos com Dennis na sua experiência como professora de dança clássica. “Hoje, cabe a nós professores levá-los para os caminhos mais amplos, mais diversificados”. (SAMPAIO, 2001, p. 152). O que configura novamente esta escola como uma experiência formadora (JOSSO, 2004). “[...] São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou em encontro”. (JOSSO, 2004, p. 40).

Flávio em sua fala, traz uma “recordação –referência”, que “pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientação de uma vida.” (JOSSO, 2004, p. 40)

Isto é evidenciado quando Flávio relata que os seus primeiros aprendizados em dança foram na EDANSESI, enfatizando a seriedade a que Dennis conduzia o trabalho nesta instituição, fortificando uma proposta formativa que claramente conduzia ao profissional artista com todas as premissas necessárias para tal função. Além disso, ele frisa o encontro com esta figura (Dennis) que ele em nossas conversas considerou fundamental no seu saber sobre dança. “*Com ele eu aprendi a dar aula, a como organizar uma aula, como estabelecer a relação dança e música. Eu devo isso a ele.*”

Flávio ainda frisa a oportunidade que esta escola possibilitou a ele em ser profissional da dança. E ressalta que faz o mesmo quando tem a chance de estar no lugar de gestor. Atualmente ele é coordenador da área de dança no Porto das Iracemas do Dragão do Mar. Ele obteve a partir da EDANSESI um conhecimento em dança que foi partilhado e que ele compartilha de uma forma ressignificada, claro, mas que

encontra sua gestação nesta referida escola. Afinal, “os nossos conhecimentos são fruto das nossas experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora.” (JOSSO, 2001, p. 49)

Flávio ainda traz em sua fala o que Josso (2004, p. 49) chama de “aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos”. Ou seja, é a capacidade que o aprendiz tem de interagir com “as coisas, a natureza e o homem”. Sua aprendizagem transborda o que aprendeu e ressignifica em seu fazer.

Na fala de Lima percebemos que essa escola foi um marco no que concerne à profissionalização em dança. Ela transpõe uma barreira social: a de possibilitar, através da dança, a vivência do mundo como leitura e reflexão sobre o mesmo (FREIRE, 1996), pois esta arte desloca seus estudantes, filhos de operários, para filhos da dança, um salto triunfante! Esta linguagem artística diferencia e os possibilitam criticar e ampliar sua visão de mundo. Era uma dança para além da dança. Era a dança como representação da vida.

A fala de Lima comprova que diferente do que acontece na maioria dos projetos sociais, a EDANSESI potencializou a dança em primeiro plano. Ela protagonizou muitas histórias que se constituíram na formação de profissionais e seres humanos mais atuantes e conscientes do seu papel no mundo, sejam como artistas ou professores de dança. Ela foi, como pontua Helena Coelis, um ato de amor de Thomaz Pompeu e Dennis Gray.

4.8 Cena 8 – Tecendo fios: Fecham-se as cortinas

Narradora/personagem Socorro Timbó

Ai, foi muito choro! Eu me lembro muito quando a gente dançou em dezembro no Teatro José de Alencar... E no teatro do SESI mesmo, uma pessoa falou que no próximo ano não ia ter mais, aí eu sei que foi um chororô danado. Houve esse boato. Ninguém falou direto com a gente. Isso foi em dezembro de 77. Eu me lembro que o contrato do Dennis tinha que renovar e aí a outra gestão que não era o Thomaz Pompeu, baixou o salário dele, aí ele voltou pro Rio. Porque o Thomaz Pompeu tinha colocado o salário dele bem alto pra superar o que ele ganhava no Rio. E aí a gente vivia chorando, né?(rsrsrs) Porque não ia ter mais balé..O que ia ser da gente?! O quê que a gente ia fazer? Porque de repente a gente tinha uma coisa que se tinha conquistado durante quatro anos e ficar perdido, né? E não era só a gente. Tinham muitos, quer dizer, dali iam sair muitos bailarinos e bailarinas bons mesmo.

Narradora/personagem Wilemara Barros

Quando eu soube, a gente tinha ido dançar em algum lugar e tinha um zumzumzum..que a escola não ia continuar. Foi assim: não vai mais continuar. Pronto, acabou. Entendeu?! Não teve uma conversa pra encerrar. Uma semana depois o Dennis estava indo embora. Acabou.

Narrador/personagem Raimundo Lima

O que eu lamento da escola: a escola foi a melhor coisa da minha vida! Se me perguntasse o que valeu a pena na minha vida? Eu diria foi ter nascido no Vale do Jaguaribe, lugar que nem luz elétrica tinha! Ter sonhado que existia uma dança igual aos cinco anos de idade. E ter tido o privilégio de passar pelas mãos de Dennis Gray e Jane Blaut. Só lamento, não ter concatenado, não ter ficado uma história gostosa com a minha turma, com os meus colegas. Cada um seguiu um destino. Mas, ao mesmo tempo sei que quem passou por essa escola jamais ficou na mesmice da ignorância ou de uma sobrevivência sem ser ressignificada. Todos fizeram uma história, seja por onde for, esse caminho.

Narradora/pesquisadora

O fim desta escola denota como o descompromisso com a arte e a cultura em nosso estado vem afetando as possibilidades formativas nesta área do conhecimento. Ela é fruto de gestões que não conseguem enxergar na arte a capacidade de transformação que a mesma embute no desenvolvimento das potencialidades artísticas. Quando no segundo capítulo desta escritura tratamos acerca do fim da EDANSESI, Flávio Sampaio disse indignado sobre o que um dos gestores após a aposentadoria de Thomaz Pompeu ressaltou: “que filho de operário teria que ser operário e não artista”!

Esta frase denuncia o estigma a que estas pessoas foram e são condicionadas, inclusive sendo direcionado o que elas devem estudar, trabalhar, ou até mesmo ter como lazer. O que faz disso um ato histórico discriminador e depredador de uma construção educacional ímpar.

No caso da EDANSESI, esse ato promoveu o fim da mesma, abortando a possibilidade de uma formação e do acesso à arte por parte de seus estudantes. Além de retirar a probabilidade da *leitura de mundo* através da arte. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2009, p.20). A arte e mais especificamente a dança possibilita uma leitura de mundo porque ressignifica o cotidiano e impregna novas relações com a sociedade. Novos olhares dilatantes que visceram no corpo um constante saber.

Na citação de Paulo Freire no parágrafo anterior, se transpusermos para a dança, a leitura de mundo precede o gesto. Assim, faz-se necessário uma aula desta linguagem

artística que, segundo Marques (2010), dialogue com uma leitura crítica das relações inseridas no cotidiano, de modo a permitir o rompimento dos sentidos. Isto só é possível se o acesso a esta área do conhecimento for oferecido, visto que

o acesso à arte permite o acesso a camadas humanas diferentes daquelas visadas e estimuladas pelo mercado das utilidades venais. O conhecimento das diferentes linguagens artísticas permite ampliar o universo da comunicação humana, das relações interpessoais, das relações entre o pessoal e o coletivo. O conhecimento da arte foge ao consumismo imediato e descartável da indústria do entretenimento permite criar redes de relações entre as pessoas que não perpassem, necessariamente, pelo universo da compra e venda. (MARQUES, 2010, p. 35)

Com relação à EDANSESI, o desrespeito iniciou quando a gestão seguinte a de Thomaz Pompeu não se preocupou sequer em avisar aos estudantes que a escola iria acabar, como foi explícito nas falas de Socorro Timbó e Wilemara Barros, impossibilitando a continuação do projeto idealizado por Pompeu. Na verdade, citamos apenas três falas, mas os sujeitos da pesquisa foram enfáticos em lamentar o quanto o fim desta escola estagnou uma proposta que dimensionalizava o ensino de dança e de outras linguagens artísticas efetivando-se a arte como profissão e potencialização artístico/humana.

Esta escola fomentou um conhecimento dança e vida. Ela potencializou afetos e saberes dançantes ancorados no amor, dedicação e paixão pela dança dos que a geriram: Thomaz Pompeu com o apoio financeiro e pela idealização; Dennis Gray e Jane Blaut por propiciarem os conhecimentos relativos a esta linguagem.

Com o fim desta escola, a maioria dos estudantes ficaram sem estudar dança por falta de recursos financeiros e oportunidades. Foi o caso de Wilemara Barros, que nos relatou ter ficado um ano em casa “*assistindo televisão no horário das aulas de dança do SESP*”, além de chorar por não estar mais nesta escola. Depois Wilemara foi para o Vidança e conseguiu continuar dançando⁴⁷. Muitos, porém, não conseguiram seguir carreira com a dança pelos motivos acima colocados. Inclusive alguns que conheci não continuaram, até hoje fazem aula de dança como forma de suprir a ausência da profissão artista ou professor de dança.

⁴⁷ No tópico seguinte fizemos um mapeamento do percurso formativo dos nossos sujeitos em que no de Wilemara explicitamos sua trajetória no grupo Vidança, que foi e é gerido por Anália Timbó .

Após este fim, como diz Raimundo Lima acima, “cada um seguiu seu destino”. Alguns alunos foram para a academia da professora Helena Coelis, dentre eles: Francisca Timbó, Fernando Mendes e Wilemara Barros (bem mais tarde). Depois, os partícipes seguiram seus caminhos e nunca mais foram os mesmos. As lembranças, as saudades, as alegrias e as tristezas referentes à EDANSESI tornaram-se parceiros na estrada de suas vidas. Uma experiência que segundo eles jamais será esquecida.

Para nós, que contamos esta história muitos foram os afetos construídos neste percurso da pesquisa. Conhecer esta escola nos fez conhecer muitas vidas e narrativas comoventes. As descobertas abriam caminhos para compreendermos a contribuição desta instituição na seara educacional em dança da nossa cidade. Pena ela ter “acabado” estruturalmente falando. Porque ela continua em cada um dos corpos que tiveram a oportunidade de serem seus partícipes.

Quando os corpos passarem,
eu ficarei sozinho
desfiando a recordação
do sineiro, da viúva e do microscopista
que habitavam a barraca
e não foram encontrados
ao amanhecer
esse amanhecer
mais noite que noite
(SENTIMENTO DO MUNDO, DRUMMOND, 2012)

Nossos sinceros agradecimentos pelos que até aqui estiveram ouvindo a história desta escola. Obrigada.

4.9 Cena 9 – Novas cortinas para a formação: Vidas em dança

Como explicitamos na metodologia, embora não tenhamos entrevistado Fernando Mendes, ele foi muito citado nas conversas que tivemos com os sujeitos desta pesquisa como um dos grandes nomes da dança advindos da EDANSESI. Além disso, trata-se de uma homenagem pela representatividade do mesmo no cenário dançante de nossa cidade, pelo artista e ser humano que foi. Uma vez que o mesmo faleceu e sua irmã, Fátima Eugênia, generosamente cedeu todo o acervo que continha do irmão para esta pesquisa, ao lermos este rico material, organizamos o seu percurso formativo que segue abaixo. Ressaltamos que também trazemos algumas citações de pessoas que o citaram em nossos encontros.

FLÁVIO SAMPAIO

O Fernando foi um graaande, um graaande bailarino! Assim..uma coisa que eu mais me lembro do Fernando: Ele estreou no TMRJ um balé chamado “Romeu e Julieta”. E ele foi o único bailarino brasileiro a fazer... porquê era uma versão extremamente difícil do Balé de Stuttgart! E a Márcia Haydée escolheu ele muito jovem! Eu me lembro que a gente assim na coxia⁴⁸ (Flávio explica o que é) preparado pra entrar e a gente deu um abraço, e assim.. porquê foi uma emoção tão profunda ver um colega ali! Foi muito forte, foi muito lindo!(Flávio se emociona) E eu me lembro dele dizer assim: “Quem diria, né? Que agente estaria aqui nesse lugar?”. (rsrsrsrs). (Flávio novamente se emociona).⁴⁹

RAIMUNDO LIMA

De todos os bailarinos do SESI, Fernando Mendes foi um dos maiores bailarinos de todos os tempos, de tão iluminado que era! Era um Nijinski (importante bailarino da História da Dança). Quando Fernando Mendes dançava, ele se transformava, de tão iluminado que era. Não tinha como não perceber a sua grandiosidade. Ele era divino!

Destacamos na página seguinte, uma carta escrita por Fernando Mendes, em que ele aponta a sua relação com a dança e a vida. Notamos que é uma carta/dança, pois ela incita ao movimento e dialoga com a longa experiência deste bailarino nesta linguagem artística.

⁴⁸ Coxia é o espaço que situa-se fora da cena e que os atores aguardam antes de sua entrada na cena.

⁴⁹Esta fala foi proferida a partir das fotos que eu mostrei ao levar para entrevista com Flávio. Mas, especificamente a foto dos meninos na barra. Duas delas estão no capítulo dois desta pesquisa tópico que concerne à Escola de Dança do SESI.

DANÇA E VIDA

Uma respiração, um momento de reflexão, um sentimento de dor, transformado em amor, uma vida dançada de coração aberto e alma lavada, um encontro com a emoção e amando a todos, dando tudo de dentro do coração... O amor pelo que escolhi, a dor pelo que vivi, e a certeza de fazer o que sempre amei na vida... Um percurso de prazer, uma vida de glória e sucesso, onde a ilusão fez numa luz brilhante a felicidade aparecer em forma de paixão, vida, vida, vida.

A verdade nos encontra, e nela encontramos tudo aquilo que um dia não fazia parte de nossa ilusão... Realidade, dor, aceitação e a certeza de um dia voltar a sonhar, e bailar, na ilusão da verdade sem dor, sem sofrimento, e sempre lembrando que ainda existem seres humanos capazes de dar e dividir um pouco do seu oxigênio, e reconhecer que um dia, quem tanto oxigênio deu, em forma de expressão e amor... Hoje precisa e recebe em um momento de reflexão, oxigênio de seres e ajuda de deuses, que sabem a vontade do passado de voar e voltava sentir sensações e sentimentos puros que muitas vezes com aplausos deram grande emoção, na vida, que de nenhuma outra forma, seria possível senti-las...

Sinto-me gratificado por Deus, de ter encontrado nesta vida a amizade e sinceridade de pessoas que em um mundo como o que vivemos, ainda abram seus corações, e mostrem que nem tudo está no fim...

Vida, vida, vida.

Onde não sabemos o dia de amanhã, mas temos a certeza e a fé que pessoas boas encontrarão socorro, e sempre terão uma luz que vem do infinito, mas que ilumina todo o Universo interior de cada um de nós, dando a certeza da salvação divina, da felicidade do encontro com Cristo e da vida eterna.

Solidão não mais existe; só felicidade e paz. Fico feliz por saber que cada passo em direção à luz é um percurso que não mais teremos receio de percorrer.

Que meu espírito dance nesta noite com vocês, com muita luz brilhante, força e todo o amor que sinto pela vida e pela dança.

Do fundo do meu coração a todos vocês que estarão mostrando esse sentimento de gratidão, meu muito obrigado em Cristo Jesus.

Fernando Mendes (04.06.61-19.04.1992)

05.01.1992

Carta escrita por Fernando Mendes, 1992.
Arquivo: sua irmã Fátima Eugênia Martins

4.9.1 PERCURSO FORMATIVO DOS PARTICÍPES

FERNANDO MENDES

Quem é Fernando Mendes

Nasceu em Fortaleza, Ceará, bailarino coreógrafo e professor de dança; iniciou seus estudos no SESI, Ceará, com os professores: Dennis Gray, Jane Blaut, Ceme Jambay, Jacy França e Eugenia Feodorova, também no Rio de Janeiro com Tatiana Leskova e Desmond Doyle.

Estreou sua carreira em 1979, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, dançando em *Petrushka*, música de Igor Stravinsky, coreografia de Yurek Lavrowsky; *Rhythmtron*, música de Marlos Nobre, coreografia de Arthur Mitchell; *Triunfo de Alcôite* (Carl Orff - Mikko Sparemblek); e na Ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes.

Em 1980: dançou em *Missa*, de Edú Lobo, coreografia de Lourdes Bastos; *Sarau de Sinhá* (música de Aloisio Alencar Pinto - Coreografia de Dennis Gray); *Amostragem* (Antonio Vivaldi - Ceme Jambay); *Quincas Berro d'Água* (Francisco Mignone - Gilberto Motta); *Coppélia* (Leo Delibes - Henrique Martinez) como Franz; *O Quebradozes* (P. Tchaikovsky - Dalal Achcar).

Galina Ulanova visitando o Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em ensaio especial, elogiou Fernando Mendes publicamente. Dançou na ópera *La Traviata*, de Verdi, dirigida e encenada por Franco Zeffirelli, como solista.

Em 1981: Escolhido por Marcia Haydée para o papel de Romeu, em *Romeu e Julieta*, música de Sergel Prokofiev, coreografia de John Cranko, dançando com Ana Botafogo e Aurea Hammerli como Julieta, no elenco ainda Natalia Makarova, Fernando Bujones, Marcia Haydée, Richard Cragun, Stephen Jefferies e Thomas Nicholson.

Em 1982: dançou em *Dances Concertantes* (I. Stravinsky - Kenneth MacMillan); *Sagração da Primavera* (I. Stravinsky - Norbert Vesak) como solista; *Giselle* (A. Adam Peter Wright) no 1º Atto e *Pas de Deux* campestre; *O Quebradozes* (P. Tchaikovsky - Dalal Achcar - Nilson Penna), revesando o papel do Príncipe com Jean Yves Lommeau, da Ópera de Paris.

Em 1983: *O Corsário* (Ricardo Drigo - M. Petipa - Nilson Penna) com Eliana Caminada; o papel de Colas em *La Fille Mal Gardée* (Ferdinand Herold - Frederick Ashton). Convidado por Marcia Haydée foi para o Ballet de Stuttgart, na Alemanha, para um estágio de aperfeiçoamento. Ainda neste ano estudou no Conservatorium Academice for Dance, na Holanda, e foi convidado para dançar no Ballet Nacional de Holanda, sob a direção de Lee Jackson. A convite de Berta Yanpolwsk dançou no The Israel Classical Ballet em: *Graduation Ball* (J. Strauss - David Lichine); *Serenade* (P. Tchaikovsky - George Balanchine).

Em 1984: Conquistou uma Bolsa de Estudos para o Joffrey Ballet de New York, conferida por Edith Daderius diretora Executiva do American Ballet Center. No New York Ballet Company dançou *Rodeo* (Aaron Copland - Agnes de Mille); *The Nutcracker* (P. Tchaikovsky - George Tomel) o papel de Príncipe; *Allegro Brillant* (P. Tchaikovsky - George Balanchine); *Tarantela* (Louis Gottschalk - George Balanchine); *Valsa Brillante* (Vicente Neztrada - Edward Villela); dançou também com a Joyce Trisler Dance Company, em Koan (Stephan Micus - Gray Veredon). No Kennedy Center for Performances Artes, em Washington, EUA, uma temporada.



Em 1985: A convite de Ivan Nagy, diretor do Ballet Nacional de Santiago, foi dançar no Teatro Municipal de Santiago do Chile, o bailado *Cinderella* (Sergey Prokofiev - Ben Stevenson). Voltando ao Brasil, trabalhou como convidado da TV Globo, como bailarino, onde estreou como coreógrafo do balé *Sombra da China*, com música de John Anderson Vagelis, no Rio de Janeiro.

Em 1986: foi convidado por diversas companhias para dançar em: *O Corsário*, *La Fille Mal Gardée*, *Giselle*, e solos, entre outros criou *Solidão*, como coreógrafo e bailarino, com música Gig de Oswaldo Montenegro.

Em 1987: Retornando para New York, EUA, dançou com o Eglevsky Ballet, em *The Nutcracker* (*O Quebradozes*), e outros balés com coreografia de George Balanchine e outros; também no Contemporary Ballet Company como bailarino, coreógrafo e Assistente de Direção.

Em 1988: Ainda na América foi convidado para dançar no Texas, com as Estrelas do Bolshoi, o balé *O Quebradozes*; e também dançando e dirigindo o Contemporary Ballet Company, em criações de novos bailados.

Em 1989: trabalhou no Contemporary Ballet Joyce Trisler Dancecompany, com uma tournée patrocinada pelo Governo Americano, por toda América Central e do Sul, incluindo o Brasil, Rio de Janeiro, onde dançou os balés: *Dances for Six*, com música de Antonio Vivaldi, coreografia de Joyce Trisler; *Koan*, música de Stephan Micus, coreografia de Gray Veredon; e *Four Tempestments*, com música de Paul Hindemith, coreografia de Joyce Trisler.

Em 1990: trabalhou no Contemporary Ballet Company, onde dirigiu e coreografou todo o programa da companhia, inclusive *As Quatro Estações* de Antonio Vivaldi; *Emotion of Broadway*; e *Stars of Hollywood*, para as temporadas das estações de primavera e de verão de 1990, com muito sucesso e excelentes críticas da imprensa americana.

Figura 36: Folder espetáculo “Romeu e Julieta”
Arquivo pessoal: Fátima Eugênia Martins (Irmã de Fernando Mendes)

FLÁVIO SAMPAIO



Figura 37 - Pas-de-Trois - “Cinderela” (1975): Catarina Labourê, Flávio Sampaio e Cristina Medeiros. Arquivo pessoal: Catarina Labourê

Eu estudei três anos na Escola do SESI. Porque aí foi no último ano que eu ganhei um prêmio como melhor aluno da escola e aí eles me mandaram pro Rio pra fazer um mês de aula no Stúdio da dona Tatiana Leskova. E foi lá que eu conheci o diretor do Teatro Guaíra que me convidou pra dançar, pra entrar na companhia. E o Dennis ficou muito magoado porque ele tinha uma ideia de nos levar a mim e o Fernando para o TMRJ. E... eu na minha ansiedade de dançar (rsrsr)...Fui. Também porque a Jane já tinha saído da escola e ela disse: “Tá na hora. Se você não for agora vai ficar complicado”. E eu

escutei, e não me arrependi não. Acho que tava na hora mesmo de ir embora.. (rsrsr). No Teatro Guaíra, eu entrei em fevereiro de 1977. Quando chegou junho a gente escuta que vai abrir audições para o TMRJ. Fui fazer. Cheguei no Rio de manhã, fui direto pro TMRJ me inscrevi na hora e fiz. Aí passou dois rapazes, a Ana Botafogo e eu. (rsrsrsr) eu não acreditava. Eu olhava na parede, eu olhava de novo, mas, essa lista é dos reprovados, não é dos que passaram (rsrsrs). Foi muito engraçado, assim. Aí eu pedi demissão do Teatro Guaíra, e em agosto eu comecei no TMRJ como estagiário. Nesse primeiro contrato eu fiquei de estagiário de agosto até dezembro de 1977, e em 1978 eu já fui contratado como bailarino e eu fiquei até 1998. Eu vim pra cá em 1999, foi quando eu saí. O concurso para maître foi quando eu me machuquei. Eu me machuquei e não podia mais dançar. E aí eu teria que escolher uma outra profissão dentro do TMRJ porque com a constituição de 1988, nós viramos funcionários públicos. Então, eu não poderia ser mais dispensado. Porque eu me machuquei em 84 e eu fiquei de licença médica até 88. E aí foi quando teve o concurso pra maître de balé. E eu fiz. E eu passei. (rsrsrs). Mas, quando eu fui reincorporado eu ainda demorei... isso foi em 89 que eu fiz o concurso de maître e eu só comecei a dar aula em 1993. Até um dia que eu enchi o saco e eu disse: vou pedir uma licença e vou embora pra Europa.

Eu fui pra Europa dar aula. Quando eu retornei da licença foi que eu comecei a dar aula. Na Europa eu dei aula no balé de Varsóvia, no balé de Zuriki, e no Arte Stude de Monique. Voltei. Fiquei dando aula no TMRJ de 93 até 98. Em 99 eu venho pra cá. A princípio tirei uma licença e venho pra fazer o Colégio de Dança. Só que em 2000, eu volto. No período do Colégio de Dança, a Gama Filho me chamou, aliás, não era Gama Filho, a idéia da faculdade é uma idéia muito bonita porque ela nasce como uma faculdade de dança. E quando eu fui embora pro Bolshói, eles não conseguiram continuar. Eles só formaram uma turma. Mas, que quando fui embora, deixei concluída a primeira turma. O Colégio de Dança dura até 2003 mas eu vou embora em 2002. Vou pro Bolshói e volto em 2003. Eu comecei dar aulas em 86 e eu dava aula no Stúdio da Tatiana Leskova, dava aula no curso de férias. Eu lembro que eu fui pra Paracuru em 2003 cheguei em janeiro por uma licença médica. Quando foi em abril eu ligo pro meu médico lá em Joinville e eu disse olha: ou eu morro de stress ou eu morro de tédio. Escolhe. (rsrsrs) Porque eu não agüentava mais tomar banho de mar, eu não agüentava olhar pra praia! “É. Dando uma aulinha não faz mal não.” Eu aluguei uma casa pertinho assim, vizinho e tinha um grupo que antes de eu sair, a gente já trabalhava com eles. Mas, na minha inquietude, durante o dia as crianças passavam e eu ficava: vem cá, tu quer aprender balé? Aí eles olhavam pra mim e dizia: “balé?! O quê que é balé?” e aí eu mostrava pra eles, e eles diziam: “ai, massa, me ensina!” e com isso, foi crescendo.. quando a Jô Brasca (do Bolshói) me liga em dezembro, dizendo: “Professor, você assume sua turma do Bolshói em fevereiro?” Aí eu tinha 47 alunos em Paracuru.. Mas, quando eu olhei os 47 estavam lá olhando pra mim. “E agora, como é que vai ficar? Você vai embora e a gente?” Era uma decisão, difícil, difícil demais! E também deixar uma escola que foi muito difícil entrar. Muito difícil entrar no Bolshói. Não foi um convite assim: venha. Eu tive que fazer prova em Moscou, sabe, foi complicado fazer aquilo! E... eu fui o primeiro professor pra pedir pra sair. (rsrsrs) Eles olhavam pra mim, e não acreditavam que eu tava pedindo pra sair. Teve uma que disse assim: “como é que você tem coragem de pedir demissão daqui?! Todo mundo da nossa classe quer estar aqui”. Porque naquela época, o Bolshóitava chegando e... você tinha naquele nome, uma coisa enorme, entende? Hoje não, hoje até tá mais suave a história! Mas, naquela época, não. Eu disse gente, eu tenho 47 pivetes lá em Paracuru. Como é que eu vou fazer? Aqui qualquer um pode tá, lá se não for eu, não vai ter mais ninguém. Mas, foi uma seleção muito difícil assim. Eu lembro que eu tive que por um ano fazendo um tratamento psicológico, pra poder aceitar assim, entendeu? Foi difícil! Mas, vendo hoje foi a decisão mais acertada que eu tomei na minha vida! Eu sempre fui um professor que contestei muito, outras metodologias. O que eu vinha fazer aqui, na verdade eu já fazia no Rio, mas, eu fazia com alunos que já tinham uma base de formação, que já chegava pra mim com um nível, né? E aqui não. Aqui era do zero. E eu pensava: será que dá certo? (rsrsrs) Será que vai dar certo? (rsrsrs) eu acho que depende da perspectiva. Tem gente que torce o nariz assim, num sei. Meus alunos não são virtuosos, entende? Eu acho que artista tem que transmitir outra coisa: não é a quantidade das piruetas que ele faz que o faz como melhor artista, não é isso que eu busquei. Meus alunos tiveram experiência com muita gente e que podem se meter a fazer qualquer coisa, tá ali preparado. De Paracuru volto para o Dragão. Vou agora

em janeiro ficar duas ou três semanas na Escola de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa, que é a escola oficial de Portugal. Hoje estou aqui nesse lugar, na coordenação de Dança no Porto das Iracemas do Dragão do Mar.

FRANCISCA TIMBÓ



Figura 38 - Francisca Timbó em “Cinderela” – 1975 Arquivo pessoal: Catarina Labourê

Quando Dennis foi embora comecei a dar aula. Abriu o Centerarte e trabalhei lá. Mas, iniciei meus estudos de Balé Clássico, violino e teatro com 12 anos no Centro Social Thomaz Pompeu de Sousa Brasil (SESI), com Dennis Gray e Jane Blaut. E tenho muito orgulho disso! Particpei das seguintes montagens: Cinderela, Cisne Negro, La Fille Mal Gardée e Lago dos Cisnes. Em todos atuei como solista. Aí fui convidada por Tatiana Leskova para o Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, quando dancei Petruschka. Dancei no Balé Stagium de São Paulo. Lá dancei muita coisa: “Kuarupe”, “Coisas do Brasil”, Danças das Cabeças, Valsas e Serestas, Qualquer Maneira de Amor Vale Amar, entre outros. Dancei na Companhia Victor Navarro o espetáculo “Paixão”. Nos quatro anos na Cia de Dança Victor Navarro, dancei: Gadget, Vivalde, D e Ilhas. Dei aulas para a Cia de Dança Deborah Colker e MOMIX (NY). Durante sete anos fui solista do Teatro Municipal de Niterói. E lá meus professores foram: Dennis Gray, Jane Blauth, CemiJambai, Jacy França, Aldo Lotufo, Tatiana Leskova, Sonia Motta, Decio Otero, Ricardo Ordones, Amalia Lozano, Hector Zaraspe, Ismael Guiser, Liliane Benevento, Marcio Rongetti, Victor Navarro, Flavio Sampaio, Isolina Rabelo, Rosalia e Emilio Martins. Hoje sou professora na Escola de Dança Petit Dance, no Centro de Movimento Deborah

Colker e no Instituto da Dança. Há seis anos sou professora particular da Cláudia Raia, além de ter dado aula para os bailarinos de SweetCharity e De Pernas Pro Ar.

HELENA COELIS



Figura 39 –Helena Coelis - Arquivo:
Projeto Memória Viva – Licenciatura
Dança UFC

Aos sete anos de idade comecei a me interessar por balé. Comecei a dançar na calçada, na rua, no meio das ruas... E aos oito anos eu entrei na Dona Regina Passos. Dalí eu fiquei muitos anos, quase dez anos na Dona Regina Passos. Me esforcei muito! Chegava lá duas horas da tarde, só saía dez horas da noite, fazendo todas as aulas. Depois de dez anos, eu fui pro Hugo Bianch, que ele me chamou, me convidou pra dar aula de Dança Moderna. Porque eu tinha feito uns cursos lá fora, que eu viajava assim... pra fazer curso de férias, pra fazer Dança Moderna. Foi quando eu fiz aula com Anina Veshinina, Aloísio Braga também, que eram da escola do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e da Academia Rios, no Rio de Janeiro. E fiz também aula no Ballet Estagium, alguns cursos de Dança Moderna e Jazz. E foi... quando eu soube que o Denis Gray tava aqui. E eu fiquei no Dennis Gray durante algum tempo, aí fui pro Rio. Fiquei por uns três meses e voltei. E fiz aula com Johnny Franklin. Retorno ao SESI com Dennis.. Trabalhei na UNIFOR por trinta e dois anos. Fiz um concurso pra professores de dança, do curso de Educação Física, lá. E eu gostava muito de ensino. Montei uma academia de dança, começando ainda no Colégio Santa Cecília. Antes era Estudos de Danças HelenaCoelis. Passei uns dois anos lá. Depois montei minha academia e estou com ela até hoje.

RAIMUNDO LIMA



Figura 40 - Cena “Encontros”, Raimundo Lima com Meire Jerônimo – Festival Neoclássico- 1976

Uma síntese: passo pelo Dennis, nos quatro anos do SESI. Do Dennis eu passo a iniciar a minha trajetória como professor de periferia. E passo a viajar pelo nordeste. Fiz a Escola de Arte Dramática - CAD (em 1978), é tudo na minha vida! Em 1979 trabalhei

na Fundação Social Municipal de Fortaleza. Do nordeste vou para o exterior para a América Latina: Paraguai, Argentina, Bolívia. Sempre trabalhando com essa história periférica, com essa história do sujeito que se autoriza... que não sai da sua cultura, mas amplia a sua cultura. Isso em 1982. Volto e passo a dar aula em quase todas as academias daqui de Fortaleza. Fui estagiário da Academia Gorete Quintela. Dancei na Olímpicus com a Dora Andrade. Dancei com a Patrícia Holanda (Psicóloga UFC) e com Helena Coelis. Recebo o meu Diploma do professor Hugo Bianchy como concludente terminando a Dança Clássica. Depois eu vou pra dança como recurso terapêutico. Sou pedagogo e psicopedagogo. Psicólogo. Psicanalista. Trabalho há dez nos no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Atualmente curso Doutorado na Argentina com pesquisa na área do corpo.

SOCORRO TIMBÓ



Figura 41 - Socorro Timbó (2ª da esquerda para direita) no espetáculo Os Piratas -1974
Arquivo: Socorro Timbó

Então, comecei no SESI, fiquei os quatro anos. Passei alguns meses sem ter aula porque não tinha onde. Aí depois teve o Centerarte foi antes da Anália que eu fiz aula de clássico e aula de Dança Moderna. Aí eu fiquei muito na Anália. Na companhia de dança que ela montou (Vidança). Depois eu morei uns anos no Rio de Janeiro. Fiz em 85, audição para o Municipal de São Paulo, fiquei entre as quatro finalistas, mas não entrei. E aí acabei não ficando no Rio. Voltei pra Fortaleza e comecei a trabalhar com Anália na Companhia Vidança que hoje também é um Projeto Social... Eu comecei a dar aula com 16 anos com Anália. Anália já tava me preparando pra dar aula ela foi minha orientadora pra ser professora. Como professora, trabalhei em vários Projetos Sociais e escolas. E quando eu voltei do Rio, eu comecei a dar mais aula de clássico. E durante aquele ano que passei no Rio eu tive muito, muito isso. Ahhh e depois que voltei, fiz o Colégio de Dança. E antes de eu fazer o Colégio de Dança, eu já tinha essa

de ficar lendo...a Chica me trazia as coisas de aula... eu ficava estudando sobre a aula de clássico... eu fui mais autodidata. Aí depois o Colégio de Dança foi uma outra visão. Tinha uma forma de balé diferente. Como professora, foi a minha formação de certificado mesmo. Fiz como professora, bailarina e a formação em Pedagogia da Dança. Essa foi uma formação ótima pra completar e depois eu fiquei no Vidança e estou até hoje. Fiz Pedagogia e sou Psicopedagoga.

WILEMARA BARROS



Figura 42 - Cena dos bichos em “Cinderela”, em 1975 (Wilemaraé um dos bichos)

Fada (vestido branco): Anália Timbó

Arquivo: Anália Timbó

Comecei na Escola de Dança do SESI e quando ela acabou eu não tinha dinheiro pra ir pra a outra escola. Até que eu soube que a Anália tinha voltado ao SESI e tinha aberto uma escola - uma Academia de Dança Neoclássica do SESI. E aí eu fiz aula com Anália e ela oficializou o grupinho dentro dessa escola do SESI, a gente dançava em 1978. Depois virou a Companhia Vidança. Fazendo aula lá conheci Marcio Rogete da Companhia Victor Navarra que foi muito importante pra mim. E ele montou um solo comigo maravilhoso e foi a primeira vez que eu apareci..eu comecei a dançar nos lugares. Dancei 10 anos no Vidança. Depois conheci o Waldemar Queiroz ele sabia que eu existia enquanto bailarina, disse que tinha me visto dançando e queria que eu fizesse a aula de jazz dele. E eu fui fazer essa aula nas Irmãs Andrade na Bezerra de Menezes. Ele me levou depois pra fazer aula na Helena Coelis. Na Helena, a Lucinha Machado me viu e me chamou pra entrar no grupo Pano de Boca. Quando saí do Pano de Boca fui fazer seleção para o Colégio de Dança. Eu fiz audição para capacitação de professores e para bailarinos. E o Dennis estava na banca e ele me assistiu dançando. E aí quando terminou ele mandou me chamar disse que lembrava de mim.. e disse: “Nossa! como você mudou.. mas, você continua muito bonita.. você tá linda dançando!” Aí ele ficou orgulhoso de ter me visto dançando.. e aí eu disse: Nossa! Tem um fio condutor... Resolvi investir no Colégio de Dança até para ter uma formação como professora. E aí depois fui convidada para ser professora residente no segundo ano. Dentro do próprio Colégio de Dança eu dancei com todos os coreógrafos,

inclusive com os jovens e também participei de experimentações com Fauller. E aí quando o Colégio acabou ele colocou o “DEVIR” em cena e foi quando eu comecei a dançar com ele e estou até hoje, na Companhia DITA. Eu comecei a dar aula muiiito cedo! Quando eu voltei pra trabalhar com Anália, quando o SESI com o Dennis Gray acabou, eu começou a dar aula com ela. Dois anos mais tarde ela conseguiu que eu fosse assistente dela no SESI. Aí o SESI me deu a oportunidade de ser contratada como professora e eu fui dar aula no SESI da Parangaba pra uma turma. E me decepcionei porque eu queria isso, mas, não era no formato que tavam me dando. Saí de lá, mas, continuei com a Anália no Vidança, dando aula de jazz, de clássico, de alongamento. Quando eu saí do Vidança eu comecei a dar aula na Helena Coelis, de lá fui dar aula na Vera Passos. E aí dando aula na Helena Coelis, a Andréa Bardawil me convidou para dar aula para a Companhia Arte Andanças – trabalhei muito tempo dando aula de balé lá – acho que uns três anos. E depois comecei a circular pela cidade. Dava aula e fazia aula em todo lugar. Fiz aula na Madiana Romcy! Mas, antes do Colégio eu dava aula por intuição porque a gente não tinha nenhuma escola de formação para ser professor. Foi lá realmente onde eu comecei a ter outro esclarecimento sobre a arte de dar aula. Porque vieram professores maravilhosos! A Vera Aragão que era a professora do Municipal do Rio, era uma mestra em te ensinar... a conhecer o aluno, te ensinar a dar aula, a programar a aula, a administrar a aula, a entender determinadas situações como os biotipos diferentes, os temperamentos. Então, foi no Colégio de Dança que aprendi tudo isso. Me formei pela experiência. Mas as pessoas falavam que eu já tinha uma forma muito particular de dar aula.

NOTAS CONCLUSIVAS: PAS- DE -DEUX (Dança a dois)

“Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção”
(LISPECTOR, 1999, p. 23)

Pesquisar. Palavra que se move no trânsito entre o conhecimento e os aprendizados *inteligível* e *sensível*. Lugar de composições, inquietações e sensações. Possibilidade do novo, do caminhar e do alinhar. (Des)caminhos, percursos e movimentos. Conversações em fluxos. Diálogos com a dança, com o seu fazer, saber e ser dançante. Premissas: analisar, estudar, observar, investigar, buscar.

Estas são inquietações evidentes no meu percurso, como pesquisadora nestes dois anos de mestrado. Muitos foram os saberes construídos, delineando uma experiência formativa pronunciada em múltiplas instâncias do meu ser. Destarte,

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [uma vez que] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência (JOSSO, 2002, p. 34-35).

Deste modo, antes de tratar sobre a pesquisa como ato de aprendizado, é importante destacar os diversos aprenderes que nos atravessam no período do mestrado. Como afirma Josso (2004):

Os nossos conhecimentos são fruto das nossas experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência como experiência formadora.

É impossível nos distanciarmos do ser humano que somos quando estamos imbuídos na tarefa de pesquisar. Afinal, escrevo, pesquiso, penso, imagino, crio com o meu corpo que é o que sou. E este estudo ensinou-me para além da academia, dos conhecimentos e dos autores os quais aprendi a ler e a conhecer a partir do meu caminhar pesquisatório. Portanto, considero necessário ressaltar meus aprendizados a partir das experiências vividas neste estudo. Nas palavras de Warschauer (2001, p. 16. Grifo da autora),

falar de si e das próprias relações como real em propostas de formação é enfrentar uma tradição científica que tem privilegiado análises da exterioridade dos fenômenos, tratando-os com a objetividade que caracteriza a ciência moderna, a ciência cartesiana, que fragmenta os fenômenos para observá-los “de fora”, partindo do pressuposto de que o cientista, enquanto observador, dispõe de objetividade e neutralidade perante o observado. Trata-se, portanto, de reintroduzir o autor, enquanto sujeito e pessoa, explicitando sua *representação* do mundo e seus *instrumentos de compreensão, antecipação e ação*.

Por ser uma pesquisadora da área do corpo, não consigo deslocar mente e corpo. A mente é corpo, e os seus influxos quando não fazem conexões resvalam no corpo cenas da doença e do desprazer. Ressalto isto porque aconteceu comigo neste período do mestrado mais especificamente, no final de 2013, em dezembro, uma distensão muscular séria na região cervical que me afastou da dissertação por quarenta dias. Este silêncio ao qual o meu corpo pedia potencializava em mim, também uma escuta referente à pesquisa: o que eu estava escrevendo e porque contar a história da escola temática desta investigação? Como transpor à pesquisa, as escutas que meu corpo pedia? Inicialmente, quando tive a lesão, outro desespero me rompeu: E a dissertação?! Uma vez que eu estava em um ritmo de escrita, fazendo análises, enfim. A dissertação devia esperar pelos menos por um tempo.

E é nesse movimento que faço uma pausa sobre a forma como as políticas educacionais brasileiras conduzem as pós-graduações *stricto senso* e suas formações acadêmicas em nosso país. Há nestas instituições uma pressão e uma necessidade pela produção exacerbada e com o mesmo valor a que o ensino brasileiro da Educação Básica se condiciona: a da quantidade, aos números. É essa lógica que tenta nos robotizar: como seres máquinas – ausentes de si, do nosso corpo. E esta é a minha crítica: porque o mestrado tem que ser algo tão sofrido, se o ato de estudar é algo tão prazeroso, instigador e envolvente?

Todas estas palavras são para refletirmos sobre nós, corpo. Como pontua Imbassai (2003, p.47) “o corpo não é apenas uma forma em movimento correndo, dançando e dançando. É menos ainda, uma vitrine de marcas. [...] o corpo é possibilidade permanente de invenção de novas finalidades e a disposição para vivê-las.” É importante destacar que o stress e o fator emocional são importantes

desencadeadores de problemas de saúde, principalmente na coluna. “O corpo é o nosso referencial mais imediato e concreto”. (IMBASSAÍ, 2003, p.48)

Assim sendo, faz-se necessário uma reflexão sobre a nossa relação com o mundo, com a nossa própria existência e com os saberes os quais adquirimos nela. Saberes estes que advém de nossas experiências de vida em qualquer instância da mesma. Portanto, estejamos abertos aos bons encontros formativos do conhecimento.

Diante do que explicitarei nos parágrafos anteriores, a partir deste momento, atentaremos nossas considerações à pesquisa realizada neste estudo. Nossa reflexão aponta para os caminhos que se foram construindo à medida que a investigação acontecia. Apesar das adversidades as quais a escrita nos impeli tentamos cumprir nossa tarefa de acordo com as possibilidades de escuta e diálogo. Uma vez que a tarefa de pesquisar transita por esses dois lugares. Nosso objetivo geral acercado pela compreensão da finalidade da EDANSESI na formação dos seus partícipes avigorou nossa capacidade de entender os fluxos desta escola e sua contribuição na constituição da dança na cidade de Fortaleza.

A complexidade da dimensão formativa, exposta neste estudo vigente na escola aqui investigada e suas relações dialógicas com o modo de conceber a dança possibilitou-me compreendê-la como espaço de reflexões sobre o meu percurso formativo como educadora nessa área.

Foram muitos os momentos de alegria e de potência pelas trilhas da descoberta que o ato de pesquisar nos incita. Este estudo me possibilitou entender para além dos meus sujeitos. Ele me propiciou a rever lastros de minha história de vida, das minhas memórias. Ele me fez compreender um pouco sobre a dança da minha cidade e os laços que ela proporcionou em nosso objeto de estudo, ancorados em narrativas de vida.

Observar as trajetórias dos sujeitos aqui investigados possibilitou-me realizar um *pas de deux* (dança a dois) entre mim e a pesquisa. Foram momentos de muita dança, de movimentos ritmados pelas palavras e pelas narrativas dos sujeitos que me faziam dançar em suas histórias comoventes e instigantes.

Estive com os sujeitos em suas saudades e suas lembranças referentes à EDANSESI mas também em minhas reminiscências pessoais e profissionais, uma vez que o pesquisador quando realiza uma investigação em que a memória atravessa seu objeto de estudo, aciona nele uma memória afetiva de sua formação também.

Muitas foram as possibilidades investigativas/formativas desta pesquisa: o encontro com os documentos, com as reportagens, os manuscritos. Descobertas que me impulsionavam a continuar descortinando cenas da escola analisada e de seus egressos. Aprendi neste estudo que a vida e o movimento dançado são grandes fenômenos. Além disso, a dança, enquanto linguagem artística possibilita alargar a visão de mundo ampliando a concepção de arte como uma *estética da existência*⁵⁰. Este foi um dos maiores achados da investigação.

Segundo as leituras que fizemos acerca da formação principalmente em autoras como Josso (2004) e Warschauer (2001) compreendemos a mesma para além do conhecimento formal. Ela está inserida em nosso cotidiano, nos encontros com o outro, com os livros, com a cultura, com a religião, com a ciência, com as instâncias as quais experienciamos. Assim nos formamos e nos constituímos enquanto ser que pensa, escuta e transforma o mundo à sua volta. Como nos presenteia o poeta Fernando Pessoa (2007) “trago dentro do meu coração, todos os lugares onde estive”. (p. 173)

Portanto, esta pesquisa foi um ato formativo com aprendizagens múltiplas nas esferas pessoais e profissionais da minha vida. Embora tenha notado algumas “ vaidades acadêmicas” neste percurso. Lamento muitíssimo que o conhecimento impelido pelo mestrado não seja sinônimo de partilha para todos os seus partícipes. Penso ser importante que o desapego ao saber torne-se condição *sine qua non* ao pesquisador iniciante. Além da humildade e consciência de que é um aprendiz nos caminhos da pesquisa e que é naquele instante estudante. Observei o quanto a pós-graduação *stricto sensu* é desconhecida. O quão as pessoas não sabem da importância de uma contribuição para uma investigação científica além dos resultados e da transformação que a mesma pode retornar à sociedade. Alguns ex-alunos da EDANSESI, não retornaram se poderiam ou não contribuir com a pesquisa quando entramos em contato solicitando a cooperação dos mesmos com documentos referentes à escola.

Esta foi uma das maiores dificuldades quando iniciamos no campo: conseguir documentos referentes à EDANSESI. Como ressaltamos no capítulo das análises, nossa peregrinação foi longa. Uma vez que o SESI não dispunha de um vasto material sobre a referida escola. Lamentavelmente algumas pessoas importantes do cenário da dança de

⁵⁰Foucault, Michel (2004).

Fortaleza não se interessaram em nos conceder entrevista assim como disponibilizar um pouco do seu tempo para contribuir com dados da escola.

Desta maneira, fazemos uma reflexão acerca do tempo do mestrado quando se opta no meu caso, por realizar uma pesquisa histórica que tem como coleta de dados as fontes orais e iconográficas. Ressalto o quão o momento foi acelerado para conseguir o material, pois dependíamos da colaboração e horários disponíveis dos sujeitos deste estudo. Assim como, de ex-alunos da escola que não seguiram profissionalmente na dança, mas forneceram documentos para a pesquisa.

Observamos que os relatos desta pesquisa transitaram por meio de histórias de vida circunscritas em narrativas pessoais e profissionais que resvalaram numa inscrição ao social. Ao mesmo tempo sendo atravessada como pesquisadora por tais saberes e experiências me localizo no lugar de quem como artista e docente tento contribuir com esse deslocamento por meio de alguns outros saberes que venho acumulando ao longo de alguns anos como pedagoga, bailarina e educadora corporal.

Com relação aos achados dessa pesquisa, o estudo mostra que a Escola de Dança do Sesi foi um marco relevante como a primeira proposta de formação profissional em dança na cidade de Fortaleza. Além disso, esta instituição foi em nível de Brasil, pioneira como um Projeto Social que agregou tantos alunos do gênero masculino. Observamos que a participação do artista/educador Dennis Gray no cenário da dança cearense delinea-se em um modo próprio de pensar e fazer formação nesta linguagem artística.

Evidenciamos uma disseminação do seu fazer pedagógico nesta linguagem artística que possuía características advindas do tradicionalismo. Porém, evidencia-se que esta escola deslocava uma proposta formativa voltada para além da dança, mas, ancorada em uma potencialização artística e formação humana.

O pioneirismo das ações da Escola de Dança do Sesi e o seu papel na formação do meio artístico da dança em Fortaleza colocam esta escola num lugar de destaque, tornando-a um modelo a ser seguido por toda uma geração. Notamos que existia uma preocupação com a formação do bailarino voltada para as técnicas de dança clássica e dança moderna, métodos bastante difundidos na década de 1970 em nível de Brasil.

Destarte, a análise crítica que se buscou nesta abordagem, pretende sobretudo, reconhecer a sua contribuição na qual estão presentes erros, acertos e avanços, dentro de um contexto histórico e cultural no período de 1974 a 1977.

Esta reflexão evidencia a necessidade de discussão acerca da formação artística e docente em dança em Fortaleza, para que se possa compreender, numa perspectiva histórica, que ensino de dança tem sido adotado. Ressalvamos que as formações da atualidade não apenas reforçam o modelo histórico aqui implantado por Dennis Graymas, já caminham em outras direções. Nossa função como historiadores da educação e professores de arte é fornecer elementos para que se estabeleçam novas discussões, bem como que estas possam lançar luz sobre os processos de ensino e produção de arte e, no caso específico deste estudo, sobre o ensino e produção em dança.

6. REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Bassanezy Carla. *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. *Ouvir Contar: Textos em História Oral*. FGV. 2004.
- ANDRADE, Carlos Drumond de Andrade. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARÓSTEGUI, Julio. *A Pesquisa Histórica*. Trad. de Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. *Inquietações no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e o corpo*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)
- BICCAS, Maurilene de Souza; FREITAS, Marcos César de. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 12ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994 (2004, 12. edição)
- _____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOUCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- CANTON, Kátia. *E o príncipe sempre dançou: O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea*. Trad. de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Ática, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder: Uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*.

Natal: EDUFRRN, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Por que arte-educação?* 6ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991 . (Coleção Àgere)

_____. *O sentido dos sentidos: A Educação (do) sensível*. Campinas, SP: Unicamp, 2000. (Tese de doutorado em Educação). p. 129-167.

FARIA FILHO, L. M. de.; VIDAL, D. G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v.7, n.2, 2003.

FEBVRE, Lucein. *Combates pela História*. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História Oral de vida*. Campinas, SP: Papirus. 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis:Vozes, 1987. p. 117-142.

_____. *Microfísica do poder*. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 147-159

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Educação e mudança*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004. GADELHA, Rosa Primo.

A Dança possível: As ligações do corpo na cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.

_____. Ligações da Dança contemporânea nas sociedades de controle. In: PEREIRA, Roberto (coord.). *Lições de Dança 5*. Escola de Comunicação e Artes. Curso de Dança. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed, 2005.

- GADOTTI, Moacir. *A boniteza de um sonho: ensinar –e – aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GIL, José. *Movimento total: O corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GREINER, Christine. *O corpo – pistas para estudos indisciplinados*. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- IMBASSAÍ, Maria Helena. Consciência corporal: Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, Julieta / CASTILHO, Jacyan / GOMES, Simone. *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.
- JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- KATZ, Helena. *Projeto atesta valor da dança na integração social*. In: O Estado de S. Paulo, 2002, 29 de janeiro, p. 1-2. Vê se tá certo.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. nº.19. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2002, p. 20-28.
- LOUPPE, Laurence. *Poética da Dança Contemporânea*. Trad. Rute Costa. Lisboa: Edição Portuguesa, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender a ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LINHARES, Ângela. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação)
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) *Usos e abusos da história oral*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 15-25
- KEHL, Maria Rita. *O Eu e o Corpo*. p.110 a 118. s/d.
- MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- _____; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. São Paulo: Digitexto, 2012.
- _____. *Dançando na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *O Balé e a favela*. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=6413.
- Acesso em: 26 set.2003a.

- _____. *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Lerche Sofia. *Pesquisa educacional: O prazer de conhecer*. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. & HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MENDES, Miriam Garcia. *A dança*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001. Série princípios.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, 2ª ed. Martins Fontes: 1999.
- MINAYO. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NOBRE, Geraldo da Silva. *O processo histórico da industrialização do Ceará*. 2ª ed. Fortaleza: FIEC, 2001.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PEREIRA, Roberto. *A formação do balé brasileiro: nacionalismo e civilização*. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PESSOA, Fernando. *Poesia completa de Álvaro de Campos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- _____. *Quando fui outro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- _____. Fernando A. Nogueira; CASSAL, Sueli Barros (org.). *Poesias*. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).
- POLLACK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- PORTINARI, Maribel. *Dennis Gray: eterno em cena*. Rio de Janeiro: FUNARTE, Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro, 2001.

- _____. *História da Dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 17 -80
- ROCHA, Thereza. *Dança e Pensamento*. Comunicação pessoal, 2007.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RUMMEL, F. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 2002.
- SAMPAIO, Flávio. *Balé essencial*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SCHILLER, Fridrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SOARES, Marília Vieira. *Ballet ou dança moderna? Uma questão de gênero*. Disponível em: <www.revistaautor.com.br/textos/ballet_ou_danca.shtml>. Ensaio Ano II nº 14 – Agosto de 2012.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- STRAZZACAPPA HERNANDÉZ. Marcia M. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 39 - 78 (Coleção Ágere)
- _____. ; MORANDI, Carlos. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Ágere) p.11-39.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (Orgs.). *Projeto História: ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr.1997, v.15, p. 51-84.
- VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. *Corpo e Risco*. Fórum Media, Viséu, p.101-111, 1999.
- VERDERI, Érika. *Dança na escola: uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Phorte, 2009.
- VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas fora e dentro da escola*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

DOCUMENTOS CONSULTADOS (Jornais e revistas)

JORNAL O POVO. Fortaleza, 31/08/1965.

JORNAL O POVO. Fortaleza, 17/12/77.

JORNAL O POVO. Fortaleza, 02/12/74.

JORNAL O GLOBO. Fortaleza, 1975.

DIÁRIO DO NORDESTE. Fortaleza, 20/03/2013.

DIÁRIO DO NORDESTE. Fortaleza, 02/01/1999

Revista da FIEC. *Cem anos de um visionário*. Fortaleza: Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC, fevereiro, 2008.

Revista da Indústria Cearense. *Ballet: Escola no Ceará*.v.6, nº 76, mar, 1975.

MATÉRIAS DE TELEVISÃO

TV CULTURA. *Programa Café Filosófico*. Palestra com Dani Lima e Viviane Mosé. O que pode um corpo? 31 out. 2009.

SITES CONSULTADOS

http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Agrippina_Vaganova

Vídeo “Dennis Gray – Nosso Mestre” disponível em
<http://www.youtube.com/watch?v=zijzZaqDiAc>. Acesso em: Set. 2013

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>Universidade Estadual do Ceará – UECE Centro de Educação - CED Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	
---	---	---

NOME DA PESQUISA

Dançando Descalço: A Escola SESI/DENNIS GRAY NA FORMAÇÃO EM DANÇA na cidade de Fortaleza (1974-1977)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Jacqueline Rodrigues Peixoto

Telefone para contato: (85) 86497534; (85) 99140953

E-mails: jacquelinepeixoto@yahoo.com.br; peixoto_jacqueline@hotmail.com

ORIENTADOR

Dr. José Albio Moreira de Sales

Eu,....., autorizo a minha participação na pesquisa intitulada Dançando Descalço: A Escola SESI/DENNIS GRAY NA FORMAÇÃO EM DANÇA na cidade de Fortaleza (1974-1977) que tem como objetivo compreender o papel da Escola de Dança do SESI na formação em dança de seus partícipes na cidade de Fortaleza, entre os anos de 1974 e 1977. Desta forma, estou ciente que as informações aqui coletadas por meio da entrevista serão gravadas em áudio e usadas exclusivamente para análise de dados desta pesquisa. Sei que também terei o direito de receber esclarecimento a qualquer dúvida sobre a pesquisa e de minha participação, como também ter acesso sobre os resultados deste estudo.

Estou ciente que a pesquisa não trará nenhum ônus nem para a pesquisadora, nem para mim como participante da mesma. Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, fui orientado (a) para entrar em contato com a pesquisadora responsável, cujos dados, encontram-se acima citados. Fui informado (a) que este termo de consentimento livre esclarecido terá duas cópias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o (a) participante.

Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa acima, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Assinatura: _____

Fortaleza/Ce, _____ de _____ de _____

 Assinatura da Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista temática**Data da entrevista:****Dados do entrevistado (a):**

Nome:

Idade:

Lugar de nascimento:

Há quanto tempo reside na cidade em que mora:

Qual sua profissão:

Quanto tempo atua nessa profissão:

Qual sua formação escolar:

Possui alguma formação acadêmica?

- 1) Fale sobre a experiência da Escola Dennis Gray/SESI na sua formação, narrando suas trajetórias nesta instituição.**

ANEXOS

pernas e braços enfiados em cartões
 unido com o principio da dança, o Plié
 quase toda a terminologia da dança
 está em francês. Modificar os termos se-
 ria quase que impossível achar em
 português a palavra certa e agora
 não foi possível. Mas com o desenvolvi-
 mento dos exercicios de flexão chegar
 uma aproximação mais fácil.

1) Plié significa o agachar do nosso
 corpo, no meio de nossas pernas. Ele pede
 ser grande ou pequeno. No caso seria

~~pequeno~~ - plié - pequeno agachado
~~grande~~ - plié - grande agachado.

Já o plié não pede estes termi-
 nologias de quase todos os pontos, prin-
 cipalmente os passés.

Início

1) Para o aluno de 8 anos a 12, a
 barra deverá ser a altura de 80cms,
 pois de acordo com a sua altura -
 sua idade deverá corresponder em
 ponto de equidade.

2) Para o aluno acima de 12 anos e
 correspondência de sua altura pela
 idade, a barra faz começo ser a
 altura de 1,10cms.

Conhecimento importante:
 O Ballet que fez por referência de
 dança clássica, para escolher o professor
 que sua técnica seja realmente ensina-
 da por professores competentes; ou caso
 contrário por "mestres especialmente
 treinados para determinado tempo de
 aprendizagem". ~~Importante~~ para a boca
 eliminar o conhecimento o conhecimento
 de nosso físico. Não se pode aludir a
~~creança~~ creança, determinando a sua
 prof. ~~de~~ como ~~Ballet~~ de ~~Ballet~~
 ambos não tem o físico realmente próprio
 para a dança. Desde aos 9 anos, o
 médico assistente, de um lado ou de
 um grande estudo que preparam
 bailarinos devem saber que a figura
 normal para a dança seja a ¹Langir
 tancia: Pescoço longo, braços e pernas longos.
 Figura agradável visualmente, pés normais
 e não chatos. Uma grande memória
 visual, auditiva e intelectual; mas acima
 de tudo o talento nato para a dança,
 Reino espanhol. As figuras n.º 1, 2 e 3
 mostra realmente a postura certa e a
 entrada de uma pessoa para aprender a
 dança.



EXIBIÇÃO DE BALÉ NO CENTRO SOCIAL

A Academia de Dança Clássica e Moderna do Sesi, estará se exibindo, hoje, às 20 horas, no Centro Social Dr. Thomaz Pompeu de Souza Brasil. O corpo de baile apresentará a peça "Cinderela", espetáculo que inicia as festividades comemorativas do 30 aniversário daquele Centro Social.

O trabalho coreográfico focaliza uma das mais conhecidas histórias infantis de todos os tempos. Francisca Timbó (Cinderela), Fernando José (Príncipe), Silvana Moema (Madrasta), Glória Marinho e Meire Viana, nos papéis de filhos, representam os personagens principais da peça, que tem a direção e a coreografia de Dennis Gray. O trabalho se desenvolve em

três atos, com músicas de Tchaikowsky, Prokofiev e Delibes.

O diretor do espetáculo também participará da expressão corporal, juntamente com Jane Blauth, orientadora da Academia de Dança Clássica e Moderna, no Sesi. Os figurinos foram idealizados por Antônio Barros, as máscaras e adereços de Geraldo Cavalcante e os cenários de Omar Pereira.

As festividades comemorativas do 30 aniversário daquele Centro Social prosseguirão, amanhã e domingo com solenidades cívicas, competições esportivas e atividades artísticas-culturais.

Jornal o Povo – Fortaleza, 20.02.76

Fernando Mendes e Francisca Timbó: Os protagonistas de "Cinderela" - 1975





“CINDERELA” – 1975 -Cena do baile

Fernando Mendes, Francisca Timbó, Profª Jane Blauth (de branco), Catarina deLabourê e Roseane Carvalho (preto/laranja), Lucy Escócio, Ana, Francinaide Monteiro, Lílian, Ivani Ribeiro (rosa) e Jaqueline Fontenelle (verde musgo)



Pax de trois –Cinderela, 1975

Da esquerda para a direita: Cristina Medeiros, José Maria, Catarina Labourê
Arquivo: Catarina Labourê



Espectáculo “Os Piratas” – 1974 – Arquivo: CEDIP/FIEC



Espectáculo “Cinderela” – 1975 – Agradecimento / Arquivo: CEDIP - FIEC



Estudante Paulo Ângelo entregando flores ao Dr. Thomaz Pompeu
Arquivo: Paulo Ângelo

PROGRAMA “DIVERSEMENT”, 1974 – ARQUIVO: CEDIP/FIEC

**ACADEMIA
DE
DANÇA CLÁSSICA
E MODERNA
DO
SESI - CE**

FORTALEZA — CEARÁ



**PRIMEIRA APRESENTAÇÃO
DEZEMBRO 1974**

PROGRAMA “DIVERSEMENT”, 1974 – ARQUIVO: CEDIP/FIEC



Dr. Thomás Pompeu de Sousa Brasil Netto – Presidente da Confederação Nacional da Indústria e Diretor do Departamento Nacional do SESI

GRATIDÃO E HOMENAGEM

PROGRAMA “DIVERSEMENT”, 1974 – ARQUIVO: CEDIP/FIEC

**OS AGRADECIMENTOS DA
DIREÇÃO REGIONAL DO SESI – CEARÁ**

Ao Professor e Coreógrafo Dennis Gray, iniciador da Academia e à sua assistente Professora Jane Blauth,

As pianistas Laís Helena de Almeida e Nogueira Holanda e Maria Irene Normando,

Aos servidores do SESI,

Aos Senhores pais,

Aos alunos,

E a todos, que, direta ou indiretamente contribuíram para a apresentação deste espetáculo.

FESTIVAL DE "CINDERELA", 1975 – ARQUIVO: ANÁLIA TIMBÓ

ACADEMIA DE DANÇA CLÁSSICA
E MODERNA DO SESI



apresenta

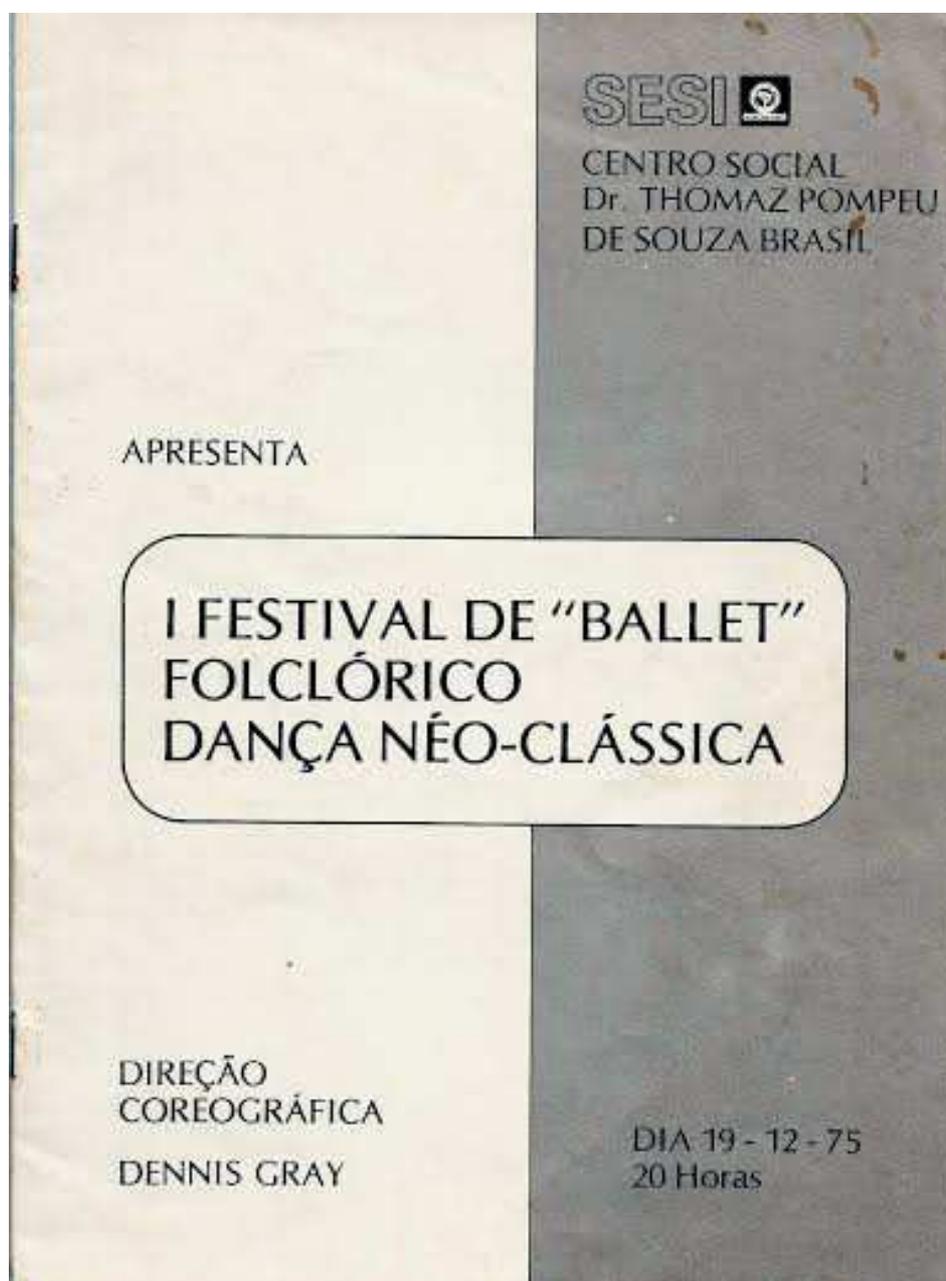
II FESTIVAL DE BALLET
CINDERELA

ballet em 3 atos

Dezembro - 12 - 13 - 14 - 1975
Às 20:30 horas

CENTRO SOCIAL DR. THOMAZ POMPEU DE SOUZA BRASIL

FORTALEZA - CEARÁ

FESTIVAL DE DANÇA NEOCLÁSSICA, 1975 – ARQUIVO: ANÁLIA TIMBÓ

PROGRAMA DE “ERA UMA VEZ”, 1976 ARQUIVO: ANÁLIATIMBÓ



FESTIVAL ARTÍSTICO TERESINA, 1976 - ARQUIVO: ANÁLIA TIMBÓ



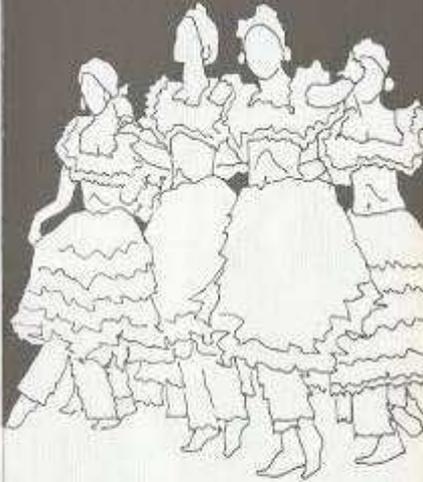
FESTIVAL DE DANÇA NEOCLÁSSICA, 1976 - ARQUIVO: ANÁLIA TIMBÓ

AGRADECIMENTO

A direção dos Conjuntos Folclórico e Néo-Clássico agradece a todos que, direta ou indiretamente, cooperaram para a realização deste festival.

NO SESI
CENTRO SOCIAL THOMAZ
POMPEU DE SOUZA BRASIL

Apresentação do
II Festival de Danças
Néo-Clássicas e
Danças Folclóricas Estilizadas



DOMINGO: DIA 19 - DEZEMBRO - 76
ÀS 20,00 HORAS

DIREÇÃO COREOGRÁFICA:
DENNIS GRAY

SESI 

APRESENTAÇÃO BRASÍLIA, 1976 - ARQUIVO:ANÁLIA TIMBÓ

**FESTIVIDADES
COMEMORATIVAS DO
30º ANIVERSÁRIO
DA CRIAÇÃO
DO SERVIÇO SOCIAL DA
INDÚSTRIA — SESI —
8º ANIVERSÁRIO DO
CENTRO SOCIAL
PRESIDENTE EURICO
GASPAR DUTRA E
INAUGURAÇÃO DA
ESCOLA EXPERIMENTAL**

**Apresentação:
Conjunto Folclórico do
SESI do Ceará
Conjunto Coreográfico de Danças
Neoclássicas do SESI do Ceará
Banda Infanto-Juvenil do
SESI de Brasília**

*Centro Social Presidente Eurico Gaspar Dutra
Governo do Brasil — Departamento
Quilômetro 25 de agosto de 1976
Brasília — Distrito Federal*

“ERA UMA VEZ”- CAMPINA GRANDE EM 1977 – ANÁLIA TIMBÓ



PROGRAMA DOS ESPETÁCULOS “O LAGO DOS CINES” E O
“GARATUJA” EM 1977 - ARQUIVO CEDIP/FIEC

ACADEMIA DE DANÇA CLÁSSICA
DO
SESI

IV Festival de Ballet

Dezembro de 1977

O Lago dos Cisnes

e

O Garatuja