



LAURA PRONSATO

**EM EQUILÍBRIO PRECÁRIO:
O TRABALHO DO PROFISSIONAL DA DANÇA
EM AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LAURA PRONSATO

**EM EQUILÍBRIO PRECÁRIO:
O TRABALHO DO PROFISSIONAL DA DANÇA EM
AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS**

Orientador(a): Prof. Dr. Marcia Maria Strazzacappa Hernández

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de “Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte”.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA LAURA PRONSATO E
ORIENTADA PELA PROFESSORA DRA. MARCIA MARIA
STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

P944e Pronsato, Laura, 1972-
Em equilíbrio precário : o trabalho do profissional da dança em ações socioeducativas / Laura Pronsato. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Marcia Maria Strazzacappa Hernandez.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Dança. 2. Trabalho. 3. Educação. 4. Ação social. I. Strazzacappa Hernandez, Marcia Maria, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Precarious equilibrium : the work of dance professionals in socio-educational programs

Palavras-chave em inglês:

Dance

Work

Education

Social action

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Marcia Maria Strazzacappa Hernandez [Orientador]

Marcia Pompeo Nogueira

Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Ana Angélica Medeiros Albano

Raquel Valente Gouvea

Data de defesa: 13-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**EM EQUILÍBRIO PRECÁRIO:
O TRABALHO DO PROFISSIONAL DA DANÇA EM
AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS**

Autor: Laura Pronsato

Orientador: Profa. Dra. Marcia Maria Strazzacappa Hernández

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Laura Pronsato e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/02/2014

Assinatura:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2014

RESUMO

Esta pesquisa parte da hipótese de que o crescimento de programas e projetos socioeducativos que utilizam a arte como ferramenta educacional instaura ambivalências no campo da dança, de seu ensino e nas condições de trabalho em que os artistas e educadores desta área se inserem. Questões que acarretam deslocamentos de sentidos com relação às concepções sobre a interface arte e educação. A isto soma-se o reconhecimento ou não destes profissionais como trabalhadores nessa esfera em que prevalece a não continuidade dos processos artísticos e educativos pautados por contratos temporários e parciais. Para entender melhor estas questões, o estudo se localiza na cidade de São Paulo e a partir do fim da década de 1980, período de significativas mudanças econômicas, sociais, educacionais e culturais do qual, no processo de redemocratização emerge uma crise discursiva que pode ser percebida na atualidade, entre os artistas e educadores de dança, a partir de conflitos e tensão identitários e conceituais sobre sua própria profissão. Configurou-se como pesquisa de caráter qualitativo em que se ressaltou a dialética e o processo autobiográfico, ao rememorar minhas próprias experiências, em simultaneidade com narrativas memorialísticas, advindas de entrevistas semi-estruturadas, de profissionais da dança que atuaram em ações socioeducativas e governamentais de São Paulo. Esta esfera revelou-se, prioritariamente, como lugar de passagem, entre tantos outros, que configuram as estratégias de obtenção de renda perpetuando um equilíbrio precário, próprio da profissão. As condições de trabalho neste contexto também desvelaram uma precariedade contraditória em que predominam sentimentos de desvalorização e desrespeito, muitas vezes, silenciados ou invisibilizados, pela valorização que cada profissional atribui aos pequenos, mas significativos, momentos artísticos na relação artista-educando. Neste sentido, a sonhada estabilidade não se refere necessariamente à financeira e sim ao reconhecimento como trabalhador da arte.

ABSTRACT

This research begins from the hypothesis that the growth of socio-educational programs and projects that use art as an educational tool creates ambivalences in the field of dance and the teaching of dance, and in the work conditions in which artists and educators of this area are inserted. Issues that imply a change of meanings in relation to the concepts on the art and education interface. To this, the recognition (or lack of recognition) of these workers is added, in this sphere in which the non-continuity of the artistic and educational processes prevail, due to partial and temporary contracts. For a better understanding of these issues, this study is located in the city of São Paulo, in a period beginning in the end of the 80's, a significant period of economic, social, educational and cultural changes, during which, in a process of re-democratization has emerged a discursive crisis that can be seen nowadays, among artists and dance educators, stemming from identity and conceptual conflicts and tensions in relation to the profession. This work has been configured as a qualitative research in which the dialectics and the autobiographical process are highlighted, in remembering my own experiences, simultaneously alternating with memory narratives from semi-structured interviews, with dance professionals that have acted in socio-educational and governmental actions in the State of São Paulo. This sphere has primarily been revealed as a passage way, among many others, that constitute strategies to obtain income, thus perpetuating a precarious balance, a characteristic of the profession. The work conditions in this context also reveal a contradictory poorness in which feelings of underestimation and disrespect prevail, many times silenced or made invisible, by the value each professional attributes to the small, but significant artistic moments in the relation artist-student. In this sense, the so dreamed stability does not refer to the financial reality but to the recognition as an art worker.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
APRESENTAÇÃO	03
PERCURSO DA PESQUISA	08
Capítulo I	19
A DANÇA E SEU ENSINO: olhares opostos se entrecruzam	27
I.1. À frente das cortinas: O ensino da dança técnica e virtuosa	35
I.2. Entre os espinhos – as flores ou Pelas janelas abrem-se brechas – o mundo de fora contagia o de dentro.	41
Capítulo II	51
O ARTISTA e EDUCADOR DA DANÇA e seu CAMPO DE TRABALHO	59
II.1. Possibilidades ou vislumbres de trabalho para o artista da dança	63
II.2. ‘Novos-Velhos’ sentidos – as relações globais de trabalho e os reflexos para o artista e educador de dança	71
Capítulo III	89
AÇÕES EDUCATIVAS DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA POBRE ENVOLVENDO CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO	95
III.2. O sentido dos sentidos: cultura e arte nas ações socioeducativas	103
III.3 Programas socioeducativos e a arte-educação como base de suas ações	114
Capítulo IV	135
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: passagens pelo cotidiano de programas socioeducativos	141
IV.1.O início da docência em projetos socioeducativos	144
IV.2.Atravessando os não lugares	156
IV.3. Os CEUS dando visibilidade às contradições e ambivalências das ações socioeducativas	168
IV.4.Entre a frustração e o encanto	194
IV.5.POR FIM...de que perspectiva de dança se fala no cerne da “arte-educação” e em especial nos programas socioeducativos?	199
Capítulo V	213
Pequenos-grandes momentos: faíscas de potencialidade artística	217
Apesar de (e com)... nas vozes de dois ex-participantes do projeto <i>Batakotô</i> no Programa <i>A Turma faz Arte</i>	219
E hoje em dia... O campo de trabalho dos artistas e educadores da dança	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
BIBLIOGRAFIA	249

AGRADECIMENTOS

Foram várias as pessoas que me ajudaram, me apoiaram e me incentivaram a chegar nesta última etapa da vida acadêmica e com certeza não será tarefa fácil lembrar e agradecer a todos que fizeram parte deste processo.

Inicialmente quero agradecer imensamente ao carinho, apoio e incentivo que recebi de minha orientadora nestes quatro anos de convivência. À Marcia Strazzacappa que além de sua orientação dedicada, despertou-me a arte do corpo que andava meio adormecida e tornou-se mais uma amiga neste percurso da dança.

A Ana Angélica Albano (Naninha) pelo reencontro com a poesia e porque desde o primeiro dia de encontro do Laborarte me recebeu tão carinhosamente e sempre me apoiou, me incentivou, sentou-se comigo em vários momentos da pesquisa e levantou questões cruciais que me deixavam com sabor de quero mais. Obrigada também pelas contribuições na banca de defesa.

À Lilian Vilela, pela disponibilidade e amizade que renderam trocas muito frutíferas e também por suas contribuições na banca de qualificação.

Ao prof. Rogério Moura pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

Às professoras Marcia Pompeo e Valéria Figueiredo pela disponibilidade para fazer parte da banca de defesa e pela preciosidade dos comentários, críticas e elogios.

À Raquel Gouvêa por sua disponibilidade, por seus ouvidos, suas críticas e contribuições sinceras. Pela amizade que foi crescendo, gerando trocas acadêmicas, políticas, artísticas e pessoais.

A Eliane Ayube (Nana) que desde a graduação me recebe com imenso carinho e me trouxe lembranças preciosas de outros tempos.

Quero muito agradecer também às meninas da Secretaria da Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp que sempre foram muito simpáticas comigo e resolveram, com sorrisos no rosto, todos os “pepinos” que eu levava: Nadir, Rita e Cleonice.

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa (UFV) e ao auxílio financeiro do CNPq que possibilitaram este momento de imersão na pesquisa. Também à Suely e à Margarida da PPG da UFV que sempre estiveram disponíveis assessorando as resoluções burocráticas.

Uma imensa gratidão à minha mãe, Sylvia Dobry, que tanto me ajudou na vida acadêmica, desde a decisão pelo curso de Dança até este momento em que se prontificou a ler tudo o que eu escrevia, discutir o meu tema e ainda me aguentar nos momentos de mais nervosismo e inquietação. E muito, muito obrigada pelo trabalho artístico realizado especialmente para fazer parte desta tese – são desenhos e aquarelas que abrem cada capítulo.

Agradeço imensamente a todos os meus interlocutores, sem os quais este trabalho não existiria. Muito obrigada pelo acolhimento, pela extrema generosidade ao me confiarem e compartilharem as suas lembranças, suas indignações, dúvidas e certezas, tristezas e alegrias.

Ao meu filho, Jahy que, querendo ou não, teve que acompanhar, desde que nasceu, a minha vida acadêmica e artística. Obrigada por ter me ajudado em momentos cruciais, mesmo que você nem

saiba disso e por ter me aguentado em casa, enlouquecida na frente do computador ou dos livros quando você acreditou que teria mais privacidade e liberdade.

Ao meu pai, Carlos, pelo incentivo, pelas sugestões e por ter que ouvir sobre a minha pesquisa. Às minhas irmãs, Carla e Andrea, por entenderem este momento e me darem apoio.

Um super especial agradecimento a amiga de Laborarte, e agora da vida, Agda Brigatto, que me ‘salvou’ com a sua ternura, sua arte e sua disponibilidade de sempre, por sua prontidão para os momentos de troca riquíssimo, em tantos momentos durante este momento de pesquisa que tende a ser tão solitário.

À grande amiga Mirza Ferreira (Mimi), que desde que chegou no Laborarte, renovou a amizade e sempre que estava em Campinas chegava correndo pra ajudar com a pesquisa. E ainda em suas férias, viajando pelo mundo, decidiu me ajudar na reta final.

A Scheila Maçaneiro e Henrique Lima Assis, meus novos amigos de longe e de perto nos encontros Laborarte com os quais sei que poderei contar sempre e que promoveremos muitas trocas.

Não tenho palavras para agradecer a todo o LABORARTE, grupo de pesquisa que me proporcionou tantos encontros e reencontros com pessoas muito queridas, com os estudos, com a arte e comigo mesma. Aos grandes amigos que reencontrei e aos novos que fiz e que me ajudaram a afastar a solidão da pesquisa acadêmica: Giba, Fernadinha, Marília, Maju, Ana Cristina, Lucilia, Ester e tantos outros que foram chegando.

À Juliana por ter se proposto a ler parte de meu trabalho e ter me auxiliado nesta reta final.

À Isabel Graciano, minha amiga-irmã, que me recebeu de braços abertos em sua casa por três meses assim que cheguei e me apoiou nas alegrias e nas lamúrias de doutoranda e de mãe.

Ao Adilson Nascimento por me proporcionar momentos de êxtase e deleite dançante no GEDAN, por ser mais uma pessoa que revigorou a dança em meu corpo e me proporcionou tantos momentos de sensibilidade. Aos amigos do GEDAN por compartilharem os laboratórios de criação com tanta confiabilidade e intimidade.

À Ana Clara Amaral e Karina Almeida por abrirem as portas para que eu pudesse participar, a meu tempo, do grupo de dança livre e por terem me proporcionado a emoção de ver corpos dançantes se descobrindo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM	DESCRIÇÃO	PÁGINA
<i>Criando ao sol</i>	Aquarela sobre tela, Sylvia Dobry, 1998. Tamanho original: 11.5 x 11 cm.	01
<i>Dança e música na arte - educação: Olhares se entrecruzam.</i>	Aquarela, lápis e guache sobre papel, Sylvia Dobry, 2014. Tamanho original: A4. Realizada especialmente para o capítulo I.	21
<i>Percurso em dança</i> (Fotografias de arquivo pessoal da autora)	1. (1993) Formatura da Escola Municipal de Bailados – <i>Carnaval</i> , coreografia de Waldívia Rangel. 2. (1993) Formatura da Escola Municipal de Bailados – <i>nome do espetáculo</i> , coreografia de Ruth Rachou. 3. (1998) Trabalho de Conclusão de Curso de dança (Unicamp) – <i>Elas em nós</i> , criação coletiva, direção Graziela Rodrigues. 4. (2005) <i>A quarta água</i> , criação coletiva, direção Cris Marcondes.	49
<i>Equilíbrio precário.</i>	Sylvia Dobry. Desenho em lápis sobre papel, tamanho original: A4, 2013. Obra realizada especialmente para Capítulo II.	53
Arquivo pessoal da autora:	Oficina de dança para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social.	87
<i>Dança na favela.</i>	Sylvia Dobry. Aquarela e lápis de cor sobre papel, tamanho original: A4, 2014. Realizada especialmente para Capítulo III.	91
Arquivo pessoal da autora.	Apresentação das crianças da entidade ProMenor de Barão Geraldo e da Casa de Cultura Tainã (Campinas-SP), 2000. Fotografia de Fabiano Crepilho.	133
<i>Espaços e fragmentos de vida.</i>	Sylvia Dobry. Aquarela, guache e lápis de cor sobre papel, tamanho original: A4, 2014. Realizada especialmente para Capítulo IV.	137
Arquivo pessoal da autora:	1. Aula interdisciplinar de arte. 2. Apresentação das crianças da entidade ProMenor de Barão Geraldo, Progen e Casa de Cultura Tainã (Campinas-SP), 2000. Fotografia de Isabel Graciano.	211
<i>Dançando ao vento.</i>	Sylvia Dobry, 2014. Aquarela, sobre papel, tamanho original: A4.	215
<i>Arquivo pessoal da autora</i>	Apresentação das crianças da entidade ProMenor de Barão Geraldo, Progen e Casa de Cultura Tainã (Campinas-SP), 2000. Fotografia de Isabel Graciano.	237
	Recorte de reportagem sobre a ida de crianças e adolescentes do programa A Turma faz Arte, da Extinta Secretaria de Estado do Menor de São Paulo à Seúl: - Caderno 2 - O Estado de São Paulo, data: 30 de novembro de 1994.	238
“A cultura sai da favela e cruza o Atlântico”	1 - tocando atabaque o criador, coordenador e professor da Cia Batakotô de Dança Negra Contemporânea, Mestre Firmino Pitanga. Dançando à frente Daniela de Souza e Pedro Luiz Cabral. 2 - Núcleo de Capoeira da Cia Batakotô. Da frente para o fundo: Daniela de Souza, Pedro Luiz Cabral e Priscila Cabral.	

Detalhe da obra <i>Equilíbrio precário.</i>	Sylvia Dobry. Desenho em lápis sobre papel, tamanho original: A4, 2013.	239
Esboço da obra <i>Dançando ao Vento</i>	Sylvia Dobry. Desenho em lápis sobre papel, tamanho original: A4, 2003.	247



APRESENTAÇÃO

No início do livro *Tantos Anos* de Raquel de Queiroz há um diálogo travado entre a autora e sua irmã, Maria Luíza, em que a escritora explica que não gosta de memórias e que nunca pretendeu escrever memórias porque acreditava que “o autor se coloca abertamente como personagem principal, e, quer seja falando de si, quer confessando maldades, está em verdade dando largas pretensões do seu ego”. Finalmente, aceitando o convite da irmã propõe um acordo: “não vou falar espontaneamente. Você terá que me extorquir as lembranças do passado que testemunhei, as pessoas que conheci. Se quiser conto, se não quiser não conto. Prometo apenas não mentir”.

Foi como Raquel de Queiroz que me senti ao iniciar meu trajeto de pesquisa no Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp. Nas apresentações dos trabalhos dos pesquisadores do grupo sentia necessidade e desejava saber mais da vida de cada um que explicava sua pesquisa - um saber que me esclarecia pontos cruciais daquelas elaborações. Porém, paradoxalmente, foi difícil aceitar a ideia de me colocar no texto, de trazer as minhas próprias memórias para discutir a temática da pesquisa. Raquel de Queiroz solicita à sua irmã que lhe arranque as suas lembranças como estratégia para driblar, talvez, o seu receio. Eu fui deixando emergir em mim o processo de pesquisa assumido pelo grupo em que me inseri e por minha orientadora. Um processo de pesquisa e criação - acadêmica ou artística - que não concebe o pesquisador em sua

neutralidade, mas sim a partir do que o constitui como ser humano, com as suas memórias e experiências.

Enquanto eu procurava compreender teorias que envolviam a temática de minha pesquisa, em livros, aulas, palestras e seminários, meu corpo era invadido pela arte: na sutileza da literatura que se transformou em respiro durante os quatro anos de doutoramento e que foi deixando emergir a sensibilidade que eu tentava esconder à procura de um academicismo que pretende uma seriedade sem o envolvimento pessoal do pesquisador; e em propostas de trabalho corporal com as quais fui me envolvendo no decorrer destes anos de pesquisa e que fizeram aflorar sensações e lembranças, retomando, aos poucos, a minha dança – perdida há um tempo na racionalização teórica.

Assim, neste trabalho, fui dando voz às minhas memórias; porém, como Raquel de Queiroz propõe, com estratégias para concretizar o desafio: uma delas foi o entrelaçamento de minhas memórias com a de artistas e educadores de dança que compartilharam as suas experiências por meio de entrevistas semi-estruturadas, tema que será abordado mais adiante.

Sendo assim, as minhas vivências, em mais de quinze anos de atuação em diferentes programas e projetos socioeducativos na cidade de São Paulo, geraram as inquietações que se tornaram motes para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado. Os questionamentos suscitados provêm de uma necessidade de me compreender como trabalhadora em minha área de atuação - a dança - e de entender porque o artista e educador de dança dificilmente é reconhecido como tal, inclusive não se reconhecendo a si mesmo.

É a partir do âmbito do ensino que começo a pensar esta questão e, particularmente, em ações socioeducativas criadas e organizadas por órgãos governamentais de São Paulo, voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, tendo como pano de fundo a percepção de que, hoje em dia, parece haver uma supervalorização do ensino de arte e de dança nos espaços não-formais e uma desvalorização nos espaços formais. Mas, será que essa supervalorização é uma realidade na prática ou são apenas discursos vazios proferidos por aqueles que subsidiam essas ações? Será que o profissional da área também é assim valorizado?

Sabe-se, e confirmou-se nesta pesquisa, que a profissão do artista (tanto do espetáculo quanto da docência) é baseada, prioritariamente, no trabalho temporário, *free-lancer*, intermitente, de curto prazo. E não é diferente nos programas e projetos socioeducativos. Deste

modo, lanço outra questão: as condições de trabalho, estabelecidas nesta esfera, modificam as concepções da relação arte e educação?

Com estas questões em mente traço meu objeto de estudo: as condições de trabalho que se configuram, para os artistas e educadores de dança, em projetos socioeducativos de São Paulo. E delinheio a hipótese: o crescimento de programas socioeducativos - que têm a arte como 'carro-chefe' - e cuja gênese, em São Paulo, foi a criação da Secretaria Estadual do Menor (1987), instaura ambivalências no campo da dança e de seu ensino e nas condições do trabalho que foram sendo naturalizadas, invisibilizadas e silenciadas ao longo destes anos que se referem ao reconhecimento ou não do artista e educador de dança como trabalhador e os reflexos disso nas concepções sobre a interface dança e educação.

No decorrer da pesquisa fui me conscientizando que as memórias individuais estão inscritas em espaço-tempos sociais determinados e por mais alheios a isso que se acredite estar, é esse espaço-tempo que contribui de forma marcante para a identidade de cada um dentro de um coletivo.

Para melhor compreender o objeto de estudo e confirmar ou não a hipótese deste trabalho precisei entender temáticas cujas mudanças, no decorrer de três décadas (desde 1980), são significativas. São transformações gradativas e crescentes que ocorreram a partir de deslocamentos de significados pautados em palavras chaves que foram referências para o processo de redemocratização do Brasil.

Este período corresponde, a meados dos anos de 1980 quando se recuperam as instituições democráticas após vinte anos de Regime Militar em que se impunha a censura às instituições nacionais e à liberdade de expressão. O projeto de redemocratização do país, neste período, é marcado por uma confluência de dois projetos que fundam uma crise discursiva (DAGNINO, 2005). De um lado o ideário do neoliberalismo cujas propostas se baseiam em um conjunto de princípios orientados para o mercado, traçadas pelo governo dos EUA, pelo banco mundial e pelo FMI, no final dos anos de 1980. E de outro, os movimentos sociais na luta pela igualdade de direitos, ampliação da cidadania e participação da sociedade.

Recorreu-se, assim, a termos usados cotidianamente, que foram se cristalizando e se esvaziando de sentidos a depender da relação de forças de cada época. Notam-se discrepâncias conceituais na relação discursos-práticas. São emaranhados de significações que convivem e

absorvem a sociedade de modo complexo, ambíguo e contraditório permitindo equívocos discursivos e/ou ideológicos.

As temáticas as quais me refiro compõem os capítulos deste doutorado e são: o entrecruzar de olhares opostos sobre o ensino da dança; sobre as relações de trabalho e sobre as ações socioeducativas. Estas últimas, envolvidas no emaranhado de significações das três primeiras temáticas. Emaranhados que se por um lado afetam negativamente estas esferas potencializando a precariedade de vários modos, por outro, abrem brechas para novas possibilidades, particularmente, na dança.

Aos dezoito anos de idade vivenciei mudanças internas pessoais e mudanças nas várias esferas sociais. Encontrava-me em meio à efervescência das contradições características do período de redemocratização do país e foi por meio do mundo da dança que comecei a percebê-las: no local em que realizo a minha formação em dança, ao mesmo tempo em que inicio a vida profissional como artista e docente e, ainda mais especificamente, na esfera das ações socioeducativas. São três focos de transformações sociais que se entrelaçam na vida de uma adolescente aspirante à profissão da dança.

Deste modo, o primeiro capítulo reflete os olhares opostos da dança que se entrecruzam em que minhas próprias experiências como aluna de dança - da Escola Municipal de Bailados e do Centro Cultural Vergueiro - e como iniciante no percurso docente, em São Paulo. Circuitos que me permitiram sentir as contradições, os conflitos e as tensões que começavam a se intensificar no final do ano de 1989. Remeto-me às lembranças de um lugar que passou por mudanças significativas durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura, Marilena Chauí na Secretaria da Cultura e Paulo Freire na Secretaria da Educação. Rememorações que se configuram como mote para uma reflexão mais ampla para compreender como se dá a formação e a atuação profissional dos artistas da dança, que ainda hoje, está imerso no que concerne aos conflitos entre uma arte que prioriza a técnica e a virtuosidade e uma arte em busca de sensibilidade, expressividade, criatividade e criticidade, apontada a partir do processo de ensino-aprendizagem de Dona Maria Duschness.

O segundo capítulo se refere às transformações que se destacam no campo do trabalho neste mesmo período. São mudanças que caracterizam e intensificam a precariedade do trabalho nos mais variados campos de atuação. Estas tomam como base o discurso que se torna preponderante, leva a sociedade a se voltar para a valorização do trabalho voluntário, de curto

prazo ou nos moldes da flexibilização. Para o artista, apesar disso, abrem-se novas possibilidades de trabalho, abrindo brechas e estabelecendo um ambiente de contradição já que o que hoje se considera precariedade das relações de trabalho, foi quase sempre o seu lugar comum. Porém, as discussões sobre esta temática culminam na possibilidade do artista se reconhecer como parte da esfera das profissões “precarizadas” o que se evidencia em alguns movimentos (ainda que tímidos) que vêm surgindo ultimamente e que buscam propagar a ideia de que o artista deve ser reconhecido como trabalhador.

No terceiro capítulo, abordo as ações socioeducativas que envolvem a arte como estratégia para o combate à desigualdade e à pobreza do país. Para o artista é aqui que se abrem portas para um novo campo de atuação como estratégia na obtenção de renda mantendo-se na área da arte. Estas ações crescem intensamente efetuadas por Organizações não governamentais (ONGs – em expansão desde o final da década de 1980 no Brasil), por instituições religiosas e órgãos governamentais. Neste contexto, cria-se a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo (1987), que investe em ações educativas inovadoras para o momento, tendo o ensino de arte como seu maior aliado. Nesse momento, o Estado de São Paulo, governado por Orestes Quécia (1988-1991), aposta nessa questão para suas propagandas eleitorais. Em seu mandato, a Secretaria do Menor, foi gerida por Alda Marco Antonio, a da Cultura ficou a cargo de Fernando Moraes e a de Educação de José Goldemberg. As noções de arte e de cultura passam por novas significações na formulação de políticas públicas sociais e educativas voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. É um período em que há claras discordâncias e uma luta de forças entre os três níveis do poder (federal, estadual e municipal), além das relações de força que se verificam a partir das discussões e ações culturais. Neste ínterim, o termo arte-educação começa a se tornar central na relação das políticas públicas sociais que utilizam a arte como ferramenta.

O quarto capítulo, diferentemente dos anteriores, foi escrito a partir das narrativas compartilhadas por meio de entrevistas concedidas por dezoito profissionais da área. Refletem as repercussões dos acontecimentos e paradoxos que foram se intensificando a partir do final da década de 1980. As narrativas compartilhadas neste capítulo trazem à tona as tensões, os conflitos e os processos de contradição interna e externa a que os profissionais da dança estão sujeitos. Nota-se o quanto as condições de trabalho precárias, flexíveis, a curto prazo, repercutem para a ressignificação do termo arte-educação e na caracterização desses espaços como lugares de passagem.

Antes de falar sobre o quinto e último capítulo, gostaria de alertar o leitor que nas páginas deste texto encontrará palavras duras, por vezes tristes e de indignação; expressam sentimentos guardados devido às condições de trabalho a que cada profissional foi submetido o que trouxe dureza e aspereza ao conteúdo. Paradoxalmente, apesar da aspereza deste momento, notei momentos mais leves e iluminados quando meus interlocutores tratavam especificamente de suas aulas, de seu contato direto com seus educandos. O que me leva a crer que se a temática desta tese fosse sobre os processos metodológicos, os acontecimentos artísticos que puderam ser realizados (com e) apesar das pedras que se encontraram no meio do caminho eu demonstraria como as pedras foram se transformando em arte. Se fosse assim, as palavras de cada artista e educador e minhas reflexões seriam outras.

É nesse sentido que elaborei o quinto capítulo, como momento de suspiro - mais condensado - que tenta expressar que, apesar dos pesares e com eles, em diversos momentos a arte foi possível e que alguns dos jovens que puderam participar de aulas das várias linguagens artísticas em ações socioeducativos foram “mordidos” pela arte, pelo esporte ou mesmo tiveram a possibilidade de ver que o mundo é maior do que imaginavam, o que lhes possibilitou seguir um destino não esperado. Somado a isso apresento a continuidade profissional dos entrevistados até 2012.

PERCURSO da PESQUISA

Esta pesquisa se configura em seu caráter qualitativo, no qual se trabalha com a vivência, a experiência, a cotidianidade e compreensão das estruturas e instituições como resultantes da ação humana (MINAYO, 1994) e com a qual se considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, abordando a indissociabilidade entre o mundo objetivo e o subjetivo.

Os questionamentos que surgiram se relacionam diretamente com as experiências vivenciadas em minha vida profissional como artista e educadora de dança. Encontrei, como dito anteriormente, na autobiografia um dos processos metodológicos que, aliados às trajetórias profissionais de outros artistas e educadores de dança me ajudaram a compreender como as relações no campo do trabalho deste profissional da arte se localizam em um mundo de contradições que precisam ser compreendidas em um quadro permeado pela objetividade e subjetividade.

Fez-se presente uma aliança entre alguns métodos de pesquisa tais como: a autobiografia; as entrevistas semi-estruturadas; a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Esta aliança me permitiu uma compreensão mais ampla e dinâmica das contradições que permeiam o nosso viver cotidiano. Neste sentido fundamenta-se no método dialético com o qual se “(...) valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (...)” (CHIZZOTTI, 1995, p. 80). Conceito este que está em acordo com outros estudiosos de metodologia como Gil (1999); Lakatos e Marconi (1993). Outra questão relevante neste método, abordada por estes autores, é a necessidade de que os fatos não sejam considerados fora de um contexto social, político, econômico e cultural.

Estes caminhos são percorridos, não de forma estanque, mas em espiral como ressalta Minayo (1994) e assim possibilitam a reflexão, o aprofundamento e o conhecimento das complexidades do objeto de estudo.

Compartilhando e colhendo memórias: o processo das entrevistas

Antes de explicar o processo de realização das entrevistas apresento os entrevistados no quadro a seguir. Este quadro conta com dezoito (18) artistas e educadores de dança e dois (02) ex-alunos do projeto Dança Negra Contemporânea – parte do Programa A Turma Faz Arte – criado pela extinta Secretaria do Estado do Menor de São Paulo. No decorrer do texto seus relatos e/ou narrativas foram transcritos com fonte diferenciada seguido de suas respectivas identidades ou nomes artísticos.

Além desses, criei uma personagem fictícia, Natajara – o nome é de uma deusa da dança indiana e deriva de “Shiva Natajara” que é o senhor do tríplice tempo (passado, presente e futuro), cuja personalidade é rica em contrastes.

ARTISTAS E EDUCADORES DE DANÇA				
	Nome do Entrevistado	Nome artístico	Idade (2012)	Formação Superior
1	Firmino Ribeiro Pitanga	Pitanga	+/- 60	Dança (UFBA)
2	Annamaria Noêmia Lopes Xavier	Uxa Xavier	54	Formação Superior Incompleta
3	Yaskara Manzini		48	Artes Cênicas, Especialização em Arte-Educação (USP), Mestrado e Doutorado em Artes (Unicamp).
4	Italo Rodrigues Faria		48	Dança (Anhembi Morumbi)
5	Virginia Costade		45	Formação Superior Incompleta
6	Carla Silva Dias de Freitas Morandi	Carla Morandi	42	Arquitetura Incompleta (Puc) Dança (Unicamp) Mestrado em Artes (Unicamp)
7	Luciana Mayumi Fugimuri Faria	Luciana Mayumi	42	Linguística (Tradução) e Dança (Anhembi-Morumbi)
8	Carlos Donizete Gomes	Carlinhos Batá	40	Graduando em Pedagogia da Dança (Alemanha)
9	Silvia Regina Gaspar	Silvia Gaspar	39	Dança (Unicamp)
10	Julimari Pamplona da Silva	Julimari Pamplona	39	Dança (Unicamp)
11	Andrea Passarelli		37	Dança (Anhembi Morumbi) Especialização em Terapia Ocupacional
12	Tatiana Rodello		36	Dança (Unicamp)
13	Gabriela Di Donato Salvador.	Gabriela Salvador	34	Dança (Unicamp) Mestrado em Artes e Doutoranda em Artes (Unicamp)
14	Tania Glauser		34	Dança (Unicamp) Fisioterapia – (UniFMU)
15	Giselle Penella		33	Pedagogia (PUC)
16	Livia Imperio		33	Dança (Anhembi Morumbi)
17	Pricilla Villas Boas		32	Dança (Unicamp) Mestrado em Educação (Unicamp)
18	Marjara de Paula Ferreira	Marjara de Paula	31	Educação Física (Metodista) Especialização em Gestão Estratégica do Terceiro Setor

EX-ALUNOS DO PROJETO DE DANÇA NEGRA CONTEMPORANEA – PROGRAMA A TURMA FAZ ARTE DA SECRETARIA DO ESTADO DO MENOR DE SÃO PAULO				
	Nome do Entrevistado	Nome artístico	Idade	Formação Superior
19	Pedro Luis Cabral	Kino	35	Segundo grau completo
20	Daniela de Souza		32	Tecnologia em Processamento de Dados

Como foi visto, umas das ferramentas metodológicas utilizadas para a presente pesquisa foi a realização de entrevistas com profissionais de dança que participaram de programas e projetos socioeducativos, criados e/ou organizados e administrados pelo governo estadual e municipal de São Paulo. Estas foram formuladas de modo semi-estruturado o que possibilitou maior liberdade e espontaneidade aos entrevistados enriquecendo a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, ainda segundo Triviños (ibid), este instrumento de pesquisa

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências [...] começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Primeiramente, procurei os artistas da dança que haviam trabalhado comigo no programa da Secretaria do Estado do Menor de São Paulo entre 1988 e 1994. Minha esperança era de que ao me contarem suas trajetórias de trabalho, pudessem me levar a outros artistas e outros programas ou projetos que poderiam ter sido criados logo após o fechamento da Secretaria Estadual do Menor de São Paulo. Encontrei-me com três profissionais desse momento: Firmino Pitanga que era o coordenador e criador da Cia de dança Batakotô, cujo projeto foi realizado como parte do Programa *A Turma faz Arte* e, na época, meu contratante; Carlinhos Donizeti Gomes, que assim como eu era assistente de dança neste projeto e Yáskara Manzini que passou pelo projeto por seis meses, durante o desenvolvimento do mesmo na FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor)¹.

O encontro trouxe questões relevantes para esta pesquisa, porém minha expectativa de ser encaminhada para outros profissionais da dança e outros projetos foi frustrada. Cada um a seu tempo, após o fechamento da Secretaria do Menor, seguiu outros rumos. Carlinhos se mudou para a Alemanha; Pitanga foi para a Europa, voltou para a Bahia (de onde vinha), e retornou a São Paulo somente em 2010-11; Yáskara ficou em São Paulo, porém seguiu por outros trajetos (o

¹ “A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem/SP) foi criada [...] pela Lei estadual nº 985, de 26 de abril de 1976. Vinculada à Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social, a Febem/SP implementa e executa, em todo o Estado de São Paulo, programas de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social e ao adolescente autor de ato infracional.” (Disponível em www.dialogue.com.br/web/sites/febemt/pag/p01-main.html. Acesso em nov. de 2013.) Em 2006 cria-se a Fundação CASA em substituição à FEBEM. Esta é vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

principal deles se refere ao trabalho como coreógrafa de comissão de frente de escolas de samba). Os dois últimos retomam suas atividades em programas socioeducativos em São Paulo em 2011 e 2009, respectivamente.

Esta situação me fez procurar outros artistas que pudessem compartilhar suas experiências para esta pesquisa. Novamente, sentei-me à frente do computador e fiz um passeio virtual. Para minha surpresa, encontrei-me com outros quinze artistas e educadores de dança que em algum momento de suas vidas trabalharam em programas e projetos socioeducativos.

E em meio a estas andanças virtuais, embora não tenha sido uma proposta inicial, um acontecimento inusitado: encontrei-me com três ex-participantes do programa *A Turma Faz Arte*, integrantes do projeto direcionado pela Cia de dança Batakotô. Sem saber ao certo se seria interessante realizar entrevistas com eles, decidi realizar as entrevistas ao considerar que os depoimentos destes ex-alunos poderiam me ajudar com uma apropriação dos conteúdos que considera e valoriza as contradições que se estabelecem nas relações pessoais e sociais dentro de um determinado contexto. Dois deles me concederam entrevista: Daniela Souza e Pedro Luis Cabral, o Kino. A terceira se encontrou comigo, me apresentou seu filho, me contou um pouco de sua vida, mas não quis me conceder entrevista. Alguns indícios de nossas conversas me fizeram perceber que ela não se sentiu bem com esse processo de rememoração; dificuldades profissionais e pessoais parecem ter sido o propulsor dessa sensação. Frases como “naquela época é que vivíamos bem”; “éramos felizes e não sabíamos” e o olhar longínquo que se firmava são alguns aspectos mais concretos sobre essa minha percepção.

Cabe ressaltar que, diferente do que eu imaginei, as entrevistas foram muito difíceis de serem efetivadas. Apesar da empolgação inicial de todos e de se colocarem à disposição e até de se mostrarem felizes em participar da pesquisa, tivemos muitos desencontros até que as entrevistas realmente se concretizassem. Além disso, os espaços de encontro nem sempre foram tranquilos e aconchegantes para a realização das mesmas.

Processo de Transcrição, Edição e TranscriAção²: narrativas

As entrevistas realizadas foram gravadas e o compartilhar de experiências abriram brechas para um processo de rememoração espontânea na construção de uma narrativa pessoal que, em primeira instância, desvelou processos históricos e permitiu-me perceber também uma reconstrução da identidade profissional. A importância dada a cada momento - como uma lembrança levava a outra - como se formava a lembrança do passado a partir do que havia sido construído e se configurava em um presente; além da não linearidade em que as memórias foram sendo construídas desvendaram alguns indícios que me levaram a essa percepção.

Tendo em mãos vinte entrevistas gravadas, passei à transcrição das mesmas. Neste processo, resgatei trechos coerentes com as referências bibliográficas e organizei, em um segundo momento, os elementos que surgiram durante as entrevistas e que me pareceram relevantes. Não contente com a oralidade transcrita, passei a tratar esses relatos editando-os e transformando-os em trechos narrativos que compõem o corpo do texto deste trabalho, ora como abertura dos capítulos, ora sendo mote das discussões (como no capítulo IV) e ora como pequenos relatos inseridos em meio aos textos proporcionando uma relação mais próxima entre teoria e prática cotidiana. De acordo com Duarte (2004, p. 221) “as entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso”, ou seja, quando se pretende analisar as “frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, frases incompletas, vícios de linguagem, [...] etc”.

Para não arriscar mudar os sentidos da palavra oral ao transcriá-la, encaminhei os trechos revisitados e recriados para cada um dos entrevistados obtendo a sua aprovação com as devidas correções e acréscimos quando lhes pareceu necessário.

Além disso, como dito anteriormente, criei uma personagem fictícia a partir de um processo denominado transcriAção. Este se refere à “[...] criação de um novo texto a partir da fala. Esta fala é hermenêutica, passível de recortes, mudanças e alterações da linguagem, não só no sentido de adequação à escrita, mas também de uma criação a partir dela” (VILELA, 2010, p.20). Por este processo criei duas narrativas que compõem o corpo do texto deste doutorado elaboradas a partir da união de vários relatos dos entrevistados que convergiam para questões semelhantes.

² Grifo meu. O “A” no meio da palavra foi colocado em maiúsculo propositalmente por notar que a primeira leitura gera confusão entre os termos transcrição e transcriAção.

Levantamento de dados e a pesquisa documental

No início dessa pesquisa meu intuito era saber se os profissionais da dança que estiveram envolvidos em um dos programas da extinta Secretaria do Menor do Estado de São Paulo se mantiveram envolvidos com outros programas de cunho social e como se deu essa continuidade. Meu objetivo até então era discutir como se sobrevive com dança, no âmbito do espetáculo e da docência, tendo como prioridade o campo das ações socioeducativas. Somado a isso, queria entender como e por que o conceito de arte-educação parecia estar tão desvinculado de seu histórico (anos 1970) e era concebido de inúmeras maneiras por diferentes grupos.

Visitei *in locus* várias Secretarias da capital paulista à procura de referências sobre os programas e projetos de ações educativas que envolvessem o ensino da arte e particularmente da dança, no período em que a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo foi criada (1987), além de informações sobre esta secretaria. Visitei a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo; a Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo; Secretaria Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo³; Secretaria Municipal de Assistência Social; o Fundo de Solidariedade e Desenvolvimento Social e Cultural do Estado de São Paulo. Por indicação destes, visitei também o Centro de Referência Mario Covas; o Núcleo de Dança (Secretaria Municipal de Cultura que trabalha principalmente com a Lei de Fomento à Dança); o Arquivo de Memória da Secretaria Municipal de Educação e a Sala de Pesquisa e Acervo da Galeria Olido. Além disso, obtive indicação de entrar em contato com a Associação Amigos das Oficinas Culturais do Estado de São Paulo com o Acervo Memorial da Fundação Casa (Antiga FEBEM). Esta visita não se efetivou porque ao telefonar para verificar o endereço, o responsável me disse que ele mesmo procuraria o que eu lhe solicitasse, não me autorizaram uma visita *in lócus* e não encontraram nada.

Deparei-me com um imenso “buraco negro”: as visitas *in locus* ofereceram pouca documentação e/ou informação referente à memória dos programas da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo e tampouco de outros programas e/ou projetos desenvolvidos por outras secretarias desde o final da década de 1980. Qualquer que fosse a secretaria visitada o retorno era

³ Pude verificar, pela internet, que um dos programas da extinta Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, o “Enturmando” ainda está em atividade sob a responsabilidade desta secretaria. <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/enturmando>, acesso em abril de 2011.

o mesmo: ‘infelizmente a memória nestes espaços se perde, os documentos antigos se extraviaram, será muito difícil encontrar algo’.

Frente a essa realidade me aprofundei nas pesquisas via *internet*. A Secretaria Municipal de Educação oferece em seu *site*⁴, no *link* Memória Técnica Documental, um arquivo em PDF denominado “Memória Técnica Documental – catálogo 1935 a 2003”. Neste documento apresentam-se inúmeros programas e projetos desenvolvidos por esta secretaria, datados e com uma ementa sucinta e o código do documento que pode ser visto na sede do Arquivo da Documentação Técnico-Pedagógico. Como exemplo, por este documento, nota-se que a Secretaria Municipal da Educação já desenvolvia projetos que envolviam a arte integrando a dança desde 1967, mas suas características eram outras, seus projetos focavam uma ampliação nas áreas que a própria escola formal oferecia sem distinção de classe social e muitos destes voltados para a formação dos professores. Existe um item específico para o teatro no qual a dança faz parte com projetos que datam de 1982 e 1983 e depois apenas em 1995. Há outro item específico nomeado “Projeto Dança Visão”, datado de 1993 e 1994⁵.

Em visita ao Centro de Referência Mario Covas fui informada sobre outro *site*: o da Biblioteca virtual do Governo do Estado de São Paulo⁶ no qual há um *link* para projetos sociais que se encontram com indicações referentes às secretarias que os elaboraram com uma pequena ementa e os indicativos “ativo” ou “encerrado”. Este *site* também oferece dados como: o nome da pessoa que foi ou é responsável pelo projeto; a data de início; os objetivos gerais e específicos; o público-alvo; a que secretaria, órgão/instituição responsável se vincula e faz parcerias; a equipe técnica e o coordenador; o endereço da secretaria com os devidos telefones (mas essa informação já está desatualizada); e por fim, há um parágrafo de justificativa do projeto.

⁴ Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso maio/2011.

⁵ P5.14 PROJETO DANÇA VISÃO (2734 - P5.14/1) APOIO. PROJETO “DANÇA VISÃO”. 1993. 39p. Inicia com uma abordagem sobre a importância da dança para a formação do indivíduo. Objetivos: discutir e refletir sobre o ensino da dança nas escolas, partindo de experiência prática.

Em seguida, conteúdo programático, procedimentos, avaliação. (Observação: Ver SU-DOTG/Sa.074/94). (Sa.019/93) e (2735 - P5.14/2) APOIO. DANÇA VISÃO. 1994. 44p. Público Alvo: Professores de Ensino Fundamental I e II (Regular e Supletivo), Coordenadores Pedagógicos, Diretores e outros educadores interessados. Dentre os objetivos: Refletir e trocar ideias quanto ao ensino da dança nas escolas, partindo-se de experiência prática; ressaltar a importância de se estudar o significado da dança na educação do indivíduo e fazê-lo como instrumento pedagógico também. Histórico e características da Dança. Obs.: (Ver CO-DOTG/Sas. 009 e 019/93) (Sa.074/94).

⁶ Disponível em <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/index.php>. Acesso em maio/2011.

A pesquisa virtual me possibilitou mapear quais as secretarias que desenvolvem atividades com arte, mas há pouco acesso a informações sobre os programas e projetos mais antigos.

Aprimorando a busca por palavras chaves, tive acesso a dois documentos que tratam da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo e seus Programas: 1) Caderno de Pesquisa n.15 da Unicamp, do núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP), cuja autoria é de Maria H. G. de Castro, datado de 1990 e, 2) caderno intitulado *A Turma Faz Arte/ Enturmando – Secretaria do Menor*, organizado pela própria Secretaria em comemoração aos seus três anos de existência. Obtive o registro de algumas entrevistas realizadas com Alda Marco Antonio, responsável pela Secretaria do Menor⁷, cedida para o Programa Roda Viva da TV Cultura e datada de 1991.

Somado a isso, as pesquisas virtuais também me possibilitaram o encontro com os interlocutores desta pesquisa, que muito contribuíram ao compartilharem suas memórias, e desta forma me levando a trilhar outros caminhos. Assim, o distanciamento que parecia surgir pela falta de informações que encontrava nas visitas *in locus* e/ou nas pesquisas por documentos, foi resolvido com a pesquisa digital que trouxe outras fontes de informação.

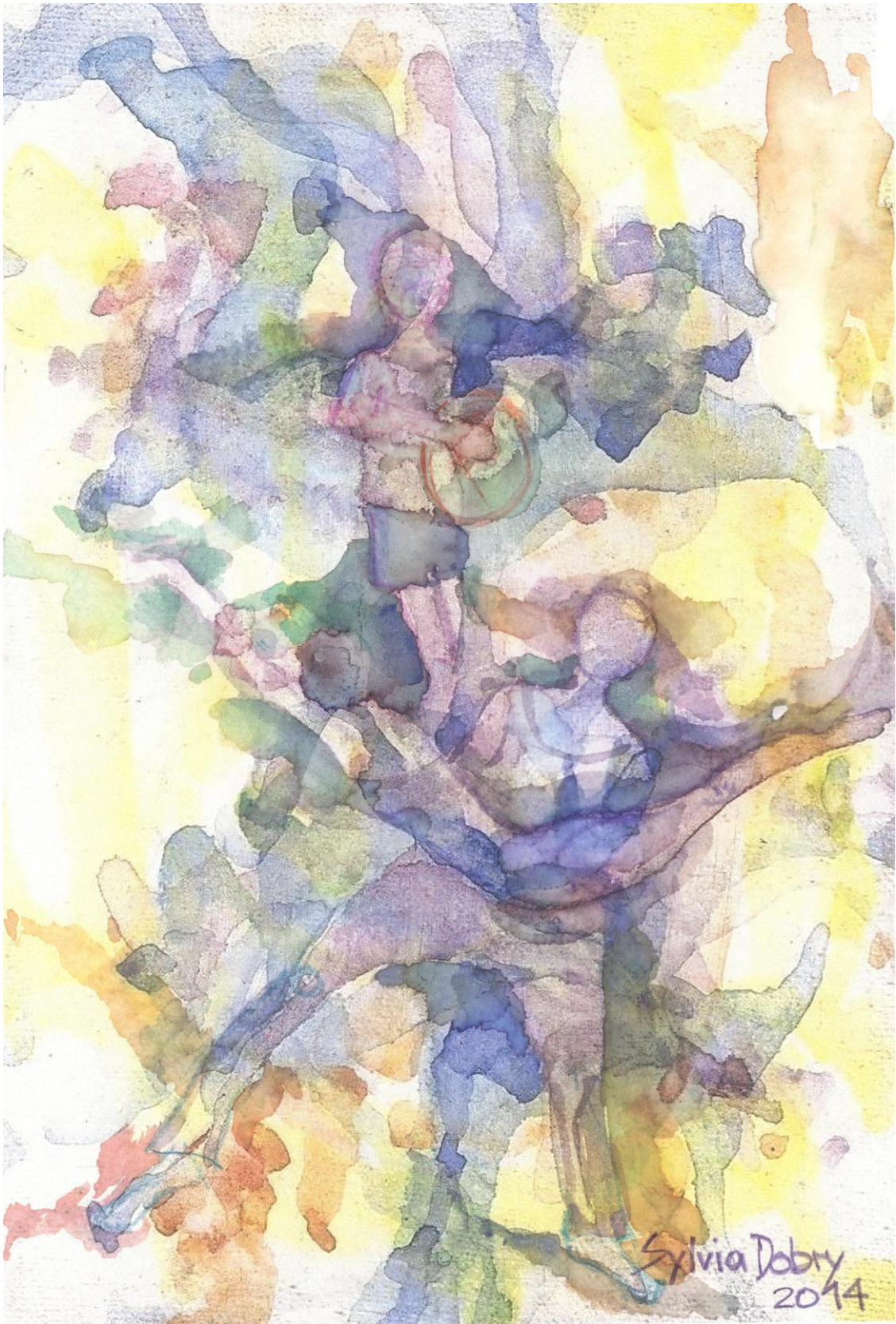
Dessa forma, o levantamento de dados e a pesquisa documental se entrelaçam com as histórias narradas, que nasceram dos processos de rememoração, de transcrição, edição e transcrição dando suporte aos capítulos que seguem.

⁷ Cedidas para: Revista São Paulo em Perspectiva de maio/junho de 1987; disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v01n01/v01n01Entrevista.pdf>. Acesso em maio\2010. Programa Roda Viva da TV Cultura de São Paulo em julho de 1991; Disponível em http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/672/entrevistados/alda_marco_antonio_1991.htm. Acesso em maio\2010.

CAPÍTULO I

Cuando bailamos expresamos no sólo la belleza, sino también los miedos, la rabia, la angustia, el dolor. Cada uno de esos estados son personajes que viven dentro nuestro y que pugnan por salir con la misma intensidad con que nos resistimos, muchas veces, a dejarlos aflorar o, tal vez, reconocerlos como propios. Y es a través de la danza, más que de la palabra, que logran encontrar esa salida.

Maria Fux



Numa das escolas em que eu atuei pelo projeto “São Paulo é uma Escola” (...) uma vez eu fiquei muito irritada. Era apresentação final e eu tinha umas 4 ou 5 turmas nessa escola. Em uma das **coreografias** **pensei em aproveitar um trabalho que as crianças estavam fazendo com lenços e colocar uma música da Marisa Monte** que fala ‘longe, lá de longe onde toda a beleza do mundo se esconde’. Pensei em brincar com essa ideia **porque as crianças estavam fazendo os exercícios com os lenços e estavam gostando**. Conversei com a professora que estava mais próxima e expliquei. As crianças ficavam brincando com os lenços e no final eles terminavam escondidos e pros pais poderia ter uma interpretação ‘da beleza do mundo que se esconde’ que poderiam ser os próprios filhos. **Mas a diretora não gostou. Ela me fez mudar a coreografia e usar uma música da Xuxa porque era mais animada.** Acho que foi a única vez que eu tive uma interferência direta, **frustrante!** A professora não se conformava, ela ficou me olhando com a maior cara de espanto porque ela acompanhou [o processo]. E os alunos faziam tão bonitinho, eles eram pequeninhos. Nessa escola tinha uns alunos bolivianos que eram muito tímidos, especialmente nessa turma, difícil, mal abriam a boca pra falar [...]. **Com a música da Marisa Monte que era lenta, eles conseguiam fazer os movimentos [...] tão felizes; você via o sorriso no rosto deles toda a vez que eles faziam essa dança.** E eu lembro muito desses alunos. **E...não!** Xuxa!...E não é por causa da Xuxa em si, porque nessa mesma escola teve outra turma em que os alunos escolheram trabalhar com uma música da Xuxa. E aí Ok, porque eles escolheram. Mas então vamos criar: ‘como vocês querem essa coreografia?’ Eles trouxeram a música porque eles quiseram e aí eles me ajudaram a compor, Ok. Quando parte deles eu acho que tudo bem, mas a diretora vir falar porque é animado! Por quê? **Porque se não for animado não é dança?** [A possibilidade de escolha da música pelos próprios alunos] é uma coisa que vem das minhas aulas, porque eu trazia um pouco de músicas que eu escolhia e outras que eles traziam, então eu não podia dizer que não, se era permitido trazer e a gente conversava sobre, aí eles escolheram eu não podia dizer não só porque era coreografia pra apresentar.

(Silvia Gaspar)

Relato sobre sua participação no programa “São Paulo é uma Escola”, no ano de 2005 quando ocorreram mudanças no programa de Iniciação Artística oferecido nos Centros Educacionais Unificados de São Paulo.

Tive uma **experiência muito significativa que ocorreu depois de três anos de trabalho numa mesma instituição**. Tinha alunos que se voluntariavam para participar entre meninos e meninas. Em quase todos os semestres conseguíamos finalizar com pequenas apresentações-síntese realizadas para os próprios colegas e funcionários da instituição ou em alguma escola dos arredores. Era um **processo longo em que a conquista era ingrediente ininterrupto**. Muitas vezes eu tinha que “disputar” os alunos (principalmente os meninos que mostravam interesse) com o momento de jogar bola livremente e com os preconceitos que surgiram o que gerava de idas e vindas constantes dos alunos. Eu tinha apoio de uma iniciação científica da faculdade para o desenvolvimento do trabalho, mas me parecia, que **para a instituição era apenas mais uma atividade interessante para manter as crianças e os adolescentes ocupados**. E quando a pesquisa acabou, também acabou a possibilidade de continuar o trabalho porque eles não tinham condições de contratar quase ninguém, trabalhando grande parte de suas ações a partir do voluntariado.

No último ano em que pude atuar nessa instituição, **pude desenvolver um trabalho com as crianças e os adolescentes de pesquisa e criação mais aprofundando e no fim tínhamos um espetáculo** que foi apresentado em espaços alternativos, como o gramado da Moradia Estudantil da Unicamp por ocasião de um evento cultural que tínhamos programado, em eventos escolares e no teatro do IA (mas como ensaio). Quando realizamos a apresentação no gramado da Moradia Estudantil ocorreram dois episódios que me marcaram: tínhamos público incluindo os pais das crianças e dos adolescentes. Uma das mães ficou deveras brigueira porque a filha ia se apresentar com roupas improvisadas, ela não deixou que a filha se apresentasse. Em seguida, um estudante disse-me que era um absurdo colocar aquelas crianças para dança debaixo de sol. Eu fiquei desorientada com aquelas reações. Os alunos queriam que a apresentação fosse surpresa para os pais, mas com isso, achei melhor conversar com eles antes que se apresentassem. Ao conversar com eles junto aos alunos, recebi dois presentes divinos: os alunos disseram para não me preocupar que eles fariam a parte da garota que a mãe não deixou que se apresentasse. E os pais (na verdade as mães)...nossa, super me apoiaram, chorei de emoção. Uma delas me disse que passou um tempo morando na rua e que apesar de tudo ela não tinha vergonha disso. Que era um tema importante e mais importante ao ser tratado do ponto de vista daquelas crianças – o tema era sobre meninos e meninas moradores de rua. E outra me contou que trabalhou na “roça” quando tinha a idade da filha, passando horas e horas debaixo de sol escaldante e que não seria o caso de sua filha não aguentar vinte minutos para aquela apresentação.

(Relato pessoal)

Período de 1998 a 2000 referente a duas Iniciações Científicas, realizadas pelo curso de dança da Unicamp, cuja pesquisa era o desenvolvimento de metodologia de dança para trabalhar com crianças e adolescentes em situação de risco. Foram financiadas pela CNPq e pela FAPESP sob orientação do Prof. Dr. Eusébio Lobo da Silva.

Íamos de bairro a bairro em escolas, teatros nas regiões mais centrais ou academia que alguém emprestava. Era um projeto que começou com o Ademar Guerra, da prefeitura. Só que ele faleceu [houve mudança de governo]. [...] Fiquei mais ou menos um ano e meio nesse projeto que acontecia aos fins de semana. **Foi a partir desse projeto que a preocupação com arte-educação mesmo foi aparecendo.** Neste projeto eu notei que nos bairros do centro era muito fácil trabalhar e mesmo com toda essa carga de consciência corporal, de tudo que eu tinha aprendido com o Rainer Vianna. [Por outro lado], **nos bairros distantes era muito difícil. E nesses bairros começavam as experimentações: ‘Vamos ver por onde puxar essa galera,** porque não funciona pedir para deitar no chão, sentir a respiração, os ossinhos.’ Assim não funcionava, tínhamos que nos virar e achar um “o quê”. Tínhamos a supervisão de duas pessoas (...). Ia equipe era formada por] mim, um monitor [que trabalhava diretamente] comigo, o professor de voz, interpretação. Dávamos aulas separados, mas tínhamos reuniões no final do dia para fechar, para ver as dificuldades comuns e [para discutir] como superar isso. Havia uma troca. O projeto durou uns dois anos, mas **eu saí antes porque eu comecei a discordar de algumas coisas. Quando eu já estava muito envolvida com os meninos, com o projeto e eu achava que tínhamos que seguir por outro caminho que era o da criação,** acabei batendo de frente com a coordenação. Mas isso **porque, a proposta inicial era de que os próprios participantes criassem seus espetáculos,** e que dali surgissem diretores, coordenadores, [algo que pudesse] ficar nas mãos deles, para que depois eles pudessem levar adiante. Só que num determinado momento isso não aconteceu. **[De repente], tínhamos textos prontos,** o que era para ser escolha deles passa a não ser. Na época eu não entendia. Só entendi os porquês depois. Na época só fiquei indignada porque não era essa a proposta inicial. Depois **entendi que eles precisavam do produto final. Como era um projeto enorme, da prefeitura, tinha que ter um produto que ia estreiar no Teatro Municipal da Cidade.** E quando perceberam que isso não ia acontecer, porque tinha um prazo [determinando] para isso, veio o produto final [como imposição].

(Virgínia Costabile)

Relato sobre sua participação na equipe do projeto “Teatro na Comunidade” em São José dos Campos – SP. Ela não indica a data, porém, de acordo com seu relato, este processo data do início da década de 1990 nos Centros Educacionais Unificados.

Capítulo I

A DANÇA E SEU ENSINO: OLHARES OPOSTOS SE ENTRECRUZAM

A arte educação no início do século vinte e um encontra-se numa encruzilhada. Nunca foi terreno fácil de definir [...]. É tal como as artes, uma areia movediça [...].

(EÇA, 2009)

Pensar a arte da dança e a educação, o aprender/ensinar dança em nossa atualidade não é tarefa simples. Inseridos que estamos em um mundo que está o tempo todo com pressa, cheio de incertezas, inseguranças, imediatismos, privilegia-se um aprender/ensinar dança e um olhar sobre esta que enfatiza o produto final imediato, em um processo voltado, prioritariamente, para um aprimoramento técnico de reprodução mecânica dos movimentos e gestos, passivos e distanciados da realidade. Um olhar para o aprender/ensinar dança que, ao ser reprodutor de códigos rígidos, pretende moldar e homogeneizar os corpos e sua expressividade.

Sabe-se que não há uma única maneira de dançar, nem uma única maneira de aprender/ensinar a dançar. São inúmeras as possibilidades de dançar, são inúmeros os estilos (balé, jazz, sapateado, danças étnicas, danças folclóricas, contemporânea, hip hop, entre tantas outras), inúmeros objetivos que passam pelo simples prazer momentâneo, pelo lazer, pela celebração, por seus benefícios à saúde física e mental, ao processo expressivo e artístico. Sabe-se também, como argumenta Vilela (2012, p. 22), que “o ato de dançar [e acrescento de aprender/ensinar dança] pode ser mais amplo do que executar corretamente belos gestos e passos ao som de uma música”.

Discussões na área da dança relacionadas às divergências entre uma arte voltada quase

que exclusivamente para o aprimoramento técnico e a aquisição virtuosa de movimentações e uma arte mais ampla, que se desenvolva com sentimento, emoção, sensibilidade, criatividade e expressividade já vêm de longa data.

Como reverberações dos avanços da modernidade capitalista, cujo início data do século XIX com a revolução industrial, retomam-se essas discussões ao considerar que as atividades humanas passaram a ser cada vez mais organizadas e cada vez mais baseadas nas perspectivas técnicas e racionalizadoras (PAIN, 2005, p. 100) e que as mudanças sociais, econômicas e culturais podem afetar consideravelmente os processos de formação e consequentemente o campo de trabalho do ser humano.

Questões estas que perpetuam em nossa atualidade como indicam os relatos de Virgínia Costabile e Silvia Gaspar - apresentados no início deste capítulo - ao descreverem a necessidade de apresentação de um produto final que desconsidera e desrespeita o processo de criação e envolvimento dos participantes, além de cercear a liberdade de criação.

Ainda hoje, nota-se que a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem da dança, nos mais diversos espaços de ação (escolas de ensino formal, projetos socioeducativos, ONGs, escolas de dança) é bem compreendida em sua diversidade de estilos desde que seja tratada sob o aspecto da reprodução, do produto final, da aquisição técnica e da disciplinarização dos corpos e não em seu aspecto criativo, de envolvimento, sensibilização e criticidade que necessita de tempo processual.

Se entendermos, como diz John Dewey⁷, que "a função da arte tem sido sempre a de romper a crosta da consciência convencional e rotineira" e, como diz Albano (2011) "dar forma ao desconhecido", não poderemos aliar-nos à natureza da dança que prioriza a aquisição técnica racionalizadora, o corpo não crítico e docilizado porque "uma técnica que é disciplinar centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo" (FOUCAULT, 1999 apud Vilela, 2010, p. 09).

"Romper a crosta", "dar forma ao desconhecido", só será possível a partir de "[...] um trajeto de desprendimento do controle disciplinatório que silencia e domestica o corpo, uma armadilha tão comum dentro da prática da dança" (VILELA, 2010, p.09). Esquivar-se dessa armadilha é abrir espaço para a participação ativa e para a criação em uma prática que retome o

⁷ DEWEY, John. apud BANKS-LEITE, Luci. Editorial. Pro-Posições/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, v.21, n.2 (62) maio/agosto.2010.

sensível, a partilha, o corpo crítico-reflexivo, que vislumbre a integração do ser com a vida cotidiana. O que não significa, como bem explicita Strazzacappa (2001), que a observação, imitação e reprodução muito comum na tradição oral e em técnicas de dança codificadas devam ser ignoradas. É preciso encontrar um equilíbrio sadio no qual o aprender/ensinar dança tenha um significado profundo no processo de formação humana. Um lugar em que a

[...] especificidade [da arte] releva dos meios que integra: imagem, som, movimento e com os quais se podem construir narrativas capazes de ajudar os indivíduos a compreender o mundo. Narrativas que não poderiam ser construídas usando outros meios. (EÇA, 2009, p. 107)

Um lugar em que a arte proporcione infinitos caminhos que lidam diretamente com a criatividade, expressividade, subjetividade e imaginação; que propicie a externalização de desejos, atitudes e emoções. Percursos que, segundo Dobry (2005) ao falar de arte, oportunizam outro olhar mais atento, mais perceptivo que auxilia na conscientização da realidade e oferece oportunidade de transformação ao aproximar o mundo individual e coletivo elaborando registros não automatizados. Um olhar que compreende e respeita os diferentes olhares que cada pessoa expõe no coletivo, os vários pontos de vista que um mesmo tema ou objeto suscita.

A arte junta emoção e cognição, junta os sentidos e a inteligência. A arte faz ver e ouvir, faz sentir, pensar, faz dizer. Coloca-nos frente ao mundo de uma maneira nova, como se nunca tivéssemos olhado a realidade ou pensado nela, como se o fizéssemos pela primeira vez. (DOBRY, 2000, p. 73)

A dança - tendo como principal ‘objeto’ de trabalho o próprio corpo que, ao ser pensado no sentido de aguçar as sensações e emoções, além de proporcionar a auto-conscientização do próprio corpo e da relação com o outro; de desenvolver o potencial criativo e imaginário, que deve ser entendido como um corpo agente e pensante - pode ampliar as possibilidades de ‘leituras de mundo’, referenciando as palavras de Paulo Freire (1989). Mas o que isto significa?

Antes de mais nada, é preciso entender a dança como linguagem artística, como “linguagem do corpo em estado de arte” (...), como “forma de conhecimento corporal carregada de sentidos e significados simbólicos (...)”. (VILELA, 2012, p. 21)

Significa compreender que nosso corpo é a maior fonte de comunicação assim como a nossa fala, nossos gestos, nossa escrita, nosso choro e riso, nossa fisionomia. Infelizmente nos restringimos ao ato da fala, desconsiderando quase que por completo, nossas formas criativas de dizer e nos dizer. Significa buscar uma compreensão para o fato de que o corpo em movimento

aprende, apreende, reflete, questiona. Significa proporcionar caminhos para que o corpo possa refletir sutilezas, silêncios e gritos, choros e risos. Significa, como dizia Klauss Vianna⁸, que não é preciso decorar passos e sim, aprender o caminho.

A dança e a arte em geral propõem perspectivas estéticas de conhecer, pois dançando o sujeito também compreende e percebe o mundo, a si próprio e as pessoas ao seu redor, através da experiência do *fazer artístico*. (BARRETO, 2002, p.22)

Estas possibilidades são cada vez mais caras, cada vez mais distantes, já que não há mais tempo a perder, já que somos invadidos cada vez mais pelas informações e cada vez menos tocados. O tempo para sentir, para ouvir está em processo de desaparecimento.

É preciso considerar que o ensino de dança, no Brasil, esteve por muito tempo vinculado quase que exclusivamente a escolas particulares e às Escolas Municipais de Bailado dos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, criadas entre as décadas de 1920 e 1940. O ensino da dança mais divulgado, nesta época, era aquele relacionado ao balé clássico. Outras tendências como jazz, dança moderna e contemporânea, por exemplo, estiveram mais relacionadas às escolas particulares ou às companhias de dança profissionais. Já as danças populares e étnicas, estavam vinculadas, em grande parte, à transmissão familiar, a eventos sacros e regionais.

Em São Paulo, enquanto enfatizava-se o olhar para o ensino tradicional de dança, iniciava-se, por volta de 1940, a difusão de outra maneira de pensar a dança enveredadas por algumas bailarinas estrangeiras que chegaram, no período entre guerras, e permaneceram no Brasil. Destacam-se Kitty Bodenheimer (1912-2003), Yanka Rudska(1916), Maria Olenewa (1896-1965), Chinita Ullman (1904-77) e Vaslav Veltschek (1896-1967) e Dona Maria Duschness (1922

⁸ Klauss Vianna foi bailarino, coreógrafo, professor, pesquisador e “filósofo da dança” [...] [que] procurou estabelecer um diálogo do balé clássico com o tempo presente [...] procurou retirar da técnica clássica todo o formalismo que, segundo ele, tornava-a um método artificial, distanciando-a dos seus fundamentos básicos, além de dificultar a relação ensino-aprendizagem, uma vez que, para ele, algo ‘se perdeu na relação entre professor e aluno e que faz da sala de aula um espaço pouco saudável.’[...] sugere maior liberdade para a expressão individual do aluno [...] e teve influência sobre várias gerações de bailarinos, professores de dança, coreógrafos, atores e pesquisadores do movimento[...].” (ALVARENGA, 2009, p.18)

– 2003), sob influência da dança educativa moderna⁹.

Como cultivar a arte neste atropelo de informações, neste período em que não se pode perder tempo, em que o tempo para o ócio é tão mal visto, em que se troca de atividade e de emprego periodicamente e se está o tempo todo correndo atrás de subsistência? As palavras de algumas entrevistadas enfatizam esta questão:

E eu trabalhava tanto dando aulas, pra pagar minhas contas – a que horas eu ia ter ‘insigth’ criativo pra criar alguma coisa [...] (Gabriela Salvador)

Acho que a gente se sustenta dando aulas...o meu sustento foi dando aulas. Teve épocas, [...] que eu dava aula em oito lugares. (Gisele Pennella).

Eu dava aula numa academia, dançava de final de semana e trabalhava numa instituição [para crianças em situação de risco pessoal e social]...era um pique 360°. [...] corri muito atrás das coisas. [...] (Julimari Pamplona).

Não era fácil, é trabalhar de domingo a domingo. (Tatiana Rodello)

Assim, sem tempo a perder para adquirir renda suficiente e necessária para o dia-a-dia o cultivo da arte, que necessita de experiência, experimentação e o aguçar da sensibilidade vai se perdendo no atropelo capitalista.

Em meados da década de 1910, Rudolf Laban¹⁰ já enfatizava o cuidado que o bailarino deveria ter em desenvolver um “saber-sentir” que o conectasse aos “fluxos rítmicos da vida, as suas vibrações” porque, a seu ver, a vida moderna comporta o perigo de obliterar a memória e não deixar que a experiência se sedimente promovendo “um empobrecimento da vida sensorial e emocional, uma capacidade de relação ao mundo cada vez mais lacunosa”. (SUQUET, 2010, p. 525)

Benjamin (1994, p. 198) também já havia delineado a gradativa perda de sentidos no período da industrialização: “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até

⁹ Teoria desenvolvida pelo estudioso do movimento, Rudolf Laban, que sistematizou os fatores do movimento propondo qualidades aos movimentos (referentes ao tempo, espaço, peso e fluência) e disposição espacial (para onde e como o movimento se realiza). Esta sistematização permite que o educando tenha um referencial de estímulos possibilitando que seus movimentos sejam criados por ele mesmo, inclusive a partir de seus referenciais cotidianos. Neste sentido a Dança Educativa Moderna, apresentada por este estudioso em 1948, oferece um grande leque de alternativas para promover a integridade do ser humano.

¹⁰ Rudolf Von Laban (1879-1958) é considerado um dos grandes pensadores da dança e, mais particularmente, do movimento humano e seu vasto campo de expressão. De acordo com Mommensohn (2006) trouxe de volta a atenção sobre o movimento cotidiano, o homem comum, o ser humano e suas contradições, suas singularidades [...] para a expressividade de cada um”.

que seu valor desapareça de todo”. A experiência que, de acordo com Larrosa (2004, p. 160) “é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca”, se atrofia progressivamente enquanto a informação vai tomando seu lugar:

[...] desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente grava nele o que é ouvido. [...] Ela [a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Kramer (1998, p. 58) acrescenta que para Benjamin o ser humano, desprovido de experiência, “não deixa rastros; seus rastros são apagados pela massificação, são substituídos pelas técnicas de controle [...]”. O que fica bem claro ao ouvir o relato de Silvia Gaspar quando foi coagida a trocar a música escolhida que fazia parte de um processo de criação e com a qual as crianças pareciam se identificar, principalmente pelo ritmo lento, por uma música “mais animada” e veiculada pela grande mídia.

É a partir dessas ideias que encontramos as chaves para a reflexão de um “fazer artístico em dança” no qual possa pressupor-se a memória, a coletividade e a partilha. Um aprender/ensinar dança pode ser um reencontro com a experiência, pode deixar rastros, pode rememorar histórias que estão fixadas no corpo de cada um. Um fazer artístico em dança que “envolve sensibilidades coletivas – um sentir em comum – porque (...) precisa do outro. (...) a dança só se realiza plenamente [quando] alguém transforma seu corpo em paisagens artísticas que se deixam reconhecer por outros corpos” (DANTAS, 1999, p. 120). Ao contrário das imposições referentes à aquisição de habilidades, de movimentos perfeitamente executados, um aprender/ensinar dança em busca de uma (im)perfeição em que se encontrem as sensações, as emoções, o corpo crítico, ativo e criativo.

Num reinado onde a imperfeição deveria ser eliminada, o filho do rei ganha de presente um saco de botões de vários tamanhos, vários formatos, vários materiais./ (...)Mergulhar sua mão nela e sentir a grande quantidade de botões escorregando aos trambolhões entre seus dedos, dava-lhe arrepios e um sentimento de despreocupado desfrute./O príncipe separa depois, os perfeitos dos imperfeitos. O saco de botões perfeitos fica mais vazio (...)Porque só restaram poucos botões, o prazer que ele sentira a primeira vez que havia feito isto estava completamente ausente (...)/isto o confundia...ele sabia que o que havia ganho não era nada mais que um saco de objetos imperfeitos e ainda assim aquilo o havia deslumbrado e excitado. Ele havia amado aquele presente. Isto significava que o que ele amara era defeituoso (...). (TREIMAN, Rose. 2007)

Parece que a dança e seu ensino estão ainda, hegemonicamente, vivenciando o reinado em que qualquer imperfeição deve ser eliminada. Então, reforço a questão de Azevedo (2009, p. 20): não se faz “[...] necessário o aprender a olhar novamente para outros corpos, outras danças”?

É esta natureza do fazer artístico e do aprender/ensinar dança, que, de meu ponto de vista, se aproxima sobremaneira dos ideais que vinham se estabelecendo, prioritariamente, no campo das artes visuais, sob a terminologia “arte-educação” que com o passar dos anos, passa de um movimento advindo das artes visuais para um que acaba por englobar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música). Esta terminologia, a partir do fim da década de 1980, começa a fazer parte dos discursos e das propostas governamentais e não-governamentais que evocam a arte para resolver os problemas sociais, principalmente quando se referem a crianças e adolescentes. Ganha, assim, novo sentido e dimensão, reveladores das relações culturais, sociais e econômicas que vêm sendo travadas desde então, quer seja direta ou indiretamente, como se verá no capítulo III deste trabalho.

No campo da dança, nomes como Rudolf Laban, D. Maria Dushenness¹¹, Maria Fux¹² e Klauss Vianna são referências da difusão da “dança educativa moderna”, “dança expressiva”, “dança terapia”, “dança criativa”, entre outras nomenclaturas que foram surgindo no intuito de se contrapor à supremacia do ensino tecnicista/virtuosístico tão fortemente arraigado ao fazer dança que esvazia a arte de outros significados.

No Brasil, mais especificamente em São Paulo, difundem-se as ideias de Rudolf Laban a partir da chegada de D. Maria Duschenes e Klauss Vianna.

Seguindo ideais semelhantes, tanto o movimento de arte-educação quanto as ideias

¹¹ D. Maria Duscheness é Hungara. Foi aluna de Rudolf Laban e Dalcroze. Vem para São Paulo-Brasil, em 1940 devido à 2ª. Guerra Mundial. Dedicou-se à difusão dos ensinamentos de Rudolf Laban no Brasil, oferecendo formação prática e teórica na Teoria de Movimento de Laban. Em 1978 Maria Duschenes iniciou informalmente um projeto de dança nas Bibliotecas Infante-Juvenis de São Paulo. Entre 1984 e 1994 o "Projeto Dança/Arte do Movimento em Bibliotecas Infante Juvenis" assumiu um caráter oficial junto à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Sob a coordenação de Maria Duschenes, foram contratados professores que divulgaram a dança coral de Laban como uma proposta democrática para tornar a dança acessível a todos.

Disponível em http://www.inesbodega.com.br/biografia_MariaDuschenes.pdf e http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Duschenes. Acesso julho/2012.

¹² “Soy una artista que, a través de un trabajo creativo, ha encontrado un método que logra cambios en la gente, mediante el movimiento. Lo único que hago es estimular las potencialidades que todos tienen. Yo nunca hablo de curar, sino de cambiar. Y cualquiera sea el tipo o gravedad de un problema, siempre habrá algo que se pueda modificar, aunque es preciso aclarar que el solo movimiento no hace que uno cambie, así como no todas las personas están necesariamente predisuestas a un cambio (en su cuerpo, en su sentir, en su vida) . Es un método de trabajo creado a través de mi labor de artista”. Disponível em www.mariafux.com.ar

difundidas por D. Maria Duschenes e Klauss Vianna promovem a difusão de um olhar para a arte e para a dança voltado para a liberdade de expressão e de criação.

Uxa Xavier, em entrevista, destaca que foi aluna destes dois ícones da dança e explica:

[...] eu era aluna do Klauss Vianna e da Maria Duschness. Fazia aula com o Klauss desde que ele chegou aqui em São Paulo e voltei a fazer aula com a Dona Maria que eu já tinha feito quando criança. Foram dois momentos muito intensos. Um trazia toda essa questão da estrutura do corpo em movimento, enquanto que a Dona Maria trazia a poesia do movimento, o sentido de composição, de dinâmica...(Uxa Xavier)

É importante salientar que a chegada de D. Maria Duschness se deu em meio ao despontar do movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (1948) que discutia os processos de ensino-aprendizagem da arte contrariando a pedagogia tradicional¹³.

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo¹⁴. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliêes para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. [...] seguindo o mesmo princípio [...] Augusto Rodrigues criou em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil do Rio de Janeiro. (BARBOSA, 2003, s/p)

Com a Ditadura de 1964 estas experiências experimentais foram sendo desmontadas e a arte nas escolas públicas primárias, de acordo com Barbosa (2003), passa a ser dominada por temas e desenhos referentes às comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Ainda assim, em 1964 foi organizado o primeiro Encontro de Arte-Educação do Brasil e no início dos anos de 1970 escolas especializadas em ensino de arte puderam realizar algumas experiências no envolvimento da criatividade, da percepção ou com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração. Além de “um certo contextualismo social” que orientou o ensino da arte, notando-se influências de Paulo Freire. Em 1980 cria-se a Associação dos arte-educadores de São Paulo que fortaleceu os arte-educadores politicamente¹⁵. (ibidem).

¹³ Na concepção de SAVIANI (1988) a Pedagogia Tradicional é classificada como intelectualista, e às vezes como enciclopédica, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais na qual o que vale é uma educação formal e acrítica.

¹⁴ Estado Novo: período em que se consolidou a ditadura de Getúlio Vargas no Brasil, entre 1937 e 1945.

¹⁵ Barbosa (2003) demonstra os altos e baixos da consolidação do movimento de arte-educadores, incluindo pontos de vista sobre o ensino de arte que vão sendo modificados com as relações de força. A autora alerta que “A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a Arte\educação no Brasil.”

Voltemos a D. Maria Duschenes. Ela traz para o Brasil referências da dança educativa moderna¹⁶ e tendo sido aluna de Rudolf Laban e Dalcroze¹⁷, apresentou ensinamentos que primam pelo abandono de formas fixas e corpos padronizados, pela compreensão de que o corpo é essencial nas atividades intelectuais; de que o movimento vem do interior e não do exterior como preconizam muitas técnicas de dança pelas quais é preciso aprender formas preestabelecidas. “[...] Tudo isso feito singelamente, decantando o tempo da educação, à espera da resposta, do olhar, da cumplicidade e parceria do outro para se fortalecer no mundo”. (BOGÉA, 2012, p. 04)

I.1. À frente das cortinas: O ensino da dança técnica e virtuosa

Memória é o meio. O meio entre o tempo e o espaço
que testemunhou a experiência vivida. (BENJAMIM)

Memórias vivas são aquelas que continuam presentes
no corpo. Uma vez lembradas, o corpo ri, chora,
comove-se, dança (...). (ALVES, Rubem)

Pude observar, a partir dos relatos que colhi durante esta pesquisa, que a maior parte dos entrevistados passou por processos de formação e início da atividade docente semelhantes aos meus. A maioria (14 dos 18 entrevistados) passaram pelo ensino tradicional de dança, comumente em academias de bairro e/ou do interior de São Paulo experimentando principalmente o balé e o jazz como estilos de dança que eram propostos a partir da reprodução de movimentos. Tiveram contato com aulas de dança que propunham uma natureza mais livre, criativa e expressiva somente depois da adolescência. Uxa Xavier e Virginia Costabile tiveram o

¹⁶ Teoria desenvolvida pelo estudioso do movimento que sistematizou os fatores do movimento propondo qualidades aos movimentos (referentes ao tempo, espaço, peso e fluência) e disposição espacial (para onde e como o movimento se realiza). Esta sistematização permite que o educando tenha um referencial de estímulos possibilitando que seus movimentos sejam criados por ele mesmo, inclusive a partir de seus referenciais cotidianos. Neste sentido a Dança Educativa Moderna, apresentada por este estudioso em 1948, oferece um grande leque de alternativas para promover a integridade do ser humano.

¹⁷ Émile Henri Jaques-Dalcroze (1865 – 1950) suas propostas de educação musical e artística ocupam lugar de destaque na área. Dedicou parte de seu trabalho à elaboração da Rítmica, inicialmente conhecida como Ginástica Rítmica, por tratar-se de um sistema de educação musical inteiramente fundamentado nos exercícios corporais. (MADUREIRA, J.R.. **Jaques-Dalcroze: música e educação**. Proposições, vol.21, 2010.
Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000100014&script=sci_arttext

privilegio de frequentar a escola de dança de Klauss Vianna e Rayner Vianna e as aulas de Dona Maria Duscheness em São Paulo. Gisele Pennella pode ter essa experiência ao participar como arte-educadora no Centro Educacional Unificado (CEU), a partir da troca de conhecimentos que obteve com seus colegas de equipe. Aos outros entrevistados, essa perspectiva lhes foi apresentada ao frequentar os Cursos de Ensino Superior em Dança da região paulista (Unicamp e Anhembí-Morumbi), e de Educação Física (Faculdade Metodista). Carlinhos Batá está cursando (2013) a faculdade de Pedagogia da Dança na Alemanha. Firmino Pitanga, também fez curso superior em Dança na Bahia, mas trilhou outra vertente, qual seja, a da dança negra contemporânea e a capoeira, inseridas no contexto da ebulição cultural que se vivia na Bahia nos anos 1960 e 1970 e que teve suas reverberações em São Paulo a partir do final da década de 1980.

Penso que minha experiência na Escola Municipal de Bailados pode dar pistas do que ocorria (e ainda ocorre) no mundo da dança, porém, localizando as transformações em um único espaço físico.

Meus fragmentos de memória me levam à Escola Municipal de Bailados de São Paulo, entre 1987 e 1993. Esse espaço ressurgiu hoje em minhas lembranças de modo emblemático, talvez, porque representou o *modus operandi* do ensino da dança no Brasil daquele período e ao mesmo tempo abriu brechas, no contexto de um período de redemocratização do país¹⁸, para que as contradições - tanto relacionadas ao ensino de dança e ao fazer artístico da dança quanto à vida social, política, econômica e cultural - modificassem meu percurso de formação e de profissionalização.

Acompanhada pelas leituras de Benjamin pude entender melhor que “o passado traz consigo um índice do misterioso” e que a história realiza-se em movimentos que, de acordo com a concepção benjaminiana de tempo, não se encontram no passado, mas no ‘futuro’,

[...] isto é, nos sonhos, nos desejos, nas aspirações do não-realizado, daquilo que não

¹⁸ O período de redemocratização do Brasil diz respeito a meados dos anos 1980 quando se recuperaram as instituições democráticas que haviam sido abolidas durante o Regime Militar (que impunha um regime de exceção e de censura às instituições nacionais e à liberdade individual) instituído em 1964. O Regime durou vinte anos, até 1985, quando a redemocratização foi finalmente concluída. Durante a época a ditadura militar, entre outras, a área da cultura foi sensivelmente censurada. Foi somente em 1989, depois de 29 anos, que o país viu uma eleição direta para a presidência. Isto foi o corolário de intensas lutas pela liberdade, entre as quais podem se destacar as passeatas massivas pela Diretas Já.

chegou a se concretizar, mas que ainda se encontra voltado para o porvir. [...] Para Benjamin, a difícil questão a refletir sobre a memória não reside naquilo que é possível de rememorar, mas em saber como lidar com o silêncio, com o esquecimento [...]. (MEDEIROS, 2006, s/p.)

Lembro-me da primeira vez que fui ao centro da cidade de São Paulo no intuito de realizar uma prova para me tornar aluna da Escola Municipal de Bailados de SP - era 1987. O metrô lotado, as pessoas se empurrando; nas ruas todos correndo, ‘atrasados’ - ninguém se olha, ninguém se cumprimentava. Carros de um lado e de outro, cuidado! De repente, uma carroça sendo puxada por um homem. A miséria ao lado da riqueza, aqueles imensos arranhacéus, pessoas de terno e gravata ao lado de mendigos, pedintes, crianças cheirando cola. Uma cena maravilhosamente assustadora para uma menina de 15 anos. A porta da Escola, só era reconhecível porque em frente estavam meninas com seus cabelos bem amarrados, seus *collants* azuis e suas meias cor de rosa. Achei que ali era um banheiro público, o cheiro insuportável de xixi me invadia. Mas não era. Lá mesmo, debaixo do Viaduto do Chá, onde milhares de pessoas se trombavam todos os dias, onde passavam carros e ônibus (e a carroça), estava (está) instalada a Escola Municipal de Bailados. Atravessar o portão era como entrar em outro mundo. Um mundo mágico? A imagem da rua desaparecia, os sons ensurdecedores e o cheiro insuportável da imensa cidade se esvaíam e davam lugar a um enorme corredor branco com imagens de bailarinos pendurados nas paredes; as crianças e adolescentes impecáveis e os amplos salões com espelhos, barras e, ora vejam! Janelas!! Imensas janelas. Passei na tal prova. Lá fiquei por seis anos (com um ano de fechamento da escola para reformas).

Parece-me interessante voltar ainda mais no tempo, para o momento de criação do *Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro*, em 1927. Reis (2005, p.05) ressalta que sua criação ocorreu em um período em que a cultura visual, a “sociedade do olhar” era exaltada e acompanhava o foco das políticas do Estado Novo no intuito de, quando a capital carioca passa a ser o cartão de visita do país, “[...] vender a imagem de inserção de um Brasil na modernidade” (PEREIRA, 2003 apud REIS, 2005, p. 05).

Somente treze anos depois, em 1940, cria-se a Escola Municipal de Bailados de São Paulo. E na década seguinte, marcada pelo populismo nacionalista do governo Getúlio Vargas e pela crescente industrialização e urbanização, o balé

[...] seria também um dos meios mais “refinados” e interessantes para a burguesia reforçar sua visão de mundo. (...) o balé “clássico” reforçava todo um quadro de

ideias e práticas de um pensamento burguês que associava a esta dança a “fina educação”, direcionada para um público específico, “arte de elite e para a elite”. (REIS, 2005, p. 10)

Estes valores, instaurados em sua criação mantêm-se, porém, com algumas pequenas mudanças. São rachaduras no cimento duro que abrem espaço para uma pequena folhagem verde. Mas o cerne da educação associada à “fina educação” e ao tecnicismo, para dentro dos portões, ainda era dominante naquela época.

No final da década de 1980, com o incentivo da necessidade da cultura e da arte apresentada pela Constituição Brasileira de 1988, por meio da ideia de “democratização da cultura” e de “bem a ser difundido” há transformações visíveis que inovam e desestabilizam os focos da Escola pública de dança - mas não só nesse espaço: abrem-se novos espaços que possibilitam a descentralização do ensino, como veremos no capítulo III deste trabalho. Como primeiro aspecto pode-se destacar que o lugar da “arte de elite e para a elite”, nos novos tempos passa a ser “arte de elite” para as populações desfavorecidas economicamente as quais, aos olhos dessa mesma elite tem pouco ou nenhum acesso à cultura.

Para dentro dos portões da Escola, Vallim Junior (2008, p. 15)¹⁹ explica que, quando ele foi diretor da Escola Municipal de Bailados, entre os anos de 1987 e 1990, os alunos vinham “da periferia da cidade à procura de um momento de beleza em que possam mergulhar num momento de fantasia”. Ao mesmo tempo, intensifica-se um movimento contrário, a partir das secretarias municipais e estaduais de cultura de São Paulo que buscam expansão de equipamentos culturais, como as Casas de Cultura, em direção às periferias da cidade e, sob foco diferenciado, com a Criação da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo²⁰. Sobre esta última iniciativa, Alda Marco Antonio²¹ reforça este aspecto quando explica “estamos planejando formar grandes

¹⁹ VALLIM JR In COELHO, Maria Cristina Barbosa Lopes e XAVIER, Renata Ferreira (orgs). Memórias de Dança em São Paulo. Cadernos de Pesquisa do Centro Cultural São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.centrocultural.sp.gov.br>. Acesso maio/ 2012.

²⁰ Estes temas serão desenvolvidos no capítulo III deste trabalho.

²¹ Alda Marco Antonio foi secretária da então recém-criada Secretaria do Menor do Estado de São Paulo entre 1987 e 1995.

centros na periferia [que] deverão propiciar às crianças pobres aquilo que as crianças ricas têm: aulas de ballet, de ginástica, de dança, de violão, trompete, coral, esporte [...]”²²

O mundo mágico da bailarina traduzida na ‘Ciranda da Bailarina’²³ de Chico Buarque e Edu Lobo se faz presente em sua contradição. Essa bailarina de Chico Buarque é quase um ser etéreo, está longe de ser humana. Mas a sensação da inumanidade se fixa na própria bailarina e no imaginário coletivo a partir dos valores que se estabelecem. O automatismo, a corrida contra o tempo, a administração do tempo livre para ser consumido, se presentificam fortemente no ensino da dança tradicional, tecnicista/virtuosístico. A canção de Chico Buarque é real por um lado, mas também mascara outro, que a(o) própria(o) bailarina(o), por vezes, se recusa a reconhecer porque para ela(ele) sempre foi assim.

Aquele outro mundo, de imensas janelas e salas espelhadas, no qual apareciam princesas, com sua postura e roupa impecáveis, em que as salas eram limpas e a cidade se esvaía, também tinha seus monstros. Assim como em um belo conto de fadas, lá estavam eles, convivendo mutuamente. Os monstros encarnavam em algumas professoras e disfarçavam-se de rainhas. Mas de vez em quando davam as caras: gritavam, berravam, davam beliscões e tapas. Não deixavam falar, não deixavam rir, e tudo tinha que ser feito com extrema perfeição. Corríamos o risco eterno, o medo de errar, de engordar, de ser menos e para isso, o mundo de fora não podia existir, era preciso treinar, ensaiar e ... dançar?²⁴ Os monstros também se ocupam do corpo das estudantes, aspirantes a bailarina: surgem nas dores frequentes do corpo, no sangue das pontas dos pés e nas dores morais. E eu acreditei por muito tempo serem dores de prazer. Prazer em sentir dor porque só assim se alcança o “etéreo”, a “perfeição”. Mas como os monstros sempre existiram, aprender com dor e com os gritos, no balé, “sempre foi assim”. Talvez por isso ninguém mais tivesse olhos e ouvidos para tais atitudes.

O fazer dança e seu ensino tornam-se ‘trabalho’ mecânico, e como tal, alheio a qualquer

²² Entrevista concedida por Alda Marco Antonio para a Revista São Paulo em Perspectiva (1)1:2-4, abr./jun. 1987. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v01n01/v01n01Entrevista.pdf>. Acesso em dez. 2011.

²³ (...) Só a bailarina que não tem/ Nem unha encardida/ Nem dente com comida/ Nem casca de ferida/ Ela não tem/ (...)/ Não livra ninguém/ Todo mundo tem remela/ Quando acorda às seis da matina/ Teve escarlatina/ Ou tem febre amarela/ Só a bailarina que não tem/ Medo de subir, gente/ Medo de cair, gente/ Medo de vertigem/ Quem não tem/ (...) Confessando bem/ Todo mundo faz pecado/ Logo assim que a missa termina/ Todo mundo tem um primeiro namorado/ Só a bailarina que não tem.

²⁴ É importante ressaltar que essas atitudes no ensino da dança para pessoas em formação (crianças e adolescentes) eram (e ainda são) recorrentes nas mais diversas escolas de dança, em espaços públicos e escolas privadas. Este modo de aprender a dançar, considerado tradicional, tecnicista e racionalista, aparece em minha vida em todos os espaços de que pude participar, o clube público, a escola de bailados, as academias particulares.

experiência, de modo semelhante aos trabalhadores, descritos por Marx, que aprendem a coordenar seu próprio movimento ao movimento uniforme, constante, de um autônomo. Este²⁵ ensino, proposto como profissionalizante e extra-curricular, dificilmente via as crianças como crianças. Tratadas como ‘pequenos adultos’, aprendiam a submissão dos ‘novos tempos’, a automatização do movimento uniforme, mecanizado que disciplina e silencia os corpos e faz perder a arte como “forma de conhecimento corporal carregada de sentidos e significados simbólicos (...)”, retomando as palavras de Vilela (2010).

Alguns estudos mais atuais sobre o ensino da dança, principalmente do balé clássico, demonstram a permanência desse condicionamento ainda hoje. Carvalho (2005, p. 10) explicita que a imagem do professor de *ballet* é a de uma figura forte que critica os alunos abertamente e utiliza bastões ou outros utensílios para bater nas pernas. E Andrade (2006) em seu estudo sobre a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil observou a ênfase no trabalho físico, no rigor técnico e com carga horária excessiva que podem causar lesões. Em suas observações comenta, entre outras questões, como muitas crianças falam sobre a falta de tempo para brincar e o cansaço. E finalmente, como foi instaurada no processo coletivo a naturalização desses aspectos: “É curioso que os pais afirmem com tranquilidade que a vida de uma estudante de balé não é normal, que as privações são necessárias e boas para os filhos [...]” (ANDRADE, 2006, p. 76).

É o lugar que deixa marcas, mas nem sempre positivas, o lugar do tempo livre, de lazer, de ócio transformado em tempo de trabalho alienado ou estranhado²⁶. A técnica da reprodução, contagiada pela reprodutibilidade técnica advinda das máquinas, agora transformada em corpo-máquina. O corpo como portador de uma “técnica” que poderá produzir cópias e mais cópias. O ensino da dança, em grande parte, voltado para a cópia de movimentos, da repetição exaustiva e apenas para a forma de uma beleza padronizada.

Dado o modo como se concebia (e em alguns espaços ainda se concebe) o processo de ensino-aprendizagem do balé clássico, mas também de outros estilos de dança quando desenvolvida de modo tradicionalista, faz imaginar-se uma dança sem história, sem memória, sem conteúdo ou

²⁵ “Este” sublinhado, porque essa educação em dança ainda persiste, mas já temos relatadas muitas experiências positivas, que contrariam esse sistema. Cf. CARVALHO (2005).

²⁶ De acordo com Antunes (2010, p. 145 e 249) O trabalho que “[...] deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. / [...] O trabalho como atividade vital, verdadeira, desaparece [...] / O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador repudia o trabalho; não se satisfaz, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega”. Mézaros utiliza o conceito de alienação e não de estranhamento, enquanto Antunes utiliza o conceito de estranhamento. CF. ANTUNES (2010, 2011)

mesmo uma dança em que a história e as memórias individuais e as relações com o mundo não podem fazer parte dessa dança. Sabe-se que a dança carrega em si a história e a memória do homem, de uma época, das relações sociais. O problema é que essa história memorial se passa, por vezes, de modo tão fragmentado que não alcança a experiência do dançar. São práticas como esta que “[...] tornam a experiência cada vez mais imune aos choques, seu comportamento passa a ser reativo, sua memória é liquidada”. (KRAMER, 1998, p. 52)

I.2. Entre os espinhos – as flores ou Pelas janelas abrem-se brechas – o mundo de fora contagia o de dentro.

Foram mesmo tímidos os movimentos de ruptura, durante o período de minha formação, dentro da Escola Municipal de Bailados de São Paulo: como aquele dia em que o novo professor disse para realizarmos os nossos movimentos como se sentíssemos uma brisa que tocava a pele. Ou aquela professora que um dia decidiu que o tempo livre poderia ser importante e deixou seus alunos criarem uma história dançada, deixou seus alunos contarem algo. Ou aquele outro professor que mostrou movimentos tão diferentes e todos envolvidos por uma narração, por uma “contação de história”, movimentos que finalmente faziam sentido e tocavam no ser como um todo. Tocavam os que assistiam e tocavam os que faziam-dançavam.

Uma nova direção – um novo pensar – um novo dançar. A Escola Municipal de Bailados foi reformada e novos cursos foram criados. Pelas imensas janelas pude ver as crianças saírem da Escola com uma de suas professoras e dançarem com tecidos ao vento no meio da praça. Tive a oportunidade de participar de um processo de seleção para fazer parte do espetáculo de dança que seria coreografado por Célia Gouvêa para a ópera Aída. Fui selecionada e foi quando tive que obter o DRT. Ensaiávamos na própria Escola e na cúpula do Teatro Municipal de São Paulo, um lugar lindo, carregado de uma energia trazida do passado. Lembro da grandiosidade do palco do teatro, e da sensação de caminhar por aqueles corredores e salas tão antigos, da sensação de ter a história pairando sobre a minha cabeça com aqueles afrescos, pinturas, arquitetura. Mas, infelizmente, dos ensaios, só me lembro da insistente correção e repetição da posição do dedão da mão.

No ano de 1989, a Escola Municipal de Bailados de São Paulo foi fechada para reformas e os alunos ficaram sem aulas. No ano seguinte, presenciaram-se mudanças significativas. Um novo pensar dança se vê pelos corredores da Escola. Sob nova direção, novidades são acrescentadas no currículo de formação: aulas de criatividade, de história da dança e da arte, de

dança moderna e cursos de férias.

As mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais do período avançam também sobre o ensino de dança, não só nesta Escola, mas abrindo espaço ao se propor a democratização cultural. A prefeitura de São Paulo estava sob a gestão de Luiza Erundina na Prefeitura, cuja secretária da cultura era Marilena Chauí e o secretário da educação Paulo Freire. Não é de admirar, com esta gestão, que a pessoa convidada a assumir o cargo de direção da Escola, Acácio Ribeiro Vallim Junior, estivesse ligado a um olhar sobre a dança menos tecnicista, mais sensível.

Segundo suas próprias palavras²⁷, foi a experiência como aluno de D. Maria Duschness que lhe proporcionou um ensino ligado à dança expressiva e que trabalhava os princípios da liberdade de criação. Isso, entre outras vivências de sua trajetória trazem um novo olhar para a escola apoiado pela gestão do Partido dos Trabalhadores que assumia os órgãos municipais de São Paulo. Em suas palavras:

Fui diretor da Escola Municipal de Bailado quando Marilena Chauí era secretária da cultura no governo de Luiza Erundina. Eu não era ligado ao partido nem conhecia as pessoas do novo governo. A gestão assumiu, e eu não tinha nada a ver com ninguém, minha vida continuou a mesma, como professor de uma escola particular. [...] O que eu conhecia da Escola de Bailado? Eu conhecia o nome de Marília Franco, sabia das confusões da gestão do Klauss Vianna com o Jânio Quadros, que tinha fechado a escola e perseguido os homossexuais, e o que me chegava através da imprensa. (VALLIM JUNIOR, 2008, p. 15)

Estas menções nos lembram que as tentativas de mudanças propostas por Vallim, na Escola, não eram novidade. Em 1981, Klauss Vianna, convidado para assumir a direção da Escola pelo então Secretário da Cultura de São Paulo, Mario Chamie, busca romper com os padrões vigentes e sugere mudanças: “[...] propõe que as alunas façam apenas duas aulas de clássico por semana, entre aulas de dança criativa, com brincadeiras, dança não clássica e jogos [...]; levou professores de dança moderna como Ruth Rachou e Célia Gouvêa [...] e abriu curso noturno para homens que deixaram as salas lotadas.” (ALVARENGA, 2009, p. 102). Infelizmente este curso noturno para homens gerou sérios conflitos quando, durante o seu governo, em 1987, Janio Quadros proibiu a entrada de homossexuais na Escola a partir da expedição de memorando e colocando a Guarda

²⁷ VALLIM JR In COELHO, Maria Cristina Barbosa Lopes e XAVIER, Renata Ferreira (orgs). **Memórias de Dança em São Paulo**. Cadernos de Pesquisa do Centro Cultural São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.centrocultural.sp.gov.br>. Acesso maio/ 2012.

Municipal para cercar a escola. “A diretora Mariana Natal, [...] não só acatou as ordens do prefeito, como divulgou uma lista eliminando 25 alunos classificados como ‘anormais’.”²⁸

De acordo com Alvarenga (2009), Klauss Vianna criticava a escola por várias razões, dentre as quais destacam-se: a falta de relação entre a Escola e o Teatro Municipal; a falta de interesse em aprender por parte dos professores que, formados em apenas uma técnica de dança, não queriam realizar nenhuma modificação e as aulas repetitivas que eram realizadas o ano inteiro deixando as crianças subirem ao palco após os oitos anos de estudo na mesmice. Ele acreditava que dançar não se aprendia apenas a partir do balé clássico e que a criança deveria ter espaço para se descobrir.

As iniciativas de Klauss Vianna duraram pouco. Ele permaneceu na escola apenas por um ano. No ano seguinte, 1982, dirigiu o Balé da Cidade de São Paulo no qual também implementou mudanças e convidou outros artistas para colaborar. Porém, “entre intermináveis discussões e sofrendo pressões políticas, Klauss Vianna pediu demissão [...]” (ALVARENGA, 2009, p.106).

Com uma formação heterogênea, no contexto da dança, Vallim Junior se aproxima dos ideais de Klauss Vianna. Assim, a busca por um olhar mais crítico e sensível com relação à arte encontra brechas dentro de um sistema de ensino pautado pelo tecnicismo, pelo racionalismo e pelo virtuosismo. Estas novidades desestabilizam, novamente – quase uma década depois - as bases de uma prática de ensino que elimina a criatividade e estigmatiza tudo o que é diferente. Os alunos da escola, “prisioneiros” de um ensino tecnicista, tiveram a oportunidade de participar de outros processos de ensino-aprendizagem que prezaram pela criatividade, imaginação, criticidade e sensibilidade. Nas palavras de Vallim Junior (2008, p. 18) “Estávamos com o trabalho da Maria Duschenes e da Joana Lopes²⁹ abrindo, abrindo, abrindo, e o balé estava fechando, fechando, fechando”.

Neste momento, as ambigüidades são as fontes de um despertar, de captar, dentre tantas vivências, dentre tantos olhares e palavras duras e dentre tantos movimentos repetitivos e sem sentido, os poucos, mas significantes momentos de experiência.

²⁸ Cf. http://www.oocities.org/gremio_sudeste/G14503-revisado.htm. Acesso jun/ 2011.

²⁹ Joana Lopes: diretora teatral e dramaturga fundadora do Teatro Antropomágico; autora de livros e artigos no Brasil e exterior, entre eles “Coreodramaturgia: uma dramaturgia para dança” e “Pega-teatro – um estudo antropológico sobre o jogo dramático”. Professora aposentada do Departamento de Artes Corporais da Unicamp (1987 – 2007) e ex-professora visitante do Departamento de Musica e Espetáculo da Universidade de Bolonha (1992 – 2002).

Acredito que quando se constrói um corpo se constrói também uma cabeça. O pessoal do balé clássico, mais antigo, tem uma cabeça que não muda; as professoras no máximo me toleravam, torciam para que a gestão acabasse logo e eu fosse embora.[...] não incorporaram um novo jeito de pensar a dança. Uma ou outra pessoa conseguiu mudar um pouco, melhorar o trato com as alunas na sala de aula. (VALLIM JUNIOR, 2008, p. 17)

Corpo e mente foram colocados em movimento e geraram angústia ao abalar os automatismos tão bem fixados. Angústia porque não é fácil perder o controle, deixar-se perder o controle e dar espaço para a história, para a memória, para o coletivo e para uma proposta sem fins imediatos, como as produções de espetáculos que aconteciam todo fim de ano ou como necessidade para as datas comemorativas.

Indícios do significado de arte e de experiência apareceram ao propor uma dança no envolvimento da história, na possibilidade de narrar, como salienta Benjamim (1994), no envolvimento com memórias, sensibilidades, emoção e, porque não, criticidade.

A mudança partiu, em primeiro lugar, do ambiente, do espaço físico. Como havia necessidade de conservar a equipe de professores porque todos tinham estabilidade, resolvemos diluir um pouco o ambiente contratando novos professores. Deu relativamente certo porque havia cabeças difíceis de trabalhar. [...] Após um ano, o novo regimento foi publicado no Diário Oficial e está em vigor até hoje. Introduzimos novas disciplinas e organizamos o ensino. Acima de tudo, o que valeu mais a pena, na minha gestão, foi esse regimento, uma grande conquista. (VALLIM JUNIOR, 2008, p. 16-7)

A possibilidade de gerar mudanças neste contexto e em tantos outros, advindas de ideais sobre a dança e seu ensino que se distanciam da visão dominante que encarna a técnica e a virtuosidade como únicas possibilidades de um dançar, a meu ver, relacionam-se ao fato de Acácio Vallim Júnior ter como referência em sua formação D. Maria Duschness, artista da dança que chegou ao Brasil em 1940, estabelecendo-se em São Paulo e tornado-se, de acordo com Bogéa (2012, s/p) “pólo transformador da dança paulista”.

Dos relatos que colhi para esta pesquisa, quatro são reveladores dos circuitos que foram entrando pelas janelas da Escola Municipal de Bailados e gerando questionamentos quanto à supremacia do ensino tradicional.

Yaskara Manzini, em entrevista, conta que se formou pela Escola Municipal de Bailados aos 15 anos de idade, em período anterior às mudanças que relatei. Ela revela o lugar hegemônico da dança, o ensino tradicional de São Paulo, inserido nas escolas particulares de dança, na Escola Municipal de Bailados, nos festivais competitivos de dança. Ela destaca ter consciência de que

“tinha um [grande] movimento de dança moderna acontecendo”, mas que “a gente não tinha noção disso...” Sendo assim, “[...] Não tínhamos acesso a Ruth Rachou, a Renné Gumiel, a Maria Duscheness que estavam fazendo dança com outro olhar na época [...]”. Yáskara conta que na adolescência começou a ter contato com outros estilos de dança, depois de formada pela Escola Municipal de Bailados e começar a lecionar – isso com apenas 15 anos de idade. Como esse contato veio juntamente com início de suas experiências docentes, ela conta:

Minhas aulas eram uma ‘mistureba’. Tudo o que eu tinha contato, todas as técnicas corporais que eu experimentava eu levava para as crianças. E dava aula de balé, de jazz, sapateado, contemporâneo. Aprender outra linguagem de dança sempre foi uma maneira de me proporcionar outro lugar, outro estado. Sempre fui muito interessada. [...] E assim, fui fazendo uma pesquisa e ganhei vários prêmios nesses festivais – hoje eu tenho outro olhar sobre eles – mas na época eram importantes. Foi isso que me deu base, intuitivamente, pra pensar em pesquisa porque eu sempre gostei de trabalhar com temas étnicos, ou pegar um tema e desenvolver. (Yáskara Manzini)

Ainda hoje, pelos relatos dos entrevistados mais jovens, nota-se que este circuito em dança mantém sua supremacia. A maior parte dos entrevistados seguiu percurso semelhante: início da vida artística em pequenas escolas de dança com o ensino do balé clássico e, por vezes, com algum outro estilo como jazz ou sapateado concomitantemente. É somente com maioridade, quando alcançam autonomia para buscar seus próprios caminhos e/ou com a entrada no Ensino Superior que outras possibilidades, outros olhares sobre a dança são apresentados. O relato de Tatiana deixa isso bem claro: “Eu fazia jazz e achava que a faculdade de dança era de jazz”.

Firmino Pitanga traz a São Paulo suas experiências com a dança negra contemporânea, tendo participado, como ele mesmo relata, de um período de efervescência cultural na Bahia, que transformou o seu olhar e os olhares de muitos dos que participaram desde momento; período da contracultura no Brasil e da inauguração do primeiro curso superior de dança (UFBA). Aponta para a necessidade, tanto com relação à formação quanto à profissão de uma vida de viagens entre os grandes centros do Brasil como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e o exterior. Sua chegada a São Paulo traz essas referências e mais um campo da dança começa a se abrir: o das danças populares brasileiras, nas que se incluem a dança afro e a capoeira.

Uxa Xavier, filha de Joana Lopes, revela o mundo da dança paralelo ao tradicional e hegemônico da época, um ensino denominado dança-educação, com os ensinamentos de Laban

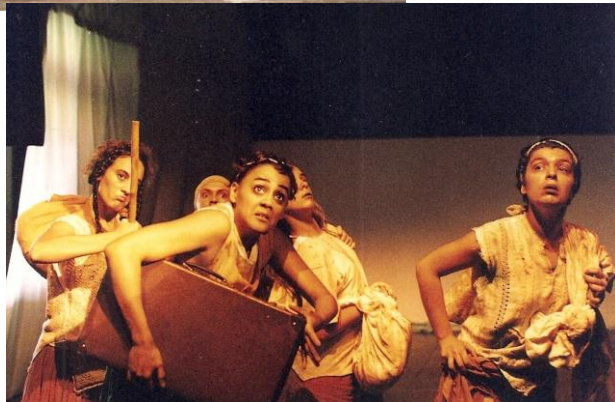
trazidos por Dona Maria Duschenss e a experiência com Klauss Vianna – vivências, aparentemente restritas a poucos, pouco difundidas, porém de grande importância para a história da dança e para as reflexões sobre o ensino desta linguagem artística, revelavam um outro olhar sobre a dança e sobre o ensino da dança. É com essa experiência que ela cria sua própria metodologia de ensino com a qual trabalha improvisação e composição a partir da contação de uma história que se relaciona com elementos do movimento (consciência corporal, articulações, elementos labanianos, entre outros).

[...] eu criei as 'histórias de movimento' que é o que eu trabalho até hoje. É uma dramaturgia em sala de aula. [...] o processo das aulas já é o processo de composição com as crianças. [No início], traçava os objetivos que eu ia trabalhar, tinha uma estrutura didática [...] me disponibilizava de histórias, de poesias, de situações e eu ia trabalhando desde o início com as crianças [...]. Logo Fui criando milhões de histórias. Mas eu repito, volto, faço, me determino a ficar muito tempo só em uma história pra ver o que acontece. Porque elas[as crianças] vão improvisando. [...] a história do movimento é uma estrutura que vai me orientando, é onde eu me apoio. E eu jamais fico no lugar da repetição no sentido de repetir: eu como modelo. É uma coisa que eu gosto muito, observar como a mesma coisa pode ser feita de vários jeitos diferentes. Isso pra mim é fundamental. (Uxa Xavier)

Virginia Costabile traz à tona a busca da inter-relação entre dança e teatro, “quando ainda não se falava em dança-teatro ou teatro-dança”. Conta que seu início da vida em dança foi em academias de balé. Gostava de fazer aulas, mas estava sempre inquieta e trocava de escolas de dança porque acreditava que o problema era a escola. Logo descobriu que, para ela, o problema não eram as escolas de dança e sim o balé. Porém, “sem outras referências ia pulando de escola em escola”. Decidiu prestar o vestibular para Artes Cênicas na ECA-USP porque era o que mais se aproximava da dança. As portas foram se abrindo, fez, por pouco tempo, aulas com D. Maria Duschness; mais tarde com Ingrid Koudela e Rainer Vianna, além J.C. Violla, que desenvolvia dança de salão e consciência corporal. Descobriu que o que “queria era poder transitar entre as duas áreas, da dança e do teatro. Eu queria essa mistura, mas eu não achava em lugar nenhum. Ainda não se fala em dança-teatro ou teatro-dança. Vivi esse conflito”.

A grande maioria dos entrevistados teve condições de passar por esses circuitos da dança relatados nas vivências de Pitanga, Uxa e Virginia apenas ao ingressar no em um Curso Superior em Dança.

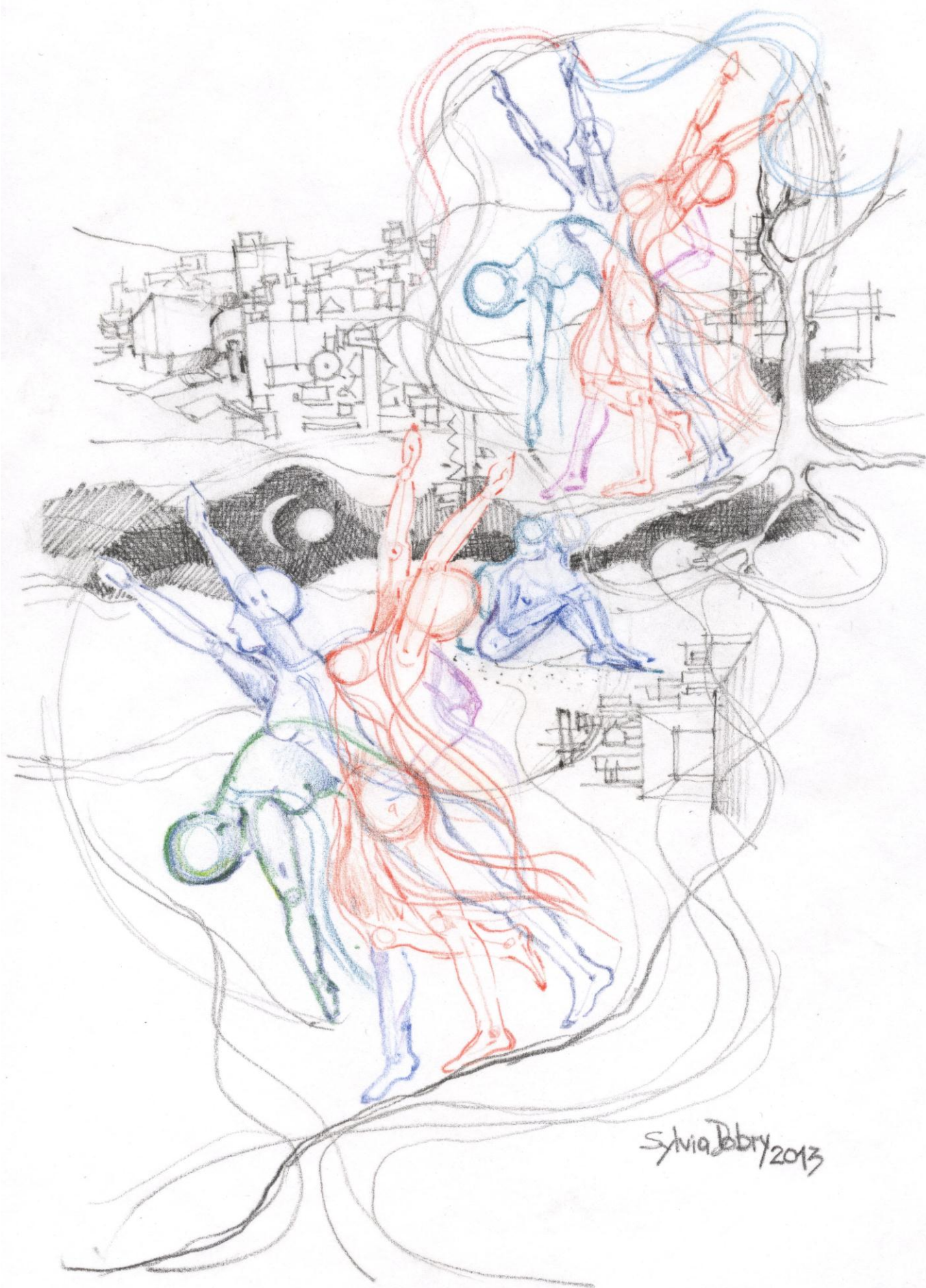
Na Escola Municipal de Bailados de São Paulo, justamente porque se vivia um período de redemocratização no país, pude ter a oportunidade de ver as brechas que se abriam à minha frente. Foi assim: pelas brechas que foram se abrindo na Escola, que aquele mundo do lado de fora aos poucos foi me tocando; aquele mundo que se via pelas imensas janelas da escola começou a entrar em minha vida. Foi pelas brechas que foram se abrindo que pude ser considerada bailarina profissional pela primeira vez e que conheci as atividades de dança em programas socioeducativos. Foi pelas brechas que se abriram que meu destino em dança seguiu outro percurso.



CAPÍTULO II

Não é que vivo em eterna mutação, com novas adaptações a meu renovado viver e nunca chego ao fim de cada um dos modos de existir. Vivo de esboços não acabados e vacilantes. Mas equilibro-me como posso, entre mim e eu, entre mim e os homens, entre mim e o Deus.

Clarice Lispector (1978)



Sylvia Dbbry 2013

Comecei dando aulas de balé em escolas de educação infantil e na própria escola de dança em que eu era aluna. Eu era bem novinha, tinha apenas 15 anos! Imagina, além de ser imatura, eu não conhecia nada de pedagogia nem de didática, era um terror.

Nas escolas de educação infantil privadas, passei por dois modos de contratação em períodos e escolas diferentes: o primeiro, sem registro – o mais comum – , onde meu papel se limitava apenas a dar aulas extracurriculares de dança, normalmente para as meninas; no segundo, com registro formal, no qual eu fazia parte do corpo docente, minhas aulas não se restringiam apenas a dança, abrangendo elementos referentes, segundo o planejamento escolar, às temáticas para aquela semana ou mês. Foi nesse contexto que eu aprendi muito pois na elaboração dos planejamentos, tinha que saber quais eram os meus objetivos específicos, objetivos gerais.... mas isso aconteceu quando houve o ‘boom’ das escolas infantis. Hoje em dia isso é mais difícil porque a contratação é, em geral, por projetos extracurriculares onde muitas vezes te contratam apenas em momentos chave para montar coreografias para algumas festividades escolares e porque agora tem que ter uma formação específica pra atuar com educação infantil.

No decorrer do meu percurso como docente, passei por escolas formais, escolas de dança, centros culturais, oficinas culturais, SESCOs, clubes, aulas particulares e até na APAE. Também em vários projetos socioeducativos organizados por ONGs, pela prefeitura ou pelo Estado que te enviam pra diferentes bairros da periferia e até para o interior de São Paulo.

Ao mesmo tempo em que dava aulas, participava de cursos de outros estilos de dança e conforme ia me aprimorando, ia ampliando meu campo de atuação. Assim, além de balé, dei aulas de jazz, sapateado, danças étnicas, dança de salão, dança contemporânea, improvisação... e em vários lugares simultaneamente, porque cada espaço te contrata por poucas horas semanais. Nunca foi uma atividade apenas. Nunca foi só um lugar de trabalho. E foi assim antes, durante e depois de realizar um curso superior. Tinha épocas em que eu tinha dois, três empregos. Eu dava aula numa academia, dançava aos finais de semana e ainda trabalhava numa instituição de projeto social Cheguei a somar oito lugares diferentes em que eu dava aulas. Era um pique 360°. Alguns com cachê, alguns com salário, mas não registrado. Você pode me perguntar se eu ganhava bem. E te respondo que sim, eu ganhava muito bem. Mas não era fácil, é trabalhar de domingo a domingo.

A faculdade abriu muitas outras portas. Lembro de uma amiga que conheceu a dança étnica e acabou fazendo uma formação paralela desse estilo. Ela conta que durante um tempo essas danças lhe deram instrumentos para trabalhar como artista e que foi isso que pagou muitas contas. Ela dançava em restaurantes, eventos, casamentos, batizados, aniversários; dava aulas em algumas academias e até aulas particulares na casa. Mas agora, essa área está falida, mas há 15 anos tinha muito trabalho. Ainda assim, tinha que entrelaçar várias frentes de trabalho. Outras amigas se enveredaram na área de saúde com Lian Gong, massagem (que aprendíamos durante o curso de dança na faculdade) e acupuntura. Pra elas isso acabou sendo um trabalho paralelo; variando entre complementação ou

principal fonte de renda.

Então, assim como teve o boom das escolas de educação infantil, teve o 'boom' da dança étnica e dos projetos socioeducativos nos quais caí, meio que sem querer. Eles caíram em cima da minha cabeça mesmo que eu não os procurasse. O primeiro foi ainda durante a faculdade, foram só seis meses. Tinha uma remuneração boazinha pra quem estava no segundo ano da faculdade. Não lembro direito o nome, mas era bem na periferia e íamos sozinhas, na raça. Era uma coisa da prefeitura, não tinha supervisão nenhuma, coordenação nenhuma. Depois desse apareceram vários outros: Programa Arquimedes, Programa Escola Aberta, Parceiros do Futuro, CEUs (Centros Unificados Educacionais) e ONGs. Há poucas diferenças entre um e outro: às vezes o local pra dar aulas é melhor em um que em outro, o salário varia, mas a contratação é sempre bem parecida – contratos de três meses, seis meses que pode ou não ser renovado. Em uma ONG tive carteira assinada, o que foi um diferencial. Eu ia apenas duas vezes por semana, mas tinha meu salário, décimo terceiro, férias, direito a ficar doente. Mas o olhar para a arte era bem parecido, estavam mais focados em tirar menino da rua do que na arte. E era pesado, tudo muito pesado.

No fim, o meu sustento foi [mais] dando aula. As formas de pagamento sempre foram uma bagunça. Em alguns lugares tinha o contrato verbal e quando faziam o pagamento davam um recibo para assinar que não valia nada, aquele recibo que se compra em papelaria. Outros não davam recibo, muitos pagavam em dinheiro e até com cheque de terceiros. Algumas vezes pude ter vínculo CLT, como eu falei antes, que foi bom e ruim. Bom, porque dá um alívio no sentido de saber que está amparada. Ruim, porque o contrato é por hora mesmo, e se é pra poucas horas como normalmente acontece é tudo bem irrisório. Não dá pra contar só com isso mesmo sendo CLT e também não dá para acreditar que a qualquer hora não vão te demitir. Além disso, tinha os contratos como prestador de serviço ou autônomo como era comum em projetos socioeducativos, principalmente os governamentais que são por tempo limitado, às vezes três meses, às vezes seis, onze pra não configurar vínculo empregatício. Pode ser até renovado, mas nunca se sabe. Tem que passar por uma seleção nova a cada novo contrato e apresentar o pagamento de INSS, CCM e sei lá mais o que, senão não recebe.

Acho que na nossa profissão de dança, mais do que nos sustentarmos como bailarinos, na verdade nos sustentamos dando aulas. Até tentamos nos manter como artistas atuantes – participei de alguns grupos independentes, mas... Ah, com tantas aulas, em tantos lugares diferentes, manter um grupo independente ou participar de um grupo de dança fica difícil porque cada um acaba tendo um horário e porque mudamos muito de atividade e lugar. Além disso, tem a dificuldade de encontrar uma sala pra ensaiar ... Ah, no fim, por conta desses percalços, eu estava mais cansada de dançar do que de dar aula. Cansada dessa coisa de não ter grana, de deixar o espetáculo lindo do jeito que você quer e não poder se apresentar sem ser de graça. Mas, a gente não desiste, fica dançando, mantendo, sabe deus como essa dança, e de tanto trabalhar pra conseguir sobreviver – porque pelo menos comigo aconteceu isso, eu trabalhava tanto dando aulas, pra pagar minhas contas – a que

horas eu ia ter 'insigth' criativo pra criar alguma coisa? Era impossível, foram os anos mais inóspitos, insípidos e incolores da minha vida. Porque eu tinha que trabalhar.

Comecei a ver que a nossa carreira é uma carreira solitária. E chega um momento da nossa vida que começamos a nos perguntamos até quando vou dar aulas de dança, até quando vou conseguir trabalhar como eu trabalho hoje em dia – de manhã, de tarde e de noite, uma hora em uma escola, outra hora em outra? Esse é o momento em que páro pra pensar que sim, eu gostaria de ter registro em carteira, mas direitinho, não desses que te dão um valor e trabalho que nem compensa, pra poder ter seguro-desemprego – porque pelo menos com isso dava mais tranquilidade pra correr atrás de outro – férias...essas coisas. Ou então um concurso público. Porque todo fim de ano é a mesma coisa, nunca sei com o que vou poder contar no ano seguinte.

E hoje em dia eu...

(Natajara)

Personagem fictícia. Esta narrativa foi criada a partir dos relatos dos dezoito entrevistados para esta pesquisa.

Capítulo II

O ARTISTA e EDUCADOR DA DANÇA e seu CAMPO DE TRABALHO

A narrativa que dá início a este capítulo é fictícia. Foi criada a partir de vários relatos colhidos em entrevistas que deram origem a um personagem ficcional. É um relato que, a primeira vista, pode parecer exagerado, porém, representa claramente a vida de quase todos os entrevistados vivendo em equilíbrios precários e de “esboços inacabados”. Finalizada em reticências porque, se por um lado, o percurso profissional dos entrevistados foi semelhante, por outro, com as possibilidades de atividades e funções que o profissional viu serem ampliadas com o passar dos anos, e a multiplicidade de atividades que cada um pode vivenciar, o “destino” de cada um seguiu rumos diferenciados, mantendo-se a questão do corpo como ponto de referência, quer seja na área da saúde, da docência ou da produção artística.

As palavras de Clarice Lispector - epígrafe deste capítulo - deram certo sentido à minha própria trajetória de trabalho na área da dança que se assemelha aos profissionais que entrevistei. Um eterno equilibrar-se entre o ser artista atuante e a docência, marcado por sentimentos de ambiguidade, entre a insegurança, as angústias, frustrações e os prazeres e expectativas de novas possibilidades. A passagem por inúmeras atividades, ainda que sempre ligadas à dança; dançando ora em um grupo ora em outro e com muitos momentos vazios de produção e criação de espetáculos; lecionando em diferentes instituições, escolas, projetos, para diferentes públicos e com diferentes atividades.

Com essa vida tão fragmentada, questioneei a viabilidade de ter construído uma narrativa pessoal coerente no campo de trabalho da dança baseando-me na leitura de autores como Bourdieu (1998) e Sennet (2009) que discutem as consequências da precarização das relações de trabalho no modo de ser pessoal e coletivo. Dizem estes autores que o processo de precarização afeta as relações interpessoais e a relação ser humano-trabalho em um redemoinho complexo cuja

saída se torna difícil porque cada vez mais naturalizado. Nesse sentido, Sennet (2009, s/p), argumenta que o ambiente de trabalho moderno, que enfatiza o trabalho parcial, a curto prazo e a flexibilidade, como é o caso do campo de trabalho dos artistas da dança “[...] não permite que as pessoas desenvolvam experiências ou construam uma narrativa coerente para suas vidas.[...]”.

Ao ter passado grande parte de minha vida profissional com contratos parciais, ou de curto prazo, como prestadora de serviço ou simplesmente recebendo por hora, migrando de um trabalho a outro em pouco tempo, foi assim que me imaginei: sem a possibilidade de ter desenvolvido experiências significativas ou de ter construído uma vida coerente; me perguntava o que eu era: arte-educadora em dança, professora de balé, de dança contemporânea, de danças brasileiras, bailarina, coreógrafa. Por fim, me sinto bem como artista e educadora de dança.

No entanto, aprofundando as leituras e retomando as das narrativas dos artistas e educadores de dança que entrevistei, notei que a incoerência e a impossibilidade de gerar experiências significativas tratadas por Sennet (2009), apesar de ser fundamental para a compreensão mais ampla do lugar em que me encontrava – o trabalho precário -, não poderia se referir tão diretamente à profissão do artista.

A discussão deste autor se baseia na realização de entrevistas com executivos demitidos da IBM em Nova York, funcionários de uma padaria ultramoderna em Boston e muitos outros. Ainda assim, entendendo que a relação de trabalho explicitada por este autor tem especificidades diferenciadas e sabendo que se trata ainda de outro país com suas particularidades o que também inclui questões legislativas, suas palavras continuaram ressoando em meus pensamentos ao rememorar a minha história profissional.

Foram as histórias que ouvi e colhi durante as entrevistas que me permitiram repensar, diferentemente de Sennet, a possibilidade do desenvolvimento da experiência e de uma narrativa coerente, tanto para os artistas e educadores que entrevistei quanto em minha própria trajetória.

Constituem-se assim, com (e apesar das) intermitências, das mudanças, da não possibilidade de criar vínculos duradouros, da instabilidade e dos receios sobre o futuro. As memórias traçadas ao reviver verbalmente as trajetórias profissionais demonstraram uma construção, com (e apesar da) fragmentação, do inacabado, dos cheios e vazios que fazem parte de decisões conscientes ou de imposições sociais. Porque como elucida Paulo Freire:

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentado ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo [...] [Este ser

humano] Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operam neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil. /Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionados, mas podendo reconhecer-se como tal [...]. (FREIRE, 1997, p. 67-8)

Os profissionais da dança que entrevistei desenvolveram experiências significativas nessa vida cheia de *esboços* inacabados e *vacilantes*, buscando equilíbrios e brechas, talvez, porque diferentemente dos trabalhadores ressaltados por Sennet, os artistas e educadores estão impregnados pelo envolvimento que a própria arte lhes exige. Com isso, hoje entendo que não estou *em eterna mutação*, mas *vivo de esboços não acabados*, e vou buscando um equilíbrio que constitua minha história de vida pessoal e profissional, assim como é o caso dos profissionais da dança que entrevistei para esta pesquisa.

Compreender essa possibilidade de narrativa não significa deixar de questionar as relações e condições de trabalho às quais fomos (e continuamos sendo) submetidos em muitas das atividades que realizamos. Mas sim, que podemos olhar para trás, rememorando nosso caminhar e percebendo um percurso coerente, re-inventando-nos, como disse Paulo Freire, ao experimentar ou sofrer “a tensa relação entre o que [se] herda e o que [se] recebe ou adquire do contexto social.” Não significa esquecer que as tensões e os conflitos marcaram as situações difíceis pelas quais passamos e as escolhas que realizamos em prol dos planos necessários para a complementação da renda.

Neste âmbito interessa compreender como se configura o campo de trabalho dos artistas da dança com o intuito de refletir sobre o seu envolvimento em atividades inseridas nos programas e projetos socioeducativos, foco deste trabalho.

No primeiro capítulo viu-se que a formação da grande maioria dos entrevistados, incluindo a minha própria, esteve, por muito tempo e principalmente até a adolescência, restrita ao ensino da dança focado em uma pedagogia tradicional/virtuosística. A maioria também pode ter contato com outros modos de pensar a dança e seu ensino apenas com o ingresso no curso superior e outros puderam passar por um circuito alternativo e diferenciado da área que não se encontra em grande parte das escolas de dança. Circuito este que já despontava na década de 1940 (ideais advindos da dança educativa moderna difundida por D. Maria Duschenes), mas que ainda hoje se encontra em poucos espaços, apesar de suas teorias serem amplamente difundidas.

Salvo algumas exceções como Firmino Pitanga, Carlos Donizette, Ítalo Rodrigues e Marjara de Paula²⁷, os outros entrevistados (14 de 18), assim como eu, iniciaram sua vida profissional docente com aulas de dança para crianças em escolas formais de Educação Infantil ou na própria escola de dança em que eram alunos, lecionando inicialmente para crianças de turmas principiantes e no decorrer da vida conhecem e se formam por uma série de estilos e gêneros da dança.

Em relação a vida artística, a maioria comenta a dificuldade em se manter atuante, alguns desistiram, outros tentam quando surge uma oportunidade e o tempo de trabalho em outras atividades lhes permite. Outros como Uxa Xavier e Lívia Império estão investindo em seus grupos de dança, participando de Editais de apoio, produção e circulação de obras artísticas (PROAC, Funarte, Premio Klauss Vianna, entre outros).

O que todos têm em comum, seguindo um único estilo e metodologia de ensino ou interligando vários deles, é que passaram por inúmero locais de trabalho e em grande parte de suas vidas, se adequando ao trabalho intermitente e temporário. A maior parte dos relatos demonstra uma vida instável, inconstante, em busca de novas formações que por vezes têm como objetivo se adequar ao mercado de trabalho.

Nota-se, como ressaltam Segnini (2006) e Menger (2005), que o artista está submetido, sobretudo, a vínculos temporários de trabalho referentes à não-formalidade, o que se expressa nas entrevistas:

As formas de pagamento sempre eram uma bagunça. Em alguns lugares tinha o contrato verbal e quando faziam o pagamento davam um recibo para assinar que não valia nada, aquele recibo que se compra em papelaria. Outros não davam recibo, muitos pagavam em dinheiro e até com cheque de terceiros. (Giselle Pennela)

Era muito difícil me organizar financeiramente. O que era mais louco é que eu trabalhava em três lugares e eu tinha que ter três contas bancárias porque cada um pagava num banco específico. Eu tinha três contratos diferentes e eu nunca sabia qual valia até quando. E eu estava sempre, sério, sempre tendo que olhar a papelada pra ver quando que ia acabar o contrato porque era uma bagunça na minha cabeça. (Gabriela Salvador)

²⁷ Firmino Pitanga manteve-se sempre dentro do estilo Dança Negra Contemporânea. Dando aulas e criando a Cia Batakotô. Carlos Donizetti seguiu seu mestre Pitanga, se manteve nesse estilo de dança também mudando-se para Alemanha. Marjara foi aluna de dança Afro em um dos projetos socioeducativos criados no fim da década de 1980 pela extinta Secretaria do Menor do Estado de São Paulo; ela inicia seu percurso docente como monitora das aulas de sua professora. Ítalo, teve seu início na dança com Dança de Rua e dá continuidade com a dança clássica; seu percurso profissional tem início como *partner* em *pas de deux*.

II.1 – Possibilidades ou vislumbres de trabalho para o artista da dança

No campo artístico

... manter um grupo independente ou manter-se em um grupo de dança começou a ficar difícil porque cada um tinha um horário, os encontros ficavam difíceis de acontecer sem ter um trabalho pronto, filmado, bonitinho para participar de editais [...] (Sílvia Gaspar)

Mas [...] a gente não desiste. Fica dançando mantendo, sabe deus como essa dança, e não tem esse retorno e lógico que de tanto trabalhar pra conseguir sobreviver – porque pelo menos comigo aconteceu isso, eu trabalhava tanto dando aulas, pra pagar minhas contas – a que horas eu ia ter insight criativo pra criar alguma coisa? Era impossível, foram os anos mais inóspitos, insípidos e incolores da minha vida. Porque eu tinha que trabalhar. (Gabriela Salvador)

Enquanto trabalhava em uma ONG participei de um grupo de dança. Já tinha participado de outros antes. O diretor entendia que eu não tinha grana, mas dizia que eu chegava ao ensaio cansada de tanto dar aula enquanto os outros estavam descansados, porque dormiam até tarde, não se estressavam...e ele não tinha como pagar [pelos ensaios], então ele deixava [eu participar] mas falava que era um fato que atrapalhava. Até que desisti. (Tatiana Rodello)

Para mim, assim como para a maioria dos aspirantes à profissão da dança, a primeira ideia de trabalho na área da dança era bem simples. Vislumbra-se com mais ênfase o trabalho relacionado aos grandes espetáculos: intérprete, coreógrafo, diretor dos corpos de baile dos teatros Municipais ou de alguma companhia de dança consolidada. Com menos ênfase: dar aulas e coreografar; abrir a sua própria escola de dança e criar espetáculos.

Até bem pouco tempo atrás eram mesmo essas as opções de trabalho para os artistas da dança, como são denominados atualmente.–A Lei 6533/78 que regulamenta a profissão destes artistas dispõem de uma descrição detalhada, no decreto 82385 de 05 de outubro de 1978²⁸, sobre as suas diversas funções: bailarino ou dançarino, coreógrafo, assistente de coreógrafo, direção,

²⁸ Decreto 82385 de 05 de outubro de 1978 que regulamenta a Lei 6533 de 24 de maio de 1978 e dispõe sobre a profissão de artistas e técnicos em espetáculos de entretenimento. Disponível em <http://www.glin.gov/view.action?glinID=6832>. Também a Classificação Brasileira de Ocupação de 2002, instituída por portaria ministerial no. 397, em 9 de outubro, oferece uma descrição das várias atividades para a área da dança ampliando o que está estabelecido em lei. Estas estão descritas em diferentes grupos. Disponível em <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/downloads.jsf> (LIVRO 1). Acesso abril\2011.

assistente de direção, ensaiador de dança, *maitre* de ballet.

Houve uma ampliação no campo de trabalho para esses profissionais como é descrito na Classificação Brasileira de Ocupações de 2002²⁹ (CBO/2002). Neste documento, os bailarinos e dançarinos, como nomeados na Lei 6533/78, passam a ser denominados como “artistas da dança”. A CBO/2002 também apresenta uma lista com suas respectivas funções e formações necessárias, subdivididos em “grandes grupos”. São considerados “Profissionais da Ciência e das Artes”, o “pessoal das artes e desportos, cujo exercício profissional requer alto nível de competência (...)” e compreende profissionais do ensino e artistas³⁰ com ou sem formação superior.

Os que se enquadram em grupos nos quais não há exigência de formação superior são: Profissionais da Escrita (crítico de dança); Produtores Artísticos e Culturais; Diretores de Espetáculos e afins e Artistas da Dança (exceto dança tradicional e popular) cujas funções são: Assistente de Coreografia; Bailarino (exceto danças populares) - Bailarino criador; Bailarino intérprete; Dançarino; Coreógrafo - Bailarino coreógrafo; Coreógrafo bailarino; Dramaturgo de dança; Ensaiador de dança; Professor de dança - *maître* de ballet. Nota-se aqui que houve uma manutenção de terminologias utilizadas no Decreto de 1978 e uma ampliação para outras funções e acresceu-se uma nova categoria: o grupo Dançarinos Tradicionais e Populares.³¹

A formação dos artistas da dança não se restringe à educação formal. Ao contrário, sua formação e, conseqüentemente, sua atuação profissional está vinculada prioritariamente à educação não-formal e para ser reconhecido como profissional da dança (intérprete, coreógrafo, diretor), com ou sem formação superior é necessário obter o Registro Profissional da Delegacia

²⁹ Submetido ao Ministério do Trabalho e do Emprego.

³⁰ De modo completo “Este grande grupo compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos profissionais de alto nível e experiência em matéria de ciências físicas, biológicas, sociais e humanas. Também está incluído nesse grande grupo pessoal das artes e desportos, cujo exercício profissional requer alto nível de competência, como por exemplo maestros, músicos, dentre outros. Suas atividades consistem em ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para solução de problemas ou por meio da educação; assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos.” E ainda: “Pesquisadores e profissionais policientíficos; Profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia; Profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins; Profissionais do ensino; Profissionais das ciências sociais e humanas; Comunicadores, artistas e religiosos.” (p. 145 do Livro 1 da CBO/2002, Disponível em <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/downloads.jsf>. Acesso set./2011)

³¹ A CBO/2002 diferencia-os do seguinte modo: “**Dançarino tradicional** - Bailarino de danças folclóricas; Dançarino brincante; Dançarino de danças de raiz; Dançarino de danças folclóricas; Dançarino de danças rituais; Folgazão; Sambista. **Dançarino popular** - Bailarinos de danças parafolclóricas; Bailarinos étnicos; Bailarinos populares; Dançarino de rua; Dançarino de salão; Dançarinos de danças parafolclóricas; Dançarinos étnicos; Dançarinos populares”.

Regional do Trabalho (DRT)³².

Há aqueles que seguiram esse caminho, ingressaram em uma companhia de dança estável ou abriram suas próprias escolas de dança. Mas a perspectiva de profissionalização em dança, assim como em quase todas as linguagens artísticas, é limitada e hoje em dia, mutante e plural. No Brasil, é praticamente impossível obter renda para o sustento próprio seguindo apenas a carreira artística, e, deste modo, muitos artistas da dança se aprofundam no campo do ensino como opção auxiliar em sua renda ou encontram outras alternativas fora do campo da arte. Ser professor de dança para alguns é um desejo real e uma escolha, porém para outros é uma obrigação que vem junto com a profissão de artista da dança como “estratégia para obtenção de renda” (SEGNINI, 2007, p. 18).

Um artista da dança poderá fazer parte de uma companhia de dança estável³³ (como é o caso do balé da Cidade de São Paulo, um dos Corpos Estáveis do Teatro Municipal de São Paulo) ou de uma companhia ou grupo independente. Atualmente, tanto um quanto outro, estão sempre buscando subsídios e patrocínios que podem ser adquiridos por meio das Leis de Incentivo Cultural, de Fomento à Dança e de Editais de Premiação. Em todos os casos, a verba destinada aos grupos e/ou companhias de dança tem um tempo limitado, não configurando certeza de continuidade.

Dentre as pessoas que entrevistei, muitos criaram ou participaram de grupos de dança independentes. Alguns desistiram por considerar

³² Inscrição obtida na carteira de trabalho registrado no Ministério do Trabalho. É necessário possuir atestado de capacitação como disposto no art. 8 da Lei 6533/78 “Art. 8. Para registro do Artista ou do Técnico em Espetáculos de Diversões, no Ministério do Trabalho, é necessária a apresentação de: I – Diploma de Curso Superior de Diretor de Teatro, Coreógrafo, Professor de Arte Dramática, ou outros cursos semelhantes, reconhecidos na forma da lei; ou II - diploma ou certificado correspondente às habilitações profissionais de 2º grau de Ator, Contra-Regra, Cenotécnico, Sonoplasta, ou outros semelhantes, reconhecidos na forma da lei; ou III – atestado de capacitação fornecido pelo Sindicato representativo das categorias profissionais e subsidiariamente, pela Federação respectiva.” Lei 6533/78. Cf. <http://www.glin.gov/view.action?glinID=6832>, e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm. Acesso out/2011.

No caso do Estado de São Paulo, o artista da dança deve dirigir-se ao Sindicato dos Profissionais da Dança do Estado de São Paulo (SINDDANÇA). O site do Sinddança oferece uma explicação, passo a passo sobre o procedimento para se obter o DRT. <http://www.sinddanca.com.br/associados.htm>.

³³ No início da década de 1980, os “chamados servidores artísticos” tanto do balé quanto da orquestra sinfônica de São Paulo que eram “efetivos” perdem a sua estabilidade e conseqüentemente seus direitos trabalhistas. E em 1988, “a categoria de ‘efetivo’ foi eliminada [definitivamente] com a justificativa de que os quadros poderiam ser repostos” [grifos da autora]. (COLI, 2003, p. 224-5)

[...] que a gente se sustenta dando aulas. O meu sustento foi dando aula e fui diminuindo minha atuação. Quando dancei uma vez foi por cachê, outra foi com bolsa de fomento... (Gisele Pennella)

Quando ficamos dando 85 oficinas, 99 não sei o que, o seu trabalho artístico vai pro buraco. E o que acontece é que você faz arte pela arte e desvaloriza o seu trabalho artístico, porque daí ensaia na sala emprestada, ou paga uma sala pra ensaiar e quando paga não tem dinheiro pro figurino e assim vai. Acaba fazendo do seu trabalho [com as aulas ou outras atividades] uma base pra poder dançar. Não ganha dinheiro com a dança. A dança vira um hobby – até sem querer... (Gabriela Salvador).

Outros participam ocasionalmente de processos artísticos porque, como afirma Gabriela Salvador, “... não desiste, fica dançando, mantendo sabe deus como essa dança”, mas sabem que isso não pode configurar um meio de subsistência. Priscila Vilas Boas conta uma dessas aventuras e sua frustração ao entender, com isso, que a subsistência como artista não é fácil:

... fui fazer o meu trabalho solo; enviei pro edital Premio Funarte e ganhei. Mas não dá pra ganhar dinheiro com dança. Era um solo, mas em diálogo com um videomaker. Com a verba comprei o projetor, paguei o figurino, a propaganda de divulgação porque todo o lugar que eu ia dançar tinha que fazer muita propaganda...e acho que até sobrou um pouquinho de verba como cachê[...] Eu consegui ensaiar na EMIA – onde eu era professora – , então não precisava pagar por uma sala de ensaio. Mas olha, sinceramente, acho que sobrou 2 mil pra cada um. Foi um processo de um ano. Um ano desde que eu recebi o prêmio. Então tem mais meio ano, pelo menos, de processo anterior. [...] Estou com medo, com receio de não dançar mais. [...] Mas dançar me completa. Mas eu não acho que dá pra sobreviver com isso, vai ficar sempre como última coisa apesar de ter muita necessidade disso. Mas eu vou precisar ganhar dinheiro antes, saber que eu sobrevivo daquilo pra poder dançar tranquila. (Priscila Vilas Boas)

Ou ainda como relatou Luciana Mayumi:

...criei um grupo que integra [...] gente da dança e amadores – e de várias idades. É um grupo independente. É aquela coisa [...] só dá pra fazer porque cada um arca com o seu ...

Mas também há aqueles como Uxa Xavier e Livia Império que continuam se empenhando com seus grupos de dança, respectivamente “Lagartixa na Janela” e “Companhia Giz de Cena”. Já puderam participar e ganhar editais de fomento à dança e continuam se aventurando nesse caminho. Mas isso não significa que deixaram de manter outras frentes de trabalho para ajudar na

obtenção de renda como destaca Livia Império em seu relato:

[...] teve uns meses em que fiquei louca porque não tinha vendido nenhum espetáculo, fiquei dependendo de ajuda da família [...] agora, por exemplo, a gente pegou um PROAC. Mas a verba está três meses atrasada. [...] Por isso me pareceu necessário abrir outras frentes como as terapias alternativas e também comecei a trabalhar com produção em outros lugares. (Livia Império)

No campo educativo

No campo educacional, também ocorre uma série de transformações que ampliam as possibilidades de atuação e que farão parte do conjunto de estratégias de sobrevivência dos artistas da dança. Neste âmbito ainda é comum iniciar a vida docente na própria escola de dança na qual o artista passou grande parte de sua formação oferecendo aulas para as turmas iniciais ou em escolas de ensino infantil nas quais as atividades de dança são, geralmente, extracurriculares. É igualmente comum que isso ocorra muito cedo, sem formação pedagógica a não ser o acompanhamento das aulas que o artista realizou. Deste modo, sem outras referências, este professor reproduzirá de forma acrítica o que foi lhe passado, seguirá os mesmos passos e assim, como revela Fortin, “[...] a maioria dos professores e das professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo *status quo* no ensino”. (FORTIN, 2004 apud CARVALHO, K. 2005, p. 44)

É o que relatam Yáskara Manzini e Tania Glauser:

Me formei na Escola Municipal de Bailados em 1978, eu tinha quinze anos de idade e foi quando dei a minha primeira aula, a primeira vez que eu dei aula na minha vida. Era preciso lecionar pra ganhar dinheiro porque não se podia ganhar dinheiro como bailarina. Dei aulas de balé pra crianças, na faixa dos 3 a 7 anos de idade. Mas além de ser imatura, eu não conhecia nada de pedagogia nem de didática, era um terror. Porque a Escola de Bailado prepara bailarinos e não professores (Yáskara Manzini).

Eu fazia aulas de balé em uma academia de Itapeva (SP) e na 8ª. série, eu já estava fazendo jazz e dando aula porque a professora pediu pra fazer um estágio – eu tinha uns 14 anos de idade – Eu recebia! E pra minha mãe isso era importante pra ajudar em casa. (Tania Glauser)

Com o passar dos anos as opções de trabalho docente na área artística ganharam ampliação e visibilidade em dois momentos distintos:

1 – no final da década de 1980, com o crescimento de programas governamentais e das Organizações Não Governamentais (ONGs) preocupados com os problemas socioeducativos de crianças e adolescentes considerados em situação de risco social e pessoal, moradores das regiões periféricas. Possibilidade esta decorrente das mudanças advindas do período de redemocratização do Brasil em que “cultura” e “arte” foram inseridas nas discussões referentes às problemáticas emergentes sobre a questão social: sob o slogan de que cultura e arte podem ser ferramentas potenciais para programas que visem a transformação e erradicação de desigualdades sociais-culturais e da pobreza³⁴. Nestes novos espaços, o artista da dança será chamado a ser “arte-educador”.

2 – no final dos anos de 1990, com a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/1996, fortalecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 que estabelecem o ensino da dança como conteúdo da disciplina Arte nas escolas. Este é um dos poucos espaços em que o licenciado em dança pode atuar no trabalho formal.

Além desses dois momentos, a possibilidade de integrar o quadro docente de universidades públicas e faculdades privadas na área da dança ou outras áreas afins intensifica-se.

Com a implementação de cursos superiores em dança, Bacharelado e Licenciatura, este panorama teve mudanças significativas nas áreas acadêmica, artística e educativa. Com o substancial aumento do número de graduações abertas nos últimos cinco anos, hoje contamos com 43 cursos superiores em Dança entre instituições de caráter público e privado.

A criação destes novos cursos de ensino superior em dança e a implementação da LDB 9.394/1996 abriram novas possibilidades no campo de atuação profissional para artista da dança no ensino formal, tanto no Ensino Básico quanto no ensino Superior e mais recentemente, no Ensino Técnico.

Este espaço de educação formal, para os profissionais licenciados em dança, ainda é muito

³⁴ Temática que será desenvolvida no capítulo III.

novo. É um espaço que continua enfrentando diversas dificuldades de inserção, inclusive porque a redação dos documentos que temos acesso ainda apresenta uma série de controvérsias. Como veremos a seguir.

Até a presente data (fevereiro de 2013) os profissionais licenciados da área da dança, sofrem um processo desgastante tendo, como uma das causas, a falta de indicações específicas sobre a atuação do artista da dança - licenciado, bacharel ou com formação extra-curricular - nos documentos oficiais³⁵. Porém, tivemos uma vitória no dia 16 de novembro de 2013 quando foi aprovada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados a proposta do deputado Raul Henry (PMDB/PE) que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essa proposição altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que, atualmente, entre os conteúdos relacionados à área artística, prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música³⁶. Esta discussão passou pela proposição de se modificar o termo “Artes Cênicas” por “Teatro” e “Dança” com projeto de lei do Sr. Weliton Prado para o qual “O presente projeto intenta alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu art. 26, §2º, que trata do ensino de artes na educação básica. A alteração pretendida, em suma, detalha as atividades chamadas de arte-educação a serem incluídas como conteúdo, a ser ministrado por professor com habilitação”³⁷. Esta alteração ainda está em análise.

O ensino da dança apropriada pelas ações socioeducativas

As novas propostas de ações educativas voltadas para jovens de baixa renda encontram na arte uma nova ferramenta de articulação em que os artistas da dança serão chamados a ser “arte-educadores”. Esta terminologia - ‘arte-educador’ - no decorrer dos anos, receberá outros-novos sentidos até ser definido, de modo controverso e reducionista, pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO/2002) no grupo de “Trabalhadores de Atenção, Defesa e Proteção a Pessoas em Situação de Risco”. Não se destaca nenhuma especificação de área artística e sob este termo não

³⁵ Cf. LDB 9.394/1996, CBO 2002 ou a Lei 6533/78.

³⁶ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/456284-EDUCACAO-APROVA-DANCA-E-TEATRO-COMO-DISCIPLINAS-OBIGATORIAS-DO-ENSINO-BASICO.html>. Acesso Dez/ 2013.

³⁷ Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=836761&filename=PL+4/2011. Acesso jan/2014.

são encontrados em nenhum outro grupo relacionado à arte e/ou ao ensino de arte.

Chama a atenção que esta nomenclatura esteja vinculada especificamente a este grupo de trabalhadores deixando de lado qualquer resquício histórico sobre o movimento dos arte-educadores e suas lutas pelo ensino de arte – como veremos no capítulo III. Não podemos esquecer que esta terminologia surge com o movimento Educação pela Arte, que culminou na criação das Escolinhas de Arte no Brasil, sendo a primeira criada em 1948 no Rio de Janeiro.

A arte-educação constitui no Brasil, um movimento surgido no final da década de 1970, fora da educação escolar que buscava novas metodologias de ensino e aprendizagem da arte nas escolas por meio de uma concepção de ensino de arte com base numa ação educativa mais criadora, mais ativa e que envolvesse o aluno de forma mais direta, mais concreta. [...] [termo] que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino de arte contra o oficialismo da educação artística dos anos 70 e 80 (BIASOLI, 1999, p. 87 e 89).

Entretanto, este movimento se restringiu ao ensino não formal, extracurricular e extraclasse, não conseguindo permear as disciplinas escolares. Além disso, seu foco era prioritariamente o das artes visuais.

Salienta-se que, se por um lado, essa relação com o tempo extracurricular é uma realidade, por outro, é exatamente este movimento, que gerou a Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), que até hoje investe na luta pela inserção das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) no currículo das escolas de ensino fundamental I e II. É pelas discussões deste movimento social que várias mudanças nas diferentes leis de diretrizes e bases com relação à arte puderam ser efetivadas. E até dezembro de 2013 era com um documento expedido pela FAEB que licenciados em dança conseguiam a sua regularização de inserção no âmbito formal de ensino.

Nota-se que até 1996, o ensino da dança esteve restrito, quase que exclusivamente, ao ensino não formal, extracurricular e extraclasse e, porque não dizer, visto a olhos mais desavisados, como espaço-tempo do lazer e do entretenimento.

Com o passar dos anos, os vários ‘dançares’ se multiplicam e o acesso à dança passa a ser abrigado em uma multiplicidade de espaços: escolas de dança especializadas públicas e privadas; cursos de graduação em Dança, entre outras áreas - públicos e privados; centros culturais, casas de cultura e pontos de cultura; ONGs; associações de bairro em parcerias com programas socioeducativos governamentais ou ONGs; além de iniciar suas investidas no ensino formal da Educação Básica, na disciplina Arte e no Ensino Técnico em Arte.

Entretanto, mesmo com esta ampliação dos campos de trabalho, como os artistas e educadores de dança se enquadram quase que prioritariamente no âmbito do trabalho informal e temporário, a formação acadêmica superior não lhes garante um reconhecimento quanto à carreira como ocorre em outras profissões (COLI, 2003), ainda que possa representar uma ampliação e aprofundamento sobre o mundo da dança e de seu ensino. Gabriela Salvador questiona esta situação, notada por ela ao trabalhar no Programa de Iniciação Artística dos CEUs em 2004:

[...] não fazia diferença ter ou não diploma, ser ou não licenciado; não fazia diferença, eu ganhava exatamente a mesma coisa que o cara que tocava oboé na Igreja. Eu acho que quando traz o 'educador', tem que ser um educador, não pode ser um oficineiro ou um notório saber, nada disso; quer dizer que ter uma formação, uma licenciatura. (Gabriela Salvador)

II.2. 'Novos-Velhos' sentidos – as relações globais de trabalho e os reflexos para o artista e educador de dança.

- A senhora é professora de quê?

- De dança. - respondi.

- Mas na universidade?!

- Sim.

Depois de alguns minutos de silêncio, o motorista indaga:

- Mas, qual é sua profissão de verdade?

(STRAZZACAPA, 2013)

Esse diálogo, entre um taxista e a professora Marcia Strazzacappa faz parte do dia a dia dos artistas e educadores de dança: “Ilustra uma realidade que encontramos em nosso cotidiano e reflete o senso comum de grande parte da população brasileira que não identifica a arte em suas diferentes linguagens (dança, teatro, música, cinema, circo entre outras) como profissão”. (idem)³⁸.

É compreensível que em uma sociedade que vê a arte, prioritariamente, circunscrita ao

³⁸ STRAZZACAPPA, Marcia. **Projetos Artísticos e Educacionais**: em busca de corpos presentes. (no prelo).

espaço do entretenimento, do lazer, do ócio, do não-formal, das horas consideradas extras, esta seja a reação de grande parcela da população reafirmando a ideia de que arte e lazer não possam ser vistos como trabalho formal.

Por vezes, os próprios artistas não se consideram trabalhadores já que é comum também que o termo trabalho esteja sendo cada vez mais visto como sinônimo de desânimo, desmotivação, aquilo que se faz apenas para sobreviver, para obter renda. No senso comum, trabalho relacionado a prazer, como é o caso da arte, não é trabalho; fazer aquilo de que se gosta, não é trabalho. Tornou-se lugar-comum acreditar que a arte, ao ser localizada no tempo livre, não seja vista como trabalho e que o artista, ao não ser considerado trabalhador, deve ter outra profissão, mantendo a arte apenas como *hobby*, como lazer, como descanso. E no fim, como a realidade da arte no Brasil não permite, para grande parte dos artistas, que se obtenha renda suficiente para a sobrevivência seguindo esta profissão, “*se não [se] ganha dinheiro com a dança, a dança vira um hobby [...] até sem querer*” (Gabriela Salvador) mesmo para nós artistas, porque insistimos e dançamos por necessidade criativa.

Sob este olhar predominante, ao ficar circunscrito ao contra-tempo do currículo formal das escolas, este profissional acaba por ser contratado prioritariamente por tempo determinado, temporário e parcial. Baseado nestas características do trabalho o profissional é levado a aceitar uma infinidade de modos de contratação, diferentes atividades e locais de trabalho, como já foi visto pelos relatos de Gisele Penella e Gabriela Salvador no fim da primeira parte do capítulo II e que é reforçado pelo relato de Julimari Pamplona:

Tinha épocas que eu tinha dois, três empregos. Eu dava aula numa academia, dançava de final de semana e trabalhava numa instituição...era um pique 360°. Alguns com cachê, alguns com salário, mas não registrado [...] tinha que entrelaçar com vários outros trabalhos. (Julimari Pamplona)

Ainda assim, Gisele Penella e Tatiana Rodello explicam que ganhavam muito bem, porém [...] não era fácil, era trabalhar de domingo a domingo. (Tatiana Rodello)

Essas formas atípicas de contratação que se distanciam das conquistas trabalhistas anteriormente adquiridas, atualmente fazem parte de uma esfera maior no campo do trabalho. De acordo com estudiosos do assunto, são características que definem o trabalho flexível e precário nas mais diversas áreas que, no Brasil, vêm se agravando desde meados dos anos de 1980.

Se reconhecermos que somos parte dos paradigmas de cada momento histórico referentes às lógicas de produção capitalista e não alheios a eles, nós artistas, poderemos nos entender também como trabalhadores e com isso, compreendermos que hoje em dia fazemos parte da esfera dos trabalhadores precários.

Entender as mudanças que se presenciam no campo de trabalho no Brasil e no mundo é um primeiro passo para compreender as contradições que os artistas e educadores de dança têm enfrentado, de modo mais acirrado desde o final da década de 1980, quando, por um lado ampliam-se suas possibilidades de atuação e, por outro, se mantêm e agravam-se as relações de trabalho precárias. Porém, é “preciso considerar que existem contradições e tensões nesse processo, e que esses foram construídos historicamente ao longo do desenvolvimento da sociedade na qual se inserem”. (PICHONERI, 2011, p. 91)

Que mudanças são essas?

Nos anos de 1980 estabelecem-se relações de forças entre dois projetos diferentes que debatem o caráter da redemocratização no Brasil: o do neoliberalismo e o dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo em que surgem novos modos de proporcionar a sustentabilidade profissional tanto no campo artístico quanto no educacional ocorriam uma série de transformações no campo do trabalho. Emerge uma “nova organização capitalista do trabalho” (VASOPOLLO, 2006) cujos desdobramentos dizem respeito aos direitos trabalhistas que são gradativamente desregulamentados e flexibilizados. (ANTUNES, 2010). Para o artista, a década de 1980, caracterizada pelo “Estado Mínimo”³⁹, proporciona o avanço das Leis de Incentivo⁴⁰ e o crescimento acelerado de programas e projetos socioeducativos – questão que será abordada no capítulo seguinte.

³⁹ Com relação à cultura, significa que a intervenção estatal no sentido de democratizar a cultura é diminuída em favor do mercado, que passa a definir para onde os recursos privados serão encaminhados. (GRUMAN, Marcelo, 2011. Incentivos fiscais para as artes: balanço histórico e perspectivas futuras. Disponível em http://www.culturaemercado.com.br/wp-content/uploads/2011/05/ROUANET_FINAL21.pdf. Acesso em junho de 2012)

⁴⁰ As “[...] leis de incentivos fiscais (Lei Sarney e Lei Rouanet), [...] têm por objetivo atrair investimentos das empresas privadas para a área da cultura, oferecendo como contrapartida deduções no Imposto de Renda devido. Segundo Brant (2003), parecia razoável a existência de um dispositivo que pudesse encontrar uma interseção de interesses entre a política pública e o capital em benefício da sociedade. Para tanto, o governo teria de exercer sua função constitucional de planejador, regulador e fiscalizador da sociedade, implantando uma política capaz de listar ações e projetos de interesse público. No entanto, a recente história das leis mostra um quadro diferente, restringindo os benefícios do sistema aos produtos e eventos artísticos, limitando o entendimento da cultura à sua parte efêmera e menos importante no cumprimento do processo de desenvolvimento cultural da nação”. (GRUMAN, Marcelo, 2011, p. 05. Incentivos fiscais para as artes: balanço histórico e perspectivas futuras. Disponível em http://www.culturaemercado.com.br/wp-content/uploads/2011/05/ROUANET_FINAL21.pdf. Acesso em junho de 2012)

Assim, nas mais diversas áreas do campo do trabalho, criam-se novas modalidades informalizadas e precarizadas; aumentam os trabalhadores temporários sem vínculo empregatício e sem registro formal o que “depaupera ainda mais, pela expansão da força sobran-te de trabalho que não pára de crescer, os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando” (ANTUNES, 2009, p. 11).

O que se diz ‘novo’ no campo do trabalho de maneira global, já são ‘velhos’ conhecidos no campo da arte. Por isso mesmo, para os profissionais da dança estas transformações parecem ter passado praticamente despercebidas e sendo cada vez mais invisibilizadas e naturalizadas no decorrer dos anos. Para o artista e educador pouco mudou com relação às formas de contratação que, em grande parte, já não tinham a possibilidade de registro formal. Porém, legitimam-se e agravam-se os modos de contratação já tão conhecidos no mundo da arte.

Muitos autores que tratam das mudanças nas relações de trabalho referentes às reverberações que vem sendo reafirmadas desde os anos de 1980, coincidem em afirmar que os direitos e as conquistas históricas estão sendo, crescente e gradativamente, substituídos e eliminados do mundo do trabalho. As novas modalidades de trabalho flexibilizadas e precarizadas (como a prestação de serviço e o trabalho temporário) não garantem mais o acesso aos direitos sociais e trabalhistas básicos, como aposentadoria, FGTS, auxílio-doença, licença-maternidade, férias remuneradas, o tempo máximo de trabalho que foi de 8 horas por dia (40 horas semanais).

Viana (2007), citando como exemplos os contratos a prazo esclarece:

Até há alguns anos, só eram lícitos contratos a prazo quando a natureza dos serviços os justificasse, ou a atividade empresarial fosse transitória, ou ainda quando o contrato fosse de experiência. A Lei no. 9601/98 passou a permiti-los ainda que não haja razão lógica que os justifique [...] O contrato de trabalho a tempo parcial sempre foi admitido [...], mas não havia norma que o regulamentasse. A Lei no. 103 de 26 de julho de 1999, veio a fazê-lo [...], reduzindo o número de dias de férias. (VIANA, 2007, p. 91)

O trabalhador cada vez mais distante do campo de trabalho formal submete-se à falta de garantia de seus direitos e é obrigado a trabalhar doente, com bebê recém nascido, em horários antes considerados extras, correndo sempre o risco de perder seu posto ou de não ser remunerado por suas faltas antes justificáveis.

Neste sentido, apesar de encontrarmos, como formas predominantes da organização do trabalho na arte, o “auto-emprego, o *free-lancing* e as diversas formas atípicas de trabalho

(intermitência, tempo parcial, vários cachês, vários empregadores) [...]” (MENGER, 2002, p. 68) em quase todos os momentos históricos é preciso lembrar que ‘nem sempre foi assim’ ou pelo menos, que existiram e existem alguns espaços em que este profissional pode ter contratos formais e regulamentados.

Até a década de 1980, os artistas da dança do corpo de baile do Teatro Municipal de São Paulo tinham cargos efetivos. No início da mesma década, os artistas dos chamados ‘corpos estáveis’ do Teatro Municipal de São Paulo perderam a estabilidade com a justificativa de reposição de quadros, porém, “até 1988, [durante a gestão de Janio Quadros na Prefeitura] os chamados ‘servidores artísticos’ [...] tinham acesso a todos os direitos trabalhistas” mesmo sem estabilidade (COLI, 2003, p. 224-5), o que perdurou até a atualidade como pode ser verificado a exemplo do direito à maternidade:

[...] o direito aos quatro meses de licença-maternidade, garantido com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou com o Estatuto da função pública, foi assegurado para as bailarinas nas décadas de 1970 e 1980, período de expansão dos direitos do funcionalismo público. [...] No presente a maternidade não é mais vivida enquanto direito do trabalho, os contratos temporários não preveem o acesso a este direito, mas como “camaradagem, generosidade e compreensão da direção da companhia (SEGNINI, 2007, p.28).

Tania Glauser narra um episódio que reflete essa questão em um dos locais em que foi contratada como prestadora de serviço:

[...] durante um mês, quando trabalhava na Casa da Solidariedade (em 2002), eu fiquei muito mal e não tinha condições de trabalhar, os médicos disseram que eu tinha que ficar de repouso, mas o pessoal de lá não entendia essa situação, até porque sendo prestador de serviço não temos direito nenhum. Não adiantava nada ter os atestados médicos. (Tania Glauser)

As modalidades precárias e flexibilizadas de contratação, não são necessariamente ilícitas. Já existem leis que regulamentam estes diferentes modos de contrato. De acordo com Pochmann e Borges (2002, p. 66-74) houve um retrocesso histórico iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso em que se promulgaram Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Decretos e Leis que iniciaram um processo de desregulamentação das leis anteriormente conquistadas. São, que de acordo com o autor, são iniciativas que evidenciam a “fúria flexibilizadora” da década de 1990. Entre as mudanças que se estabeleceram listadas pelo autor, destaco o estímulo “às formas solidárias de trabalho que hoje servem para evitar encargos

trabalhistas com a criação de falsas cooperativas” (Lei n. 8489 de 1994); o tempo de serviço temporário dobrado para seis meses que “flexibilizou os critérios para a contratação” (Portaria no. 01 de 1996); a retirada do direito que limita a demissão imotivada (decreto 2100 de 1996); a oficialização do trabalho por tempo determinado (a lei 9061 de 1997); e a definição do “serviço voluntário como atividade empregatícia, sem custos trabalhistas” (lei 9608 de 1998). (Idem)

O que se verifica é que além da criação de novas modalidades precarizadas, gradativamente legitimadas, houve também “mais de duas dezenas de alterações introduzidas na CLT voltadas para a desregulamentação e a flexibilização do mercado de trabalho [...]” (POCHMANN, 2007, n.p).

É uma questão destacada por alguns dos entrevistados que, assim como eu, em algum momento de suas vidas puderam ter um trabalho registrado nos quais se apresentava uma certa flexibilização não sendo mais garantia de estabilidade. É possível a contratação formal (CTL) por poucas horas ou ser demitido sem causas justificáveis. Como destaca Yáskara em sua entrevista ao lembrar que teve uma experiência de contratação com registro formal em um clube esportivo de São Paulo, no período de 1982 a 1992, onde pôde atuar por dez anos até ser demitida: Eu tinha oito anos de carteira assinada porque nos primeiros dois anos eu trabalhei sem assinar carteira.

Já Silvia Gaspar, se refere a três experiências diferentes com relação à contratação formal:

- [Em 2008] Eu fui contratada pelo Sesi, prestei concurso pra entrar e um ano e meio depois fui mandada embora porque duas unidades se juntaram. Eu dava aula nas duas. Mas ficaram com três professores de arte e eles só precisavam de duas. Como fui a última a chegar, fui a primeira a sair. A carteira assinada não foi garantia de estabilidade, de não ter medo de perder o emprego. Isso porque com tempo pequeno de contratação não é muito o que eles vão ter que pagar na rescisão. Você tem os seus direitos, até o seguro desemprego, mas dependendo do tempo que ficou nem esse direito você tem.
- [Em 2005] tive carteira assinada por uma ONG quando ao projeto de Iniciação Artística, do CEU, foi terceirizado e passou a integrar o projeto ‘São Paulo é uma escola’. A ONG assinava a carteira como monitor; o valor de hora-aula baixo e vale transporte. Tinha seus direitos lá, mas era tudo pequenininho porque o salário era baixo. Diminui tanto o salário, foi pra um terço e ainda mais por ficar nessa história de dar aula em várias escolas, ficou muito complicado.
- Desde 2003 trabalho na FPA [Faculdade Paulista de Artes], não foi sempre com registro em carteira porque

antes o contrato era por meio de cooperativa. Eu estou lá há dez anos, mas não é assim com todos. porque tem gente que fica um ano e é mandado embora. Quando se vai demitir a pessoa o que pesa mais? É o tempo que ela ficou trabalhando [na empresa ou instituição] e o salário. Se o salário não é tão alto e a pessoa não ficou muito tempo, mesmo sendo CLT, não vão ter um custo muito alto [para a demissão]. Agora, se a pessoa está lá há muito tempo aí eles vão pensar duas vezes antes de mandar embora, mas mesmo assim mandam.

Há um “processo de deterioração contraditória” que, por um lado, reduz o trabalho estruturado que garante os direitos trabalhistas conquistados historicamente e por outro, aumenta o trabalho precário, flexível e o assalariamento no setor de serviços cujos trabalhadores são temporários, substitutos, intermitentes, parciais, com contratos de duração determinada, sem a possibilidade de vínculos empregatícios ou de registro formal. (ANTUNES, 2006, 2010; BOURDIEU, 1988). O que é evidenciado no campo do trabalho artístico-educacional em que aumentam as possibilidades de trabalho desde quando se mantenha o trabalho considerado precário.

Com contratos temporários ou sem garantias reais, passa-se de uma escola de dança a outra, de um projeto a outro, de uma secretaria a outra, de uma ONG a outra, ou mesmo em alternância de distintas atividades. Vivendo, como diz Clarice Lispector, apenas “*de esboços não acabados e vacilantes*”.

Eu acho que se passar de projeto em projeto [...] quantos milhões de trabalho eu já não tive [...] Então, é Liang Gong, não dá; então vamos arte-educação – criança carente, não dá; então vamos (respira fundo) fazer uma outra formação, vamos parar aqui pra dar uma garibada então, dois anos de formação em pilates. Eu corri muito atrás das coisas. (Julimari Pamplona)

O que me cansava mais era todo fim de ano levar currículo. Isso pra mim era assim...montar aqueles portfólios e sair de porta em porta e mandar pra tudo quanto edital e ficar esperando. Inclusive edital de espetáculo, ficar rezando, pelo amor de Deus porque esse vai ser o dinheiro que vai...sabe? sendo que a gente estudou numa universidade renomada, a gente ralou porque não é fácil esse curso, sabe? A gente ralou pra caramba e aí não conseguir esse reconhecimento, porque eu acho que não é nem a questão do retorno financeiro. É a questão do reconhecimento. (Gabriela Salvador)

II.2.a – Trabalho flexível e flexibilidade artística

Eu sou feita de tão pouco e meu equilíbrio é tão frágil que preciso de um excesso de segurança para me sentir mais ou menos segura.

Clarice Lispector (2007)

O drama de Ângela é o drama de todos: equilibrar-se no instável.

Clarice Lispector (1978)

Menger (2005) acredita que essas transformações das formas de trabalho se apoiam no mundo da arte, um mundo em que os artistas encontram na flexibilidade, nos riscos, na improvisação, na imprevisibilidade e na autonomia as características necessárias e preciosas para o processo de criação. São ‘velhas’ características bem conhecidas no mundo da arte, que marcaram os ‘novos’ modos de trabalho e que, no entanto, são ressignificadas no campo do trabalho e ganham outros sentidos velando as reais definições dessa transposição. São os modos atípicos de trabalho, já bem conhecido pelos artistas, que se incorporam e crescem nas mais variadas instâncias do campo do trabalho de modo global. Assim, “os novos modos de produção e das novas relações de emprego engendradas pelas mudanças recentes do capitalismo” encontra o campo artístico como “expressão mais avançada” (MENGER, 2005, p. 44) no qual

O trabalho de criação tende, cada vez mais, a ser ponto de confluência de dois movimentos distintos: um no sentido do alargamento do campo das atividades não artísticas em que exigências de criatividade se vêm reforçando; outro, no sentido da diversificação das atividades artísticas muitas das quais se vêm exercendo através de funções que não são propriamente as do artista-criador.[...] (MENGER, 2005, p. 44)

É preciso atentar para as mudanças de sentido de diversos conceitos que vem fazendo parte do processo de redemocratização no Brasil, e da estrutura econômico-cultural que vem se configurando desde então. As características ligadas à arte ganham novos sentidos e assim, ao invés de serem aspectos imprescindíveis para a criação em arte - que implica tempo de envolvimento pessoal e coletivo e tempo de maturação e por isso mesmo carece, como nas palavras de Clarice Lispector “*de um excesso de segurança*” para que o artista se sinta “*mais ou*

menos seguro” em seu processo de criação -, transformam-se, no campo das relações de trabalho, em instrumento para manter a submissão do empregado diante das incertezas dos contratos de curto prazo e da má remuneração.

O termo flexibilização é cada vez mais difundido considerando-o como meio de combate ao desemprego. Solicita-se, com isso, que os trabalhadores sejam ágeis, abertos a rápidas mudanças, que assumam riscos e consecutivamente dependam cada vez menos de leis e de procedimentos formais. Essas novas características estão transformando o próprio sentido de trabalho e com isso as palavras que estão ligadas a ele. (SENNET, 2009, p. 09).

Vasopollo (2006, p. 44-46) ressalta a necessidade de olhar com atenção para sua ressignificação já que pode ser entendida, do lado da empresa ou instituição como liberdade do contratante para:

- a) demitir parte de seus contratados, sem penalidades, quando a produção e as vendas forem baixas;
- b) reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio;
- c) de pagar salários reais mais baixos do que a paridade do trabalho;
- d) subdividir a jornada de trabalho em dia e semana (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc);
- e) destinar parte de sua atividade a empresas externas;
- f) contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, com contratos por tempo parcial, subcontratado, etc. (VASOPOLLO, 2006, p. 44-46)

Assim, a flexibilidade, pensada em termos trabalhistas, distancia-se das necessidades implícitas na criação artística já que impõem uma situação de constante procura por novos empregos e muitas vezes por várias atividades concomitantes (considerando os baixos salários), configurando-se, para o artista, a multiplicidade de atividades que é obrigado a realizar, quer seja no âmbito artístico, quer seja fora dele. E nesse processo que induz a ideia de que flexibilização gera emprego e segurança: “o *“flexi”* é para nós [trabalhadores]. A *“segurança”* é só para os *patrões*”, comprovando a situação de precariedade, como postulado pelo manifesto português:

Somos precári@s no emprego e na vida. Trabalhamos sem contrato ou com contratos a prazos muito curtos. Trabalho temporário, incerto e sem garantias. [...] Não entramos nas estatísticas. Apesar de sermos cada vez mais e mais precários, os Governos escondem este mundo. Vivemos de biscates e trabalhos temporários. Dificilmente podemos pagar uma renda de casa. Não temos férias, não podemos engravidar nem ficar doentes. Direito à greve, nem por sombras. Flexisegurança? O *“flexi”* é para nós. A *“segurança”* é só para os patrões. [...] Precári@s, sim, mas inflexíveis⁴¹

⁴¹ Trecho do manifesto escrito pelos trabalhadores de Portugal. Disponível em <http://www.precariosinflexiveis.org/p/manifesto-do-pi.html>, acesso em agosto de 2011.

Há uma imposição ao trabalhador para que aceite salários mais baixos e em piores condições. Reforçam-se as “novas ofertas de trabalho, por meio do denominado mercado ilegal no qual está sendo difundido o trabalho irregular, precário e sem garantias.” (VASOPOLLO, 2006, p. 46). O relato de Silvia Gaspar, referindo a sua contratação em um Centro Cultural de um município da grande São Paulo, explicita esta situação:

Para não criar vínculo empregatício eles contratavam apenas por um ano. No outro ano eles não contratavam. Então eu era contratada nos anos pares. Normalmente ofereciam contrato de quatro meses em um semestre, de março a junho e depois de agosto a novembro. Também normalmente era ou duas vezes por semana, 4 horas semanais ou uma vez por semana aos fins de semana – 3 horas. Pagava-se por hora-aula, prestação de serviço. (Silvia Gaspar)

Para Mészáros (2006, p. 27-8) “o mito da ‘flexibilidade’ é uma maneira de dourar a pílula” já que emprego flexível, na maioria dos casos, é tendenciosa deturpação de sentido para trabalho temporário. “Flexibilização e desregulamentação tornaram-se slogans que soam atraentes e progressistas, porém correspondem na realidade à precarização da força de trabalho” (ibidem, p. 28). Ideia esta, complementada por Alves e Tavares (2006, p. 436) ao afirmarem que “a flexibilização, geralmente apresentada como geradora de emprego, é uma das mais eficientes modalidades de exploração do trabalho já utilizadas pelo capital”.

Ah, bem vinda ao mundo da dança! Não tinha modo de contratação, isso é uma coisa que não existe. Você começa amanhã'. – 'ah tá e onde eu assino'. 'em lugar nenhum'. [...] Acha que eu ia discutir a contratação? Eu estava desempregada, numa cidade como São Paulo, numa época em que se pagava menos da metade do que eles ofereciam. Não tinha conversa. A relação era via Cooperativa Paulista de Teatro. Na verdade eles precisavam que eu emitisse uma nota de prestação de serviço e eu era cooperativada. Mas eu já era cooperativada como artista, não como educadora, por conta de uns espetáculos de dança que eu fazia. [...] Quando eu saí de lá – eu pedi pra sair porque eu estava fazendo o mestrado e aí eu não estava dando conta, porque lá era bem puxado. Eles me pagavam muito bem mas eu não recebia nenhum direito trabalhista e eu trabalhei quatro anos, 40 horas por semana. Mas não tive coragem de entrar com processo até por conta dessa coisa de relação de trabalho. Medo. Estava em São Paulo, estou em uma escola, alguém que vai me contratar em outra escola fica sabendo... Medo de não ter mais emprego, foi por isso. Na época eu não sabia o que ia acontecer na minha vida. Vai que eu fechava uma porta, o que ia acontecer? Então foi isso, foi por causa de medo que eu não fiz. A gente acaba desvalorizando a nossa profissão. Mas acho que também tem que ter maturidade pra entender isso. Mas demorou pra entender isso. Eles me deram comprovantes, declarando, só que eles não declararam as 40 horas semanais. porque eles não são bobos nem nada. Tenho uma declaração que diz que eu fui professora de lá de tal data a tal data, mas sem a carga horária. Ah, e eles me davam declaração anual. Todo fim de ano eles me davam uma declaração. Mas aí quando eu saí, pedi pra me darem uma única declaração e eles fizeram, mas sem carga horária. E nos outros, os anuais, diz a carga horária. E, além disso, tenho todos os recolhimentos da cooperativa.

(Gabriela Salvador)

Relato sobre sua contratação em uma escola privada de ensino fundamental para lecionar dança.

II. 2.b - Em clima de medo: instabilidade estável

O relato de Gabriela Salvador é sobre sua relação em uma escola de ensino formal e particular entre 2003 e 2005. Situações similares ocorrem nas contratações em projetos socioeducativos governamentais como veremos no capítulo IV. Sua narrativa me pareceu relevante para dar início a esta seção demonstrando que, mesmo em um trabalho no qual existiria a possibilidade de contratação oficial, com registro formal, encontram-se modos de “burlar” as legislações. Ao não ser contratada como professora da disciplina arte, fazendo parte do currículo da escola, abrem-se possibilidades para que seu contrato seja informal.

Outra questão que chama a atenção em seu relato é a frase *“eles me pagavam muito bem”*. Muitas vezes, os profissionais da dança aceitam trabalhar sem as devidas garantias trabalhistas por considerar esse ganho aparentemente bom se comparado a outros serviços. Não levam em consideração as férias, que se faltarem, mesmo por razões de saúde, terão descontos em seus salários, entre tantas outras questões. Além disso, fica claro, o receio de não encontrar outra possibilidade de trabalho *“Eu estava desempregada, numa cidade como São Paulo, numa época em que se pagava menos da metade do que eles ofereciam”*.

A ambivalência desta situação aponta para o distanciamento que leva o profissional da dança a se situar e se compreender como trabalhador cujos direitos deveriam ser garantidos. Como bem ressaltou Pichoneri⁴² é “uma lógica tão internalizada, que se tornou tão comum, que passa despercebida” porque apesar da falta de direitos básicos, da instabilidade e da insegurança permanente, abriram-se mais portas o trabalho artístico e, assim, foi-se construindo certa “estabilidade na instabilidade”. E como Clarice Lispector revela *“O drama de Ângela que é o drama de todos: equilibrar-se no instável”*.

Na década de 1990 crescem “outras formas de trabalho não regulamentadas pela legislação trabalhista” e observadas no contexto da precarização do trabalho que tornam mais complexas as análises destas relações. Na esfera desse processo de informalidade consideram-se duas categorias: *“os assalariados sem registro”* – “contratados de forma ilegal e que não têm acesso a um conjunto de garantias sociais” e os *“trabalhadores por conta própria”* – que “atuam na área de prestação de serviços e contam com a ajuda de familiares ou de ajudantes

⁴² PICHONERI, Dilma Fabri Marão em palestra “Trabalho e qualificação no contexto da reestruturação das orquestras”, realizada em agosto de 2012 no II Seminário Internacional - organização e condições do trabalho moderno: emprego, desemprego e precarização do trabalho na Faculdade de Educação da UNICAMP.

assalariados [...]”. (CACCIAMALI, 2000 apud ALVES e TAVARES, 2006, p. 429).

Na segunda categoria, Alves e Tavares (2006, p. 431) ainda acrescentam outros desdobramentos - *os informais tradicionais* em que se enquadram os *menos instáveis* (costureiras, pedreiros, jardineiros) e os *instáveis* (trabalhadores temporários que são remunerados por peça ou por serviço) em que podem se enquadrar os artistas e educadores. Nesta última esfera, ainda subdividem-se em *ocasionais* ou *temporários* - aqueles que ora estão desempregados, ora realizam trabalhos esporádicos – “situação que, inicialmente, era provisória e se transformou em permanente” e os casos em que há combinação do trabalho regular com o ocasional, os chamados *bicos*.

Para Antunes (2010, p. 107-8) estes processos de transformações nas relações de trabalho resultam na ampliação das terceirizações, na metamorfose das noções de tempo e espaço o que acarretam mudanças do “modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas. [...]” questões que, de meu ponto de vista, têm uma expressão particular nas relações de trabalho que envolvem a dança e seu ensino e as demais linguagens artísticas.

O trabalho estável torna-se, então, informalizado e por vezes, dada a contingencialidade, quase virtual. Estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e assistindo a sua substituição pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico” [...] (ANTUNES, 2010, p. 108)

Estas investidas baseadas na flexibilização e na informalidade contam com a produção da insegurança, do medo, da existência de um “exército de mão-de-obra docilizada pela precarização” e pela constante ameaça do desemprego. Porém, já “nem se trata a rigor de um exército, pois o desemprego isola, atomiza, individualiza, desmobiliza e rompe com a solidariedade.” São as sensações “de insegurança e incerteza sobre o futuro e sobre si próprio que atinge todos os trabalhadores precarizados” (BOURDIEU, 1998, 139 - 41) e que se elucida com o relato de Gabriela Salvador quando ela explicita não ter tido coragem de entrar com processo por “medo de não ter mais emprego”; por medo de perder a oportunidade de ser contratada novamente já que não sabia de seu futuro.

Nota-se que os sentimentos que caracterizam essa organização do trabalho como “...o mal-estar do trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho (...)” (VASAPOLLO, 2006, p. 45) também fazem parte da vida dos profissionais da dança. A diferença é que apesar destes sentimentos estarem

sempre presentes, acreditam, pelo histórico da profissão, que é assim mesmo – naturalizando a situação de forma acrítica; além disso existem, na profissão artística, alguns ingredientes fundamentais: a paixão, o amor, a dedicação e o envolvimento pelo seu próprio trabalho.

É comum ouvirmos de profissionais da arte que eles não precisam de estabilidade profissional. Isto fica claro no argumento de um músico, em entrevista realizada por Segnini (2007) - “Artista não pode ter contrato estável de trabalho: acomoda-se”! Expressão que se repete nas análises de Riz (2005, p. 73-4) em seu estudo sobre os artistas da dança do Balé da Cidade de São Paulo, demonstrando que muitos “acreditam que a estabilidade estagna suas carreiras, pois se acomodam ao invés de estar sempre se aperfeiçoando e buscando novas experiências”. Diverge desta opinião, um artista da dança, também entrevistado por Riz (2005) que participou da elaboração da Classificação Brasileira de Ocupação em 2002 e que trabalhou com contrato CLT no grupo Corpo (MG) por 12 anos, e apenas saiu para dedicação integral à sua companhia independente.

Nos relatos que obtive para esta pesquisa, a geração que deu início a sua vida profissional na década de 1970 (como Uxa Xvier, Firminino Pitanga e Yáskara Manzini) acreditam na “instabilidade-estável” porque puderam sobreviver assim sem ter que abrir mão da área artística. Os mais jovens, ao completar trinta anos de idade ou ao decidirem se casar e ter filhos começam a pensar em percursos que os levariam ao emprego estável. E hoje em dia, estabilidade, mais do que contratos CLT, cuja organização já se flexibilizou como relatou Silvia sobre seus três processos de contratação com registro em carteira, pensam em concursos públicos. De qualquer modo, para a maioria dos entrevistados, a estabilidade é algo incomum, inclusive como desejo.

No entanto, a continuidade do relato de Gabriela faz pensar o quanto o equilíbrio, a estabilidade e um espaço seguro, podem ser importantes para que se possa vivenciar o desequilíbrio, o risco, a flexibilidade no processo de criação artística. Ela conta que hoje em dia é professora do ensino superior em uma universidade pública e isso lhe permitiu voltar a criar e a dançar.⁴³

⁴³ O relato de Gabriela Salvador não representa os outros entrevistados para esta pesquisa. Cada um dos 18 entrevistados seguiu por caminhos distintos. Veremos este aspecto de modo mais detalhado no último capítulo desta tese.



CAPÍTULO III

Não digam nunca: Isso é natural. Sob o familiar, descubram o insólito. Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável. Que tudo o que é considerado habitual provoque inquietação.

Bertold Brecht



Em 1990, aos 18 anos comecei a me enveredar no âmbito de projetos socioeducativos. Passava horas de meus dias no centro da cidade onde se localizavam a Escola e o Teatro Municipais de São Paulo. Meus olhos me direcionam para as crianças e os adolescentes maltrapilhos, que dormiam nas ruas, pediam esmolas e cheiram cola. Com a coragem ingênua e irresponsável da adolescência cheguei até a discutir com um policial que xingava e pegava com força um menino que cheirava cola. **Meu novo sonho adolescente, provavelmente influenciado pela propaganda massiva em anos de eleição sobre as problemáticas das crianças pobres** e pelo que via nas ruas do centro da cidade, **era trabalhar com elas**. A escola Municipal de Bailados me proporcionou alguns cursos de férias dos quais participei. E por coincidência do destino (na verdade **pela conjuntura política que se apresentava naqueles tempos**) a equipe que oferecia o curso de Dança Negra Contemporânea, coordenado pelo mestre Firmino Pitanga, desenvolvia um trabalho com crianças e adolescentes moradores de uma favela na zona sul de São Paulo. Não sabia muito sobre esse estilo de dança e com muita timidez me ofereci para participar do projeto. Foi assim que me inseri no mundo dos “menores carentes”. Eu entrava de corpo e alma em duas regiões de muita pobreza (Bairro Umuarama, Zona Sul de São Paulo e Bairro Mascarenhas de Moraes, Zona Leste). Na zona Sul, **no projeto de dança negra que fazia parte de um outro ainda maior: o Programa “A Turma Faz Arte”**, da Secretaria do Menor. Fui assistente nas aulas de dança durante um período de mais ou menos três anos e enquanto auxiliava nas correções, aprendia um novo dançar. As aulas eram realizadas na favela do Umuarama em um salão comunitário e passou pela antiga FEBEM – e eu tinha 19 anos (quase a mesma idade de alguns internos desta instituição). A zona leste passou a fazer parte de meu cotidiano – namorado e novos amigos eram dali e criamos um projeto na escola pública do bairro que se chamou **“Virus Cultural”**. **Abriamos a escola aos sábados e usávamos biblioteca onde eu dava aulas de dança, um amigo contava histórias, o outro dava aulas de violão...** Foram as minhas primeiras tentativas de oferecer aulas que não fossem apenas de balé (como era minha formação) mas de propiciar momentos de livre criação aos alunos. Me envolvi profundamente com estes trabalhos. No Jd. Umuarama inventei de oferecer aulas em um orfanato do bairro que era de crianças com problemas de audição. Ficava inventando um “como” dar aulas de dança para aquelas crianças. Na época ainda frequentava aulas de dança, era bailarina e dava aulas nesses três projetos. Talvez não concomitantemente, não lembro bem. Mas tudo com base no voluntariado e/ou recebendo algo como ajuda de custo. **Mas tudo isso um dia simplesmente chegou ao fim**. O projeto da Secretaria do Menor iniciava seu processo de queda que se completou com a mudança de governo. Os outros, como trabalhos voluntários, foram sendo deixados à medida que eu me tornava adulta e sentia a necessidade de me sustentar. Estava frustrada pela impossibilidade de continuação e triste por me afastar das crianças. **Não encontrei outros espaços com essas características** e voltei a dar aulas de balé em acadêmicas de dança e em um clube até tomar a decisão de entrar na faculdade de dança pensando em aprimorar meus conhecimentos para voltar a minha profissão: o ensino de dança em projetos socioeducativos – aos que voltei durante e depois da graduação em dança.

(Relato Pessoal)

Capítulo III

AÇÕES EDUCATIVAS DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA POBRE ENVOLVENDO CULTURA, ARTE, EDUCAÇÃO

Sobe o morro do perigo
Não é mais do que ninguém
Vai subir com vinte e cinco
E vi descer com mais de cem
Que ninguém perceba de onde ele vem
Altura de menino armado de por quê
Conhece a brincadeira de não ter o que comer
Na rua dorme sem poder e acorda sem querer
Nossa barulheira
O carretão vai descer
Saiu na banda torta pra não se machucar
Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar
Na volta que o mundo deu, na volta que o mundo dá
O lugar dessa criança é na roda de brincar.
(COSTA, Moriel da. “Nossa Barulheira”)

No cerne do trabalho artístico (da arte do espetáculo e educacional) nota-se que as ambivalências criadas, por um lado, a partir da relação da manutenção das formas de trabalho intermitentes, precárias e flexibilizadas; e por outro, apresentando como saldos positivos, a criação de novos espaços culturais e educacionais para a profissão, no final da década de 1980, colocam este profissional em uma encruzilhada ou, como ressaltou Menger (2005), na confluência de dois movimentos que, de certo modo, se sobrepõem um ao outro.

As políticas públicas elaboradas no período de redemocratização até a atualidade encontraram na cultura e na arte, entre outros, importantes elementos para o desenvolvimento das mais diversas áreas. No Brasil, alicerçados no artigo 215 (da seção II) da Constituição Brasileira de 1988, denominada “Constituição Cidadã” - em que o “Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” - insere-se a arte como uma necessidade de difusão⁴⁸.

Criam-se novos espaços culturais e ampliam-se aqueles que já existiam e, conseqüentemente, abrem-se outras possibilidades de trabalho mesmo que, em sua maioria, no campo da informalidade. Neste sentido, Segnini (2011, p. 16) destaca que no Brasil, em dança e música, os números sobre o mercado de trabalho formal, com registro em carteira, são muito pequenos.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, no Brasil, houve um crescente incentivo à área cultural em diferentes âmbitos: de um lado, as políticas de descentralização e democratização ganham impulso ao se pensar a cultura para todos. Em São Paulo isto é evidenciado com a criação de várias Casas de Cultura, vinculadas à Secretaria Municipal de Cultura, a exemplo de iniciativas como as do Jabaquara e do Centro Cultural São Paulo e a criação da rede de Bibliotecas Públicas do Estado, seguidos da transformação de algumas destas em Centros de Cultura. Porém, como ressaltou COELHO (1987, p. 96) sobre o início desse processo, continua corroborando-se um problema fundamental: o império da instabilidade, no qual alguns cargos são de “confiança” o que mantém “uma área de manobra e de barganha da qual a política neste país não consegue e não quer ver-se livre”.

De outro lado, concomitantemente e como parte do processo de descentralização cultural, as políticas públicas voltaram-se para as questões referentes ao combate às desigualdades sociais e à pobreza. Desde então, cresce o número de ações governamentais e não-governamentais que elaboram e executam programas e projetos direcionados para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social.

Neste âmbito, tiveram papel de destaque discussões referentes às crianças e aos adolescentes em situação de risco social e pessoal, inicialmente denominados “menores

⁴⁸ O termo arte aparece cinco vezes neste documento referindo-se à proteção de obras, à liberdade de expressão e à identidade nacional.

carentes”. Houve grande mobilização no campo das políticas públicas e destacaram-se as críticas à educação impostas pela ditadura militar, cujas características, principalmente voltadas para estes jovens, estavam focadas em seu caráter punitivo. São debates fortalecidos pela sociedade em um período que se pensa a redemocratização no Brasil e que culminam na conquista da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Assim, “na década de noventa, o reordenamento político, fundado na Constituição Brasileira de 1988 e no ECA, concebe crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sujeitos em desenvolvimento e como prioridade absoluta”. (SOUZA NETO, 2006, n.p.)

As propostas de ações educativas voltadas para os jovens de baixa renda encontram na arte uma ferramenta de articulação. Dessa maneira, buscando consonância com os princípios básicos de educação expressos nesta Constituição sobre a necessidade de “liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”⁴⁹, a cultura e a arte são incorporadas nas discussões em relação às problemáticas emergentes sobre a questão da infância pobre.

Com isto, deflagram-se iniciativas que corroboram o processo que busca minimizar as desigualdades sociais para com as crianças e os adolescentes. Inicia-se um processo de reformas que intenciona modificar o caráter punitivo que caracterizava as políticas públicas voltadas para estes jovens, para um caráter educacional, ainda que se deva ressaltar que se trata de um processo complexo e contraditório, até hoje não resolvido.

Esta condição, engendrada a partir da década de 1990, a meu ver, relaciona-se com a impossibilidade de romper com lógicas já ultrapassadas (como o caráter punitivo ou a prática assistencialista) que se incorporam, por vezes de modo nebuloso, nas ações elaboradas pelas políticas públicas da atualidade, amplificando complexidades e contradições.

Em nossa atualidade as ações educativas realizadas pelos mais diversos programas e projetos socioeducativos carregam resquícios de outros tempos: deixados pelas entidades assistenciais religiosas, principalmente ligadas à Igreja Católica, quando, no início de 1900, assumiam a responsabilidade sobre a infância pobre e/ou abandonada; deixados pelas marcas do início das formulações de políticas públicas específicas para esta população; e pelo período

⁴⁹ Artigo 206, parágrafo II da Constituição Federal Brasileira.

ditatorial em que estas preocupações, apesar de levadas à esfera de direitos, tornam-se simplesmente questão de polícia.

Some-se a isto o crescente vínculo entre Estado e Organizações Não Governamentais (ONGs) ou entidades religiosas, tais como a Associação Evangélica Beneficente e a Pastoral do Menor⁵⁰, que também assumem responsabilidade sobre ações voltadas a esta população.

Outras duas situações entram em conflito promovendo emaranhados complexos: o caráter punitivo imposto no período ditatorial e as ações educacionais progressistas desenvolvidas principalmente a partir dos ideais de Paulo Freire⁵¹. Em 1964, o regime militar institui, em âmbito nacional, a Polícia Nacional do Bem Estar do Menor e a Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem) apresentada à população como lugar exemplar para o menor carente e/ou o menor em conflito com a lei, propagandeando-se a não repressão - o que não era uma realidade, já que na prática tinham enfoque correcional e repressivo. Esses jovens pobres, em sua maioria, moradores de favelas, passam cada vez mais, a ser vistos e tratados como infratores.

Na contra mão desta política, de acordo com Graciani (2001), ONGs progressistas iniciam uma prática cuja essência foi influenciada pelas ideias de Paulo Freire em que a criança deve ser sujeito do processo pedagógico e deve ser trabalhada no contexto em que está inserida. Porém, apesar das formulações progressistas que começam a se destacar imediatamente após o período ditatorial, o avanço é mínimo. Concretamente o que se conseguiu foi uma mudança de foco, do caráter correcional-repressivo para o assistencialista que passa a notar a criança e o adolescente, não mais como ameaça, mas como 'carente'.

⁵⁰ Associação Evangélica Beneficente e a Pastoral do Menor, são duas referências que surgiram a partir das entrevistas realizadas para este estudo e que, hoje em dia também desenvolvem atividades educacionais tendo a arte como ferramenta.

⁵¹ Podemos nos referir aqui à educação transformadora, libertadora e problematizadora opondo-se à educação bancária. Entendendo o educando como sujeito participante e ativo e não como objeto passivo.

Ainda assim, como alerta Passetti (2007) o estigma ‘menores perigosos’, que foi dado aos jovens moradores das periferias continua crescente⁵² em nossa atualidade induzindo a uma visibilidade perversa já que

sob o ponto de vista das políticas de juventude, a visibilidade que ocorre se origina, sobretudo, dos adolescentes pobres em situação de rua ou em conflito com a lei. Essa visibilidade, agravada por um clima de insegurança social, engendra demandas de controle e de disciplinamento de sua conduta. Talvez esta seja uma forte razão para a demora na constituição de um discurso público favorável às políticas de juventude, capaz de romper com a associação entre juventude, vulnerabilidade, risco e violência, inserindo-o na esfera dos direitos das múltiplas cidadanias. (SPOSITO et al., 2006, p.243)

É, então, carregando resquícios de décadas anteriores, que as propostas educativas, no final da década de 1980, iniciam-se com um apelo a solidariedade. É importante esclarecer que esse convite à solidariedade aparece intrincado nos deslocamentos de sentidos que resultam da relação de forças de dois projetos que determinam as discussões para a nova democracia no Brasil: de um lado, o projeto neoliberal e de outro, o projeto dos movimentos sociais.

Será sob essa confluência “perversa” dos dois projetos que se funda uma “crise discursiva” (DAGNINO, 2005) cujas principais armas são os deslocamentos de sentido de palavras chaves para o processo de redemocratização que “determina um obscurantismo [das] distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa” (Ibidem, p. 51). É justamente na luta pela igualdade de direitos, pela ampliação dos sentidos de cidadania e de participação da sociedade, que as diferenças entre os dois projetos e as contradições advindas desse processo ficam mais evidentes e promovem uma crise que afeta as formulações de

⁵² Um bom exemplo para retratar esta problemática pode ser vista com o que ocorreu com a antiga FEBEM: até meados da década de 1990 existia, em São Paulo, uma sede para crianças que eram abandonadas ou cujas mães estavam presas (Fundação Pró-Menor localizada na Raposo Tavares) e uma outra para crianças e adolescentes infratores que ficavam internados ou em regime semi-aberto (FEBEM/SP). Somente em 1999 elabora-se um plano de reestruturação física e pedagógica. Abrem-se novos espaços descentralizando as ações e adota-se uma nova nomenclatura: “Centros Socioeducativos – Fundação Casa”. A discussão sobre as reais mudanças pedagógicas é bem delicada e não nos cabe neste momento. Mas basta acompanhar as notícias em jornais impressos ou pela TV, para perceber que, apesar de ampliarem o número de atividades pedagógicas de formação e profissionalização, estes jovens ainda se encontram em um espaço em que o caráter punitivo é marcante. O espaço físico, que, de algumas sedes, ainda são verdadeiros campos prisionais e as rebeliões que acontecem frequentemente são indícios de que o tratamento não mudou quanto se pretendia no discurso.

Cf. <http://www.dialogue.com.br/web/sites/febem/frames/p01.html>

políticas públicas de modo objetivo, mas também subjetivo, que inclui o processo de identidade pessoal e coletiva da sociedade.

Neste processo, a sociedade é chamada a participar e a se responsabilizar pelas ações de luta contra a pobreza e a desigualdade social no contexto da década de 1980, que se caracteriza como período emblemático para estas iniciativas por dois motivos: a gradativa e difícil redemocratização política do país que trouxe mudanças significativas em vários setores: educacional, cultural, econômico e social; a “[...] discussão, elaboração e aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que, de certa forma, propiciou um impacto significativo real, não só na América Latina, mas principalmente no Brasil”. (GRACIANI, 2001, p. 268)

Na década seguinte, 1990, estas políticas são fortalecidas e enfatizadas em um período, de acordo com Candau (2006, p.56), marcado por processos contraditórios na esfera dos discursos configuradores das políticas educacionais e por um esforço por reformas, que se caracteriza pela

afirmação da hegemonia neoliberal, a ideologia do “fim da história” e do pensamento único, a deteriorização dos processos democráticos, o desenvolvimento de novas formas de desigualdade e exclusão, a política do Estado mínimo, a crescente violência urbana, a transformação dos processos produtivos, o desemprego, a afirmação da sociedade da informação, entre outros elementos configuradores deste novo cenário. (CANDAU, 2006, p.53)

Contrariamente ao que propunha o movimento social que se enunciava nos anos 1980, as questões sociais e de pobreza pensadas sob os aspectos da construção da cidadania e da igualdade de direitos passam a ser vistas, pelo projeto neoliberal, sob o foco de apelo à solidariedade que se restringe à responsabilidade moral e privada ofuscando “a dimensão política e desmontando as referências de responsabilidade pública e ao bem público, precária e penosamente construídas desde os anos [19]80”. (TELLES apud DAGNINO, 2005, p. 59) E deste modo, trazendo à tona resquícios passados, Candau (2006) destaca ainda que na década de 1990

emerge, [...], uma perspectiva “salvacionista”, “messiânica”, que encara a educação e a escola como grande responsável pela superação das contradições da sociedade e do sistema vigente [...] na qual a proposta é formular algumas políticas sociais de caráter emergencial e focalizado, e, principalmente, promover um amplo processo de inclusão educacional. (CANDAU, 2006, p. 54)

Assim, a população de baixa renda volta a não ser mais vista como cidadãos de direitos

(apesar dos discursos que proliferam) e passam a ser entendidos como seres humanos “carentes” que precisam de atendimento caridoso público ou privado. (DAGNINO, 2005, p. 60)

Neste sentido, as políticas públicas têm derivado de discussões que definem a população de baixa renda pelo que ela não é ou pelo que ela não tem e acabam por embasar suas propostas a partir deste pressuposto.

Esta mudança de pontos de vista, que se manifesta principalmente na prática das ações, firma-se na noção de cidadania, que, segundo a autora (Ibidem, p.55) pode ser considerada “o caso mais dramático desse processo de deslocamento de significados”. Isto porque, esta concepção orientou, de um lado, as práticas políticas de movimentos sociais de vários tipos, em que se cunhou o conceito de “Cidadania ampliada”

em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde, etc. e de questões como gênero, raça, etnia, etc. [que] Inspiradas na sua origem pela luta pelos direitos humanos [...] e reconhece e enfatiza o caráter da transformação cultural com respeito à construção da democracia. (Ibidem, p. 56)

E de outro lado, a redução do significado coletivo à de uma compreensão individualista que estabelece uma relação entre cidadania e mercado, com a qual ser cidadão “passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor”. Princípio “subjacente a um enorme número de programas para ajudar às pessoas a ‘adquirir cidadania’[...]”. (Ibidem)

Assim, em nome da “construção da cidadania” a sociedade se submete a uma dimensão perversa marcada pela nebulosidade que envolve as diversas finalidades que guiam a ideia dessa participação e com

a chamada ‘participação solidária’ e a ênfase ao trabalho voluntário⁵³ e à ‘responsabilidade social’, tanto de indivíduos como de empresas” [...] a grande ‘bandeira’ dessa participação redefinida, é despida de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno privado da moral. [...] promovendo a despolitização da participação [...] seu significado político e potencial democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas de tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza. (DAGNINO, 2005, p. 54-5)

Neste cenário há, como explica Passetti (2007, p. 366-7), uma outra abertura, para o

⁵³ Em 1998 promulga-se a Lei do Voluntariado: Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

mundo da “filantropia privada” que, com o surgimento de outros vínculos entre Estado e ONGs, inauguram um tempo diferenciado na história da caridade. Quanto mais se impõe o discurso de que a escola formal falha no atendimento às necessidades básicas, mais se fortalecem os argumentos dos espaços não formais de ensino, redimensionando o papel do Estado em relação às políticas sociais. Em âmbito nacional, o Estado continua orientando e supervisionando as ações, mas reduz sua atuação favorecendo o surgimento, em larga escala, das ONGs. É o tempo de uma administração “norteada por uma nova política de tributações facilitadora do investimento de impostos de empresas em organizações não-governamentais que se responsabilizam pelo atendimento a carentes, abandonados e vítimas de violências em geral”. Isto aponta, ainda de acordo com o autor (Ibidem, p. 367-8), para o corte de custos na área de atendimento social, e no caso particular das políticas para crianças e adolescentes “o Estado dispensa parte [...] dos psicólogos, assistentes sociais, sociólogos, educadores de rua, sob regime CLT, não concursados e com experiência, e com isso contribui para repassá-los às organizações não-governamentais”.

Os autores aqui abordados concordam com a ideia de que os programas sociais, em sua maioria, têm uma visão fragmentária, reducionista e unilateral com propostas ainda não efetivadas. Mas é importante frisar, que ainda que alguns programas atinjam seus objetivos efetivando suas ações qualitativamente, no entanto, constata-se que depois de tantas décadas, entre os numerosos programas que falharam, os que tiveram (ou têm) resultados positivos são muito poucos.

É nesse contexto - em que se aprofundam ambiguidades e contradições, principalmente discursivas - que a arte começa a fazer parte, como fomentadora e instrumentalizadora de ações socioeducativas destinadas à criança e ao adolescente, caracterizados, hoje em dia, como sujeitos em situação de risco pessoal e social ou em vulnerabilidade social. É também, neste ínterim que os profissionais da arte ganham novo campo de trabalho, inserindo-se consciente ou inconscientemente, em um turbilhão de contradições complexas que coloca o artista e educador frente a uma concepção de cultura – e da arte – que passou a ser considerada, nesta última década, de modo geral, como “veículo aparentemente e forçadamente privilegiado” para lidar com a inclusão social em que

A cultura tudo pode, e tudo pode de bom e para “o social”: a cultura combateria a

violência no interior da sociedade e promoveria o desenvolvimento econômico (a cultura “dá trabalho” como se insiste em lembrar neste momento), portanto a cultura seria a mola predileta da inclusão social e do preparo do bom cidadão para o desenvolvimento do país. (COELHO, 2008, p. 10)

Frente a estas concepções, este panorama ofusca a “[...] necessidade da formação de outro imaginário social que articule uma dimensão positiva à experiência e não assistencialista” o que é premissa para a concretização de políticas públicas na área de cultura e de educação. (AZEVEDO, 2009, p.22)

III.2. O sentido dos sentidos: cultura e arte nas ações socioeducativas

Sob a batuta da palavra mágica **cultura** abre-se um enorme “guarda-chuva” que comporta muitos apelos, todos eles exigindo o direito à vida, um novo lugar na sociedade e o direito de criar novas referências para compor vida social.

(FARIA, 1997)

Programas e projetos socioeducativos que envolvem a arte em suas ações são propostos e desenvolvidos por uma imensa diversidade de instituições, por uma gama de Secretarias estaduais e municipais, por Organizações Não Governamentais e Associações sem fins lucrativos, nas quais se incluem as de cunho religioso, além das associações de bairro entre outras. A isto se somam as relações de parceria em ações intersecretarias e público-privado, o que complexifica ainda mais a compreensão, organização e administração destas ações.

Durante um período de mais ou menos quinze anos, desde 1990, atuei em programas e projetos socioeducativos, nos quais eu era considerada uma arte-educadora que oferecia atividades de dança. Estes eram propostos, ora por uma secretaria estadual, ora municipal, ora por entidades sem fins lucrativos. Dentre as secretarias que pude atuar destaco: a extinta Secretaria Estadual do Menor, a Secretaria Estadual e Municipal da Educação, a Secretaria

Estadual e a Municipal de Cultura e a Secretaria de Assistência Social, todas de São Paulo.

Na prática, apesar dessa diversidade, as diferenças conceituais, nos diferentes lugares, com relação à compreensão sobre a necessidade da arte, os seus objetivos e sua prática didática não existiam. Poderia acreditar-se que algum desses projetos, estando alocados na Secretaria da Cultura fariam diferença, talvez tivesse um olhar menos assistencialista e menos voltado para uma visão utilitarista da arte; mas isso não era a realidade cotidiana. Teoricamente, no discurso proferido em cada programa ou projeto, as noções sobre o ensino da arte e seus objetivos, por vezes, eram diferenciadas, no sentido de propor um processo de arte-educação em que se priorize o sujeito como participante ativo e criativo, principalmente quando a ação estava ligada à Secretaria da Cultura. Porém, mesmo essas diferenças acabavam se dissolvendo ora pelas preocupações práticas que se cobravam (como: cobrança por resultados sem que houvesse tempo viável para um processo participativo, maior preocupação com as questões sociais e comportamentais do que com o ensino de arte, entre tantas outras questões), ora pela mudança de gestões governamentais.

Sendo assim, as características se assemelhavam em vários aspectos, entre os quais: projetos de curta duração ou descontínuos que mudavam a cada gestão; contratações dos profissionais de arte que se configuravam (e continuam se configurando) como parciais ou de curto prazo, sem vínculos empregatícios, quando não praticamente baseados no voluntariado; e por fim, as discrepâncias de sentidos dados ao ensino da arte pelos profissionais da área e seus empregadores.

Esta última questão se insere nas discussões sobre a cultura cujos “problemas terminológicos passaram para o primeiro plano”, em particular, na década de 1980, como argumenta Coelho (1997, p.09). Isto é revelado principalmente, por ser um período em que se viu proliferarem “as discordâncias – e antes mesmo – as hesitações” sobre a temática. “Tanto mais quando o vocabulário da política cultural recorre a termos aparentemente comuns, desses usados cotidianamente e que surgem como cristalinos, para a leitura apressada e desatenta” (Ibidem, p. 10).

A partir destas reflexões o autor (Ibidem, p. 09) levanta questionamentos importantes, que também podem ser direcionados à reflexão sobre as políticas socioeducativas que envolvem a arte como uma de suas estratégias: “[...] Quando se fala em cultura, em política cultural, de que exatamente está se falando? O modo como os artistas entendem a arte é o

mesmo com o qual trabalham os programas de política cultural?”

As concepções de cultura vão se transformando no devir histórico, mas não de maneira linear, várias delas coexistem simultaneamente, porém de acordo com a relação entre as forças políticas em momentos diferentes uma das concepções pode ser dominante.

De acordo com Coli (2003, p. 107) a cultura, na década de 1980, ganhou *status* jamais visto anteriormente que culmina em uma seção própria na Constituição de 1988, em que se reconheceu, em consonância com as discussões internacionais, que, por patrimônios culturais entendem-se, como disposto no Artigo 216:

os bens de natureza material e imaterial [...] nos quais incluem-se: I - as formas de expressão; II - os modos criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - obras, objetos, documentos e edificações destinadas a manifestações artístico-culturais ou resultado delas; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.⁵⁴

Como lembra Coelho (1987, p. 16), em São Paulo, é neste mesmo período que surge o primeiro Centro Cultural, o do Jabaquara que se consolidou sem apoio institucional em seus primeiros tempos. Dois anos depois, em 1982, inaugura-se o Centro Cultural São Paulo contando com maior apoio organizativo. Este autor ainda afirma que nesse momento já existia um “destacado trabalho de ação cultural desenvolvido especialmente na periferia.” Se bem que a “quase totalidade desse trabalho se fez de modo informal [...]” tendo apenas alguns pequenos grupos que puderam reivindicar a criação oficial de uma Casa de Cultura. Como resultado dessa informalidade Coelho (Ibidem, p.14) destaca que todo esse trabalho de ação cultural foi facilmente *varrido* do mapa com Jânio Quadros na Prefeitura de São Paulo em 1985.

Durante a presidência de Fernando Collor de Mello (março de 1990 a dezembro de 1992) inicia-se um processo “de desarticulação das ações políticas na área cultural” (ROCHA e MIRANDA, 2013, p. 10). O Ministério da Cultura (MINC) criado em 1985, por exemplo, é extinto, sendo recriado em 1992. Também foram extintas as antigas FUNARTE⁵⁵, o Fundo

⁵⁴ Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/art_216_.shtm. Acesso fev./2012.

⁵⁵ Em Março de 1990, ao assumir a presidência, Collor extinguiu todas as instituições culturais. Em dezembro criou o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura – IBAC – ligado diretamente à Secretaria de Cultura da Presidência da República (que depois voltou a ser, novamente, Ministério). O IBAC englobava a Funarte, Fundacen, e FCB. Em 1994 a sigla

Nacional Pró-Memória, a Fundação Nacional Pró-leitura, a Fundação Cinema Brasileiro e a EMBRAFILME, criadas em 1975 e que podem ser considerados embriões na criação do MINC (Ibidem, p. 10).

O incentivo à cultura⁵⁶ se consolida, na relação público-privado, a partir de recursos provenientes de deduções de impostos devidos por indivíduos ou empresas para custear os projetos culturais. Nesta parceria institui-se, em dezembro de 1991, o Programa Nacional de Apoio à Cultura – PRONAC, conhecido como Lei Rouanet⁵⁷ e implementada a partir de três mecanismos para efetivar seus objetivos de captação e canalização de recursos para o setor cultural: Fundo Nacional de Cultura (FCN), o Fundo de Investimento Cultural e Artístico (FICART) e o Incentivo a Projetos Culturais (Mecenato).

Entrou-se em um período de “apagão cultural” e somente no final de 1999, durante o governo Fernando Henrique, quando o Ministério da Cultura é reativado é que se inicia “um debate nacional sobre a criação de instrumento norteador das políticas públicas culturais, culminando na elaboração do texto do Plano Nacional de Cultura”. (Ibidem, 2013, p. 04).

Porém, ainda segundo as autoras supracitadas (ibidem, p. 15), durante o governo Fernando Henrique Cardoso houve um aprofundamento maior da política de incentivos culturais com parcerias público-privado em que a redução do papel do Estado é marcante e a cultura passa a ser “vista como algo em que se deve investir” (YUDICE, 2004, p. 11). E assim, “com o compromisso cada vez maior de encontrar parcerias com as empresas privadas (...) o Estado constrói uma política pública cultural (...) que permite valorizar o interesse comercial do mercado privado. (...)” (ROCHA E MIRANDA, 2013, p. 09).

Paradoxalmente, quem irá levar à frente essa política é um fundador do PT e intelectual de esquerda, seu único ministro da Cultura nos oito anos de governo: Francisco Weffort. Exemplo típico da implementação dessa política foi o lançamento de uma cartilha na qual as empresas eram estimuladas a investir no

Funarte substituiu a sigla IBAC. Disponível em <http://www.funarte.gov.br/a-funarte/>. Acesso Nov/2013.

⁵⁶ “O incentivo cultural, ou incentivo fiscal à cultura, assume frequentemente a forma de deduções nos impostos devidos por indivíduos (pessoas físicas) ou empresas (pessoas jurídicas) como compensação por gastos efetuados com o apoio a práticas culturais. São três as principais modalidades cobertas pelos incentivos fiscais: doação, patrocínio e investimento”. In SESI. Estudos das Leis de Incentivo à Cultura, Brasília, 2007. Disponível em http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/11/sesivol_04.pdf e http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/11/sesivol_04.pdf. Acesso Nov./ 2013.

⁵⁷ Promulgada em fins de 1991 e regulamentada apenas em 1995.

setor com um *slogan* marcante ao extremo: Cultura é um bom Negócio! [...] (Ibidem, p. 15).

As leis que foram sendo instituídas, em âmbito federal, estadual e municipal, apresentaram uma série de distorções que alavancam, hoje em dia, discussões pró e contra relacionadas aos debates sobre os objetivos da cultura serem ou não definidos pelos interesses do mercado e na ênfase dada à cultura e a arte como propulsora do desenvolvimento social.

Em 2003, Luis Inácio Lula da Silva assume a presidência e traz Gilberto Gil para representar o MINC. Configura-se um novo marco para as políticas de cultura no Brasil, como argumentam Rocha e Miranda (2013, p. 16), em que há uma busca pelo “diálogo com a sociedade, numa visão democrática e ampla no entendimento do conceito de cultura”. É a visão antropológica e econômica de cultura que toma o lugar central das discussões. Na perspectiva de Gilberto Gil:

Cultura [...] como dimensão simbólica da existência social brasileira. [...] como eixo construtor de nossa identidade, permanentemente alimentada pelos encontros entre as múltiplas representações do ser brasileiro e da diversidade cultural do planeta. Como espaço de realização da cidadania, de superação da exclusão social e da desigualdade, seja pelo que representa para o reforço da autoestima e do sentimento de pertencimento do povo, seja pela geração direta de renda. (Gilberto Gil)⁵⁸

Traços desta concepção, demonstrando a não linearidade das transformações conceituais e o frágil relacionamento dos três níveis de governo, já haviam surgido no final da década de 1980 quando Marilena Chauí assume a Secretaria Municipal da Cultura (1989 – 1992) e Fernando Moraes a Secretaria Estadual da Cultura (1988 e 1991), ambas de São Paulo. Período em que se configuram transformações significativas no âmbito das políticas públicas voltadas para a cultura e para a criança e o adolescente em situação de risco social e pessoal como foi visto anteriormente.

Assim, em movimento contrário ao “apagão cultural” de Fernando Collor de Mello, e

⁵⁸ Gilberto Gil, como ministro da Cultura, na abertura da Conferência Nacional de Cultura do PT, em São Paulo, Novembro de 2003. Disponível em <http://www2.cultura.gov.br/site/2003/11/29/ministro-da-cultura-gilberto-gil-na-abertura-da-conferencia-nacional-de-cultura-do-pt/>. Acesso Set/2013.

evidenciando as relações de forças entre os poderes públicos, de acordo com Marilena Chauí e Fernando Moraes, em entrevista concedida à Revista Teoria e Debate em 1991⁵⁹, as Secretarias Municipal e Estadual da Cultura de São Paulo, em suas respectivas gestões responderam à destruição da cultura (implementada pelo governo federal), ao colocar a cultura como “presença política” (CHAUÍ, 1991).⁶⁰

Entre 1989 e 1993, a Prefeitura de São Paulo sob a gestão de Luiza Erundina, com Marilena Chauí assumindo a Secretaria da Cultura e Paulo Freire a Secretaria da Educação, propôs um processo de definição de políticas culturais em que se encontrava, como ponto de partida, uma definição alargada de cultura, diferenciando-a das belas artes – como era até então, diretamente relacionada - e apresentando, como destaca Chauí (1995, p. 81) um “sentido antropológico mais amplo de invenção coletiva, de símbolos, ideias e comportamentos de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres culturais e sujeitos culturais [...]”. Cultura passa a ser considerada direito de todos os cidadãos e definida, em seu direito à criação como:

trabalho da sensibilidade e da imaginação na criação das obras de arte e como trabalho da inteligência e da reflexão na criação das obras de pensamento; como trabalho da memória individual e social na criação de temporalidades diferenciadas nas quais indivíduos, grupos e classes sociais possam reconhecer-se como sujeitos de sua própria história e, portanto, como sujeitos culturais (CHAUÍ, 1995, p. 82)

Essa definição insere-se no projeto de Cidadania Cultural implementado por esta gestão e implicou um enfrentamento que expressou as diferentes concepções de cultura. O que resultou na criação de um decreto municipal⁶¹, datado do início de 1991, para que se pudessem concretizar as ações a partir da noção de cidadania cultural considerando-se que, pela lei de criação da Secretaria da Cultura de 1975, as atividades culturais desta eram restritas ao campo das belas-artes e, por conseguinte, tudo o que não pertencesse a este conjunto não poderia ser administrativamente ou legalmente considerado cultural.

Para Marilena Chauí, na mesma entrevista, esta lei era um entrave para a realização de

⁵⁹ Entrevista cedida a ORTIZ, Renato *et al* (1991).

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Decreto n. 29.472 de janeiro de 1991.

atividades culturais que incluíam “todos os sentidos fundamentais da cultura, como a produção de símbolos e valores e a tecnologia”. Pelo decreto, redefine-se a ideia de cultura possibilitando-se a ampliação de seu espaço de atuação a partir de:

[...] duas considerações preliminares [que] passaram a ter força de lei e definiam que “à cultura foi atribuído o caráter de direito acessível a todos os brasileiros” e que “a cultura engloba todas as formas de expressão e manifestação culturais”. Seu texto também tornava inequívoca a noção de “natureza artística e cultural” das atividades da secretaria. Estas seriam consideradas como “tudo o que deriva da atividade humana, como resultado de sua criação intelectual, sob todas as formas de expressão”, ficando estabelecido que “a Secretaria Municipal de Cultura deverá apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais e oferecer condições à população para acesso aos bens culturais”. (PEREIRA, 2006, p. 209).

Neste sentido, encarava-se a cultura como direito, difuso e coletivo, do cidadão, em que se buscou “romper com a tradicional prática dos poderes públicos de tratar a cultura de forma setorializada, suas ações culturais abrangeram questões diversas, entre elas, saúde mental, urbanização e alfabetização.” (PEREIRA, 2006, p. 208). Questões retomadas nesta década de 2000, como foi visto.

Entre outras ações, investiu-se nas Casas de Cultura cuja perspectiva era abrir espaço para discutir Cultura e Política Cultural na cidade de São Paulo possibilitando a diversidade e a emergência da produção cultural das diversas regiões de São Paulo (BARRETO, 1997, p. 65). Porém, de acordo com Faria (1997, p. 15) as Casas de Cultura, que deveriam ser um dos “polos da inversão de prioridades” foram implementadas apenas nos últimos anos de gestão o que gerou, como aponta Barreto (1997, p. 65) uma cisão

Entre a vontade, não concluída [...] e a realidade das Casas de Cultura pode-se questionar que a concepção do trabalho desenvolvido nas Casas não contou com um projeto arquitetônico consistente e definido seja na restauração, adaptação e equipagens das mesmas, seja na visão idílica que concebe *que qualquer espaço é espaço* negligenciando a lógica de constituição e de referencia artística e cultural que se consolida, *grosso modo*, mediante a existência e no interior de um “espaço” (físico, mesmo!) para que se possa exprimir a reflexão, a criação e a apropriação cultural. (BARRETO, 1997, p. 65)

Com posicionamento semelhante à gestão de Marilena Chauí como secretária Municipal de Cultura, a administração de Fernando Morais na Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo (1988-1991) teve como preocupação maior “produzir ao invés de oferecer

cultura pronta à população. O que implica investimento em formação (...)”⁶². Com este objetivo Fernando Moraes criou, em âmbito estadual, 12 oficinas culturais, fundou a Universidade Livre de Música e incrementou a programação do memorial e da TV educativa do Estado. Também organizou departamentos para cuidar de cada área, dos quais um apenas para criar e dirigir as oficinas. De acordo, com Fernando Moraes, seu trabalho sustentou-se no tripé: investir na produção e não na apresentação da cultura, dar igualdade de tratamento à capital e ao interior e, por fim, estimular a produção, mas exigindo contrapartida pedagógica.⁶³

Destacam-se, como propostas de sua gestão, as Oficinas Culturais (O.C.), destinadas, como argumenta Nogueira (2008), à ampliação do espaço dedicado à cultura e direcionando-se para bairros periféricos. A primeira Oficina que se colocou em prática foi a Três Rios (hoje denominada Oswald de Andrade), inaugurada em fevereiro de 1987 cujo “caráter [...] era mais de aprimoramento profissional dos profissionais da arte”. Mas isto também “convivia (e ainda convive) com oficinas de curta duração oferecidas gratuitamente a toda a população”. (NOGUEIRA, 2008, p.50)

Até 1989 foram criadas oito Oficinas Culturais que abrangiam as diversas áreas artísticas. Fase em que, ainda de acordo com mesma autora (ibidem, p. 51), “os profissionais de arte eram bem remunerados, o que atraía artistas de peso para ministrar as oficinas e, por consequência, um público muito grande”.

Ainda assim, uma questão depõe contra:

Mesmo que uma oficina tivesse dado certo e sua continuidade fosse solicitada pelos participantes, ela era, em geral, negada. Essa postura mostrava, por outro lado, efeitos negativos na constituição dos grupos a partir das oficinas. Quando se forma um grupo, ele tem que sair desse espaço, o que dificulta a sua sobrevivência. (Idem)

Quase em simultaneidade, a cultura e arte são levadas a outros campos de atuação. Como foi visto no início deste capítulo, as políticas públicas, em grande parte, voltaram-se

⁶² MONTAIA, P. *et al* (1991, p. 30). Disponível <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/613#page/4/mode/1up>. acesso em nov./2013.

⁶³ Ibidem.

para o redimensionamento das ações voltadas para as problemáticas sociais e em especial para a infância pobre. Em São Paulo, criou-se, em 1987, a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo que reservou espaço especial para o desenvolvimento de atividades culturais e artísticas como se verá mais adiante. Os sentidos dados à cultura e à arte, nesta secretaria, passam por um processo de descolamento, combinando-se com as perspectivas anteriores e as que vêm surgindo nas Secretarias de Cultura.

Interessa perceber como estas duas dimensões da elaboração de políticas públicas – a cultural e a socioeducativa – foram se emaranhando e promovendo deslocamentos de sentidos no que diz respeito aos modos como a arte é considerada e ao papel dado ao artista e educador nas ações socioeducativas até a atualidade.

O que se nota hoje em dia, como decorrência de repercussões anteriores e deslocamentos de sentidos advindos das “confluências perversas” que foram sendo construídas, é que cultura e arte têm sido cada vez mais vistas como instrumentos privilegiados para resolver questões que excedem a sua especificidade. Questão que não é privilégio do Brasil, senão também vista a nível internacional, como ilustra o argumento de Larson apresentado em relatório de 1997 do Fundo Nacional de Artes (NEA-National Endowment for arts) sobre o lugar das artes e da cultura na sociedade americana:

Não mais restritas unicamente às esferas sancionadas da cultura, as artes poderiam ser literalmente espalhadas por toda a estrutura cívica, encontrando seu lugar numa variedade de serviços comunitários e atividades de desenvolvimento econômico – de programas para a juventude e prevenção ao crime até o treinamento profissional e das relações raciais – bem longe das funções estéticas tradicionais das artes. Esse papel adicional [...] servindo para dar proeminência aos aspectos utilitários das artes na sociedade contemporânea. (LARSON apud YUDICE, 2004, p. 27)

O início da década de 1990 foi o período em que se verifica um estreitamento, com maior intensidade, das relações artísticas e socioeducativas de Companhias de dança, a exemplo do Balé Stagium⁶⁴ e da Cia Diadema com parceria com órgãos governamentais.

Yáskara Manizini, em entrevista, expressa seu questionamento, refletindo a atualidade, ao notar distorções que foram sendo produzidas nos discursos dos próprios artistas. Sua

⁶⁴ A exemplo do envolvimento de grupos artísticos consolidados, o Balé Stagium, por exemplo, mantém parceria com a Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social, desde 2000, a partir do Projeto Joaninha. Cf. <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/lenoticia.php?id=896>. Acesso dez/2013.

indagação parte da avaliação de projetos enviados a editais de incentivo à cultura ao perceber que há uma utilização, muitas vezes vazia de sentidos, da necessidade (quase como uma obrigatoriedade) de relacionar a arte com o desenvolvimento social para justificar as propostas artísticas. Ao que parece, estes artistas continuam acreditando que isso, por si só, poderá aumentar a pontuação do projeto para que seja contemplado.

A entrevistada também arrisca deduzir que essa compreensão é resquício de interpretações equivocadas dos processos advindos da década de 1980 e 1990:

Eu fui banca do Klaus Vianna⁶⁵ em 2006, fui presidente do júri do PROAC⁶⁶ em 2009, do PROAC 16 e 17 – criação e circulação –, fui da banca do 9º. Fomento à dança de SP⁶⁷ [...] [muitos projetos vão] direto para o cunho social e protecionista. Então: ‘você tem que dar [verba] pro nosso projeto porque vamos tirar todo mundo da favela’ ou ‘é bacana porque vamos salvar as crianças’. [Eu acredito que] quando se envia um projeto pra concorrer a um edital público em artes deve-se pensar em arte. Claro que é muito bem vindo um projeto que vai falar sobre como o trabalho de arte com as pessoas que moram na periferia ou que são um grupo de risco social, mas não pode se pautar só pelas palavras chaves porque isso não diz nada, não diz o que vai se alcançar artisticamente. E às vezes vê esses projetos que vem com essas palavras-chave achando que isso vai fortalecer. Mas a arte transforma. Não estamos aqui para salvar ninguém. A arte, fazer arte é transformador pelo próprio contato que se tem consigo mesmo, porque se começa a entender melhor a questão da tua sensibilidade, a apreensão de seu corpo...a arte transforma por si, não precisa mais. (Yáskara Manzini)

Os avanços que vinham sendo propostos entre 1988 e 1993, em São Paulo, se estagnam ao passar por um período de oito anos com governantes mais conservadores⁶⁸ em que não se verificam mudanças substanciais nos equipamentos culturais.

O que se verifica atualmente, em análise dos programas socioeducativos governamentais divulgados em *sites*, é que os equipamentos culturais, antes voltados para um

⁶⁵ Premio Funarte de Dança Klauss Vianna – lançado em 2005.

⁶⁶ PROAC – Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo, instituído em 2006. Cf. <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.555627669a24dd2547378d27ca60c1a0/?vgnextoid=b787a2767b3ab110VgnVCM100000ac061c0aRCRD>. Acesso dez/2013.

⁶⁷ Edital do Programa Municipal de Fomento à Dança da cidade de São Paulo, lançado em 2005.

⁶⁸ Paulo Salim Maluf (1993-1996), Celso Pita (1997-2000).

aprimoramento profissional e para a possibilidade emergência da diversidade cultural das diversas regiões de São Paulo, ampliando-se as discussões sobre cultura e políticas culturais, têm se incumbido, cada vez mais, de abrir espaço para projetos cujo foco prioritário se refere às problemáticas da infância pobre, colocando os profissionais da arte em um processo que, na prática, enfrenta tensões e contradições.

As Oficinas Culturais do Estado de São Paulo expandiram-se para o interior de São Paulo e hoje em dia fazem parte do núcleo “formação cultural” no qual também se incluem o projeto *Fabricas de Cultura*, o *Projeto Guri*, o *Conservatório de Tatuí*, a *EMESP Tom Jobim* e a *SP Escola de Teatro*. Destes, destaco o *Programa Fábricas de Cultura*, que assim como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados em 2004, trazem em seu discurso a ideia de ser “voltado à educação e formação nas mais variadas formas de expressão” juntamente com a escolha das localidades para sua atuação que se deram de acordo com “índice de vulnerabilidade Juvenil”⁶⁹.

Estas mudanças de paradigmas incorporam as questões sociais que afetam os setores de baixa renda da população nas discussões de cultura como prioridade, o que na prática alavanca a idéia de que, como argumenta Coelho (2008) a palavra de ordem para a cultura passou a ser “Inclusão Social”.

E, como alega Yúdice (2004), o que mais se tem visto são declarações públicas em que se associam, incansavelmente, a arte e a cultura como ferramenta para melhorar as condições sociais ou para estimular o crescimento econômico por meio de projetos de desenvolvimento cultural. (Ididem, p. 27).

Como consequência, verificam-se as características que foram se afirmando e crescendo potencialmente com relação às políticas públicas sociais e sua implicação nas particularidades sobre o ensino de arte.

⁶⁹ Cf. <http://www.cultura.sp.gov.br/StaticFiles/FabricasDeCultura/fabricas.html>. Acesso em set./2013

III.3 - Programas socioeducativos e a arte-educação como base de suas ações.

Entre os programas de caráter socioeducativo encontra-se uma grande diversidade que envolvem o ensino da arte como alicerce de suas atuações. A seguir, destaco a criação da *Secretaria do Menor do Estado de São Paulo* e alguns de seus programas que envolveram a arte como ferramenta para esta atuação. Do meu ponto de vista, esta Secretaria e seus programas têm grande importância como gênese dos trabalhos socioeducativos que, pelo menos teoricamente, propôs a arte como propulsora para iniciativas cujo foco primordial era enfrentar as dificuldades sociais com relação às crianças e aos adolescentes em situação de risco pessoal e social.

As ações iniciadas por esta Secretaria, amalgamando-se com os conceitos de cultura que foram despontando desde então, parecem persistir através dos tempos mantendo-se determinadas características, mesmo que de maneira não linear e indireta, ao serem desenvolvidas de modos semelhantes em outras ações governamentais e não-governamentais, vistas tanto sob os aspectos positivos quanto negativos.

Ao iniciar esta pesquisa, visitando diversas secretarias municipais e estaduais na capital paulista, encontrei uma lacuna, um vazio na memória sobre as ações de cunho socioeducativo e cultural que se referem a meados da década de 1990. Também, pude observar, a partir das entrevistas que realizei e a falta de documentação sobre programas governamentais, que esta lacuna reflete uma ação governamental enfraquecida nestes tempos em contrapartida ao aumento significativo de ações advindas de ONGs e Associações Sem Fins Lucrativos.

Isso se confirma com as narrativas dos profissionais da dança que puderam participar de programa *A Turma Faz Arte* (criado pela extinta Secretaria do menor do Estado de São Paulo, no fim da década de 1980), por exemplo, quando findado o projeto saíram de São Paulo. É o caso de Carlinhos Batá e Frimino Pitanga que foram para Europa e o meu, que fui para o interior de São Paulo, ou como Yáskara Manizini, que seguiu outros caminhos se enveredando, neste período, dentre outras atividades, a um percurso como coreógrafa de comissão de frente de escolas de samba de São Paulo. Grande parte dos entrevistados inicia sua trajetória em programas de ação socioeducativa governamentais oferecendo aulas dança apenas no fim da década de 1990, o que também reflete a expansão das possibilidades de

trabalho neste campo de atuação neste momento.

Nota-se que grande parte dos programas e projetos governamentais, apontados pelos entrevistados, foram criados nesse período, fim da década de 1990 e início dos anos 2000, demonstrando-se uma intensificação nesta área. Também é sintomático que Yáskara Manzini e Firmino Pitanga tenham voltado a atuar em programas e projetos socioeducativos somente agora, no fim da primeira década dos anos 2000. Yáskara nos CEUs, como coordenadora do *Programa Vocacional* (Secretaria Municipal da Cultura) desde 2009 e Pitanga do *Programa Tenda* (Núcleo de Serviços vinculados aos centros de Acolhida da população em situação de rua - Secretaria Municipal de Assistência Social) como coordenador de um dos equipamentos, desde 2012.

III. 3a. Secretaria do Menor do Estado de São Paulo

[...] **nós aprendemos a trabalhar com poucos recursos**, inclusive nós desmistificamos uma série de coisas. Educação para mim, por exemplo, não é fábrica de escola. Educação para mim é transferência de saber no sentido lato, é a relação do adulto, de quem ensina com a criança. E **nós na Secretaria do Menor ensinamos nas vielas das favelas. O programa, considerado número um pelos cientistas da ONU, que passaram três meses conosco aqui em São Paulo, se chama A Turma Faz Arte, e acontece nas favelas, que acontece nos campinhos de futebol; dia que chove não tem esse programa, não tem telhado. [...] O prédio, às vezes, é importante, mas o prédio sozinho não faz escola. Nós ensinamos embaixo de lona de circo.** Quer coisa mais bonita? Nós ensinamos, e **o ato de ensinar, para nós, é um ato barato.** Nós desmistificamos essa coisa de que é caro cuidar de criança. Não é caro não! Caro é não cuidar de criança, caro é deixar a criança analfabeta, caro é deixar a criança à sua própria sorte, abandonada à sua própria sorte, porque fica caro para ela, caro para a família dela, caro para a sociedade, que depois, provavelmente, vai ter que manter essa criança em algum presídio. Então veja, eu sempre acho que tem pouco recurso, porque eu sempre gostaria de fazer mais. Mas hoje **nós somos um centro de referência mundial para treinamento de recursos humanos**, e esse papel nós já assumimos na frente de qualquer outro estado brasileiro. Nós hoje temos condições de treinar recursos humanos, treinar técnicos dos municípios, [...] técnicas modernas, preparação de recursos humanos, isso nós estamos em condições de fazer aqui de São Paulo (ALDA MARCO ANTONIO, 1991)⁷⁰.

⁷⁰ Entrevista cedida por Alda Marco Antonio, na época em que era secretária da Secretaria do menor do Estado de São Paulo, apresentada no programa Roda Viva de 15/7/1991. Disponível em http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/672/entrevistados/alda_marco_antonio_1991.htm Acesso maio/2011.

“Estamos num novo tempo”, afirma Passeti (2007) ao tratar da década de 1990. Neste cenário, os focos da mídia e das novas campanhas eleitorais estão voltados para a situação das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.⁷¹ Em São Paulo, com o novo governador, Orestes Quércia, cria-se, em 1987, a Secretaria do Menor do Estado de São Paulo⁷², cuja secretária foi Alda Marco Antonio. E, como afirma Nogueira (2008), as propostas desta Secretaria antecipam as recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que entra em vigor em 1990. Inova propondo programas e projetos que, pela primeira vez no contexto das políticas públicas sociais voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, trazem no processo educativo, o ensino de artes. Sua proposta era voltada ao resgate da cidadania, de forma não assistencialista e não repressiva (SÃO PAULO, 1989, p. 32).

A análise da criação e implementação da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo e seus programas socioeducativos - entendida aqui como a geradora de outros processos que envolvem a arte em uma grande maioria dos programas socioeducativos - é importante no que se refere à compreensão das contradições e dos novos paradigmas que se impõem sobre o ensino da arte; ao entendimento deste campo de trabalho para o artista e educador que surge no final da década de 1980; e também, para uma percepção mais ampla sobre a continuidade das relações que se travaram entre artistas, ensino de arte e campo de trabalho nestes espaços até o presente.

O objetivo central desta Secretaria, de acordo com Passeti (2007, p. 367) era o de “fomentar a co-participação no atendimento aos abandonados e “meninos de rua” mantendo, sob sua responsabilidade, o atendimento a infratores por meio da Febem.”

Neste cenário, Castro (1990, p.01) aponta para as polaridades negativas e positivas desta Secretaria: como negativo, a “fragmentação institucional, a superposição de ações e de clientelas, a pulverização de recursos, a descontinuidade, a ampliação da cobertura com a queda no volume de recursos investidos”; e como lado positivo: as inúmeras tentativas

⁷¹ Basta dar uma olhada nos jornais dos anos de 1987 a 1989, para vermos como esta questão esteve explícita e como a propaganda para o consumo se apropriou disto e transformou-a em produto. Há um exemplo claro desta situação nos jornais de agosto a outubro do mesmo período, já ressaltando o dia das crianças “não deixe seu menor carente – leve estes filmes eles no dia das crianças”. Na Folha de 13 de agosto de 1989 a chamada da notícia: “Brasil é pródigo em projetos para menor carente”.

⁷² Decreto no. 26.906, de 15 de março de 1987.

inovadoras.

Conforme argumentos de Alda Marco Antonio, em entrevista cedida à Revista São Paulo em Perspectiva, em 1987, este órgão teve como prioridade atingir as crianças que estavam nas ruas, mas também formar grandes centros na periferia:

[...] vamos colocar na rua tudo o que for possível em termos de cultura, lazer, esportes, teatro ao ar livre, lançando mão até da escola de circo para atrair as crianças [...] Como nosso objetivo é atingir as crianças mais carentes, esses centros serão implantados, prioritariamente nas zonas periféricas das grandes cidades. [...] deverão propiciar às crianças pobres aquilo que as crianças ricas têm: aulas de ballet, de ginástica rítmica, de dança, de violão, de trompete, de coral, banda, esporte dirigido. Terão todo tipo de educação complementar que não tem a oportunidade de fazer. (MARCO ANTONIO, 1987)⁷³.

Os discursos proferidos pela então secretária do Menor de São Paulo, expressam a definição das políticas públicas voltadas para estes jovens, propostas a partir do que não são ou não tem, como já se argumentou no início deste capítulo. Definem-se as políticas públicas a partir de uma visão idílica que admite que qualquer espaço é espaço de possibilidades e que não há necessidade de muitos recursos para um trabalho qualitativo no campo artístico e educacional. Negligencia-se a necessidade de referências para que se possa exprimir a criação, para o ato educativo que demanda senso estético para apropriação não só cultural e artística, mas também do lugar e da história que constitui o ser humano.

De acordo com Castro (1990, p. 05), esta Secretaria ainda tinha como “proposta mudar radicalmente a ‘visão assistencialista, fragmentária e emergencial’ que tem caracterizado a atuação do Estado em relação ao menor”, porém, vale ressaltar que os próprios discursos da secretária parecem incoerentes com as propostas enunciadas.

Nota-se um descompasso entre a realidade assistencialista e os ideais de emancipação e cidadania presentes no discurso oficial; e, como afirma Randi (2006, p.77-8), é um “descompasso entre discurso emancipatório e prática assistencial [que] ocorre na maioria dos projetos socioeducativos no Brasil”. É também o que se expressa no relato de Firmino Pitanga:

[...] existe um descompasso de ideias mesmo; também há um problema de desconhecimento ou má fé, quando se propõem contratos curtos, de três ou seis meses. E esse descompasso também é resultado de um dos

⁷³ Cf. entrevista com Alda Marco Antonio, in São Paulo em Perspectiva, (1)1:2-8, abril/jun. 1987. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v01n01/v01n01Entrevista.pdf>. Acesso dez./2011.

problemas dos projetos sociais no Brasil – o fato de que mudou a gestão acabou tudo. Porque não há uma consciência de que o processo é importante e os políticos querem mudar tudo a cada gestão, porque o que o anterior fez já não serve. Ou porque não é da sua turma. Aí troca tudo, muda tudo, mesmo que não se tenha nada para colocar no lugar. Isso é muito complicado e nós ficamos muito a mercê desse tipo de coisa. (Firmino Pitanga)

Estes descompassos encontram sua afirmação nas atuações, desta secretaria, caracterizada por seu cunho experimental. Na prática, deflagrara-se um caráter paternalista, salvacionista e messiânico que marca o seu ponto de vista sobre os direitos à cidadania e, particularmente, sobre as relações e condições de trabalho do artista e educador. Sentidos esses, envolvidas no *slogan* da bandeira de salvação levantada para recrutar a participação solidária ou com poucos recursos e consequentemente, as notas dissonantes dos conceitos sobre o ensino de artes voltado para estes jovens.

Deste modo, os sentidos dados à cultura e à arte, passam a ser vistos como a grande salvadora do desenvolvimento social, quer seja como propulsora de geração de emprego quer seja como proposta para melhorar as condições de desigualdade social.

O estudo realizado por Castro (1990, p.12) também revela a predominância de convênios com o setor privado entre a maioria dos órgãos e programas que atuam como subvencionadores e faz lembrar que “[...] historicamente o setor privado tem sido o real executor das políticas de assistência social, no país”. Neste sentido, a autora (Ibidem, p. 27-31) argumenta que a busca de recursos financeiros pela necessidade de sobrevivência desses órgãos se sobrepõem à busca por propostas pedagógicas consistentes. Houve, assim, um esforço contínuo de articulações entre as entidades privadas e os órgãos públicos – federais, estaduais e, principalmente municipais – para a resolução de problemas imediatos, em geral desencadeada a partir das relações pessoais, em detrimento à “ausência de propostas pedagógicas mais consistentes nos serviços prestados pelas entidades assistenciais”

Eu desenvolvia um trabalho de capoeira e dança com um pioneiro da capoeira, o Mestre Suassuana, na Casa de Cultura Três Rios. No final do trabalho a Alda Marco Antonio, que já era secretária, foi assistir. **Ela adorou o resultado e me convidou para trabalhar** na Secretaria do Menor. **Para ter o contrato com a Secretaria eu montei uma empresa** porque precisava ter um ato jurídico. Chamou-se... “Pitanga” mesmo e depois a apelidei de “Batakotô”. Na época podiam contratar via empresa porque tinha que ter a nota fiscal, hoje em dia já não pode mais. Então eu fiz o Batakotô ali. Fiz um projeto com orçamento adaptado às solicitações deles; mas num segundo momento justifiquei que eu tinha instrumentos, que eu tinha isso e aquilo...então a verba foi adequada às minhas necessidades. Sempre fiz questão de escolher a equipe – nunca abri mão disso. Então **eu repassava [verba para a equipe] dentro do que a gente tinha**. Era pouca coisa, tinha que ter dois ou três projetos para poder se segurar. Os programas da Secretaria contratavam muitos artistas. Teve um período que eram mais de dois mil artistas contratados. Porque a Alda Marco Antonio sempre gostou desse equilíbrio da cultura como um ponto de sedução para trazer o garoto, o adolescente e a partir daí fazer um trabalho social, de assistência social. Mas eu discutia muito com Secretaria porque eles falavam que era só lazer – ‘não! Não é só lazer! Isso tem que ser capacitação. Essas pessoas precisam pensar lá na frente, se quiserem optar por levar isso profissionalmente!’ Nós começamos na favela da Coreia, depois fomos para a Vila Santa Catarina. O trabalho foi ampliando e terminamos fazendo também na FEBEM Tatupé. **Com o trabalho da favela e da FEBEM apresentamos na Eco 92. O da Coreia foi ficando cada vez mais forte e fomos convidados para ir Seul – Coreia do Sul representando o Brasil, com esses alunos**. Nesses processos, **não podemos ser ingênuos de acreditar que vai trabalhar com um projeto desses e não vai ser cobrado um resultado**. Porque infelizmente funciona assim – precisa justificar que tem sustentação. Por outro lado também – como foi a minha tentativa de equilíbrio – é possível de fazer um processo legal mesmo tendo que mostrar o resultado. **Mas o programa não vingou**. Porque uma coisa é o que escrevem, é a teoria – escrevem coisas lindas. Nós vivemos isso, sabemos que são coisas bem distintas e que ficou na vontade. Às vezes, existe mesmo um descompasso entre a teoria e a prática, entre o que as Secretarias pensam e o que nós, artistas, queremos nesses projetos”. Acho que um dos problemas dos projetos sociais no Brasil, é que mudou a gestão acabou tudo. Se tivesse uma consciência de que há necessidade de processo para se obter resultados... Outra questão, que é o mal desses políticos de São Paulo, é que só vale o que se faz na gestão deles. O que o outro faz não presta. Aí troca tudo, muda tudo, mesmo que não se tenha nada para pôr no lugar. Isso é muito complicado, e a gente fica muito a mercê desse tipo de coisa. Em outro momento, fui convidado a participar de um projeto que não lembro o nome, mas era do Fernando Henrique. Era um desses que prometiam que em seis meses estava capacitado e isso incluindo dança! Incluindo arte! É uma piada! Porque **é impossível ter resultado em tão pouco tempo, mas eles querem estatísticas, são números, são estatísticas para os governos. É um total desrespeito. Vira aquela coisa ‘fast food’**. Briguei muito com relação a isso e me recusei a fazer esse tipo de coisa, então parei ...

(Firmino Pitanga)

Relato sobre seu início de trabalho com dança no Programa A Turma Faz Arte, da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo.

Clube da Turma, Enturmando e A Turma Faz Arte

Dentre os programas, considerados inovadores para a época, implementados pela Secretaria do Menor, destaco três que eram considerados “*Programas de Complementação Escolar*”: o *Clube da Turma*, o *Enturmando* e *A Turma faz Arte*⁷⁴. Este conjunto de programas tinha como objetivo disseminar a arte nas regiões periféricas da cidade de São Paulo e interior para crianças e adolescentes de baixa renda. Eram programas com características bem diferentes, como ressaltou Firmino Pitanga:

[...] tinha o Clube da Turma, A Turma faz Arte, o Circo-escola, eram vários projetos e bem diferentes. Não dá pra botar tudo no mesmo balaio. Pelo menos eu que vivenciei – e a gente se visitava, a gente via que era diferente. A Turma Faz Arte era um projeto muito mais simples de se fazer, tamos lá na comunidade, tinha uma associação de bairro e instalava o trabalho ali. O circo-escola não, tinha que levantar uma estrutura, montar o circo, tem que dispor de uma estrutura muito grande. Então, características bem diferentes. A turma faz arte era muito mais simples. (Firmino Pitanga)

O *Clube da Turma* diferentemente dos outros dois, possuía estrutura física de clube: com quadras, campos de futebol e alguns até com piscinas. Ofereciam-se atividades esportivas, além de aulas nas linguagens da arte para crianças e jovens. (SANMARTIN, S. M. 2013; NOGUEIRA, 2008). Em 1992 existiam seis unidades que atendiam crianças de sete a quatorze anos que não tinham onde ficar no período extra-escolar. Apenas o Clube da Turma da Mooca era voltado para meninos de rua. Tinham como base o trabalho de arte-educação, porém "cada clube imprimia uma característica diferente." (NOGUEIRA, 2008)

Com a extinção da Secretaria do Menor este programa passou a ser atendido pela Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social. Alguns foram simplesmente abandonados e outros receberam outra roupagem, como é o caso do que se localizava em Itaquera. Este foi assumido pela Obra Social Dom Bosco em agosto de 1995, como Centro de Formação e Cultura (CFC) e mantém, até os dias atuais, convênio com a Secretaria Municipal

⁷⁴ Cf: NOGUEIRA (2008) e SANMARTIN (2013).

de Assistência e Desenvolvimento Social⁷⁵.

O Programa *Enturmando*, era um programa profissionalizante e de complementação escolar e considerado o carro-chefe da Secretaria que incluía o Circo-Escola. Diferentemente do *Clube da Turma*, não possuía uma estrutura fixa. O Investimento para esta estrutura envolvia um terreno que, de acordo com NOGUEIRA (2008) poderia ser alugado: armava-se uma lona e erguiam-se construções pré-fabricadas e desmontáveis o que pode ser um grande risco se pensarmos nas ações culturais que se desenvolvem no Brasil e que ficam sempre à mercê da vontade política. Porém como ressalta Nogueira (2008, p. 40), apesar destas estruturas serem mais baratas e de rápida construção “Num país como o nosso, em que as iniciativas culturais de longo prazo são raras, dependentes de interesses políticos eleitoreiros, isso é perigoso”.

Este programa mantém-se ativo até hoje, sob a denominação Enturmando/Circo-escola e sob responsabilidade da Secretaria de Assistência Social do Município de São Paulo. Seus objetivos referem-se ao atendimento “de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, residentes nos focos de exclusão social, oferecendo atividades complementares ao período escolar e ações socioeducativas com as famílias”⁷⁶.

O programa *A Turma Faz Arte*, foi pensado para ser desenvolvido em espaços alternativos (galpões, barracões ou a própria rua), não prevendo nenhuma infra-estrutura para a realização das atividades e era considerado “uma espécie de preliminar do Circo-Escola Enturmando” (SÃO PAULO, 1992, p. 22). Desenvolviam-se atividades de Dança, Artes Visuais, Teatro e Educação Física, entre outras. De acordo com Sanmartin (2013, p. 46) “nasceu em meados de 1987, como alternativa para atender a algumas regiões da periferia, principalmente favelas, onde se constatou a impossibilidade de implementar o “Enturmando” com sua lona de circo”.

Foi a partir deste programa que o projeto de Dança Negra Contemporânea, Capoeira e Música, da Cia de Dança Batakotô, coordenado por Firmino Pitanga, teve atuação por mais ou menos seis anos. Atuou na favela da Coreia, bairro Jd. Umuarama; na Vila Santa Catarina (nos últimos dois anos de atuação); e na FEBEM-Tatuapé por um ano (em 1992). Por meio deste

⁷⁵ Cf.: <http://www.domboscoitaquera.org.br/servicos/cfc.htm>. Último acesso Jan/2014.

⁷⁶ Cf. <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/lenoticia.php?id=351>. Último acesso jun/ 2012.

projeto os adolescentes-internos da FEBEM puderam ser liberados para participar na ECO-92 que ocorreu no Rio de Janeiro, onde também foram alguns alunos da favela da Coreia. Estes últimos também foram para Seul - Capital da Coreia do Sul, como grupo de dança Batakotô, representando São Paulo por ocasião da comemoração dos 600 anos de Seul.⁷⁷

Esse programa se constituiu por “*um conjunto de pessoas – artistas, educadores, professores – que faz e orienta crianças a fazer “arte”, sem maiores pretensões*” (SÃO PAULO, 2002, p. 13). E Firmino Pitanga revela que era justamente esta, uma questão de embate no desenvolvimento de seu trabalho e em que a compreensão sobre a arte por parte da secretaria aparece claramente em desacordo com a compreensão de um profissional da arte, como ele mesmo destaca Alda Marco Antonio acreditava na arte como “ponto de sedução” e ele contestava que a arte deveria ser vista como capacitação e não apenas como lazer.

Mas não somente entre teoria e prática os discursos eram descompassados, em documentos da própria secretaria notam-se discursos confusos que indicam as suas contradições, de um lado promovem o não assistencialismo e de outro, explicitam que o trabalho artístico é realizado “sem pretensões” ou sem se deter à compreender “o que é arte”:

A criação da Secretaria do menor, em 1987, veio propor uma nova política pública de atendimento às crianças e adolescentes do estado, política esta voltada ao resgate da cidadania, de forma não-assistencialista e não repressiva, oferecendo alternativas de atendimento. (SÃO PAULO, 1992, n.p)

Muito provavelmente quando pensaram, criaram, deram origem a este novo programa [“A Turma faz Arte”] [...] as pessoas não se detiveram em pensar coisas complicadas como “o que é arte”. E fizeram muito bem. Era muito mais importante que eles pusessem logo mãos à obra e fizessem – sem se deter em indicações complexas e teóricas. A prática era urgente e as crianças estavam esperando [...] (Ibidem, p. 13)

Parece que o simples fato de contratar profissionais da arte, já seria indicativo de que a arte é importante e de que o trabalho não era assistencialista, porém, o enunciado “*Não pensar coisas complicadas como ‘o que é arte’*” já é indício de que entre discurso e prática houve um abismo. “*Não pensar o que é arte*” já é um pensar sobre, é uma reflexão que leva a crer que realmente não havia interesse real na arte como área de conhecimento e sim, apenas como

⁷⁷ Sobre estas viagens cf. reportagem do Caderno 2, jornal O Estado de São Paulo, de 30 de novembro de 1994 e as narrativas de dois ex-participantes do projeto, Daniela Souza e Pedro Luis Cabral, no cap V.

mero instrumento para servir a qualquer outro propósito que não o artístico. Apenas um instrumento de “sedução para trazer o garoto, o adolescente e a partir daí fazer um trabalho social, de assistência social” como afirma Firmino Pitanga em sua entrevista.

Neste cenário, fica claro, que “tudo que é proposto de diferente é bem-vindo; não importa o que é oferecido, desde que seja oferecido algo” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 20).

São questões que persistem no tempo: grande parte dos programas e projetos socioeducativos destacados pelos entrevistados ainda carregam este equívoco notado também ao se perceber que não há muita clareza sobre os critérios para contratação dos artistas e educadores que irão compor o quadro de profissionais de cada projeto.

Porém, trazendo à tona as contradições de cada momento, não se pode esquecer que os programas da Secretaria do Estado do Menor eram inovadores para a época e que apesar de não terem muita clareza sobre as noções de arte e critérios de contratação dos artistas, grande parte dos contratados eram artistas e educadores de experiência comprovada que desenvolviam trabalhos de qualidade. Ainda hoje se verifica a mesma contradição: por um lado não há critérios e tampouco planejamento coerente com as teorias abordadas, e é possível verificar-se a coexistência de pessoas com pouca experiência e artistas e educadores experientes, porém com poucos espaços para um diálogo enriquecedor.

Na última década percebe-se, avaliando os discursos encontrados em *sites* de programas e projetos socioeducativos, que houve mudanças de terminologias, tanto no que se refere às atividades artísticas quanto à denominação dada ao profissional da arte que atua nestes espaços. Porém, as narrativas dos entrevistados levam a crer que, apesar da intencionalidade de rediscutir uma prática que pode ter se cristalizado, essas alterações ainda não tem representado transformações significativas. A meu ver, enquanto se mantiver o artista e educador da dança, assim como outros profissionais da arte, envolvidos em um processo de contratações temporárias, garantido-se um “exército de reserva”, as mudanças poderão continuar ocorrendo apenas em sua forma, trocando-se títulos e nomenclaturas, mas não autenticamente.⁷⁸

Ainda assim, é possível notar, pelos relatos dos entrevistados, que os descompassos de ideias, ideais, conceitualizações foram sendo descortinados no decorrer das experiências

⁷⁸ Esta questão será melhor detalhada no capítulo IV.

vivenciadas; descompassos entre os ideais dos artistas e dos programas socioeducativos, para além do discurso formal, como revela Firmino Pitanga em sua narrativa: “existe um descompasso [...] entre o que as Secretarias pensam e o que nós, artistas, queremos nesses projetos”.

Questão também demonstrada por Nogueira (2008) ao relatar algumas experiências que priorizavam o produto (o espetáculo) como gerador de autopromoções da Secretaria do Menor. Em especial a autora relata a contradição que Ilo Krugli, diretor do grupo de teatro Vento Forte, enfrentou ao participar do programa *A Turma Faz Arte*. Ele discordava da postura da Secretaria que propunha, na prática, um investimento nos alunos mais habilidosos contrariando os objetivos definidos pela mesma secretaria e enfatizava que “Vento Forte sempre colocou à Secretaria que trabalhariam, sobretudo, com as crianças que não eram habilidosas”. (Idem)

Ilo Krugli, citado por esta autora (Ibidem, 2008, p. 13), revela que a ação do grupo Vento Forte “excedia as propostas discutidas de auto-estima, inclusão, de um assistencialismo em que as desigualdades impõem equívocos e limites....”. Antagonicamente, Firmino Pitanga, em entrevista concedida para este trabalho, acredita que ainda é:

[...] fato que não podemos ser ingênuos e acreditar que vamos trabalhar em projetos como esses e não seremos cobrados para que se apresentem resultados. Porque infelizmente funciona assim. É igual ao time de futebol, se você não ganhar o técnico vai ser demitido. Vai ser cobrado e o trabalho, por exemplo, tem sustentação – para que tenha apoio, tem que justificado de alguma forma. E eu tentei equilibrar isso: é preciso tentar fazer um processo interessante mostrando o resultado.

Com esta postura, o grupo de Pitanga, o “Batakotô”, levou os alunos para se apresentarem na ECO – 92, no Rio de Janeiro e no final do projeto (1994) foi convidado a levar alguns alunos para apresentarem um espetáculo em Seul, como apontado anteriormente.

Essa postura de Firmino Pitanga e de outros professores que participavam do projeto, de acordo com Nogueira (2008, p. 48) citando outros exemplos, na prática, rendeu para a Secretaria do Menor, espetáculos de qualidade técnica. Além da participação na Eco-92 e do aniversário de Seul, houve outros eventos como “a participação vitoriosa de duas crianças do *Enturmado* no III Festival Internacional de Mônaco, em 1989” que proporcionou grande repercussão para a Secretaria. (Ibidem, 2008, p.48)

A concepção da Secretaria do Menor, com relação à cultura e a arte, é explicitada

nestas situações, demonstrando as contradições e os deslocamentos de sentidos que se efetuam na prática das ações. Ainda mais quando, como alega Nogueira (2008), ao ser tomada a medida de renovar o contrato do circo que levou as crianças a Mônaco e – acrescento do Batakotô que levou as crianças à Eco-92 e a Seul – e não o do grupo Vento Forte.

São exemplos como estes, de descaracterização dos sentidos propostos em discurso, que deixam os objetivos e conceitos dos vários programas e projetos socioeducativos e culturais em nebulosidade, o que corrobora para que os profissionais da arte, na prática, continuem enfrentando tensões e contradições.

A arte, então, é vista, nestes programas (e ainda perpetua-se esta ideia) muito mais como “salvadora do mundo” - em que o discurso sobre a importância da arte está na potencialização da auto-estima, no resgate à cidadania e na democratização - e o artista é contratado para resolver essas questões e não para trabalhar a arte como área de conhecimento. Neste sentido, ao contrário da prerrogativa do discurso, a arte insere-se, de modo geral, com um olhar assistencialista e com investimentos em ações que proclamam o tecnicismo, virtuosismo e um ensino tradicionalista. Assim,

Apesar de encontrar nos documentos de 1990, referências de Arte como meio (educação através da arte), não existiam orientações norteadoras que embasassem essa prática nas Unidades, seja através de modelos de planejamento, metodologia e avaliação; o que permitiu o surgimento de inúmeras práticas que refletiam outras concepções. (SÃO PAULO, 1994 apud SANMARTIN, 2013, p.50)

III.3.b. Outros novos programas e projetos socioeducativos de São Paulo

O emergente espaço das ações ainda se inscreve na lógica de um consenso dominante: as iniciativas públicas devem prevenir ou conter a violência e as condutas de risco de jovens de camadas populares.

(SPOSITO *et al.*, 2006)

Alguns programas e projetos, quer sejam governamentais ou não, parecem seguir a lógica de ações desenvolvidas nos mais diversos espaços sem que haja preocupação com a viabilidade das estruturas físicas para o desenvolvimento das atividades artísticas. Para esta

pesquisa, buscou-se priorizar os programas governamentais que, em vez de trabalharem a partir de licitações para projetos apresentados por um grupo de dança, abrissem editais para contratação individual. São programas e projetos que tem se expandido e se intensificado ao longo destas duas últimas décadas, abrindo mais um espaço de trabalho para o artista da dança, mesmo que, muitas vezes, acabem por se configurar apenas como um espaço de passagem e de formação dos próprios profissionais da arte, como veremos a partir das narrativas que compõem o capítulo IV.

Não vou me ater a descrever cada um dos programas e projetos citados pelos entrevistados e tampouco a tentar listar aqui todos os que existem hoje em dia, porque seria tarefa sem fim. Primeiro porque os programas e projetos das mais variadas secretarias, em muitos casos, são descontínuos – muda-se governo, muda-se projeto; ou o projeto continua, mas o título passa a ser outro e os seus objetivos e conceitos são modificados. Para se ter uma ideia desse processo

Entre 2005 e 2009, o Centro de Estudos de Políticas Públicas, sediado no rio de Janeiro, realizou o mapeamento, apenas na Região Nordeste e nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, 1283 experiências socioculturais – governamentais e não governamentais – envolvendo arte e cultura. [...] Algumas funcionam há mais de 30 anos, outras tiveram duração efêmera e/ou intermitente, dependendo da vontade política dos governantes ou dos recursos dos financiadores, mas todos têm em comum a presença marcante da arte e a crença, expressa na maioria dos programas, de que a arte e a cultura favorecem a construção da identidade e são potentes meios de transformação social. (ALBANO, 2012, p. 58)

Segundo porque há uma infinidade de parcerias, tanto intersecretarias quanto público-privado que tem se intensificado nas últimas décadas, com ONGs, Organizações Sociais (O.S.), Instituições, empresas privadas, Associações e Fundações principalmente para gerenciar as atividades culturais, educacionais e esportivas.

O *Poeisis* (Instituto de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura) é um exemplo desta situação: constituído em 1995 como uma ONG e que “em 2008 recebeu a qualificação de Organização Social (O.S.) por parte do Governo do Estado de São Paulo, habilitando-se para ser executora de políticas públicas na área cultural”⁷⁹. É esta O.S. que cuida do Programa Fabricas de Cultura, entre outros. Questão explícita no Diário Oficial da Cidade de São

⁷⁹ Cf. <http://www.poesis.org.br/new/poesis/quem-somos.php>. Acesso dez/2013.

Paulo⁸⁰ em que se apresenta o seguinte chamamento público da Secretaria Municipal de Educação:

A Secretaria Municipal de Educação **CONVOCA**, todas as Instituições, Fundações, Associações e ONGs, que participaram do Edital de Chamamento Público, Diário Oficial da Cidade do dia 22 de junho de 2005, para realizações de oficinas no Programa São Paulo é uma Escola.

Situações como estas colocam, cada vez mais, a arte em xeque, proclamada como área de conhecimento - visando a criação, a reflexão, a sensibilização e criticidade. A contratação dos artistas e educadores “acaba condicionada a cada uma das ONGs, o que pode gerar uma inadequação aos objetivos educacionais e à tendência a terceirização do ensino público”(CANGASSU, 2010, p. 86).

Outra situação que complexifica a análise detalhada de cada programa e projeto governamental pode ser visualizada a exemplos de Programas como os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e as Casas da Solidariedade que contam com diversos projetos. Cada um deles alocado em uma determinada secretaria e por isso com valores, contratos e ações diferenciados que colaboram para que tensões e contradições entre contratantes e contratados gerem freqüentes dúvidas e incertezas.

Com tantas e diferentes parceiras para um mesmo projeto e com tantas mudanças em pouco tempo, não permitindo a necessária consolidação de cada um dos projetos e com mudanças de perfis, refaço uma das questões levantadas por Nogueira (2008): até que ponto a prática realizada dos artistas e educadores refere-se aos objetivos proclamados pelas Secretarias?

Deste modo, me restrinjo a listar apenas os programas e projetos que foram citados pelos entrevistados, com as respectivas secretarias que os acolhem, sabendo-se que, na verdade, fazem parte de planejamentos intersecretariais e de parcerias com O.S., ONGs, entre outros.

- O *Projeto Arquimede* (1999-atualmente) e o *Programa Fábricas de Cultura* (anos 2007-atual) da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.

- *Programa Parceiros do Futuro* (1999-atualmente) e *Programa Escola da*

⁸⁰ Cf. Diário Oficial d Cidade de São Paulo, de 27 de julho de 2005.

Família (2003-atualmente) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

- *Projeto EMIA-CEU* (2003-2005); *PIÁ* (2007(?)-atualidade) e *Programa Vocacional Dança* (2009-atualidade) da Secretaria Municipal de Cultura em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

- *Programa São Paulo é uma Escola* (2005) e *Projeto Escola Aberta* (Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica (? – atualmente) da Secretaria Municipal de Educação.

- Projetos de arte na *Casa da Solidariedade I e II* do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo - Secretaria de Assistência Social.

Além desses, foram citados programas não governamentais (ONGs), tais como “Gol de Letra” e “Monte Azul”; Associações Sem Fins Lucrativos tais como: a Associação Evangélica Brasileira e outras que fizeram parceiras com programas governamentais como o Arquimedes; e, o *Projeto Criando Danças do Instituto C&A*.

Uma análise rápida pelos discursos publicados em sites e diários oficiais sobre cada um desses programas e projetos demonstra que qualquer que seja a Secretaria envolvida, da Cultura, Educação ou Assistência Social, o discurso é voltado para a contenção da criminalidade, da violência, da busca pela inserção social e familiar de crianças e adolescentes socialmente vulneráveis. O *Programa EMIA-CEU*, o *PIÁ* e o *Vocacional Dança* parecem apresentar objetivos e metodologias mais claras com relação ao ensino de arte; seu discurso aponta para a compreensão da arte como área de conhecimento e não apenas para o uso de um conjunto de ferramentas com propósitos sociais. Ainda assim, será que esse discurso condiz com a realidade sabendo-se que os artistas e educadores continuam tendo contratos temporários, de curto prazo e talvez sofram ameaças – como ocorreu no passado⁸¹ para a manutenção de sua subsistência?

O Programa Fábricas de Cultura também explicita como objetivos o desenvolvimento cultural e artístico, porém a ênfase ainda recai sobre a vulnerabilidade e a inserção social ao se

⁸¹ Este tema será abordado no capítulo IV.

salientar que, para a efetivação de seus projetos, a construção das estruturas físicas foram realizadas em locais de alto índice de vulnerabilidade juvenil.

As Oficinas Culturais, antes direcionadas prioritariamente para a formação e especialização artística, voltam-se cada vez mais para a abordagem da arte como ferramenta na construção da cidadania e inserção social, e atualmente abarcam o Programa Arquimedes.

Outra questão que surge na análise desses projetos é com relação à nomenclatura arte-educador, como já foi dito anteriormente. A maioria dos projetos mantém o discurso de contratação de arte-educadores, mas ao olhar atentamente para esta terminologia comparada com a atuação desse profissional surge a dúvida: o que eles estão chamando de arte-educador?

O Programa Arquimedes é um dos que deixa mais clara a dúvida. Eles dizem contratar arte-educadores, porém este profissional é convidado a oferecer aulas de dança subdivididas em diversos estilos (balé, dança contemporânea, dança de rua etc) o que contraria os princípios básicos da arte-educação, como visto no capítulo I. Os programas vinculados ao CEU passaram por mudanças. No início, quando o Programa de Iniciação Artística era vinculado à metodologia da EMIA, entre 2003 e 2005, o edital de chamamento convocava arte-educadores explicitando que este é:

a pessoa com experiência no campo da arte-educação e conhecimento em uma das diversas linguagens artísticas, como pintura, escultura, artes cênicas, musicais entre outras. Os profissionais ministrarão cursos de iniciação artística, nas áreas de artes plásticas, coral, dança, música e teatro, voltados para alunos de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).⁸²

Logo após um período de mudanças, com a gestão de Kassab, entre 2005 e 2009, quando o programa passa a fazer parte do projeto “São Paulo é uma Escola”, há novas mudanças. A partir de 2009, o Programa começa a ser intitulado PIÁ (Programa de Iniciação Artística), volta-se a basear a metodologia na EMIA e o arte-educador passa a ser chamado de artista-educador:

Compete ao artista-educador do PIÁ a responsabilidade direta pela condução das atividades do curso, partindo de conceitos específicos e desenvolvendo um trabalho de iniciação nas linguagens artísticas contempladas neste edital. O

⁸² Edital de chamamento da Secretaria Municipal de Cultura - Diário oficial D.O.M.; São Paulo, 48 (191), quinta-feira, 9 de outubro de 2003 – 59.

artista-educador tem ainda a responsabilidade de: divulgar o projeto e fomentar a formação de turmas, apontar a frequência dos alunos, elaborar o planejamento de aulas, as avaliações individuais e do grupo de alunos, bem como participar de reuniões semanais com integrantes da Coordenação do Programa⁸³.

Além disso, o termo arte-educação também começou a ser substituído em alguns programas por iniciação artística.

Será que, mantendo-se as condições de trabalho especificadas anteriormente, a simples mudança de nomenclatura representa transformação conceitual não apenas na teoria, mas na prática de suas ações?

⁸³ Edital de credenciamento Programa de Iniciação Artística. Disponível em http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/edital_pia_1274288039.pdf. Acesso em 2010.



CAPÍTULO IV

Nós vivemos nossos espaços do modo como compreendemos a nossa história de vida, fragmentada, com esquecimentos e lacunas, sob a pressão de opiniões das quais muitas nem sabemos a origem, delas temos somente o resultado, a fina camada que serve de tela e suporte para a vida social.

Anne Cauquelin (1982)



Depois (e apesar) da frustração pela incapacidade de continuar o trabalho no projeto *A Turma Faz Arte* ou nos outros dois que eu tinha me envolvido como voluntária, chego ao Curso superior de Dança na Unicamp com uma certeza: deixar a vida de artista e me dedicar a pensar na educação em dança para populações pobres do país. Qual não foi a minha surpresa ao perceber que entrar no curso de dança me trouxe um reencontro com o meu dançar. (mas esta é outra história). Durante a universidade fiz dois projetos de Iniciação Científica, orientada pelo prof. Eusébio Lobo da Silva, buscando procedimento para oferecer as aulas que tanto almejava para essas crianças. Dei aulas na Pró-menor e na Casa de Cultura Tainã, em Campinas, como **voluntária para estas duas instituições já que eu recebi uma bolsa da universidade**. E quando a bolsa acabou, também acabou a minha possibilidade de continuar. Além disso, fiz parte da equipe do projeto Teatro nos Presídios – ia ao presídio em Hortolândia para oferecer oficinas semanais, **contratada como prestadora de serviço**. Foi uma experiência única e pesada. E novamente o projeto é finalizado e o salário que recebíamos teve atrasos e finalmente o projeto acaba. Dali pra frente, enquanto fazia mestrado e por mais três anos, tentava dar continuidade à minha dança como artista e, voltando para São Paulo, passei por uma série de projetos governamentais: *Arquimedes, Escola Aberta, Casa da Solidariedade, Emia-CEU, Emia-Cidade* (em Santo André), entre outros que não me lembro por terem sido mais de passagem. Entre um projeto e outro: uma aula de “baby class” em alguma escola de educação infantil, algumas oficinas de dança em casas de cultura ou Sescs. **Todos os programas socioeducativos em que trabalhei tiveram e trouxeram a mesma problemática: ou o projeto em si era finalizado com a mudança de governo, ou não havia possibilidade de recontração com a justificativa de não configurar vínculo empregatício.** Quando finalmente conseguia a confiança de meus alunos e algo de dança-arte começava a fazer sentido naqueles corpos – era hora de abandonar tudo e recomeçar em outro canto da cidade. No fim de 2004, fiz parte da comissão de organização de manifestações reivindicando o salário de quatro meses de trabalho que não foram pagos nos projetos ligados à Cultura integrantes do CEU (*Iniciação artística, Vocacional, Big Band*) e fui obrigada a ouvir do então secretário da cultura, em meio às reivindicações e negociações, que ele não entendia porque estávamos fazendo tanto alarde já que, éramos todos artistas – classe média que não precisávamos desse dinheiro. Foi a gota d’água... ainda, assim, persisti mais três meses no CEU e participei do *Programa Emia-cidade* em Santo André. Neste último fiquei pouco tempo – até passar em concurso público e me tornar professora de ensino superior de um curso de dança.

(Relato Pessoal)

Em 1997 surgiu uma oportunidade pra trabalhar na Prefeitura de Itapecerica da Serra, uma vez por semana. Eu já tinha um pouco de *know how* com a comunidade então eu acreditei e fui. [...] Em 1999, eu saí de Itapecerica da Serra e fui pra Fundação Criança de São Bernardo que é um **projeto totalmente social, que utiliza a dança mesmo como ferramenta para trabalhar a criança como um todo**. [...] Lá eu trabalhava o dia todo, 40 horas, com CLT. Então não tinha espaço pra poder trabalhar a minha questão profissional na formação como bailarina. Porque tem que se dedicar totalmente e minha mãe precisava de mais uma renda pra casa. Então eu tinha que trabalhar de qualquer jeito.

Mesmo assim, como eu tinha apenas 20 anos eu saí da Fundação Criança pra uma proposta mais livre nas Oficinas de Diadema e fui porque eu achei que poderia trabalhar menos horas e porque eu queria ter a formação como bailarina. Mas essa questão ficou muito complicada, porque acabava um projeto e já tinha que me preparar pra outro. Tinha que apresentar projeto aqui, projeto lá. **Trabalhei em muitos projetos**, muitos do ABC: na Casa do Caminho, pela Fábrica de Cultura, no projeto Arquimedes, oficinas de São Bernardo do Campo que é de 3 meses (acabei de sair de um agora) – **trabalha 3 meses, tem um recesso e depois mais 3 meses. E o que vai fazer depois, o que vai falar pros alunos?** [...] Meu vínculo iniciou, mas eu percebi que eu precisava de mais tempo com eles até pra eles poderem seguir pra outros lugares. **Na verdade você instiga a pessoa, dá um copo de água pra pessoa e toma dela**. O Arquimedes abriu projetos nas escolas aos fins de semana, levando atividades lúdicas, sociais, esportivas... E eu consegui ficar uns 3 anos pelo Arquimedes. Mas dava aulas em vários lugares: Vila Missionária, no Jd. Miriam, no Jd. Ângela, no Jabaquara, em São Bernardo, num bairro bem distante... Eles não tinham um contrato com tempo determinado, [...] era uma prestação de serviço por tempo indeterminado, eles acreditavam na minha palavra e eu na deles... eu queria era dar aulas mesmo e nem pensava nisso. Depois eu fui contratada com CLT, como coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura, um projeto imenso, subsidiado pelo governo do estado, pela SMAS (Secretaria Municipal de Assistência Social) que era um programa do Estado e quando passou para a prefeitura o valor abaixou muito e os profissionais foram saindo. Além disso, alguns foram demitidos, outros mantidos...

(Marjara di Paula)

Relato sobre sua **trajetória** em programas socioeducativos.
O sobreviver de “passagens”.

Capítulo IV

NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: PASSAGENS PELO COTIDIANO DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS

Eu não sou da sua rua,
Não sou o seu vizinho.
Eu moro muito longe, sozinho.
Estou aqui de passagem.
Eu não sou da sua rua,
Eu não falo a sua língua,
Minha vida é diferente da sua.
Estou aqui de passagem.
Esse mundo não é
Meu, esse mundo não é seu.

Marisa Monte
(Composição: Arnaldo Antunes / Branco Mello)

Este capítulo se estrutura de modo diverso aos anteriores. Se nos outros parti de reflexões teóricas sobre os temas que foram necessários e relevantes para a compreensão de um todo e as narrativas, tanto pessoais como as dos entrevistados, apoiaram estas reflexões, neste capítulo as narrativas assumem um papel central e as temáticas se desenvolvem a partir das vivências compartilhadas.

Assim como Marjara, passei por inúmeros projetos voltados para a criança e o adolescente em situação de risco pessoal e social. Vivendo apenas de passagens, algumas mais duradouras que outras. Sempre de passagem, é difícil nos sentirmos parte como preconizam os ideais de cada programa governamental, não-governamental ou de empresa privada que mantém o discurso do trabalho artístico aliado ao educacional. Como não se sentir estrangeiro? Como apreender o lugar e se aproximar de um mundo que realmente não é seu? Como, num mundo só de passagem, é possível acreditar na possibilidade de, ao contrário do que diz a música interpretada por Marisa Monte, sentir-se mais vizinho, falar a mesma língua ou pelo menos comunicar e realizar trocas significativas? Apenas passando por tantos lugares, como entender a comunidade com a qual iremos desenvolver um trabalho sem os riscos da estereotipia e da estigmatização aos quais estamos submetidos? Constato juntamente com Randi (2006) que

[...] um dos grandes equívocos das ações sociais que se pautam pelo discurso sociocêntrico e elegem inimigos estereotipados a serem combatidos [...] na maioria das vezes, identificam os riscos pessoais e sociais aos quais a comunidade está exposta, associados a estigmas, esquecendo-se de que na periferia moram pessoas, cidadãos e cidadãs, que nem podem ser reduzidas a um papel social determinado, nem podem ser padronizadas numa mesma representação [...] (RANDI, 2006, p. 95)

É desse lugar de passagens que trataram os entrevistados durante suas narrativas sobre programas socioeducativos. E desse lugar, ao tratar das relações e condições de trabalho, surgiram, prioritariamente frustrações, angústias e dificuldades. Exploraram, por vezes, a relação dos artistas da dança com as crianças e adolescentes com quem compartilhavam saberes, porém, quase sempre como pontos para justificar que apesar de (e com) todas as amarguras, o trabalho direto com as crianças era muito bom. Sentimentos normalmente decorrentes de um saber sobre as potencialidades da arte, a partir de suas próprias experiências corporais e das poucas, ou muitas, vezes que conseguiam alcançar o desejo da dança-arte. Um saber de que existiria a possibilidade de realização se a estrutura lhes fosse favorável. Estrutura em relação aos salários e ao modo de contratação quase sempre como prestadores de serviço, que os impossibilitava de projetar sobre o futuro; mas também sobre os espaços físicos disponibilizados para o ensinar/aprender/fazer dança; sobre as divergências de ideais referentes à arte; sobre o fato de não encontrarem reconhecimento da arte e tampouco da profissão da dança por parte de seus empregadores. Por isso Virgínia Costabile ressalta que é

a estrutura dos projetos sociais que faz ser pesado, ser triste, ser horrível. Não é o trabalho direto com a comunidade. O trabalho com a comunidade é maravilhoso. Mas acho que ainda está num lugar muito individual. (Virgínia Costabile)

Apesar da imensa diversidade de programas em que eu pude atuar e, que as pessoas que entrevistei me relataram, as características são muito semelhantes, assim como as alegrias, dificuldades e frustrações. Tanto é assim, que em resposta as minhas perguntas, as diferenças e semelhanças entre um local de trabalho e outro foram tratadas como se todos fizessem parte da mesma esfera, ou seja, não importando se eram programas governamentais, ONGs, Associações Civis Sem Fins Lucrativos ou projetos promovidos por empresas privadas.

O que se percebe é que não existe diferença com relação à atuação nestes projetos a não ser aquelas que podem ser consideradas comuns (características dos locais de trabalho, espaços ideais ou não, questões de relacionamento pessoal, entre outras). São questões que modificam a qualidade do trabalho, com certeza, mas que não chegam a configurar pontos de distinção por serem instituições estatais ou privados.

Mesmo as diferenças entre os modos de contratação não configuraram uma realidade tão clara. Elas existem, mas não porque são realizados a partir de instituições distintas. Dentro do grupo de ONGs, por exemplo, houve, conforme relatos, contratação verbal em uma e com carteira assinada em outra. O que também ocorreu em um dos programas socioeducativos governamentais como veremos em outro momento.

O mesmo se repete ao considerar o espaço físico, as relações pessoais, os ideais dos projetos com relação ao trabalho artístico, entre outras questões.

Ainda que nosso foco seja os projetos governamentais, alguns relatos sobre acontecimentos ocorridos em outras instâncias aparecerão porque entendo que foram utilizados como exemplificações e revelações de situações que ocorrem tanto em um quanto em outro ambiente. As reflexões sobre suas experiências se referiram ao trabalho com dança com pessoas em situação de risco social e não à distinção ONGs, Governo, Associação Sem Fins Lucrativos ou Instituições Privadas.

IV.1. O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS

Comecei meio por acaso. Mais ou menos em 1994, eu tinha uma aluna [na escola em que ela abriu antes disso] que morava em uma chácara [na cidade de Cotia]. Ela tinha um projeto para os filhos dos caseiros, para as crianças do entorno. Era um projeto na casa dela. E ela queria alguém que fosse trabalhar com essas crianças e eu fui. Ela pagava do bolso dela como se fosse um estagiário. [...] Era uma vez por semana o dia todo. **Eu ficava ali tentando descobrir o que fazer porque eu nunca tinha trabalhado com crianças.** [...] (Virgínia Costabile)

Meu percurso em projetos sociais, a princípio foi mesmo por uma **questão de necessidade.** Mas acho que eu acabei me encontrando um pouco [...] Foi nos anos 1990 que eu fui trabalhar com Pitanga na FEBEM que **foi um choque pra mim.** Mas fiquei pouco tempo. [...] A princípio entrar na FEBEM era muito ‘trasch’ porque o público do Clube de Regatas Tietê [onde deu aulas por dez anos] era um público burguês. (Yáskara Manzini)

O meu primeiro trabalho foi logo no segundo ano, durante a faculdade em um projeto da prefeitura de Campinas, tinha uma remuneração boazinha pra quem estava no segundo ano da faculdade [1996]. [...] No projeto os próprios alunos não queriam dança, eles procuravam capoeira, tinham pessoas com síndrome de down e deficiente mental que queria capoeira. Então eu **inventei uma dança-capoeira** e corri atrás do professor de capoeira porque **eu não tinha o menor gabarito pra dar capoeira.** [...] Íamos sozinhas, na raça ... Foi [uma passagem] rápida, foram só seis meses, mas pra mim parecia que tinha demorado muito. [...] não tinha supervisão nenhuma, **coordenação** nenhuma. Tinha um cara da Educação Física, mas ele **falava pra fazer o que quisesse.** [...] (Tatiana Rodello)

Fui atrás pra saber como é que era essa coisa de dar aula nas oficinas culturais. Me falaram pra fazer um projeto. Fiz, e encaminhei pra secretaria. ... Na verdade eu **fui pegar informação sobre as oficinas culturais e acabei caindo nos projetos sociais. Eu não tinha noção de nada disso.** ... Me deparei com o problema de todo o novato: dar aula de que pra quem? porque eles jogavam a gente ... tinha criança pequena, adolescente... Eles falam de faixa etária, mas eles não respeitam isso. Me mandaram pra...nem sei qual que era o primeiro...[...] era em tantos lugares e esses projetos [...] não são fixos: oito meses, seis meses, três em três meses e tinha que mudar. Sempre tem que mandar um projeto novo, era periódico. Tinha um contratinho de prestação de serviço sem vínculo empregatício. (Ítalo Rodrigues)

IV. 1.a. Os projetos sociais “caíam em cima da minha cabeça”

Quando dei início a esta pesquisa acreditava que, assim como eu, os artistas da dança que eu encontraria no caminho e com os quais eu realizaria entrevistas haviam escolhido, como frente principal de trabalho, a participação em programas socioeducativos, governamentais ou não. Mas não foi assim. Os relatos me revelaram histórias de passagens. Passagens reveladas nas intermitências, transitando de projeto em projeto: como é o caso de Tatiana Rodello, de Marjara di Paula, de Julimari Pamplona e o meu, que passamos, durante vários anos, por vários programas socioeducativos. Para a maioria, passagens reveladas na mesma esfera de tantas outras atividades exercidas durante a vida profissional. Nestes casos, os programas socioeducativos foram apenas mais um espaço que surgia na vida dos artistas e educadores da dança como estratégia para complementar a renda necessária para a subsistência.

Foram poucos os entrevistados que me disseram ter procurado o trabalho em projetos socioeducativos porque eram parte de seus objetivos de vida, buscando desenvolver-se profissionalmente seguindo esta trilha. Mesmo para Tatiana Rodello que teve nos programas socioeducativos (entre ONGs e ações governamentais) sua principal fonte de renda por muitos anos não foi necessariamente por um desejo profissional; ela explica que depois de formada pela graduação em Dança da Unicamp, chegando a São Paulo:

Acabei trabalhando em projetos sociais por dez anos. Coisa que eu nunca quis, foi na marra. Porque caíam em cima da minha cabeça.

Isto revela a primeira fonte de contradições a que estamos inseridos considerando-se o mercado de trabalho. No rol dos trabalhos intermitentes, temporários, parciais e por cachês, a abertura de mais um circuito em que o artista da dança poderá entrar. Assim, uma questão frequente em todos os relatos é que, na manutenção destes modos de trabalho, em que a maior parte, é contratada como “prestadores de serviço”, seguir apenas essa frente de trabalho é correr o risco de não poder se sustentar no mês seguinte, no semestre seguinte, no ano seguinte. Sendo assim, todos os entrevistados relatam que trabalhavam em mais de um projeto socioeducativo ao mesmo tempo – por vezes uma ONG e um projeto da prefeitura – e/ou em mais de uma ‘frente’ ao mesmo tempo, ou seja, projetos socioeducativos como arte-educador de dança, professor de

algum estilo específico de dança em academias, escolas de dança ou oficinas culturais, participação em grupos de dança (independentes ou não), trabalho com terapias corporais entre outras.

Entre a procura crescente por artistas (chamados nestes programas de “arte-educadores”) e a necessidade de subsistência, muitos entram sem saber exatamente o que, como, para que e com quem irão desenvolver as suas atividades de dança.

Eu ficava ali, em Cotia, **tentando descobrir o que fazer porque eu nunca tinha trabalhado com crianças.** [o que eu fiz] foi começar a [trazer] tudo o que eu tinha: experiências com os jogos teatrais, com bonecos, máscara, com o teatro de forma. **Foi um grande laboratório.** E quando eles estavam extremamente infernais, quando não queriam fazer nada, brincávamos de pega-pega até cansar. Assim eu conseguia fazer com que se deitassem e trabalhava tudo isso da consciência corporal e trazia a experiência do klauss Vianna. **Mas era tudo muito experimental,** pensando em ver como eles estavam a cada dia. [...]
(Virgínia Costabile)

O projeto Arquimedes encaminhava os arte-educadores que eles contratavam para muitos lugares diferentes. E eu acho que não tinha nada a ver com o currículo, talvez mais pela disponibilidade de chegar em determinado lugar. Mas os espaços eram bem diferentes uns dos outros. E uma vez me encaminharam para trabalhar em um lugar com pessoas que tinham necessidades especiais e eu **não tinha nenhuma experiência nisso e se não me engano só descobri que esses seriam os meus alunos quando cheguei lá.** O bom é que eu consegui ter contato direto com a direção de medicina de reabilitação, então eu tinha um suporte, não do Arquimedes, mas se precisasse saber algo do fisioterapeuta, do psicólogo, de qualquer um, eu tinha acesso. Mas durante, não antes, não antes de começar. No fim, foi maravilhoso. Acabei ficando lá por uns 4 anos e na verdade tive poucos alunos com essas características. E acho que foi aí que descobri mesmo como ser arte-educadora. Mas foi por mim mesma.
(Virgínia Costabile)

Eu **acho que não estava preparada quando eu comecei.** Um dia as crianças começaram a gritar e se bater e eu parei no meio da roda, coloquei as mãos fechando os ouvidos, abaixei a cabeça e fiquei pensando 'o que eu estou fazendo aqui'. O incrível é com essa minha reação infantil de pedir socorro pra elas, fez com que elas olhassem pra mim e eu conseguisse dar alguma coisa de dança pra elas. E isso acabou se tornando uma ação planejada depois. Então, **no começo é uma ousadia atrás da outra.** (Julimari Pamplona)

IV.1.b. Tornando-se arte-educador: “No começo é uma ousadia atrás da outra”

As narrativas de grande parte dos artistas e educadores da dança entrevistados trouxeram à tona questões referentes a uma formação que se adquire no ambiente de trabalho. O que é ser arte-educador? O que é ser arte-educador, especialmente em programas e/ou projetos sócio-educativos?

Como foi exposto no item IV.1.a., são poucos os que iniciam sua trajetória de trabalho nestes ambientes tendo uma ideia mínima do que devem realizar, quem são as pessoas com quem vão trabalhar ou mesmo onde e em que condições esse trabalho será desenvolvido.

Sem coordenação qualificada e em projetos que solicitam atividades artísticas, mas não sabem a abordagem que mais lhes interessa; que contratam profissionais tanto com formação superior quanto com a formação tradicional de escolas de dança - como foi o início da grande maioria dos entrevistados que até os dezessete/dezoito anos de idade só conheciam o processo tradicional da dança, aprendendo um determinado estilo e atrás de um virtuosismo e tecnicismo - o processo em programas sócio-educativos que clamam pela arte-educação se torna um grande experimentalismo que pode ser positivo ou negativo a depender das relações, das pesquisas individuais e dos resultados.

O relato de Gisele Pennella resume essa situação. Sua formação se deu em escolas tradicionais como a Escola Municipal de Bailados de São Paulo e de São Caetano. Passou pela Escola de Teatro da Fundação das Artes de Santo André e fazia aulas de jazz. Seu espaço de subsistência era, prioritariamente, o da docência e frequentemente em escolas de ensino infantil e em escolas de dança (academias) nas quais lecionava balé e jazz. Ao mesmo tempo tinha experiências artísticas com o grupo de teatro *Vento Forte* e com Maria Mommenshon. Seu primeiro contato com projeto socioeducativo foi no *Programa Escola Aberta*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo enquanto o projeto estava sendo implementado, no ano de 2000. Por isso foi voluntária por alguns meses e em seguida foi contratada como prestadora de serviço por um período de menos de um ano. Suas experiências artísticas lhe permitiram, mais do que realizar mudanças metodológicas, convidar amigos desses grupos para desenvolverem atividades em parceria, o que lhe proporcionou uma experimentação mais ampla do ensino de arte na escola em que atuou.

[...] Eu propus algumas oficinas e levei amigos de dança, do Vento Forte pra fazer algumas atividades. Mas a adesão [da comunidade] não foi tão fácil; depois foi enchendo e tive boas experiências. Consegui trabalhar com um público totalmente diferente do que eu tinha trabalhado até então. Porque aí eu trabalhava com crianças, algumas em situação de vulnerabilidade. [...] tinha aquela situação de alguém entrar armado no colégio [...] de crianças que iam pra aula descalças [...] – e o encanto de todo o trabalho que se propunha, criava a brincadeira e aí aquelas crianças sorriam – era muito gostoso. [...] (Gisele Pennella)

Ainda assim, na sequência de seu relato, ao tratar de seu trabalho realizado nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), em 2004, percebe-se o quanto ela ainda se mantinha na relação de ensino-aprendizagem tradicional da dança. Ela relata que o CEU foi um espaço de grande conflito para ela porque foi ali que se deparou com a ideia de desconstrução da estrutura convencional do balé e do jazz que eram as suas bases de formação.

As experiências de formação e de entrada neste contexto são muito variadas, mas, na maior parte das narrativas emerge o envolvimento inicial em que as descobertas do processo de ensino-aprendizagem são solitárias, individuais e muito experimentais. Assim como explicitam os relatos de Ítalo ao dizer: “fui pegar informação sobre as oficinas culturais e acabei caindo nos projetos sociais. Eu não tinha noção de nada disso.”; e o de Virgínia Costabile sobre o seu primeiro contato com projetos de cunho social realizado em Cotia, mesmo que este diga respeito a uma proposta privada e individual, demonstrando como o seu processo foi “*um grande laboratório*” já que ainda não tinha tido a experiência de desenvolver aulas de dança para crianças, menos ainda para as consideradas em situação de risco social e pessoal.

O que se nota é que normalmente, para a maior parte dos entrevistados, a ideia de iniciar e/ou dar continuidade ao trabalho de dança na esfera dos projetos socioeducativos tem mais a ver com a necessidade de subsistência material e a demanda de ofertas de ‘emprego’ do que com um desejo pessoal ou a uma conscientização político-cultural.

Neste âmbito, são poucos os entrevistados que relatam terem participado de experiências preparatórias para o desenvolvimento de atividades direcionadas para o público jovem em ações cujos objetivos excedem aos do conhecimento artístico. Firmino Pitanga e Uxa Xavier são os únicos que mencionam já terem preparação para assumir tais atividades. Carlos Donizette, Marjara di Paula e eu, pudemos antes de assumir a docência, passar pela condição de “assistentes” e com isso, iniciamos um aprendizado na relação comunidade – educadores - arte

seguindo as orientações do coordenador do projeto sempre presente, ainda que não necessariamente de uma abordagem metodológica diferenciada para o público em questão.

Em outro momento de meu percurso, como estudante do curso de Graduação em Dança da Unicamp, pude recomençar um trabalho em dança direcionado para crianças e adolescentes consideradas em situação de risco pessoal e social. Foi neste momento, que dei início ao meu encontro com a minha abordagem metodológica, amparada, não pela supervisão das Instituições com as quais desenvolvi meu trabalho voluntariamente, mas pela possibilidade de orientação em pesquisas de Iniciação Científica. Também é com isto que começo a refletir sobre a distinção entre ser professora de dança e arte ou artista-educadora. Questões que ainda vem se estendendo já que tratar de arte e educação não é “terreno fácil de definir” (EÇA, 2009), como já mencionado no início do primeiro capítulo.

Marjara di Paula também acredita que sua formação no curso superior em Educação Física tenha lhe oferecido melhores condições para direcionar as suas aulas de modo a não seguir apenas aquilo que lhe havia sido proposto por seus professores anteriores. Outros dez entrevistados que tiveram curso superior em dança também acreditam que esta formação lhes possibilitou a ampliação de seus conhecimentos para melhor lidar com esta realidade por mais que também se refiram às diferenças entre a teoria e a prática cotidiana.

IV.1.c.Uma história diferente...

Para Marjara di Paula Ferreira a história foi um pouco diferente. Encontrei seu nome no site do projeto Arquimedes, na lista de arte-educadores. Seu relato revelou-me uma grata surpresa: ela foi uma das alunas de um dos programas da extinta Secretaria do Menor do Estado de São Paulo. Participou do programa *Clube da Turma* e esteve lá por um período de 3 ou 4 anos (entre 1990 e 1994). Realizou aulas de dança até que o projeto acabou e ela saiu junto com a professora Rosimaria de Souza, por volta de 1994.

Comecei a dançar com a Rosimaria de Souza no Clube da Turma Diadema, então eu venho de um projeto social, é onde começou com essa história de tirar os meninos da rua pra colocar num lugar e oferecer algumas atividades. Isso foi em 89\90 mais ou menos. [...] Eu entrei nesse projeto, descobri a dança e me apaixonei pela dança e eu tive a Rosimaria como uma pessoa muito importante na minha vida porque ela me encaminhou. Acho que ela viu um talento em mim, viu uma vontade em mim pra querer seguir com aquilo e ela ficou me levando pra cá e pra lá, me instigando pra conhecer novas coisas e aí não teve jeito, eu tive que começar a dançar profissionalmente mesmo. [...] Quando eu comecei a dançar com ela eu tinha 10\11 anos, mas aí depois, aos 13 anos eu já estava acompanhando demais os trabalhos dela, comecei a fazer cursos profissionalizantes: balé, jazz, dança contemporânea, dança afro. Eu comecei com dança afro. E tirei o DRT bem nova também, nem me lembro com quantos anos, mas foi super nova.

Entrou na Cia Diadema para dar aulas nas comunidades onde ela era classificada como “multiplicadora [...] eu ajudava a dar aulas para as crianças e quando ela não estava eu a substituí”. Mas, “como agente multiplicadora eu não recebia, era como se fosse um estágio não remunerado, porque era uma vontade de aprender”. Juntamente com a professora, pode aproveitar para relacionar o seu trabalho como “multiplicadora” e como bailarina profissional, passando por “companhias de dança contemporânea com influência da Ivonice Satie, Sandro Borelli e outras pessoas que passaram por ali”.

Aos poucos foi assumindo aulas em outros projetos sócio-educativos e conta que no início ela se pautava nas vivências que teve com a sua professora o que se transformou com a sua entrada na faculdade de Educação Física da Universidade Metodista, onde sua professora de dança do Clube da Turma lecionava. A faculdade fez muita diferença porque “antes eu pensava a dança muito técnica [...] a gente buscava alta performance. [...] Depois, entendi que ao trabalhar com crianças podia ser mais lúdico. [...] eu comecei a ver a importância da dança para a pessoa na sua formação pessoal.”

A transformação das possibilidades de olhar/pensar/ensinar/fazer dança durante o

percurso na universidade também é relato recorrente, mas não unânime. Pensar a dança “muito técnica” buscando “alta performance” e compreender que há outras possibilidades “ao trabalhar com crianças” e que dentre essas possibilidades o lúdico é um fator interessante, além de pensar a dança para além de seu tecnicismo e pensá-la como educação, ou seja, para a (trans)formação pessoal e coletiva são ideais que, de acordo com onze entrevistados, vem acompanhados das reflexões e experiências provenientes do âmbito universitário.

Acredito que isso não significa que o ensino superior seja o único responsável por esta (trans)formação. A importância maior parece estar nos encontros, e nos processos de troca de saberes entre pessoas com diversas experiências e de diversas localidades – como indicou Gisele Pennella em sua entrevista ao relatar que aprendeu muito sobre o ser arte-educadora com a equipe com quem teve maior proximidade durante sua estada no Projeto de Iniciação Artística no CEU. Ainda assim, a passagem pelo curso superior, de acordo com estes entrevistados, teve importância no sentido da transformação do olhar sobre a dança mesmo compreendendo que não é apenas a formação superior que necessariamente faz um artista e educador; e sim, as experiências que cada um pode vivenciar e a busca, a partir de um descontentamento com aquilo que é imposto, por vivências diferenciadas.

Assim, nota-se que, os cursos superiores podem se tornar campo fértil para essas indagações já que ali - diferentemente da nebulosidade em que é tratada a dança fora desse âmbito, enfatizando o aprimoramento técnico da reprodução mecânica que pretende a homogeneização e a disciplinarização dos corpos, velando o outro lado da dança, e da arte – é possível um outro olhar, aquele que compreende e respeita os vários pontos de vista, que estimula a expressividade e a criatividade individual e coletiva de cada grupo. Também porque os espaços de experimentação que se diferenciavam do habitual processo de iniciação à vida da bailarina – fazer balé e jazz – eram escassos e ainda são, dependendo das regiões de São Paulo.

Marjara di Paula, diferente da maior parte dos artistas e educadores de dança entrevistados - fazendo analogia com a canção interpretada por Marisa Monte - era vizinha, morava perto, falava a mesma língua, se encontrava em seu próprio mundo. Porém, também foi obrigada a estar apenas de passagem, sobrevivendo na passagem de um projeto a outro como veremos em outro momento deste trabalho.

IV.5. ATRAVESSANDO OS NÃO LUGARES

IV.5.a. Entrando nos espaços ou atravessando os não lugares⁸³

Os espaços educativos tem que ser interessantes - visualmente interessantes. É preciso organização pra se obter o máximo de liberdade.

(ALBANO, 2013)

Falar do espaço que é oferecido para atividades de artes não parece tarefa fácil. Muitos acreditam, incluindo os próprios artistas, que com criatividade tudo se resolve. O espaço físico e/ou o material necessário para as atividades artísticas nem sempre é visto como algo imprescindível, já que parece haver um senso comum que transformou o artista e educador em um mito, um ser que, ao ter criatividade, tem condições de desenvolver atividades com qualquer coisa e em qualquer lugar. E é verdade, o artista é curioso e pode promover a curiosidade em seus alunos procurando driblar as intempéries ou passar pelas pedras que vai encontrando no caminho, transformando tudo isso em arte. Há vários exemplos de artistas que desenvolveram um trabalho artístico qualificado utilizando materiais disponíveis no dia-a-dia ou na natureza e o espaço físico das ruas da cidade como mote criativo. Porém, isso não pode se tornar regra como algo dado naturalmente, sem que exista um planejamento consciente de projeto didático para essa construção.

Quando se discute sobre o espaço físico para aulas de dança, por exemplo, normalmente nos referimos a uma sala ampla, com possibilidade de ser fechada para o desenvolvimento de

⁸³ Tomei a liberdade de assumir a expressão não lugares - discutidos por Certeau (1998) e por Augé (1994) - para tratar das localidades físicas que alguns programas e projetos socioeducativos encaminham os profissionais de arte para realizarem as suas atividades quando estas não são estruturas construídas especialmente para o desenvolvimento de determinado conjunto de projetos. Além disso, os não lugares referem-se à ideia de que qualquer lugar pode ser utilizado (campo de futebol, praça entre outros). Assim como os não lugares caracterizados por Augé (1994) estes se caracterizam por serem espaços de passagem de "Um mundo prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório, ao efêmero [...]" (AUGÉ, 1994, p. 74). Para Augé (1994) que caracteriza esses não lugares é a sua transitoriedade, nos quais sempre se está de passagem. Porém ele se refere às rodoviárias, aeroportos ou estações de trem ou aos grandes centros comerciais como os *shopping centers* e hipermercados. Assim, "[...] um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar" (Ibidem, p. 73)

atividades introspectivas sem interferências quer seja de ruídos externos, quer seja por motivo de cumplicidade adquirida entre os participantes de uma aula; uma sala com um mínimo de isolamento acústico, que tenha um bom aparelho de som (no mínimo) e na qual se possa oferecer também um trabalho com música ao vivo sem preocupação de invadir a sala do professor ao lado. Pensa-se, principalmente, na importância de um piso adequado e limpo para que se possam desenvolver atividades corporais com o maior índice de liberdade corporal possível, ou seja, para que educador e educando possam trabalhar com os mais variados elementos da mecânica corporal (deitar, saltar, rolar, escorregar, equilibrar-se, entre tantos outros) e para que o trabalho desenvolvido não seja prejudicial à saúde.

De modo mais amplo entende-se que um espaço adequado para o fazer artístico, não somente corporal, pode desenvolver a percepção dos educandos com maior fluidez, possibilitando uma diversidade de experimentações corporais que em estruturas não apropriadas seriam impossíveis. Os espaços educativos e artísticos precisam ser estimulantes e significativos porque a educação sensível, estética, artística e corporal passa também pela arquitetura, pelo mobiliário, pelos adornos e por seu entorno e isso também é fundamental para a criação.

Com estas considerações não pretendo deixar de lado a importância que os espaços não convencionais têm para o processo de criação em arte. Estes também são imprescindíveis para outras divagações criativas, porém devem ser uma escolha didática e não imposições adaptativas.

Eu comecei num espaço ideal, diferente da maioria dos projetos em que trabalhei. No projeto social do Clube da Turma tinha uma sala enorme, com piso de madeira, espelho, barra, tudo. Isso porque era um projeto piloto do governo. Os espaços dos bairros de Diadema e Terezinha eram muitos bons. Mas hoje, você pode ir visitar esses espaços e eles estão jogados, dá uma pena, um espaço tão bom que não é aproveitado. (Marjara di Paula)

Diferente da experiência que Marjara teve em seu primeiro contato, como aluna, no *Clube da Turma de Diadema* onde a sala de aula era bem equipada para a dança, grande parte dos projetos socioeducativos, parece ter tomado como regra o argumento de que “o ato de ensinar é barato”, expresso por Alda Marco Antonio em entrevista cedida ao Programa da TV Cultura, cujo trecho se encontra no capítulo anterior. É essa perspectiva, exposta pela ex-secretária de aprender “a trabalhar com poucos recursos” [...] ensinando “nas vielas das favelas [...] nos campinhos de futebol” que fez o programa A Turma Faz Arte ser “considerado número um pelos cientistas da ONU”. Fez-se crer que não há nenhum problema em não se proporcionar atividades artístico-

educativas em dia de chuva já que “não tem telhado” e que “o prédio, às vezes, é importante, mas o prédio sozinho não faz escola”.

Estes argumentos podem ter sido relevantes para somar forças no sentido de abrir caminhos para instaurar uma nova etapa de ensino de arte. Se por um lado, como dito anteriormente, os programas criados pela Secretaria de Estado do Menor eram inovadores e organizaram experiências com artistas renomados que foram muito positivas; por outro, na medida em que as problemáticas, no decorrer do tempo até a nossa atualidade, não foram superadas e que os argumentos utilizados inicialmente foram banalizados, servindo para justificar baixos investimentos na arte e educação, as críticas negativas marcadas por essas experiências, como abordarei a seguir, ganham força.

O meu corpo, como arte-educadora, em um dos projetos do *Programa A Turma faz Arte*, ao contrário do otimismo que o discurso de Alda Marco Antonio tenta fazer crer, ressoou negativamente sobre o valor que se deu à educação. O “ensinar barato” difundido como positivo e otimista, até os dias de hoje, nos mais diversos programas e projetos socioeducativos, talvez por ter sido endossado pela ONU, me traz a memória da dureza, da pobreza (no sentido amplo da palavra), das limitações, das pedras que tive que saltar ou reorganizar em meu percurso como artista e educadora de dança em programas socioeducativos.

O *Programa A Turma Faz Arte* foi o primeiro contato que tive na esfera das ações socioeducativas e ali comecei a perceber que o discurso não condizia com a realidade: as limitações de um espaço inadequado, as dores no corpo, a estafa, o espaço nada aconchegante, nada propício à arte são pedrinhas que ficaram incrustadas na memória de meu corpo. Pergunto: não é caro às custas de que e de quem?

Meu corpo, o de tantos outros artistas e educadores de dança e o das próprias crianças e dos adolescentes sabem.

Não é caro às custas dos salários baixos e dos frequentes atrasos dos mesmos para os profissionais que se envolveram com o projeto. Às custas da alta rotatividade dos mesmos profissionais porque não podem dar continuidade ao trabalho para não criarem vínculos empregatícios; às custas de não terem tempo suficiente para criar vínculos afetivos imprescindíveis para esse aprender/fazer dança-arte; às custas da falta de um planejamento contínuo e crescente qualitativamente que muda a cada troca de governo; às custas da falta de uma formação de equipe para a construção política-educacional-cultural de um projeto comum.

Também às custas do espaço adequado para o fazer artístico com instalações deficitárias.

Seu discurso continua com "[...] *A Turma Faz Arte, acontece nas favelas, que acontece nos campinhos de futebol; dia que chove não tem esse programa, não tem telhado. [...]*" ao que eu complemento: se chove não tem atividade, se o Sol está forte demais não tem atividade, se venta demais não tem atividade, se faz frio não tem atividade. Esperemos um dia comum, daqueles em que o ar está meio parado, o Sol ameno...Na "terra da garoa" teremos mais dias sem atividade do que com atividade. "sem telhado" à espera do tempo ameno...Assim é barato mesmo.

É nesse sentido que eu considero *A Turma faz Arte* como um projeto de não lugar. Acontecia, como Alda Marco Antonio diz, em algum campo de futebol em meio a uma favela, em alguma igreja das proximidades ou em um centro comunitário. Provavelmente os programas da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo foram mesmo referência mundial, porém para o bem e para o mal. Outros programas como o Projeto Arquimedes, criado pela Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo se configuraram nesse mesmo molde.

Muitos dos programas em que trabalhei mais tarde tinham essa forte característica de não lugares. Meu corpo ficou deveras marcado por estes não lugares, paradoxalmente, marcado negativa e positivamente.

Lembro de um dos primeiros dias em que fui à favela da Coreia, Jd. Umuarama, como assistente do professor de dança. Era um salão, com um pequeno palco ao fundo, com o piso de cimento duro e áspero, dois banheiros pequenos, uma porta e... não lembro de janelas. As crianças e adolescentes faziam aulas descalços, o professor e coordenador do projeto de dança estava calçado, assim como meu colega, também assistente de dança, e eu. No meio da aula foi-lhes solicitado que, enfileirados, realizassem giros para um lado e para o outro, avançado à frente. Eu, como assistente, ajudava a tirar dúvidas sobre o exercício, fazia correções, demonstrava exercícios (passos de dança)...Chegou a vez de um garoto de uns 14 ou 15 anos realizar o exercício. Ele parecia em dúvida, fui-lhe mostrar como se fazia e ele retrucou: "*Mas a sra. está de tênis, eu tô descalço vou ficar com o pé todo machucado*". Nunca mais esqueci isso. Na empolgação adolescente de querer fazer a coisa certa – eu tinha apenas 18 anos de idade: - "*è verdade, tem razão*" - tirei o tênis e segui até o fim da aula e todas as aulas seguintes, continuei descalça, assim como os alunos eram obrigados a estar. O garoto fez o exercício comigo. Ganhei a confiança da turma para seguir o trabalho. Mas também ganhei muitas bolhas na sola do pé. Mas na época, aluna de balé, não achava que isso era algo importante a se pensar, afinal de contas

eu tinha os dedos cheios de bolhas ensanguentadas quase todos os dias por causa das sapatilhas de ponta.

O espaço em que Marjara di Paula se sentiu acolhida, que a fez se apaixonar pela dança e que fazia parte do mesmo conjunto de programas desta Secretaria – o *Clube da Turma de Diadema* – de acordo com a entrevistada, foi simplesmente abandonado. Mas apesar do ressentimento de Marjara, o *Programa Clube da Turma* continua sendo efetivado pela Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo e

implantado em prédios próprios do Estado, localizados em regiões caracterizadas pela exclusão social, constituídos de ginásio poliesportivo, quadras, campo de futebol, piscina e salas especiais onde são realizadas atividades esportivas, culturais, educacionais, artísticas e alimentação diária para os beneficiários do programa. [...] são espaços que propiciam o desenvolvimento de atividades diversificadas para crianças e adolescentes, possibilitando vivências através da arte-educação, expandindo sua criatividade, sua iniciativa e sua expressão.⁸⁴

Hoje em dia há investimentos em espaços fixos como é o caso da Casa da Solidariedade, dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e das Fábricas de Cultura, no entanto ainda persistem os programas que atuam com parcerias e que mantêm as características de não lugares. Nestes incluem-se as escolas públicas que oferecem o espaço, quase sempre, não apropriado para atividades de dança e de outras linguagens artísticas. Os espaços físicos construídos ou revitalizados podem continuar com a aparência de não lugares. Isso porque não é apenas uma construção física que faz o lugar. Nesse sentido, o discurso de Alda Marco Antonio sobre esta questão parece surgir como estratégia que desloca os sentidos para fortalecer a ideia de um ensino barato. Veremos mais adiante que, mesmo tendo o espaço, ainda há a necessidade de que seja ocupado com planejamento e isso nem sempre é uma realidade. Para os artistas-educadores estes também se tornam apenas lugares de passagem.

Apesar da existência de programas e projetos que construíram edifícios com espaços específicos para as áreas artísticas, oito entrevistados comentam sobre suas passagens em estruturas inadequadas para o trabalho corporal. Marjara di Paula, por exemplo, ressen-te-se de ter iniciado sua vida na dança em um espaço que ela considerava ideal e não ter tido a possibilidade de desenvolver seu trabalho no âmbito da arte-educação do mesmo modo:

⁸⁴ Disponível em <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/lenoticia.php?id=282>. Acesso nov\2013.

Eu trabalhava no meio de várias pilstras, o chão com vários tacos arrancados, pedaços com cimento. Num outro espaço era um anfiteatro que tinha um carpete que raspava o joelho no chão e ficava aquele vergão na perna. E ainda era bem pequeno. A gente dançava no meio das cadeiras, enfim...como a maioria dos lugares. A arte é sempre marginalizada, não se tem um espaço adequado pra trabalhar, sempre muito complicado. Mas deu certo. (Marjara di Paula)

É um relato que se repete várias vezes durante as entrevistas.

Tatiana Rodello lembra a sala em que deu aula em projeto social pela primeira vez, ainda durante o segundo ano da faculdade (em 1996), em um projeto da prefeitura de Campinas que lhe pagava como estagiária:

Eu dava aula num galpão que vivia sujo de terra, e eu não sabia dar aulas sem chão, sem ser com o pé descalço, então as mãos chegavam antes, mas isso depois de algumas semanas que a gente começou, pra limpar, lavar o chão, ficar limpinho pras crianças terem aula comigo. Porque senão não tinha como (Tatiana Rodello).

No mesmo sentido Julimari Pamplona traz à lembrança do programa *Escola da Família*, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

Tenho uma história pra contar sobre a Escola da Família: a gente trabalhava aos finais de semana e era um dos projetos que eu encaixei com os outros trabalhos que eu fazia. Eu ia pra Mairiporã, final do mundo. Pegava o trem e ia pra Mairiporã. Dava aula numa sala de aula, eu tinha que tirar todas as carteiras e passar um pano porque o chão era preto, não tinha a menor condição de fazer nada. Eu chegava, tirava as carteiras, limpava...uma vez meu marido fez isso junto comigo, porque como era longe, ele ficou com dó e foi me levar. Quando ele viu aquela situação arregaçou as mangas e ajudou a limpar a sala. É uma coisa que acontece muito em nossa profissão, a família, os amigos, os namorados ajudam (Julimari Pamplona).

E Uxa Xavier praticamente conclui, a partir de uma experiência que teve com o Instituto C&A, o que significa "projeto social" a partir de uma reflexão cujo foco é a relação com o espaço. Além disso, sua narrativa aponta para aquilo que permanece arraigado à ideia de trabalho socioeducativo, recuperando a ideia, duas décadas depois, de que trabalhar com arte e, em especial, em ações socioeducativas pode ser um ato "barato" e pode ocorrer em qualquer lugar.

Fiz parte de um projeto genial, de 2001 a 2003. Chamava-se "Criando Crianças" do Instituto C&A sob coordenação de Simone Alcantara [...] o Acácio Valim fazia o trabalho com os professores e eu fazia o trabalho com as crianças. Era do Instituto C&A em parceria com uma associação que começou com a história da 'mãe

crecheira', em Osasco. Eram as mães na rua que ajudavam as outras mães que iam trabalhar. As "mães crecheiras" virariam creches com profissionais e a C&A entrava como parceira para levar esses profissionais a fazer uma super capacitação, a longo prazo, com os educadores dessa creche. Os educadores tinham que assistir às minhas aulas com as crianças. Era a ponte pra fazer todas as conexões e criar esse significado da importância da dança pra criança. [...] Eu dava aula lá dentro do Instituto C&A. Eles construíram uma **sala de dança que era imensa**; projeto do Staging que estava nesse projeto antes de nossa equipe. A sala era algo inacreditável. [...] Era uma época em que estava 'bombando' a ideia do terceiro setor. As crianças chegavam de ônibus na C&A e ganhavam lanche. Ficavam numa euforia porque iam passear de ônibus, entrar na C&A e tomar lanche. Até eu baixar a bola desse povo era uma loucura. E as professoras que tinham que assistir a aula sumiam na lojinha da C&A e voltavam cheias de sacolas. **Passou-se um ano, perdemos a sala que virou um almoxarifado. Olha só como é essa questão do projeto social.** Mas foi um projeto muito legal. Perdemos a sala. Tinha um campo de futebol, num bairro Rochedallae que era administrado pelos traficantes. **E tinha um troço que era um pouquinho mais essa sala comprida [3m X 6m] que era dividida em vestiário, barzinho, balcãozinho, uma salinha e uma sala que era metade desta. E foi lá que eu fiquei com as crianças.** Mas a gente era tão feliz lá dentro! Porque aí não tinha lanchinho, não tinha mais a obrigação com as professoras, porque não cabia. Tinha bem menos alunos. Comecei a ficar com os mais velhos. [...] Mas olha, foi um trabalho incrível! Porque estávamos tão próximos naquele espaço. Era uma proximidade tão absurda que ou nos amávamos ou nos odiávamos. E optamos por nos amar. Pude ver aqueles corpos. Pra mim foi um momento muito, muito forte e eu trago isso agora [em outros projetos]. Que foi ler e conviver com aquele corpo machucado, aquele corpo que apanha, aquele corpo que trabalha e que é uma criança. Ali não tinha como fazer aquecimento por exemplo, não tinha como fazer roda, porque **a sala era uma linguça. Tinha uns 13 ou 14 dentro daquela sala com vitrô, não tinha janela, era um vitrô.** Nós fizemos um varal gigante no meio do campo de futebol com os desenhos deles. É o que podia ser feito porque não tinha muito dinheiro. [...] Ahh! E o Sebastian invadia a minha aula pra fazer lá a propaganda, tinha que ter foto minha com ele...em outro momento a creche recebeu um contêiner de roupas e eu tive a ideia de fazer um brechó e [...] as crianças dançaram e fizemos um desfile de modas. E as crianças dizendo "nós fazemos dança contemporânea" – olha que coisa mais genial. [...] A Instituição ficou mais por conta de pagar os nossos salários e "o resto vocês que se virem". Eu ia uma vez por semana, ficava o dia inteiro lá.

(Uxa Xavier)

Nota-se, que apesar da construção ou revitalização de várias estruturas físicas para a realização de projetos socioeducativos com arte - que incluem salas de dança com piso apropriado, espelhos e barras – o mito de que educar e fazer arte são atos baratos persistem nas mais variadas formas.

IV.5.b.A (DES)esperança nos espaços construídos

Não só de não lugares são realizados os projetos socioeducativos. Existem, como já visto, programas e projetos realizados em prédios próprios do Estado ou do Município, construídos especialmente para se tornarem o centro das atividades a serem realizadas, como é o caso dos CEUs, ou revitalizados, como é o caso da Casa da Solidariedade I e II, das Fabricas de Cultura, das Oficinas Culturais entre outros. Porém, os prédios são constituídos da vida que os habitam e não apenas de paredes frias que subdividem os ambientes. Se a subdivisão ambiental não for bem planejada e adequada a cada atividade que o projeto se propõe a articular, isso também não será suficiente para um trabalho qualitativo em arte.

Vou tratar aqui especialmente de dois espaços: a Casa da Solidariedade e os CEUs entendendo que eles refletem as ocorrências de outros espaços com características semelhantes.

Dou início pela Casa da Solidariedade porque as memórias de Tania retratam um lugar e uma experiência bem diferente da minha e por isso mesmo me parecem representativos para destacar a reflexão sobre a necessidade de se pensar a arquitetura do lugar ou mesmo a ocupação do espaço de modo consciente, juntamente com o plano político-pedagógico e não apenas resultado de arranjos infundados.

Minha experiência neste projeto se deu nos anos entre 2000 e 2003. Passei pela Unidade I por uns seis meses e fui transferida para a Unidade II quando esta foi criada. Tania acabou entrando na Unidade I. Participamos do mesmo projeto, com os mesmos ideais, tendo o mesmo diretor artístico. Ainda assim, o espaço físico e a equipe de cada uma das unidades parece ter sido decisivo para que o trabalho tivesse ou não bons resultados tendo como fatores determinantes o acolhimento tanto do espaço físico quanto dos profissionais que faziam parte da equipe.

A infraestrutura física das duas casas me chamou muito a atenção por serem casarões restaurados e reformados. Era uma delícia entrar naquele espaço com piso e cheiro de madeira, com o aconchego da antiguidade. Grandes escadarias...Mas na Casa I a sala de dança era do lado de fora. Um grande salão provavelmente construído depois, com piso emborrachado, sem janelas, uma salinha do lado de dentro para guardar material e utilizada como sala da Educação Física e duas portas grandes de vidro cuja visão era para o pátio e para a quadra. O aconchego e a privacidade necessária desapareciam por completo ali.

Já na Casa II, as aulas aconteciam nas salas internas do casarão. Piso de madeira, porta de

madeira e grandes janelas. O problema era o ruído da rua já que as janelas eram voltadas para uma avenida movimentada do centro da cidade. Mas ali, eu fechava a porta e realizava o meu trabalho sem nenhuma interferência externa, a não ser o ruído da rua. Eu adorava dar aulas ali. Claro que também tive dificuldades, mas eram dificuldades do âmbito comportamental já que as crianças e os adolescentes (meninos e meninas) eram obrigados a participar das aulas, independente de seus desejos e/ou interesses. Minhas lembranças do trabalho de dança específico com as crianças são as melhores. Eu tinha liberdade de desenvolver as aulas que eu desejava, tinha o apoio do diretor artístico e ainda conseguia desenvolver aulas de dança para além da ideia simplista de "tirar os meninos da rua". Chorei com uma turma de adolescentes, formada majoritariamente por meninos, porque não paravam quietos e não aceitavam o que eu propunha, nem mesmo aquilo que eles mesmos solicitavam - quando notavam que era mais difícil, desistiam. Chorei porque gritei com eles. Chorei porque não sabia mais o que fazer. Mas também me alegrei com eles porque pudemos criar vínculos afetivos - dado o tempo de acompanhamento. Me alegrei diante de algo que me surpreendeu, quando vários alunos, de turmas diferentes, me pediram para abrir uma turma especial de aulas de dança clássica. E me alegrei ainda mais, tendo esperanças no projeto, quando, aberta a tal turma, às sete horas da manhã, duas vezes por semana, antes do horário de iniciar as atividades da Casa, tive uma grande surpresa: a sala com mais de vinte alunos, entre meninos e meninas de diferentes faixas etárias, acordando mais cedo para participarem da aula! Era mais um sonho que se realizava, não pelas aulas de dança clássica, mas pelo desejo despertado naqueles meninos e meninas. E foi mais um sonho de esperança levado à morte. Troca de governo e, novamente: rua!!

Infelizmente para Tania Glauser a experiência não foi tão positiva:

As minhas aulas na casa eram muito difíceis: primeiro, porque eu sentia que existia um preconceito muito grande por parte dos próprios professores, principalmente com relação aos meninos. Sempre tinha uma piadinha: "ah, você vai pra aula de dança?" ... Tinha muito isso na Casa I. E isso professores homens e mulheres. Então os alunos quando entravam pra fazer aula, não faziam. E aí...os meninos não faziam, obviamente que as meninas também não. Então muitas vezes eu não conseguia dar aula! Nos primeiros meses foi tudo bem, mas depois foi piorando porque ... não sei, acho que os professores foram criando esse contexto. [...] Me lembro de uma situação muito séria que aconteceu lá: uma pessoa, que era assistente social, entrou na minha sala pra dar um recado. Ela viu um aluno se comportando de modo que ela não gostou [pela porta de vidro] e ela [entrou] pegou a criança pelo braço e gritou com ele "você tá de castigo!! você não pode tratar professor assim!" sabe? Eu

lembro que ela pegou a criança e a colocou no canto e eu fiquei chocada e eu não sabia nem o que falar, e a criança lá no canto chorando. Deu o recado dela e pronto. Era uma das turmas novinhas que a gente tinha. Bom, a mulher foi embora, eu fui conversar com a criança e ver se ela se acalmava e voltava pra turma. [Além disso,] dentro da sala em que eu dava aula, tinha outra salinha que era da Educação Física para guardar materiais. Era um problema porque os professores entravam e saíam a qualquer momento e muitas vezes, quando a aula estava dando certo, o professor entrava fazendo piadinha e acabava com a aula. Ainda tinha a questão da música. As meninas só queriam dançar o 'Tchan' e eu não sentia nenhum apoio pra tentar me ajudar a resolver essa situação, muito pelo contrário aquelas piadinhas por parte dos professores continuavam. E ainda mais, esses professores de Educação Física colocavam essas músicas nos intervalos e aí piorava a minha situação em sala de aula. Eu queria experimentar coisas novas, queria que eles experimentassem coisas novas, queria que eles pesquisassem outras coisas, vivenciassem outros movimentos, outras coreografias. E eles só queriam aquilo. E até na própria aula de Ed. Física o que muitas vezes acontecia é que os meninos ficavam jogando futebol e as meninas ficavam com o som ligado dançando as coreografias do Tchan. Então qual é o sentido das aulas de dança? Perde todo o sentido. (Tania Glauser)

As experiências nos espaços físicos dos primeiros CEUs construídos demonstram o quão importante foi para os artistas e educadores de dança terem a oportunidade de vivenciar um espaço adequado para o trabalho corporal.

Os CEUs são edifícios construídos especialmente para atender projetos educacionais, culturais e esportivos nas periferias de São Paulo. São edifícios que abarcam uma Escola de Ensino Fundamental I, uma Escola de Ensino Infantil, piscina, um prédio para atividades esportivas e culturais. A parte cultural, na qual as atividades de Iniciação Artística eram oferecidas, contém uma sala multiuso com piso de madeira, com aparelhagem de iluminação para ensaios e/ou apresentações menores; um ateliê de artes visuais, uma sala espaçosa com piso frio e janelas; uma sala de espaçosa de dança, com piso adequado, espelho e barras.

O CEU em que trabalhei tinha as janelas voltadas para a avenida principal e do outro lado da sala estava a quadra esportiva - um piso abaixo, mas com um espaço aberto, que propiciava a visão da quadra por parte de quem estava na sala de dança. O aspecto negativo desta sala era a invasão de ruídos por todos os lados. Em minha primeira semana de aulas nesse espaço fiquei sem voz. Mas, as aulas de dança não ocorriam apenas nesse espaço, utilizávamos a sala multiuso que era muito acolhedora e aconchegante por ser fechada e menor. Com piso de madeira, era-nos permitido rolar no chão com muita tranquilidade e a aceitação dos alunos para as atividades era

muito bem vinda. Também oferecíamos aulas no próprio teatro, que nos propiciava aulas descontraídas e acolhedoras com a prática da experiência de observação estética. Por vezes, quando ocorriam atividades extras ou quando haviam muitas turmas disputando os espaços, nos encaminhavam para uma sala de piso frio porém, espaçosa. Perdíamos aconchego, mas como isso não era frequente não nos importávamos tanto. E em apenas um ano pudemos ver um trabalho artístico que nasceu.

Carla Morandi também demonstra seu encantamento com o projeto EMIA-CEU durante a gestão da prefeita Marta Suplicy e inclui em seu relato o quanto o espaço físico é importante, mas, como isso se completa com o ambiente propício que também se constrói nas relações pessoais e estéticas daqueles que compartilham saudavelmente o espaço:

Eu achava aquele espaço excelente. [...] A sala que eu trabalhava que eles chamavam de multiuso era ótima, aquele piso de madeira, embora escorregadio... – era aconchegante, a sala era aconchegante e trabalhávamos muito no chão, eles queriam ficar no chão. Eu não trabalhei na sala de dança. Já pros pequenos era em outra sala, o “ateliê”. Essa era fria, porém tinha uns colchonetes e eu dava o máximo que podia. Era um espaço muito amplo, mesmo com as mesas que tinha podíamos trabalhar bem corporalmente porque tinha espaço. **O ambiente faz muita diferença** [fazendo um contraponto], depois fui trabalhar em escola pública e os alunos não queriam tirar o sapato, nem ir pro chão porque o piso era sujo e frio. [...] (Carla Morandi)

E Tania Glauser complementa:

[...] o fato de ter um teatro dentro [do CEU] era importante, porque na semana que tinha espetáculo – podia ser de dança, de teatro... – nossa tudo mudava! Assistíamos a um espetáculo com as crianças e na outra semana elas estavam muito empolgadas, [...] elas queriam fazer aula, elas tinham empolgação, elas tinham ideias, elas eram produtivas demais. A estrutura era outra.

**IV.6. Os CEUS dando visibilidade às CONTRADIÇÕES e AMBIVALÊNCIAS das
ações socioeducativas**

Eu fiquei encantada com o projeto da EMIA [EMIA-CEU]

Eu gostei muito de trabalhar lá.

(Carla Morandi)

Quando estávamos na primeira fase do CEU, tínhamos todo aquele amparo pela EMIA. O projeto **era lindo, eu adorava!**

(Gabriela Salvador).

Eu achei um projeto muito interessante quando começou porque **tinha as 4 linguagens...** no início (em 2004) era o trabalho parecido com o da EMIA, de iniciação artística. **Já foi colocado logo de cara** que a proposta não era formar artistas mas sim, talvez, iniciar o interesse de alguém que pudesse seguir pra frente. Mas **que o importante era que eles tivessem contato com as experiências artísticas** e que pudessem de alguma forma levar isso pra vida deles e que isso fosse alguma coisa que somasse como uma forma diferente de aprendizagem ... (Sílvia Gaspar)

As turmas de jovens tinham, no máximo 15 alunos e as de crianças que era dividida com outro arte-educador, tinham 20 alunos. Quer dizer, **era um número suficiente de alunos por professores.** (Carla Morandi)

Os alunos se inscreviam, era um grupo grande mas limitado de alunos... Eu **gostava e achava interessante** essa proposta de primeiro eles **[as crianças e os adolescentes] se inscreverem**, de que quem estava afim de fazer, fazia.. E parece que **tinha muito mais gente interessada** do que quando eles obrigaram [o que ocorreu com a mudança de governo]. (Gabriela Salvador)

IV.6.a..O CEU era um céu pra mim e virou um inferno

Os CEUs representam, a partir das memórias trazidas pelos entrevistados, um espaço emblemático, simbólico e representativo que evidencia as contradições em que estão envolvidos os projetos sociais – porque engloba todas as discussões trazidas de modo mais fragmentado em todos os outros projetos socioeducativos e culturais destacados. Aqui, apesar das diferentes características entre outros projetos socioeducativos e culturais, demonstra-se claramente como os projetos são construídos e como as esperanças, os ideais, as crenças futuras são moldados até o momento chave em que tudo começa a ser modificado. As esperanças de uma possibilidade real de trabalho construtivo, os ideais, as crenças nas possibilidades de um trabalho artístico e educacional em programas e projetos socioeducativos são destruídos a cada mudança de governo. Implode-se a ideia anterior, abandona-se o que vinha sendo construído, implementam-se novos moldes por cima dos escombros que ficaram. Isso parece cíclico. Qualquer que tenha sido o projeto, as ascensões e quedas se repetem.

“O CEU era um céu pra mim...e virou um inferno” é frase recorrente em quase todas as narrativas dos entrevistados para esta pesquisa e que tiveram passagem por este lugar.⁸⁵

CEU ensolarado

O primeiro momento do Projeto de Iniciação Artística dos Centros Educacionais Unificados (gestão de Marta Suplicy - PT, 2001-2004) foram marcados por um encantamento por parte dos arte-educadores - como eram chamados na época - contratados. Todos, sem exceção, demonstram em seus relatos, durante as entrevistas, apreço pelo trabalho que puderam realizar e elencam como fatores determinantes: a relação com o espaço físico; a relação de equipe; a possibilidade de troca de experiências a partir de um trabalho interdisciplinar que pode ser desenvolvido; a ideia de que os alunos se inscreviam para as atividades que desejavam e não eram obrigados a participar delas; a quantidade de alunos ideal para cada professor e para o espaço, e, finalmente, a possibilidade de realmente trabalhar com arte, que incluiu apresentações finais, em cada CEU, e no teatro para a comunidade reunindo as quatro linguagens artísticas em

⁸⁵ Dos 18 entrevistados, 11 passaram pelos CEUs.

um só espetáculo.⁸⁶

É um encantamento, mas não um encantamento romantizado e alienado. Os entrevistados ressaltam o lado positivo sem deixar de lado os pontos negativos considerando que eram aspectos a serem desenvolvidos no decorrer do tempo e acreditando que seria possível. A exemplo disso, Silvia Gaspar acreditava que a ideia de ter alunos que se inscreviam voluntariamente era muito boa, no entanto, enfatiza que leva tempo para que haja um número considerável de alunos que não desistam no meio do processo. É exatamente o tempo do processo, da maturação, tempo para que a comunidade compreenda as atividades, experiencie-as, selecione e se aproprie do espaço e de suas atividades; tempo, que infelizmente, os governos não querem perder, como explicita Silvia Gaspar a partir de uma de suas experiências:

Foi até aumentando de um semestre pra outro, tivemos um número maior de alunos, mas ainda precisaria ter mais uns dois ou três anos de aula, ali dentro daquele projeto, pra ter um número maior ainda de alunos e para que os projetos se estabelecessem. (Silvia Gaspar)

Seguindo a mesma lógica de raciocínio, Gisele Pennella também aponta que a ideia de inscrição voluntária é interessante, mas que gerou algumas dificuldades, já que havia necessidade de números para mostrar resultados, por outro lado, aponta a liberdade e autonomia de criação que cada equipe de arte-educadores possuía para solucionar as dificuldades que aparecessem no percurso:

O problema que tínhamos era com aquela estrutura de horários muito rígida, então se não tivesse alunos em determinado horário fechava a turma. Mas houve um ajuste entre o grupo: em horários que não conseguimos alunos, por exemplo, fiz uma proposta de tentar trabalhar com os professores, nos HTPCs, uma discussão sobre arte-educação. E o coordenador achou ótimo...(Gisele Pennella)

⁸⁶ Cada CEU desenvolveu essa apresentação final a seu modo. Este relato pode representar questões que ocorreram nos CEUs em que eu, Tatiana, Tania e Lívia Trabalhávamos (3 CEUs). Não tenho informações de como essa apresentação se desenvolveu nos outros equipamentos.

Depois [de um tempo de trabalho] **houve um momento em que a proposta foi trabalhar algumas aulas em duplas e pensar junto, pensar nas interfaces.** Mas os momentos de planejamento eram poucos, era sempre a dupla e era socializado pro grupo num momento maior de planejamento. A ideia surgia na dupla e era refinada com o grupo e definida pela dupla que ia dar a aula. (Gisele Pennela)

Lembro que fizemos aquele monte de reunião da EMIA no começo e que eles ficavam falando, falando, falando e lembro que a coordenação propôs uma grade de horário onde aconteceria a divisão da aula por dois professores. Mas **não teve nenhum momento de planejamento, porque veio de cima pra baixo.** Ainda assim, foi legal, mas como experiência empírica. **Como experiência, 'rolou' porque os professores se propuseram a fazer uma coisa legal, porque houve uma troca entre os professores. Então houve experiências boas,** mas também outras que não deram certo porque não tínhamos empatia com um ou outro, ou porque não nos entendíamos muito bem. E éramos obrigados a estar trabalhando. Mas de maneira geral foi bem interessante. Eu também sou uma pessoa bem positiva, viu? (Gabriela Salvador)

As crianças de 5-6 anos tinham dois professores de diferentes linguagens até porque eram duas horas e independente de qualquer coisa eram duas horas de aula e sabemos que uma criança pequena não fica duas horas direto. Então **tinha essa proposta que tivessem dois professores de diferentes linguagens;** que em determinado momento um desse uma aula o outro desse outra atividade e essas **atividades podiam ir se mesclando e se transformar em uma só.** A gente ficava um pouco livre pra conduzir essas atividades. (Sílvia Gaspar)

IV.6.b.A Interdisciplinaridade:

entre o projeto político-pedagógico e a possibilidade real e pessoal

A interdisciplinaridade proposta nos CEUs para os arte-educadores (como eram denominados neste momento) do *Projeto de Iniciação Artística* foi apontada pelos entrevistados que participaram dessa ação, como um processo ambíguo. Se, por um lado, foi uma experiência muito positiva pela possibilidade de troca de saberes e novos aprendizados, tanto para os alunos quanto para os professores que intercambiavam ações, planejamentos e ideias criativas; por outro, foi avaliado como um golpe de sorte já que “*veio de cima pra baixo*”, sem planejamento prévio e sem formação integrada.

A formação dos artistas e educadores e dos próprios coordenadores foi apontada pelos entrevistados como fator determinante para o sucesso ou não dessa ação. Grande parte dos entrevistados que atuaram nos CEUs no *Projeto Iniciação Artística* relata que a possibilidade de interdisciplinaridade numa mesma equipe foi riquíssima com alguns colegas e infrutífera com outros, a depender da formação anterior desses profissionais.

Como se percebe pelos relatos mencionados na página anterior, cada um teve uma experiência diferenciada com relação ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Como veio de “cima pra baixo” como aponta Gabriela, não houve discussão conceitual ou mesmo um grupo de estudos e planejamento que pudesse auxiliar a compreensão e articulação da equipe para um trabalho com inter-linguagens artísticas. Desse modo, cada CEU teve uma experiência particular. Alguns tinham um coordenador que abria espaço para um aprofundamento sobre as questões didáticas, outros simplesmente conseguiram realizar um trabalho qualitativo com aqueles colegas com quem passavam o dia e aproveitavam os intervalos para discutir e planejar, porque:

O CEU era isso: ficávamos lá o dia inteiro. Não era um lugar em que você ia, dava sua aula e ia embora. Na hora do almoço era possível trocar com os seus colegas e ainda tinha a reunião entre os arte-educadores do nosso CEU e outra reunião entre equipes, com outros CEUs. (Carla Morandi)

Como pontos marcantes dessa experiência, ressaltam-se a importância que teve para o aprendizado pessoal em seu processo de tornar-se arte-educador. Parece-me emblemático que o trabalho com as crianças tenha sido silenciado em grande parte dos relatos sobre suas trajetórias de vida, no percurso dos projetos socioeducativos. Isto revela que, como a falta de continuidade

não permitiu a criação de laços afetivos, as experiências significativas, relatadas pela maior parte dos entrevistados, refiram-se ao sucesso ou não de seus processos didáticos em algumas aulas pontuais mais do que às possíveis trocas entre educando-educador ou educando-educando e pelo desenvolvimento contínuo de um trabalho de iniciação artística para com as crianças. Fica evidente que, mais do que o trabalho desenvolvido com os educandos, a importância dada à passagem nas ações socioeducativas está no processo de formação individual de cada profissional.

Eu **aprendi muito** com isso, como professora. A **interdisciplinaridade acontecia sem que se percebesse**; eu fui fazendo uns links só três meses depois, era muito gostoso. (Gabriela Salvador)

Foi muito rico na verdade, **pelo encontro das pessoas**. De lá criamos até um grupo de estudos de integração de linguagens artísticas, e também um desejo de criar, não necessariamente um espetáculo, é...ah, era espetáculo sim, mas era o desejo de criar com essas pessoas, com os professores. Para que com os professores se tivesse alguma coisa também artística. Isso brotou ali, mas não foi pra frente. (Lívia Império)

[**As trocas entre os arte-educadores também eram muito boas**]. Eu tive dois companheiros muito bons, o Claudio e a Maria Luiza, dois arte-educadores completamente diferentes. Um, artista que estava lá tentando produzir e mexer e experimentar e a outra, uma senhora, uma arte-educadora com muita experiência (Carla Morandi)

... eu conheci muitas pessoas de outras linguagens artísticas e também **fui somando no meu processo de aprendizagem** – a gente nunca para, a gente nunca para de aprender. Então eu me sentia professora e aluna o tempo todo, porque eu conheci pessoas muito interessantes ali. (Silvia Gaspar)

IV.6.c.A diversidade de formações

Foi essa experiência com a interdisciplinaridade que aproximou os educadores e que, por isso mesmo, também descortinou alguns aspectos que provocaram o encantamento inicial.

Um dos questionamentos que surgiu com mais ênfase foi sobre os critérios de seleção e de carreira. A narrativa de Gabriela é representativa desse processo:

No CEU em que eu trabalhava, não entendi muito como havia sido feita a seleção dos professores. Por exemplo, os dois da música eram professores de canto de igreja e com eles não tinha conversa pedagógica. O jeito era dividir a aula mesmo [uma hora para cada professor]. Tinha gente lá que não tinha formação, não tinha instrução pra acompanhar uma proposta interdisciplinar [...]. O mesmo aconteceu com a seleção da coordenação – eu não sei qual foi o critério que eles usaram para [selecionar] a coordenação. A minha coordenadora, por exemplo, nunca tinha dado aula e ela era coordenadora! Era até uma pessoa legal, mas não era uma boa coordenadora [...] Eu acho que se é um projeto sério, tem que ter uma seleção séria. Esse é o primeiro ponto que eu achava esquisito, se é um projeto sério tem que ter uma coordenação séria. Qual era o pré-requisito? a impressão que dava é que eles tinham sorteado tanto os coordenadores quanto os professores. (Gabriela Salvador)

Porém a situação era ainda mais complexa. A formação, tanto dos coordenadores quanto dos arte-educadores, era diversificada e isso não representava salários diferenciados. Gisele Pennella relata que o coordenador do CEU em que ela trabalhava, por exemplo, “era uma pessoa que estava fazendo mestrado na Unicamp e por isso ele trazia toda uma discussão de cultura pro nosso grupo”. Sabe-se que havia coordenadores com uma formação qualificada, quer seja acadêmica, quer seja pela experiência artística e educativa que possuíam, porém, no mesmo grupo havia pessoas sem qualificações, como a pessoa que Gabriela Salvador relatou, que nunca havia dado aulas ou como foi o caso de outras coordenadoras, ainda em processo de formação e com pouca experiência prática.

Como diz Gabriela, isso faz com que o projeto perca seriedade. Demonstra, nos detalhes, que o interesse daqueles que promovem as ações sócioeducativas e culturais não têm realmente uma preocupação com o potencial do fazer artístico e como a arte se torna apenas um “bem” a ser consumido e propagado não importando muito a qualidade estético-educativa que se poderia alcançar.

Nota-se que o Curso Superior em Dança ou em áreas afins ou mesmo as experiências práticas de uma vida de trabalho com a arte, e mais especificamente com a dança, pode representar uma ampliação de conhecimento, mas não garante, no âmbito não-formal, um aumento significativo no mercado de trabalho. Ao se enquadrar quase que exclusivamente na esfera da informalidade, a profissão do artista e educador da dança não tem reconhecimento como carreira, ou seja:

[...] o critério diferenciador da educação formal não está necessariamente presente no contexto da qualificação do artista [...]. O diploma representado pela educação formal - conferido pelas modernas instituições legitimadoras da atividade artística [...] - nunca foi elemento decisivo para que o cantor (ou qualquer outro artista) atuasse no mercado de trabalho. (COLI, 2003, p. 187)

Deste modo, se por um lado, crescem as possibilidades de campo do trabalho, como é o caso da inserção da arte no âmbito dos projetos socioeducativos, por outro, o artista da dança continua submetido, principalmente, ao trabalho temporário e não-formal e ao lugar do tempo livre, extracurricular, que complexifica as relações e impõem contradições. Ser artista da dança, hoje, mais do que nunca, implica saber lidar com uma multiplicidade de atividades (SEGNINI, 2011).

Apesar dos (e com os) questionamentos levantados por Gabriela Salvador há outro aspecto que merece atenção. Ao ser um projeto que propiciava a interação entre os arte-educadores de cada CEU e entre CEUs, abriu-se a possibilidade de uma formação (que poderíamos chamar aqui de continuada) para aqueles que não possuíam experiência nesse âmbito e menos ainda sobre as discussões acerca da arte-educação. Para Gisele Pennella, ainda em sua segunda experiência com projetos socioeducativos, essa experiência de trocas coletivas foi um impulso para “pensar uma desconstrução” e “refletir sobre o seu próprio fazer”:

... eu tinha um grupo ali que refletia comigo. Foi aí que fui me distanciando do balé, do Jazz [...]. Acho que foi um grande conflito, porque me deparei com essas questões do balé, do jazz, da estrutura mais convencional e como pensar uma desconstrução, que caminhos seguir. Senti vontade de estudar. Precisava ler. O que era experimento? eu queria entender o experimento que eu fazia. (Gisele Pennella)

No entanto, não podemos perder de vista, que esta é uma experiência individual, de uma compreensão e busca pessoal corroborada pela formação da equipe em que ela participava. Poderíamos até dizer, que foi um simples golpe de sorte. Talvez, se ela participasse de outra equipe, cuja coordenadora, como ressaltou Gabriela, não tivesse a formação adequada para o seu

papel, isso não ocorresse. É importante destacar que toda experiência é individual, porém, elas podem ou não dialogar entre si, contribuindo com o crescimento de cada um, ou se fechar em si mesma, mantendo-se isolada, sem possibilidades de interação.

Os relatos sobre a falta de seriedade na seleção dos arte-educadores e dos coordenadores aponta para uma total ausência de planejamento e de compreensão da arte neste âmbito. Esta é uma questão também presente nos relatos dos entrevistados sobre suas vivências em outros projetos socioeducativos, além dos CEUs. Porém, nestes, é algo menos evidente em função do pouco (ou inexistente) contato com os outros profissionais da arte que orientavam atividades no mesmo programa ou projeto. Aqui, pela convivência mais próxima com outros arte-educadores e com as diferentes coordenações dos CEUs a questão fica clara.

Também é possível verificar como há uma perpetuação, em certo sentido, das características que envolviam a relação com a arte no projeto gênese deste processo (os programas da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo) como foi visto no capítulo anterior.

As ações que deram certo, (pelo acaso), aqui destacadas a partir de algumas experiências positivas sobre a questão da interdisciplinaridade (mesmo que esta tenha sido imposta) e sobre a formação, não podem “servir de escudo para a ausência de um programa de ação” (COELHO, 1986).

Há que se ressaltar que neste caso, pelo menos no início do projeto de Iniciação Artística nos CEUs houve uma preocupação com as propostas que se pretendiam desenvolver. Para isso existiu uma parceria com a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) com pretensões de que seus ideais, objetivos e metodologia alcançassem os arte-educadores e coordenadores do projeto de Iniciação Artística, denominado carinhosamente EMIA-CEU. Porém, não houve tempo viável para isso, já que não foram planejados momentos de formação coletiva para os profissionais da arte contratados que nem sempre tinham clareza ou experiências para entender a proposta da EMIA. Estes, contavam apenas com as trocas espontâneas que aconteciam entre as equipes.

Poder-se-ia pensar que estes profissionais fariam uma formação enquanto trabalhavam, o que seria um aspecto positivo, mas não houve tempo viável para isso já que com a mudança de governo, a relação com a EMIA se perdeu e não existia mais a preocupação com “que arte queremos”. Nota-se assim, uma retomada aos primeiros programas desenvolvidos pela extinta Secretaria Estadual do Menor quando não havia preocupações ou fundamentações teórico-práticas em relação à arte, ainda que tenham sido contratados profissionais da área renomados e com vasta experiência. Além disso, quando as atividades eram desenvolvidas, de acordo com

Sanmartin (2013, p. 49) com base nas experiências de cada artista individualmente o que gerava práticas bem diversas quanto à orientação, aos procedimentos e aos resultados. Esta diversidade é desejável, sobretudo se gera diálogos, reflexões e críticas gerando novas ideias emergentes. Porém, o que Sanmartin (idem) aponta é para uma diversidade que ficava isolada sem a possibilidade de relações de troca.

Eu fui uma das “sorteadas” dos 40 arte-educadores que ficaram sem salário. Em 2003 trabalhamos dois meses, fomos receber lá no outro ano, em fevereiro ou março. E começamos a trabalhar de novo em março de 2004 e eu até estava feliz porque estava com o salário do ano anterior. [...] Nós trabalhamos março, abril e maio. E o salário de março que deveria vir em abril – porque eles fazem assim: tem que esperar um mês e demora um mês pro papel rodar em algum lugar que a gente não sabe; vinha pelo menos nos primeiros 15 dias de maio. Bem, chega ...sei lá...dia 10 de maio e o meu diretor me encontra no meio do CEU correndo pra dar aula e diz que eu tenho que ir à Secretaria de Cultura da Prefeitura pra assinar um papel. [...] Só eu tinha que ir lá, já fiquei preocupada. E o coordenador não sabia de nada, só sabia me dizer que tinha recebido um comunicado dizendo que eu precisava ir lá assinar um documento. Liguei na Secretaria e falaram que era muito urgente. Fui até a Secretaria. Cheguei lá, as pessoas brancas, já meio nervosas já me encaminharam pra uma sala e eu nem sabia o que era ainda. Me mandaram sentar numa mesa e um homem que eu nunca tinha visto na minha vida me disse que eu tinha que assinar um documento porque deu um problema no meu pagamento e **pra que eu pudesse continuar trabalhando no CEU eu tinha que assinar aquele papel**. E aí eu perguntei: “mas o que aconteceu com o meu pagamento” e ele me respondeu: “nós não sabemos direito, nós só recebemos este comunicado que tem uma equipe, uma turma, um conjunto de pessoas que teve problemas com o pagamento e tem que assinar este papel pra poder receber o pagamento de março.” E como ainda estava com a esperança de receber, assinei. Ele me disse que era porque eu ia receber. E eu burramente assinei sem ler, na correria porque ele me garantiu que era pra poder receber. Pedi uma cópia e fui lendo no ônibus. Quando eu leio o que estava escrito lá – quase surtei. Estava escrito assim: **“Eu Tania blablabla, NÃO trabalhei no mês de março...”**. Como é que eu fui assinar isso aqui!! Mas ele falou que se eu não assinasse, eu não ia poder continuar trabalhando no CEU e ele fez uma tragédia, bem terrorista, ele disse: **“você tem que pensar bem, porque tem várias pessoas querendo o seu lugar. Nós vamos resolver o seu problema, mas pensa bem...”**.

E eu comecei a dizer (para o coordenador da equipe do CEU em que eu trabalhava) que eu não conseguia ir dar aula porque não tinha dinheiro nem pra pagar o ônibus, mas o meu coordenador não aceitava isso. Na minha equipe eu era a única [porque os 40 que ficaram sem receber além de serem de vários CEUs, eram de diferentes projetos como o projeto de Bandas e o Vocacional]. E eu lembro que nas reuniões – eu era uma das únicas que ia nas reuniões coletivas que juntavam outros CEUs – do meu CEU, **eu era a única que estava nessa situação e era a única que participava dessas reuniões coletivas**. *Numa dessas reuniões, porque a situação estava triste demais pra quem não tinha recebido, e começaram a falar pra fazermos uma vaquinha entre os outros arte-educadores pra ajudar aqueles que não receberam. Justo nessa reunião o meu coordenador foi e levou essa sugestão para a equipe do meu CEU, mas a equipe se negou.* Foi uma frustração. Eles falavam que não porque não era a obrigação deles pagar o salário dos outros. E eu não tinha o que falar, porque eles também não estavam errados.

Eles perceberam que eu **fiquei bem constrangida**. E na semana seguinte alguns deles **se comoveram com a situação** e fizeram uma vaquinha que foi um valor super irrisório. E eu **fiquei super constrangida por receber aquilo, fiquei mal com essa situação**. Foi horrível. Era muito humilhante. Muito humilhante. Era colega seu **te dando uma gorjeta**. Ai, foi horrível! Foi uma situação bem horrorosa. E ainda por cima, nas reuniões se falava uns poucos minutos sobre isso e continuava a reunião pedagógica como se estivesse tudo bem, como se tudo tivesse tudo bom. Mas na minha cabeça a situação de não receber não saía da minha cabeça e como ninguém percebe essa situação. E ninguém foi em nenhuma reunião, em nenhuma passeata...isso foi muito triste porque **não teve força do coletivo**, e talvez se todo mundo tivesse ido poderia ter dado algum resultado; talvez sim, talvez não, não sei. Nem todo mundo estava preocupado com o colega, nem todo mundo estava preocupado com o projeto.

(Tania Glauser)

Relato sobre seu contrato nos primeiros meses de trabalho como arte-educadora no projeto EMIA-CEU em 2004).

IV.6.d.E forma-se a tempestade no CEU

Que esforço eu faço para ser eu mesma.
Luto contra uma maré em nau onde só
cabem meus dois pés em frágil equilíbrio
ameaçado.

(LISPECTOR, Clarice, 1978)

No capítulo II verificou-se como as relações de trabalho precarizadas reforçam, sobremaneira, as sensações de insegurança, incerteza e medo sobre o futuro e sobre si mesmo destes trabalhadores ameaçados constantemente pela ideia da perda de seu posto. (BOURDIEU, 1998)

Se anteriormente utilizei como representação dessa situação o relato de Gabriela que demonstra como essa relação de precarização do trabalho ocorre em qualquer âmbito do trabalho informal e temporário - mesmo quando contratada para atuar no ensino formal - e como pode ser pessoal, imaginária e real ao mesmo tempo, mas não se configurou como ameaça flagrante. Agora, entre as ações socioeducativas, a narrativa de Tania potencializa concretamente essa situação, escancara uma realidade que, a princípio, parece ficção de tão absurda.

É a ameaça “a viva voz” do desemprego, que conta com a produção da insegurança pela existência de um “exército de reserva” ou como reforçou Menger (2005) de um “exército artístico de reserva” em que não há incentivo para o crescimento profissional, não havendo diferenciação salarial nem por experiência prática, nem por formação como foi visto no item anterior. É um esforço, como diz Clarice Lispector, uma luta contra a maré em uma embarcação onde só cabem os “pés em frágil equilíbrio ameaçado” como revela Tânia Glauser: “pra que eu pudesse continuar trabalhando no CEU eu tinha que assinar aquele papel” **que dizia que “eu [...] NÃO trabalhei no mês de março”**. **Sob a ameaça desvelada** “você tem que pensar bem, porque tem várias pessoas querendo o seu lugar”.

Impõem-se, como argumenta Vasopollo (2006) a aceitação de condições de trabalho piores, do salário mais baixo ou até do trabalho voluntário sem a possibilidade pessoal e econômica para tal, como foi o caso de Tania.

O trabalho informal, flexibilizado, precário acarreta, como destacou Bourdieu (1998) o isolamento, a individualização, a fragmentação, a desmobilização e o rompimento com a solidariedade. Desencadeia um “exército de mão-de-obra docilizada pela precarização” (BOURDIEU, 1998) que faz perder a *força do coletivo* e acarreta constrangimentos e humilhações.

E eu fiquei super constrangida [...] Foi horrível. Era muito humilhante. [...] Era colega seu te dando uma gorjeta.
(Tania Glauser)

Nota-se como a precariedade e a empresa “flexível” tornam possíveis novos mecanismos de exploração e de dominação que se fundamentam na insegurança e impõe uma “censura esmagadora” sobre o mundo do trabalho, “especialmente nas empresas de produção cultural”, entre as quais, envolve-se a dança. Reforça-se a busca por “baixar os custos, mas também tornar possível essa baixa, pondo o trabalhador em risco permanente de perder o seu trabalho [...] impedindo a mobilização e a reivindicação [...]” (BOURDIEU, 1988, p. 122 e 130).

Situação semelhante ocorreu com Virgínia Costabile quando atuava no Programa Arquimedes entre 1999 e 2003. Ela relata um episódio lembrando que, quando Claudia Costin assumiu a Secretaria da Cultura de São Paulo, em 2003, houve mudanças repentinas em seus contratos. Apesar de serem contratos de prestação de serviço com tempo determinado, cada um dos arte-educadores tinha seu termo de compromisso assinado em que constava sua carga horária de trabalho junto às comunidades. E, de acordo com Virgínia, “muitos só tinham aquele trabalho” porque contava com várias horas. Com a mudança de governo,

...eles simplesmente comunicaram, coisa de uma semana antes de começarem as atividades, que cada um [cada arte-educador] só poderia fazer duas horas de oficina. Como [o valor] [d]a hora-aula era ridículo, acabávamos pagando pra trabalhar. Cortaram a carga horária, e danem-se os meninos que estavam lá – descarta. Não tiveram consideração com arte-educador e [foi assim que] descobrimos que o nosso contrato não valia nada. Eu não sabia! Eu era tão ingênua ... E desconsideração total com as comunidades. (Virgínia Costabile)

Passando por essa situação da falta de compromisso e comprometimento com os arte-educadores e com as próprias comunidades envolvidas, Virgínia propôs uma mobilização. Conseguiu a lista dos arte-educadores do Arquimedes, telefonou para eles e foi marcada uma reunião para discutirem a situação. Diferentemente dos CEUs, no Programa Arquimedes não

havia a possibilidade de encontros, discussões e troca de experiências entre os arte-educadores contratados; cada um tinha contato com a Secretaria da Cultura e era encaminhado para algum bairro distante e em alguma instituição parceira. O trabalho era mais solitário e de descobertas individuais. O sucesso ou não dependia também da interação e compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada instituição parceira. Fatores que tornam ainda mais difícil o desenvolvimento de uma coletividade, de uma mobilização solidária e empenhada em lutar por um bem comum.

Começamos a nos reunir. Não vingou muito [...] alguém falou pra 'chefona' que estávamos fazendo um complô e fomos até chamados pra 'salinha' pela coordenadora geral. [...] começou a desmobilizar porque **chamaram as pessoas que mobilizam** essas reuniões e várias pessoas [receberam ameaça]: '**Ou pára ou todos serão demitidos**'. Conseguimos uma reunião com a secretária, mas não adiantou nada porque quando conseguimos essa reunião já estávamos bem desmobilizados, já não tinha quase ninguém. Por isso que não deu em nada. (Virgínia Costabile)

Em uma das entrevistas realizadas, Pitanga revela a possibilidade de demissão, quando o arte-educador não consegue atingir a expectativa quantitativa de alunos. Ainda que seu depoimento seja atual - já que se refere a um novo programa proposto pela Secretaria de Assistência Social de São Paulo, realizado em 2012, no qual atua como coordenador, que não faz parte do rol de projetos estudados neste trabalho, é relevante pois reafirma a continuidade do processo referente à precariedade do trabalho no campo artístico, que teve início no final da década de 1980:

Eu tenho contrato com a Secretaria de Assistência Social por um edital. [...] Houve concorrência e eu ganhei. Tenho uma verba para atuar durante um ano que pode ou não ser renovada. Com essa verba eu contrato osicineiros. É tudo por minha conta – pela ONG. A Secretaria faz a supervisão e a gente faz a prestação de contas mensal. [...] O problema de todos nós, dos artistas em geral, é que não sabemos até quando mantemos as atividades. [...] eu sei que neste momento eu estou aqui. [...] hoje em dia essa é minha função: faço a coordenação geral dos projetos, dou a linha que vai ser seguida e vamos administrando o projeto. [...] As oficinas, por exemplo, vão depender da demanda, se não funciona muito tenho que tirar. Mas eu tenho oficina de literatura, por exemplo, que estou trazendo pra cá, que começou na Bela Vista. É uma escritora que consegue 'bombar', ela consegue manter 20, 30 pessoas fazendo a oficina e com moradores de rua! Os icineiros têm que ter mais de um trabalho, por exemplo, tem uma menina que faz três oficinas, em três lugares diferentes, aí ela consegue ter um salário bom, juntando as oficinas. (Firmino Pitanga)

E aquele período antes da mudança de gestão nos CEUs [de passagem da Marta Suplicy para o Serra] ficamos uns 4 meses sem receber...**Acreditávamos que o atraso só aconteceria na primeira parcela.** [...] A vontade que eu tinha era de sair estapeando a cara de todo e qualquer funcionário do tesouro. A vontade era de não ir trabalhar. **Você fica meio perdida, porque ao mesmo tempo você quer continuar o trabalho e ao mesmo tempo....é um desrespeito num nível que não existe!** E pensa em **fazer greve, mas de que, se o contrato é temporário?** e ainda recebe ameaças de ser descontado se não for trabalhar. Eu lembro que foi **muito conflituoso.** Porque tem esse lado da revolta, de saber que é um desrespeito porque é impensável! você trabalhou – você recebe – o que tem de errado nisso? Era um conflito, eu fui, me juntei a todo mundo, fiz gritaria, bati panela, mas o que que eu faço nessa situação? Tinha toda uma revolta do direito de receber o trabalho que já tinha sido feito. Mas eu continuei indo trabalhar. Ia nas manifestações e ia trabalhar mesmo sem receber? Eu acho que **tinha o medo de ficar sem receber e tinha a coisa de não abandonar o trabalho que estava sendo feito com as crianças.** E tinha essa coisa de falarem que se não contássemos o trabalho não íamos receber mesmo, que era sempre assim mesmo, a gente faz pressãozinha aqui e continua no trabalho porque é assim que a prefeitura, o Estado, o governo, trata o prestador de serviço, do educador...enfim...[...] Foi uma coisa bem sem sentido, é revoltante!

(Livia Império)
Relato sobre o período dos 4 meses finais da gestão de Marta
Suplicy quando os arte-educadores não receberam seus
salários. Fim de 2004.

Quando houve mudança de gestão da Prefeitura de São Paulo, com a saída de Marta Suplicy e entrada do José Serra na Prefeitura, o projeto de Iniciação Artística sai da parte da cultura e vai pra educação. Além disso, me lembro que nessa troca de governo, esse desmembrou da EMIA e nem podíamos usar o nome EMIA. O salário diminuiu e o trabalho triplicou. **Se antes tínhamos uma turma com, no máximo 15 alunos, que participavam porque escolhiam estar lá, agora tínhamos que trabalhar com os alunos da escola regular alocada no CEU, tínhamos 40 alunos sendo obrigados a frequentar as nossas aulas; não era mais um projeto voltado para a comunidade como um todo, era para os alunos matriculados na escola do CEU que virou período integral. As nossas aulas passaram a ser no contraturno.** Então, trabalhávamos com crianças que não queriam estar lá ou que estavam muito cansados porque era o período integral. Ah!, também mudou a carga horária, as aulas ficaram mais curtas e começamos a perder o contato que tínhamos entre os arte-educadores, tanto da equipe do CEU em que estávamos trabalhando quanto dos outros CEUs, porque já quase não tinha reunião. Percebemos que ali tinha mais uma necessidade com os números, o que o governo queria era que as turmas estivessem cheias. E nós não dávamos conta de jeito nenhum. Lembro que ficávamos meia hora pra fazer com que os alunos ficassem quietos, mais meia hora pra falar alguma coisa que eles não realizavam; foi um caos. Eu passava mais tempo apartando briga do que desenvolvendo alguma atividade de dança; não conseguia fazer nada! Isso foi muito difícil. Cheguei a ir na sala de aula da na escola; era uma turma que tinha uns 40 alunos com duas professoras que não aguentavam mais os alunos e que estavam berrando. Quando elas me viram, saíram da sala, não sei, de certo foram tomar café. Me falaram que eu podia levar as crianças pro pátio e sumiram. Me deixaram lá sozinha com os 40 alunos. Eu fiquei a aula inteira só tentando juntar aquelas crianças pra voltar pra sala de aula. Eu acho que o pessoal da Secretaria da Educação considerava o nosso projeto com aquela ideia de que é só pra que a criança tenha o que fazer e não voltar pra casa. Então eles não nos tratavam como educadores, era meio como monitor de festa, de recreação de criança. Lembro muito bem disso.

E aí, o CEU virou o INFERNO. Com essa nova situação não fiquei muito tempo. O contrato que era de pelo menos 11 meses foi pra 3 meses. Nossa! eu tenho só 3 meses pra tentar algumas coisa com essas criaturas e 'não sei se vou ser recontratada ou não, não sei se vou ter dinheiro pra comer ou não'. Não! Não era isso, não era essa ideia original para a qual fomos chamados a trabalhar como arte-educadores: caiu em termos de valor, o trabalho era outro, não tinha mais reunião... Sai porque realmente não estava mais valendo a pena, não compensava mais, não dava pra aguentar. E até me chamaram pra coordenador, mas não aceitei porque achei que foi uma relação absurda de desrespeito. Tudo o que era se perdeu. Era um projeto tão lindo, eu adorava. Essa falta de respeito, essa insegurança – do mínimo de segurança – é difícil. Decidi seguir por outros caminhos.

(Natajara)

Personagem fictícia. Narrativa criada a partir dos relatos de Carla Morandi, Gabriela Salvador, Livia Império e Tania Glauser. Trata do trabalho nos primeiros meses de 2005 como arte-educadores no CEUs.

No segundo semestre de 2005, o projeto de Iniciação Artística realizado nos CEUs terceirizou. A prefeitura fez parceria com várias ONGs e acabou o vínculo com a EMIA, virou tudo “São Paulo é uma escola”. E esse era outro projeto. Eu fiquei um tempo trabalhando com uma dessas ONGs e aí não ficávamos mais nos CEUs, éramos encaminhados para várias outras escolas municipais. A ONG que me contratou me encaminhou para 3 escolas diferentes: uma na Barra Funda, uma na Saúde e uma na Ana Rosa. Duas vezes por semana eu ia em uma, duas em outra e uma na terceira. Pra dar a mesma aula de dança!? Só que as escolas eram diferentes, a estrutura era diferente! Tinha escola que ficava período integral então a aula de dança era na hora do almoço; tinha aula que o aluno ficava a tarde então ele chegava de manhã e fazia sua aula de manhã, no espaço que desse: quadra, refeitório...

Era sempre no horário extracurricular, o salário diminuiu ainda mais. Assinava carteira como monitor. Tinha vale transporte, mas o valor de hora-aula era baixo. Tinha seus direitos, mas era tudo pequenininho, porque o salário era baixo. Diminui tanto o salário, foi pra um terço e ficou muito complicado porque também tinha essa história de ter que ir pra vários lugares. A impressão que me dava é que começou como se as escolas tivessem sido obrigadas a aceitar o projeto, que não tinham uma proposta maior do porquê, qual o objetivo disso na escola, então era uma coisa muito jogada, eles tinham que aceitar, que engolir aquilo e não havia uma preparação pra tudo isso. Não tinha nem estrutura física. E às vezes eu tinha 40 alunos, 40 crianças de 5 anos pra dar uma aula de dança numa quadra! Algumas professoras até ajudavam, mas até conseguir chamar a atenção deles a aula já foi.

(Silvia Gaspar)

Relato sobre outra mudança no trabalho de Iniciação Artística desenvolvidos nos CEUs. A Prefeitura está sob gestão de José Serra e Gilberto Kassab como vice, que assume a prefeitura no início de 2006. Neste momento o contrato é instável mesmo na estabilidade.

IV.6.e.E...o CEU virou um inferno Cai a tempestade!

A olhos nus, não passava de uma chuva repentina. Mas aqui dentro soava como uma tempestade.

(LISPECTOR, C., 2005)

Os projetos relacionados à arte, iniciados e desenvolvidos nos CEUs, geraram grandes esperanças entre os artistas e educadores durante o ano de 2004. Somente o projeto EMIA-CEU, comportava pelo menos 160 arte-educadores entre as quatro linguagens artísticas, trabalhando em equipe, com condições estruturais semelhantes, buscando diálogo entre os equipamentos e reflexões sobre o fazer artístico nesse ambiente. Era a primeira vez que um projeto oferecia uma estrutura física e de equipe que possibilitava uma ação de coletividade. Como era apenas o primeiro ano de projeto, acreditou-se e houve esperança de que, apesar de algumas grandes problemáticas que foram surgindo ou questões que foram sendo desmistificadas - principalmente com relação aos contratos que continuaram sendo de prestador de serviço e com tempo limitado, à falta de pagamento ou mesmo a estrutura física que foi se deteriorando - tudo pudesse ser resolvido com o passar do tempo. Isso porque o trabalho com a equipe, o diálogo e o trabalho com as crianças e os adolescentes estava sendo construído de maneira muito prazerosa e com a qualidade artística e de reflexão tão desejada e imaginada.

Porém, como é recorrente, houve mudança de governo e tudo caiu por terra. A primeira frustração foi a falta de pagamento ocorrida no início do projeto como se viu a partir das memórias de Tania Glauser. Em seguida, a falta de pagamento coletiva, não apenas referente ao projeto *EMIA-CEU*, mas também de outros projetos, como o *Programa Vocacional*, nos últimos quatro meses do governo de Marta Suplicy. A terceira foi a mudança radical de ideal de projeto, sentida na pele pelos arte-educadores, com a entrada do Governo Serra como pode ser visto pelo relato de Natajara que, dentre outras questões, explica que antes eles ofereciam atividades par uma turma de, no máximo, quinze alunos que se inscreviam voluntariamente, neste momento são obrigados a desenvolver atividades com as turmas matriculadas na escola formal e que eram obrigados a participar. Em seguida, o governo José Serra/Gilberto Kassab fez parcerias com uma série de ONGs e transformou o projeto em outro intitulado "*São Paulo é uma Escola*". Desta vez,

os arte-educadores eram intermediados por várias ONGs e encaminhados para uma diversidade de escolas públicas de São Paulo. Os prédios dos CEUs começam a ser abandonados.

E finalmente, uma quinta mudança: a volta aos CEUs, com o Programa de Iniciação Artística (PIÁ), ainda no governo Kassab, realizado em novos edifícios construídos por este governo, apelidados de CEUs do Kassab.

É o que narra Priscila Vilas Boas que passou por alguns desses momentos de mudanças no *Programa de Iniciação Artística* nos CEUs:

A EMIA CEU acabou num certo momento. O Serra, quando era prefeito, cortou e o Kassab, em sua gestão da prefeitura retomou como PIA (Programa de Iniciação artística) com contrato de 7 meses. No PIÁ era horrível, era no CEU do Kassab que é muito pior do que o da Marta. Aquele barulho... é um poli esportivo e a sala do PIÁ fica no terceiro andar e acontece jogo aqui, capoeira ali e o som... a sala não é fechada, é vazada. A criança está do seu lado e não te ouve. O contrato do PIA é ainda pior e continuamos tendo que passar por nova seleção todo ano. Prestei a seleção de novo este ano (2013) e só vai começar em abril. Com esse tipo de contrato ninguém quer ficar, se consegue uma coisa melhor, vai sair. (Priscila Vilas Boas)

Ao observar as indicações do *site* da Prefeitura sobre o *Programa PIÁ* entende-se que este, hoje em dia, é um projeto pulverizado. O termo arte-educador foi substituído por artista-educador. Estes podem ser encaminhados para trabalharem em um dos CEUs do Kassab, como explica Priscila, mas também alguma biblioteca municipal, casa de cultura ou escola pública⁸⁷. Além disso, volta a fazer parte dos programas da Secretaria Municipal de Cultura em parceria com a Secretaria Municipal de educação; integra os programas da Divisão de Formação Cultural e Artística do Departamento de Expansão Cultural e retoma sua relação com a EMIA baseando-se em seus objetivos e metodologia.⁸⁸

A narrativa de Priscila trouxe à tona outra questão. Ela participou do projeto como arte-educadora, como artista educadora e em 2013 passou para a coordenadoria de equipe, exercendo o papel de “coordenador artista/educador”. Há mudanças em seu discurso. Enquanto arte-educadora (ou artista educadora, como são nomeados nestes últimos anos) reivindica e critica o

⁸⁷ Cf. <https://docs.google.com/spreadsheet/pub?key=0AsJW7iUTy1FedEVKVmlaMWl6ZG9aZl9lU0Q5eFdobGc&gid=0>. Acesso dez/2013.

⁸⁸ Cf. <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/index.php?p=8465> Acesso dez/2013.

processo de ensino-aprendizagem que tem ocorrido nesse projeto, critica o perfil dos artistas e educadores contratados apontando para o fato – já retratado por outros entrevistados - de terem uma formação muito variada (alguns com comprometimento com o ensino de arte, outros sem; alguns com a formação adequada para o trabalho e outros com formação apenas técnica que não condiz com a ideia do projeto); critica a falta de reuniões e de discussões que possam fortalecer o trabalho prático com as crianças e criar um vínculo maior de trabalho como foi vivenciado no início do projeto sob a gestão de Marta Suplicy.

Já como coordenadora, ao ter a possibilidade de participar de momentos de discussão teórica mais aprofundada, ela novamente recupera o encantamento inicial. Afirma que “o PIA quer ser diferente da EMIA, quer se desvincular da EMIA, quer criar um perfil, quer ter um pensamento consistente e isso é interessante.” Seu olhar é modificado, parece acreditar novamente na construção do projeto e se esquecer do momento em que esteve como arte-educadora, mesmo afirmando que continua do mesmo modo.

IV.7.ENTRE A FRUSTRAÇÃO E O ENCANTO

[Nesses 4 meses sem receber] ia trabalhar e ninguém tinha nenhuma informação... Lembro que criamos um grupo, na época, pra discussões online, tínhamos os e-mails, então conseguíamos nos mobilizar, mas já tinha uma identidade construída. Acho que primeiro pela proximidade do núcleo, com quem trabalhávamos que eram doze pessoas em cada unidade. E as reuniões... [...] Começamos a nos relacionar com outros grupos – lembro de ter participado de reuniões em outros CEUs –eram poucas, mas tinha uma aproximação. E me parece que essa movimentação entre grupos foi proposta pelos próprios grupos, [...] não sei, me parece que foi uma iniciativa do próprio grupo enquanto classe artística... Nossa, e eu me sentia violentada! Foi quando eu decidi que eu não ia mais. Quando chamaram com a convocação pra continuar, de 2004 pra 2005, que foram só 3 meses, eu pensei muito, como assim? olha o perigo sofremos! olha as relações que conseguimos estabelecer!, olha o trabalho que bacana estava sendo construído, mas construindo pra que?! Pra daqui a pouco tirar nada! Mas muito na dúvida eu resolvi ir, mas foram 3 meses muito ruins, de muita reflexão; de ver aqueles jovens, de 15 e 16 anos, se aproximando querendo amizade, querendo ver coisas interessantes, discutir um filme interessante, eles viam que quem estava ali tinha algo pra trocar. É verdade, eu estava ali, olha o papel importante que a gente tem, mas nessas condições? Eu me sinto violentada. Dramático né? mas quem viveu tem outro registro. E tivemos mesmo um caso de estuproador que estava rondando a região. Então era isso, sem salário e toda essa situação. É uma reviravolta. Isso mexeu muito comigo, com o rever valores na minha vida, foi uma mudança muito grande. Nesse período, aquele clima de trabalho que era super gostoso, começou a ficar minado com tanto descomprometimento político. Eu lembro da construção de um trabalho que estava ficando muito bonito, e aí... Acabou e ficaram relações muito legais, amizades incríveis. Construí trabalhos artísticos com alguns.

No fim, o que fica desses espaços, como o CEU, são as relações muito legais. Amizades incríveis. Construí trabalhos artísticos com alguns. (Gisele Pennella)

Sinto frustração. Nunca sabíamos se seríamos recontraçados. Eu lembro exatamente dessa sensação de não saber o que fazer em apenas três meses. Temos que nos adequar a coisas que não gostamos...como lama mesmo ... E provavelmente as crianças se sentiam do mesmo jeito que a gente: frustradas. Porque pensa, você vai lá, tá vendo que um mundo pode acontecer na sua frente e tchau. Nossa, realmente frustradas, porque eu lembro tanto de criança chorando quando acabava.

Tem um lado legal porque dá uma instigação e se você quer mesmo corre atrás. Mas não precisava ser desse jeito. E pensando essa trajetória toda – não acho que tinha que ser assim tão sofrida financeiramente, essa falta de desrespeito, eu acho que podia ser por vias menos dolorosa – mas ao mesmo tempo eu acho que ao chegar na carreira universitária, é importante ter passado por isso, é importante mostrar que a gente já fez. E o mais interessante é saber que seu aluno vai passar por tudo aquilo. (Gabriela Salvador)

Querendo ou não, eu faço o que eu gosto. Eu tô numa área que eu gosto, que eu sempre estive. E vejo que se não gosta, se não está lá pelo seu ideal, não adianta ficar. Mas pra mim que gosto, que desejo estar nesse lugar, apesar dessas questões salariais...[...] Acho que é isso, a pessoa tem que gostar, tem que amar estar nessa situação porque senão a pessoa não consegue suportar toda essa situação, todo esse jogo, não consegue ficar ali dentro.

[E depois de ter passado por vários programas socioeducativos] Você se torna mais crítico e talvez até um pouco mais desanimado. Pensa assim: 'poxa vida, será que isso nunca vai melhorar?' será que vai melhorar algum dia? será que vai te dar mais abertura pra trabalhar de coração e alma sem depender muito dessas esferas burocráticas?

E no fim, é compensador porque a gente não espera muito um retorno financeiro nesses projetos, a gente espera mais um retorno sobre a nossa percepção de que podemos contribuir muito para aquela pessoa. E eles [ex-alunos] me falam em depoimentos, ligam, mandam mensagem pra mim, mandam mail. E eu fico muito feliz quando eu sei. [São frases como:] 'tô fazendo faculdade', ou 'tô trabalhando em tal lugar'; 'você foi muito importante pra mim', 'você me ouviu quando eu precisava'; 'você foi minha amiga', 'você influenciou muito a minha vida hoje' – nossa, quando ouço isso...isso é muito potente, isso vale o trabalho. É esse retorno que compensa e faz a gente continue nessa estrada e torcendo pra que tudo dê certo. (Marjara di Paula)

Me sinto abandonadora. – ai que horror (entre risos). Mas é porque depois você se sente mal por ter acabado o projeto. De certa forma eles também te deixaram porque você se empenhou, construiu aquelas aulas pra aquele grupo, porque cada grupo é um grupo diferente. Então você também se sente órfã de tudo aquilo quando o projeto é encerrado. E a criança não vê o poder público, ela vê você, ela vê que você veio e foi embora. Então você já se sente mal por conta disso – você abandonou aquela criança mas, de certa forma você foi colocado nessa situação.

Mas apesar de tudo, dos problemas, das frustrações, dos salários que a gente teve que buscar... foi muito importante pra mim, como pessoa, cresci muito conhecendo as diferentes realidades com as quais eu convivi pra dar essas aulas, com essa troca de informação com aquelas crianças, adolescentes e adultos. De modo geral eu sempre recebi um carinho muito grande dessas pessoas. Além disso, algumas pessoas vinham agradecer por eu ter oferecido a eles a oportunidade de vivenciar uma experiência artística, por mais que tenha sido pouco tempo. (Silvia Gaspar).

IV.7.a.Me sinto violentada, desrespeitada, explorada, frustrada, abandonada – mas assim mesmo era muito bom

As palavras que dão forma a este título são a síntese de muito do que ouvi dos profissionais que entrevistei. A imensa oposição entre o ser violentada, desrespeitada, explorada e sentir-se frustrada e abandonada pelas ações governamentais e não governamentais dos programas e projetos socioeducativos, e o lado positivo, encantador, “bom” e até feliz das ações individuais no cerne desses lugares apareceu, de modo direto ou indireto, em praticamente todas as entrevistas realizadas. A maioria parecia se envergonhar por fazer analogias com palavras tão negativamente fortes e pesadas. Ao se perceberem assim, riam e tentavam se justificar com um “mesmo assim...”; “apesar disso” ...

Essas palavras tão contraditórias e opostas entre si me marcaram muito neste processo de pesquisa. Meu corpo doeu, estremeceu: como pode ser bom ser violentada e ainda encontrar pontos bons? Lendo, relendo, transcrevendo e editando os relatos de cada entrevistado, essas imagens paradoxais que estas palavras me traziam foram se resignificando numa tentativa de melhor compreender como sentidos tão opostos fizeram parte de uma mesma construção imagética, como imagens tão fortes puderam ser tão amenizadas por cada um dos entrevistados buscando justificativas que os fizessem continuar no caminho da dança e da educação.

Essas palavras negativas, então, resumiram-se em uma única – DOR. Com ela, lembro-me de minha formação em dança, lembro das dores de que falei no primeiro capítulo; as dores do corpo no exagero das horas diárias de “treino”, as dores das pontas dos pés que chegavam a sangrar e as dores morais ao ter que ouvir, aos gritos, que está engordando, que o movimento que fez está ruim, etc... E a contraposição disso ao acreditar, por muito tempo, que eram dores de prazer porque só assim se alcançaria o “etéreo” e a “perfeição” tão exigida e desejada.

Assim são as narrativas dos artistas que entrevistei, cheias de dores que encontram justificativas para aguentá-las. As narrativas que dão início a este item representam avaliações sobre suas passagens em programas socioeducativos nas quais se revelam as frustrações, os abandonos e desrespeitos que se contrapõem fortemente às compensações advindas do trabalho direto com a dança e com a comunidade.

A narrativa de Uxa Xavier, sobre o processo da C&A, é simbólico no sentido que reflete

bem uma questão vivenciada em quase todos os trabalhos de arte e educação direcionados para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Vale lembrar alguns trechos: "construíram uma sala de dança que era imensa...passou-se um ano – perdemos a sala que virou um almoxarifado. Olha só a questão do projeto social: [o projeto foi para] um bairro X...tinha um troço que era um pouquinho mais essa sala comprida [3m X 6m] que era dividida em vestiário, barzinho, balcãozinho, uma salinha e uma sala que era metade desta. E foi lá que eu fiquei com as crianças. Mas a gente era tão feliz lá dentro."

A maior parte dos entrevistados relata, em qualquer que seja o programa (governamental, de empresa privada ou de ONGs) uma vivência baseada no desrespeito e em uma violência emocional (que pode se transformar em física) por parte dos contratantes tendo o trabalho direto com as crianças e os adolescentes como contraponto positivo que anuvia a violência retratada.

Há dois processos concomitantes e contraditórios: 1) causado pela culpa imposta pela ideia de participação, solidariedade, voluntariado etc, que foram sendo instauradas nos discursos neoliberais e apropriadas pela sociedade como todo. 2) uma necessidade de justificar-se por manter-se prioritariamente seguindo o circuito do trabalho temporário, que beira o desrespeito e causa as sensação de violações físicas e morais causadas pela instauração do medo e da submissão. Justificativa esta, normalmente encontrada nos processos didático-artísticos quando se veem algumas luzes de possibilidades com o trabalho direto com a comunidade.

A meu ver, estas justificativas são válidas e verdadeiras. Porém me parece que há uma intencionalidade negativa nelas quando encobrem o outro lado da moeda (o da violência em relação às condições de trabalho a que os artistas e educadores são submetidos) e escondem ou mascaram as possibilidades de se lutar por melhores condições. São questões que, a partir da vida cotidiana, trazem à tona as argumentações de Bourdieu (1998) e Sennet (2009) quando dizem que a precarização do trabalho afeta o modo de ser pessoal e consequentemente, o coletivo; afeta as relações-interpessoais e colocam o(a) trabalhador em um redemoinho complexo, cuja saída é cada vez mais difícil porque cada vez mais naturalizada.

[...] os trabalhadores, condenados à precariedade e à insegurança de um emprego estável e ameaçados de renegação na indignidade do desemprego [...] estão fadado à desvalorização e desilusão política que se exprime na crise da militância (BOURDIEU, 1998, p. 142)

IV.8.POR FIM...

de que perspectiva de dança se fala no cerne da “arte-educação” e em especial nos programas socioeducativos?

... é que **processo é processo**. Processo deles [dos alunos] se descobrirem. O que é arte pra eles? O que eles querem dizer com essa manifestação artística? Porque eles estão lá? Porque eles procuraram o teatro ou a dança? Esse processo de lapidar mesmo. O que é arte? Teatro não é televisão, são duas coisas diferentes. Com a dança: a sua dança não é igual a minha. Eu tenho uma maneira, você tem outra e é possível que haja diálogo. É preciso ter um pouco de ousadia, de experimentação, de ouvir, de escutar. Porque **quando se começa a trabalhar com arte e educação, começam a surgir coisas, criam-se vínculos com seus alunos, eles começam a te relatar coisas, eles trazem para dentro da cena**. E o que se faz com tudo isso? Esconde pra baixo do tapete? Mas essas coisas só vão aparecer quando se trabalha com arte-educação e não apenas com a ideia de montagem para o fim do ano ou com aquela ideia principal de tirar da rua, de dar alguma atividade. (Virgínia Costabile)

... é quando há tempo viável de execução e de resultado – não no sentido de produto pronto – mas do que se conseguiu realizar até o momento **que se notam mudanças**. Transformações no corpo das pessoas, da visão de corpo, da **descoberta do próprio corpo** por outras vias que não a técnica, da **descoberta do potencial expressivo do corpo deles sem recorrer a técnicas copiadas e dadas**, da amplitude de visão do que é dança. É o **ampliar repertórios, ampliar pontos de vista é...tudo isso, alargar o conhecimento**. (Gabriela Salvador)

Eu entendo a arte-educação, a educação através da arte, ou seja, **a partir da sua vivência com arte, adquirir conhecimentos e construir novas experiências pra perceber as relações e perceber o mundo em que se vive, pra contextualizar...contextualizar as relações**. E hoje eu tenho pensado muito no **‘espaço da criação’**, no **‘pensar criativo’**. O que é o pensamento criativo? [...] uma educação em arte proporciona experiências onde você **vai construindo uma forma de pensar**. [...] Pode-se vivenciar isso ao longo de sua vida, aí você se constrói como uma pessoa criativa, uma pessoa mais aberta... (Gisele Pennella)

[...] eu acho que as secretarias não sabem muito o que é esse atuar na arte-educação. Talvez eu mesma não saiba. [...] Mas as secretarias vem com esse objetivo de "transformar"...mas a coisa não é assim tão direta. E eles nos dão esse período de três meses que não adianta de nada! Bom, pelo menos foi lá, apresentou o que é a dança, o que pode ser a dança pra além da telinha. Beleza. Mas e aí? (Luciana Mayumi)

A arte é muito encantadora e acaba virando um chamariz. [...] Acho que existe uma arte-educação, diferente da que eu acredito, parece que tem uma ideia de arte-educação instituída como se fosse tudo que tira da rua e traz pra dentro de outro espaço, mas para que? E essa arte-educação tem a ver com a montagem de espetáculos pros outros verem, mas aí sinceramente, se coloca dentro desse assistencialismo, de dar alguma coisinha, de dar grandes números [...] Quando eu trabalho na comunidade eu vejo como arte-educação, mas há um processo anterior ao trabalho artístico propriamente dito que tem a ver com o tempo de duração dos projetos, porque tem que passar por um processo; até essa pessoa chegar, até ela se encontrar ali, o que é isso? Até ela conseguir se abrir, colocar pra fora, se expressar – isso demora! Tem que ter continuidade, não é em três meses. (Virgínia Costabile)

Acho que cada pessoa vê de um jeito o que é um arte-educador e aí vão colocando como rotulzinho [...] independente do que seja. E quando se trabalha em períodos curtos, não se tem tempo hábil pra ampliar repertórios, ampliar pontos de vista, alargar o conhecimento, que são características da arte-educação. [...] Na verdade, os projetos sociais ainda não entenderam que arte-educação é uma área de formação. [...] Fiquei pensando qual é a diferença entre ser chamado de arte-educador ou professor de arte? E é interessante perceber como isso está ligado aos contextos. Por isso eu não sei se realmente, hoje em dia, 2013, ainda cabe ser chamado de arte-educador. (Gabriela Salvador)

Acho que o arte-educador virou um rótulo pra quem atua dentro nesses projetos, ele não tem a essência na sua interpretação [...]. Acho que o objetivo acaba ficando o entretenimento, algo pra fazer o tempo passar. Sem produtividade, sem reflexão, só fazer o tempo passar. (Giselle Pennela)

Acho que as secretarias nos chamam de arte-educadores, mas é só pra ocupar o tempo. Acho que é só um jeito de falar que estão fazendo alguma coisa, porque eles não dão estrutura e não sabem o que estão fazendo. Quem é que organiza esses projetos? Perde o sentido do porquê disso. (Tania Glauser)

IV.8.a.O que é ser arte-educador nos dias de hoje?

De modo geral, eu nunca me lembrava de que se pudesse não aceitar, escolher, revoltar-se [...] e jamais me ocorrera, senão como leve fantasia, desejar que o mundo fosse diferente do que era.

(LISPECTOR, C., 1992)

No início deste trabalho, logo no primeiro capítulo, trago a reflexão de Tereza Eça ao enunciar que a arte educação, em nossa atualidade, é uma “areia movediça” e se encontra em uma “encruzilhada”. As reflexões apontadas pelos entrevistados parecem corresponder a este enunciado. Ao lhes perguntar sobre suas ideias ou percepções em relação ao termo arte-educação e principalmente sobre a coerência entre suas crenças e a dos programas ou projetos socioeducativos com os quais trabalharam, muitos me disseram que nunca haviam pensado sobre o assunto e suas justificativas se dividiram de duas maneiras: uma delas, majoritária, se circunscreveu ao fato de que não lhes importava a discussão sobre as terminologias utilizadas porque, para eles, o importante era o que realizavam dentro da sala de aula. A outra veio com um ponto de interrogação estampado no rosto dos entrevistados: traziam o fato de não terem pensado sobre o assunto com a mesma justificativa dos primeiros, porém, acharam importante tentar uma reflexão sobre a questão entendendo que este desejo se deu por terem trazido à tona tantas memórias de suas trajetórias profissionais com a dança.

Eu sempre tive um problema com essa coisa das nomenclaturas. [...] Pra mim pouco importa, porque quando eu pego pra fazer algo eu sei onde estou e onde eu posso. Se eu acredito naquilo eu vou fazer. Eu acho que a gente tem que se identificar com o projeto [...]. [...]’pode rotular do jeito que quiser, mas o que eu vou trabalhar não vai mudar, porque é nisso que eu acredito, acredito na minha formação, acredito no que eu estou trabalhando, acredito na dança. (Carla Morandi)

Na verdade eu não pensei nesse termo.[...] Eu já dava uma aula de dança que já era outra coisa, que já era diferente [...] Só que pensando no contrato, eu acho que hoje em dia a gente pode falar que nos somos professores artistas. [...] ah eu não sei isso. É que ia aceitando as coisas. (Priscila Vila Boas)

Entre as teorias, que muitos (15 dos 18 entrevistados) tiveram oportunidade de estudar, e a prática docente e profissional como arte-educadores, considerados deste modo apenas em

programas e projetos socioeducativos, nota-se a complexidade e a nebulosidade em que se encontra, hoje em dia, a discussão sobre o termo e sobre este lugar da atividade prática para o profissional da dança que muitas vezes vai simplesmente “*aceitando as coisas*” e esquecendo-se que há a possibilidade de “*não aceitar, escolher, revoltar-se...[...]*”, como alerta Clarice Lispector.

Mas porque a pergunta sobre a terminologia arte-educação?

Em meus anos de atividade como artista e educadora de dança tenho notado - ao participar de congressos, seminários ou mesmo encontros com profissionais de diversas áreas, oferecendo oficinas e discutindo ações – que muitas vezes o que eu nomeio como “arte-educação” está sendo recebido por meus pares com outras conotações e vice-versa. Começou a me chamar a atenção o fato de que profissionalmente esse termo estivesse sendo utilizado basicamente em programas e projetos socioeducativos, ou seja, se vou lecionar em uma escola de dança sou chamada de professora de (balé, jazz, contemporâneo, entre tantas outras), se leciona em escola infantil, mesmo que em horário extra-curricular, sou professora de dança (mais abrangente) ou de balé, se leciono na escola regular sou professora de arte. Soma-se a estas questões o fato de que muitos profissionais se consideram arte-educadores sem que necessariamente sejam artistas. Para estes o simples fato de direcionarem atividades lúdicas que proporcionam alguns exercícios da arte é suficiente para serem arte-educadores.

As diferenças conceituais começaram a ser apontadas por pequenos detalhes na grafia do termo. A exemplo disso cito o conceito difundido pela Rede Brasileira de Arte (ABRA) modificou a grafia para Arteducador. A partir desta grafia considera que arteducador é “todo artista, educador, militante cultural, agente comunitário e profissionais de áreas diversas, com ou sem formação escolar, que utilizam as artes como linguagens artísticas e pedagógicas transformadoras.”⁸⁹

Além desta grafia surgiram outras: arte\educação ou arte educação. Não vou discutir aqui cada uma das terminologias, basta pensar que grafias podem modificar o modo como se conceitua teoricamente o termo, porém na prática apenas geram confusões e conflitos entre os profissionais. Ultimamente temos encontrado mudanças mais radicais numa tentativa de enfatizar que para ser arte-educador (com hífen, com barra ou sem nada) há necessariamente que ser artista: passou-se a chamar de artista-educador ou artista-orientador.

⁸⁹ Cf. <http://www.redeabra.org.br/>. Acesso em 2009 e nov.\2013.

Lívia Império e Priscila Vilas Boas passaram em projetos que tinham modificado o termo arte-educador. O que de acordo com Yáskara Manzini, em entrevista, ocorreu porque o termo arte-educador já ficou cristalizado fixando-se num lugar em que o pedagógico se sobrepôs à arte e esquecendo-se que era o “lugar da vivência. O lugar do corpo”.

Porém, para Lívia Império, a mudança de nomenclatura, na prática, não fez muita diferença. “Eu fiz a mesma coisa na Ação Comunitária, na EMIA-CEU, no Vocacional, na Casa de Cultura da Penha...A minha prática é a mesma independente do que me chamam”. Ela explica as diferenças conceituais, do modo como ela entendeu ao participar de cada projeto:

O **artista-orientador**, do Programa Vocacional, tinha uma postura de ir pra comunidade com uma flexibilidade muito grande, porque se eu encontrasse um grupo formado e fosse um de Axé e eu fosse orientar esse grupo – eu podia orientar uma turma qualquer que se juntava ou um grupo que já era da comunidade e fazia shows. [...] Era a parte que eu achava mais legal, mas eu não cheguei nisso. A postura desse artista-orientador diante de um grupo de axé, de dança de rua, de sapateado, de jazz, de seja lá o que for, não era de chegar lá e dizer “isto é uma porcaria”, mesmo achando – tinha uma ideia de ampliar os horizontes deles; mostrar outros procedimentos de trabalho, outras formas de abordar o corpo, outras maneiras de ver a dança e entender a dança nos seus princípios. Já o **educador-cultural**, como era chamado no projeto da Ação Comunitária, não tinha uma preocupação de formação de bailarino, de formação técnica, mas sim, de que eles tivessem contato com uma linguagem artística que estivesse fora do contexto deles ali. Tinha um pouco a mesma [ideia] de ampliar horizontes, de que eles vivenciassem movimento de uma forma diferente. O **arte-educador**, que era da Emia-CEU também não era de formar o bailarino, mas de ser um momento de formação na linguagem, de conhecer princípios, conceitos ... Tinha um pensar para uma [possível] continuidade. Mas isso na primeira fase do projeto, na segunda, era só um título porque nessa segunda fase (do governo Kassab) acho que eu dava aulas de boas maneiras. Era mero acaso ter o nome como arte-educadora. Nos livros da Isabel Marques era muito mais bonito o que é ser arte-educador. O PCN de arte é uma coisa linda! Não sei de onde as políticas públicas tiraram essas terminologias. (Lívia Império)

Para mim, a mais séria destas considerações que fui acumulando é um imaginário do senso comum, transformando-se, consolidando-se e finalmente oficializando-se como regra e concebida como conceito. Arte-educação como sinônimo de arte nas periferias; arte-educador como aquele que atua nas periferias, quer seja artista ou não, com exercícios artísticos que dinamizam questões alheias à arte. Um imaginário coletivo, de um senso comum cotidiano,

finalmente oficializado em 2002 quando se designou, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) desse ano, que os arte-educadores são **“Trabalhadores de Atenção, Defesa e Proteção a Pessoas em Situação de Risco”**.

Sem entrar em tantos detalhamentos, foi em meio às entrevistas que as reflexões sobre o tema foram tomando forma para cada um dos artistas e educadores da dança com quem me encontrei. Resumem-se a reflexões iniciais e, por isso, cheias de silêncios, de esperas, numa tentativa de organizar o próprio pensamento e as contradições e paradoxos que foram surgindo em meio à verbalização. Foi possível, para mim, como entrevistadora, perceber o debate interno que lhes foi suscitado. A continuidade da narrativa de Luciana Mayumi é esclarecedora deste processo:

Me fez lembrar como eu subdividi o meu currículo: trabalhos artísticos, trabalhos com ensino, produção literária e arte-educação. E a maioria das coisas que eu joguei ali em arte-educação foram realmente as que eu atuei junto a um órgão público: secretarias estaduais ou municipais. Mas na verdade, tá tudo tão entremeado no nosso fazer... (Luciana Mayumi)

Em meio às divagações reflexivas, uma construção sobre os sentidos e não sentidos da terminologia em meio aos processos históricos:

Deixa eu só organizar aqui... Na verdade, eu nunca tinha pensado nisso [...] é que eu nunca estive nesses projetos sociais que são temporários ou que misturam lazer com piriri pirirã, que acontecem numa grande maioria, onde o cara que é denominado arte-educador pode estar totalmente esvaziado de qualquer aprendizagem. [...] eu me sinto muito a vontade pra falar porque eu participei de todos os lados. Estou aqui fazendo o meu trajeto histórico de quem foi aluna da Ana Mae quando era criança, na escola de arte de São Paulo, filha da Joana Lopez, aluna de D. Maria Duscheness. E a Ana Mae e a Joana que são referências aqui no Brasil [...] naquela época a figura do professor era carregada de autoritarismo [...]. E aí vem o educador com Paulo Freire [...] Ele tira o professor e traz o educador. E tem questões de contexto político histórico do Brasil, tem questão de que muitos educadores pensavam na arte e muitos artistas pensavam na educação [...] A arte tinha que conversar com a educação pra que isso criasse um significado e criasse portas pra entrar nas escolas. Mas com o passar dos anos tudo isso engessou, ninguém parou pra pensar. Tudo que é institucionalizado perde vida, morre, não pulsa porque vira lei, vira ordem [...] Se não ressignifica, vira um rótulo. [...] Acho que lá nos anos 1960/70 ele tinha um significado político, tinha um significado artístico... Mas virou um título. E a partir do momento que entrou nas instituições engessou. [...] (Uxa Xavier)

Retomando os relatos de Carla Morandi e Priscila Vilas Boas, o fato de simplesmente deixar-se levar pelas situações, de pensar apenas em seu próprio trabalho dentro de uma sala de aula, envolta entre quatro paredes e não se preocupar em discutir simples terminologias demonstra também o lado individual a que a população foi sendo levada a assumir. Como saber se há identificação com o projeto, como argumenta Carla Morandi em sua entrevista, se não sabemos do que realmente está se falando ao tratar de arte e mais ainda em sua relação com a educação?

Nota-se, que a preocupação individual de realizar a contento o seu próprio trabalho também se relaciona com algo anterior: há, nos programas e projetos socioeducativos tamanha falta de compreensão sobre os processos artístico-educacionais por parte dos contratantes e, por vezes, por parte dos coordenadores quando não fazem parte do grupo artístico. Questões que promovem uma negligência provocadora de liberalidades e flexibilidades que se por um lado, fornecem autonomia suficiente para aqueles que têm uma formação consistente para o desenvolvimento das atividades, por outro, revelam a falta de planejamento e colocam a arte em estado de simples instrumento para tratar de questões alheias a ela. Além disso, promove-se o “engessamento”, como relatou Uxa Xavier, de terminologias anteriormente carregadas de sentidos e significados, hoje em dia esvaziados de sua própria história.

Ao não se questionar a atuação profissional quando somos chamados de arte-educadores, acabamos aceitando que nos transformem em **“Trabalhadores de Atenção, Defesa e Proteção a Pessoas em Situação de Risco”**.

É disso mesmo que se trata o ser arte-educador nos dias de hoje?

Nas reflexões que iam se formando durante as entrevistas, pude notar a dificuldade em se definir o arte-educador ou a arte-educação, pensando, mais do que na teoria sobre o assunto - conhecida por grande parte dos entrevistados, a partir de leituras de autores como Ana Mae Barbosa e Isabel Marques - na prática de suas ações.

Luciana Mayumi questiona a si mesma quando percebe que em seu currículo ela se coloca como arte-educadora apenas em projetos socioeducativos, diferenciando-se como professora de dança em outros espaços que, de acordo com ela, também são educativos. Outros ficaram na dúvida se podem se considerar arte-educadores ou mesmo se acreditam nisso, tomando como base mais as suas vivências práticas com dança do que a teoria.

Quando você desenvolve os projetos com as comunidades carentes já vai com esse foco - vou usar uma palavra

meio...- do “salvar” ...mas envolve outras coisas como: que dança é a que eu trabalho? [...] Então, dentro da minha experiência eu joguei pra gaveta da arte-educação o que eu desenvolvi mais no âmbito dos órgãos públicos. Mas na verdade, não é bem assim, porque em tudo o que eu faço meu foco é a dança-educação, a consciência corporal, a dança contemporânea. Eu utilizo bastante o foco dos estudos de Laban mesmo quando estou em um projeto com dança de salão [...](Luciana Mayumi)

Diferentemente, Firmino Pitanga se alia ao que os programas e projetos socioeducativos propagam, acreditando na arte como um meio de atrair as crianças e os adolescentes em situação de risco social e pessoal “*para entrar nesse outro universo que é a questão da reinserção, da reeducação*”. Ainda assim, paradoxalmente, ele dá muita importância ao fato de ser artista antes de qualquer coisa e de pretender formar artistas:

Eu acho que sou arte-educador e posso me atrever a dizer que posso formar arte-educadores. [...] me considero arte-educador porque tenho uma formação de artista e eu adquiri, como professor - e eu sou licenciado - uma experiência nessa área da assistência social. A meu ver, grosso modo falando, é preciso ter domínio dos dois lados. Domínio da arte e domínio da assistência social. Precisa saber como funciona a assistência social, como se aproximar dessas crianças ou adolescentes ou mesmo adultos em situação de risco, como negociar; como, sutilmente, ajudar para que se reeduquem, para que o vínculo volte a esse convívio. Essa é a minha definição, pode ser que eu esteja completamente errado: arte-educador é aquele consegue transitar nas duas áreas. Podemos ver os olhos da criança e do adolescente brilharem. E geralmente isso se consegue com alguma coisa relacionada à arte, à cultura, capoeira, música, não sei, relacionada ao universo da arte. O universo da arte é uma forma de atraí-los para entrar nesse outro universo que é a questão da reinserção, da reeducação. Claro que a arte também faz isso, mas, em alguns momentos é preciso, por exemplo, de um assistente social ou uma psicóloga para conversar e para acompanhar, sai do âmbito cultural. E eu acho que é possível fazer os dois. Os oficinairos, por exemplo, poderão vir a ser arte-educadores. (Firmino Pitanga)

Ao se colocarem em exercício de reflexão também foi durante as entrevistas que deram início a outros questionamentos sobre a coerência do termo com as ações promovidas pelos programas e projetos socioeducativos. Coerências ou incoerências que surgiram ao perceberem, principalmente, que suas próprias narrações falavam de tempo, de continuidade, de afetos e de vínculos e seus contratos na realidade não lhes permitiam nada ou muito pouco disso. No fim, como relatou Julimari Pamplona “o máximo que conseguimos é deixar uma sementinha” já que como destacou Yáskara Manzini “continuidade é coisa que se esquece em política pública”.

Tendo como foco central a falta de continuidade dos programas e projetos socioeducativos, ao rememorar suas próprias trajetórias de vida profissional, Silvia Gaspar e Gabriela Salvador questionaram inclusive a sua própria sua identidade como arte-educadoras:

Às vezes eu não sei se me sinto como arte-educadora. Porque eu penso que a arte não precisaria servir para outra coisa. Ela pode, mas não obrigatoriamente vem só pra isso. Acho que o conhecimento artístico é muito importante para a pessoa, para que ela possa ter um autoconhecimento, para que possa entender o mundo de uma outra forma que não seja simplesmente pela linguagem concreta, racional, para que amplie a sua percepção de mundo porque ela teve experiências de percepção de outras maneiras. [...] Mas é essa ideia da arte servindo para outras questões que está difundida em muitos desses projetos sociais. [...] **E com tão pouco tempo... Não é um trabalho de um dia pra noite. O trabalho corporal é demorado.** O trabalho de fazer com que essa pessoa comece a entender e ter consciência de seu corpo, dos seus sentimentos e passar esses sentimentos para uma forma de comunicação... e tudo isso demora. E **nos projetos sociais só temos quatro meses.** Inicia-se um trabalho de conscientização do corpo, por exemplo, mas não tem uma sequência, o trabalho é quebrado. [...] O poder público não entende que as pessoas precisam se acostumar com a existência de um projeto, acreditar no projeto, confiar naquilo. Lembro de uma mãe que gritava na hora da inscrição: 'ô, mas vai começar de novo, aí começa e acaba!' Se o poder público não tiver o interesse na continuidade dos projetos [...] independente das mudanças de governo [...] fica difícil. (Silvia Gaspar)

Não sei se o que eu faço é arte-educação. Talvez o termo me coubesse, por exemplo, porque tenho formação, mas não cabe no contexto colocado nos projetos sociais. Porque ali eu era arte-educadora, mas nem todos os professores que trabalharam comigo eram. Talvez o mais correto fosse oficinairo, porque é isso mesmo o que fazemos, embora seja generalizado e até um pouco ruim esse nome. Mas é o que fazemos: **uma coisa que dura três meses é o que? É uma oficina. Não é um trabalho de arte-educação.** (Gabriela Salvador)

O que se nota, a partir dos relatos colhidos, é que persiste uma imensa confusão sobre o papel da atividade da dança relacionada às ações socioeducativas voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. O termo arte-educação nunca foi simples de ser definido. Ana Mae Barbosa (1984) já apontava para “os grandes conflitos que tumultuam a arte-educação no Brasil [...]” advinda de uma série de abordagens diferenciadas, que assevera um dos maiores problemas: a relação “teoria *versus* prática” que deturpa conceitos referentes às suas características.

Não nos cabe aqui esmiuçar estas abordagens ou deturpações daquele período, porém, nota-se a persistência conflitiva entre teoria e prática, entre abordagens humanistas e progressistas e sua transformação em atividade mecânica, passiva, instrumental e para conter carências ou trabalhar com a inserção social.

São muitos os discursos que apresentam os programas ou projetos socioeducativos, que pretendem fazer acreditar que há uma real importância dada aos processos artísticos na educação, enfatizando questões como promoção da auto-estima, criação de vínculos afetivos, desenvolvimento do potencial criativo, entre outras. Porém, estes discursos caem por terra quando - e é aí que se notam os deslocamentos de sentidos ou deturpações dos reais significados do trabalho artístico - não há preocupação nenhuma com, no mínimo, o período de tempo hábil para que as relações entre educador e educando, e entre o coletivo de participantes, possam ser construídas.

O artista e educador de dança, nestes espaços, é submetido à dimensão de tempo na nova ordem capitalista que se baseia no “lema da não necessidade de longo prazo” e com isso não há tempo para o estabelecimento de laços sociais que “levam tempo para surgir, enraizando-se devagar nas fendas e brechas das instituições. ‘Não há longo prazo’ significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar.” (SENNET, 2009, p. 24 e 25).

Ao contrário do que se quer que se acredite é preciso um tempo hábil para que realmente se possa propiciar um processo em que a vivência, a afetividade, a criatividade possam dar vazão a uma construção identitária e de pertencimento, na qual o indivíduo possa se reconhecer como ser humano participante de um coletivo maior; para que se possa promover a ousadia e a experimentação, para que, reforçando o que já foi exposto no primeiro capítulo, a arte possa exercer a sua função de “romper com crosta da consciência convencional e rotineira” (DEWEY) e que se possa “dar forma ao desconhecido” (ALBANO, 2011).

A carência de processo, de tempo e de continuidade são alguns dos pontos fundamentais para a concretização de processos que envolvem a arte e a educação. “Se não conseguir criar vínculos, a aprendizagem não acontece”. (ALBANO, 2013)

Diante deste processo, me apoio nas perguntas de Sennet (2009, p. 27): [...] Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? [...] As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego.



CAPÍTULO V

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro.
Fernando Sabino





Pequenos-grandes momentos: faíscas de potencialidade artística

As memórias de passagens por projetos socioeducativos são trazidas com as ambivalências entre o encanto e a frustração. Em cada novo projeto que o artista e educador de dança se coloca para desenvolver o seu trabalho, um novo encantamento e uma nova frustração. Um processo cíclico cheio de altos e baixos, assim como Yáskara Manzini acredita ser a vida na dança.

O sentimento de encanto mobilizado pelas ações diretas com a comunidade no desenvolvimento das oficinas que cada um pode realizar com seus alunos (sejam crianças, adolescentes ou mesmo adultos) ao ver os pequenos brotos que despontam das sementes que foram jogadas na terra e que começaram a ser regadas. Ficam os sentimentos de que existe um grande potencial a ser desenvolvido, mas, como relata Gisele Pennella:

[...] acho que existe um potencial muito grande, é forte, é intenso. Mas não explode, fica ali contido. E quando se começa a estabelecer conexões ... rompe! Acho que pra quem vive isso, fica uma experiência muito grande, um conhecimento muito grande; mas ao mesmo tempo é algo inacabado, algo que não nasceu, que foi gestado e não nasceu. Tem uma potência ali, mas não se expande. Devia se expandir, tem como se expandir.

Lembrei-me de dois momentos que podem retratar este brotar, essa potência que explode. Duas aulas, relatadas em meu caderno de bordo, que ocorreram no ano 2005, no projeto *EMIA-Cidade*, realizado em Santo André. Vale esclarecer que os alunos deste projeto participavam de outras atividades artísticas e existia uma relação direta ou indireta entre os artistas e educadores do local e entre os participantes das diferentes atividades. Talvez sejam momentos como estes, quando é possível ver uma semente foi deixada e que começa a brotar, que mantém a crença nas potencialidades da arte. Talvez, seja por estes pequeníssimos-grandes momentos, que persistimos apesar de (e com) as descontinuidades, o desrespeito, as intermitências, os baixos salários e não-salários e a falta de compreensão sobre a arte e suas potencialidades. Para além das produções coreográficas que só pensam o intérprete como mero reproduzidor, corpo-máquina sem espaço para ser personagem-sujeito de sua própria criação, com a qual pode trazer à tona questões individuais e coletivas que pode dizer e ser com a sua dança.

Turma de adolescentes (entre 13 e 15 anos de idade). Décima aula. Muitas faltas. Quatro alunos. Me pediram para dançar o Côco que eu havia trabalhado rapidamente em outra aula. Trabalhei a partir do movimento-raiz desta dança em espaço livre, como laboratório de improvisação: caminhar de olhos fechados ouvindo a música, sentir o chão e os pés enraizando nesse chão. Imaginar um chão de terra batida, assentado; a terra puxando o corpo e corpo se esforçando para se manter de pé e desenvolver a movimentação rítmica do Côco a partir dessas imagens. Foi muito lindo!! [...] A aluna J. se sobressaiu nesta atividade. Concentrou-se de tal maneira que sem notar criou uma personagem, com ação e lugar (imaginário) determinado [...] Ela criou uma estrutura diferenciada, configurou-se em um corpo outro, trabalhou a variação rítmica; utilizou livremente a variação de níveis propostos em aulas anteriores, compôs, enfim, a expressividade em dança. [...] Outras alunas soltavam várias faíscas que gerariam motivos também maravilhosos e profundos se mantivessem a sua concentração e a sua liberdade que volta e meia aparecia e com muita força. Seria ótimo tentar desenvolver isto novamente [...]. Ao término do exercício solicitei a J. que tentasse se concentrar novamente e resgatasse os seus motivos de movimentação para que os outros colegas pudessem assisti-la. E não é que ela se jogou com tudo! De olhos fechados e livre dentro de seu próprio mundo criado! Em seguida conversamos sobre a expressividade, como pode surgir e como devemos respeitar esse momento de cada um para não cortar. Cada um expôs a imagem que lhe surgiu como espectador. Para a maioria pareceu-lhes um senhor, bem velho, que trabalhava na roça com plantio ou que realmente assentava a terra. Outra questão que ficou nesta roda foi a de como o intérprete nem sempre nota o seu desenvolvimento expressivo (J. não mostrava ter percebido esse personagem que se configurou espontaneamente), como a imaginação e a liberdade de expressão podem caminhar juntas e criar tantas expressões.

Nessa mesma turma, décima terceira aula. [...] A aluna M. quis demonstrar a sequência que criou a partir do trabalho de marionete que realizamos em aulas anteriores. Foi lindo!!! Arrumou uma música da (esqueci o nome, mas era um New Age) bem lenta. Trabalhou movimentos muito simples e sutis de maneira extremamente lenta. Os outros alunos que assistiam ficaram hiper comportados, extasiados, admirando-a. Conversamos sobre o trabalho que ela realizou e os relatos dos alunos foram: “apesar de lento foi muito lindo”; “deu um pouco de tristeza, mas não de chorar”; “parecia que ela queria sempre dizer algo”; “é que trouxe um peso também, no movimento daí ficou mais expressivo” e por aí afora. Aproveitei então, para falar do elemento “Peso” (do estudo de Laban). A aluna que se apresentou pareceu se sentir muito bem; disse que na verdade imaginou que não iam gostar por ser muito lento e não imaginou que pudesse trazer sentimentos nos outros. Também pediu-me permissão para tentar ampliar a sua sequência. [...] Claro!!

Apesar de (e com)...

nas vozes de dois ex-participantes do projeto *Batakotô* no Programa *A Turma faz Arte*

Em meio à procura de artistas educadores de dança, profissionais da área, que pudessem me ceder entrevistas para tratar de suas relações e/ou condições de trabalho especialmente programas e ações socioeducativas encontrei-me com três ex-alunos do primeiro projeto em que trabalhei como assistente de dança. Foram eles que me abriram as portas para este mundo que até então eu desconhecia. Foram eles (e tantos outros) que me acolheram em sua comunidade e me mostraram determinação e persistência como eu nunca tinha visto antes. Foram eles também que jogaram em mim a semente da “erva daninha”⁹⁰ (ALBANO, 2011) que me tornei.

Em meio a tantas narrativas e lembranças ásperas, novamente eles se dispuseram a me encontrar para falar-me de suas percepções, do que foi e do que ficou, do que reverberou em suas vidas de adulto.

Ainda que suas narrativas também tragam a aspereza dos limites, elas trazem luz e ar que atravessa o corpo e renova os desejos de continuar. São narrativas que expõem com muita franqueza os sonhos realizados e os frustrados, as possibilidades e os limites, e a crença de que apesar de (e com) quaisquer dificuldades, passar pelo projeto foi enriquecedor e mudou-lhes o destino que sabiam praticamente definido.

Foram três encontros, dois relatados aqui e um que ficou na memória da fragilidade. A lembrança sobre a sua passagem no projeto fez com que um deles não quisesse me conceder a entrevista porque a nostalgia era tamanha que ficara quase insuportável. Sua vida prática não teve muitas mudanças sobre aquilo que já era previsto e apesar de não receber o seu depoimento, o seu silêncio marca a ausência, a permanência e incapacidade real de mudanças que tantos outros também passaram.

Nas páginas seguintes então, apresento as narrativas de Daniela de Souza⁹¹ e Luis Pedro Cabral, como presentes que ganhei nestes tempos de pesquisa.

⁹⁰ Albano (2011), no prefácio do livro “entrelugares do corpo e da arte” chama de ervas daninhas àqueles que tomaram o gosto pelos espaços entre, espaços escondidos nas brechas institucionais.

⁹¹ A narrativa de Daniela de Souza foi primeiramente editada por Albano (2012).

Meu nome é Daniela de Souza, tenho 32 anos, comecei no projeto [a Turma faz Arte] no grupo de dança com 10 ou 11 anos, não me lembro bem...o projeto durou uns seis anos e mais pro final do projeto, não sei bem quando, nós começamos a dar aulas também, mas não lembro por quanto tempo. O que posso dizer do projeto é que serviu como uma formação: formação de caráter, de personalidade, me estruturou como pessoa, como eu vejo hoje as pessoas. Foi a base para tudo, para formar quem eu sou hoje. Porque o lugar [em] que eu vivia era um lugar sem esperança, todo mundo pobre, todo mundo bebe, todo mundo engravida com 12 anos, todo mundo usa droga, todo mundo bebe, então, ninguém estuda...é normal. Então, se eu seguisse esse mesmo caminho eu ia estar fazendo jus ao meu destino e aí o projeto mudou tudo isso...eu até me emociono.

O primeiro contato, eu me lembro: convidaram a gente para assistir [a] uma apresentação de dança, de capoeira que foi lá no campinho...e eu fiquei encantada! Era para mostrar como era o projeto, o que eles iam ensinar e todo mundo ficou encantado! Era o grupo de dança Batakotô e a capoeira do Cordão de Ouro. Eles falaram que iam começar o projeto ali e todo mundo se interessou. No começo era só capoeira e dança. Depois teve teatro, depois teve percussão, artesanato...foi enriquecendo e a gente conheceu outro mundo. Era outro mundo! Havia duas turmas: quem estudava à tarde ia de manhã, quem estudava de manhã ia à tarde. Porque a intenção do projeto era essa: só participava do projeto quem estava estudando. Então, era um incentivo, era muito legal. Eu lembro que depois a gente saía pra fazer apresentação.

Mas era um projeto com muitas dificuldades, a gente tinha noção de que o projeto não tinha muitos recursos, que a Secretaria atrasava pagamento...mas mesmo assim, tava todo mundo lá. A gente sofreu muito com a troca de professores [que tinha o projeto], porque de repente...quando a gente estava se acostumando, vinha a explicação [de] que viria outra pessoa. E aí a gente tinha raiva da outra pessoa. Porque a gente achava, por exemplo, que se entrou um outra pessoa, era porque ela tinha tirado a que estava antes. E criança carente é assim, é tudo carente mesmo. Tem problema em casa, não tem pai, ou não tem mãe, ou tem já um monte de problemas...e quando a gente estava se apegando...a pessoa ia embora. Aí, até a gente se acostumar de novo...era difícil isso, era ruim. Nesses seis anos, acho que uma única pessoa se manteve. Mas bailarinos, professores, sempre trocava. Era assim, era um fluxo bem grande de troca.

Nós fomos dançar na Eco -92 e depois em Seul. Esses foram os dois maiores [eventos] mesmo. Ah, Rio, foi a Eco 92 - Essa foi a nossa primeira viagem. Tinha toda aquela disputa entre a gente porque tinha os escolhidos e acho que não dava mesmo pra levar todo mundo. Então se fazia uma competição, mas era quem ia mais, quem se destacava, quem não faltava, quem já tinha uma certa responsabilidade. Nossa! eu particularmente fiquei encantada; não tinha nem noção do evento... e chegando lá ...tantas outras culturas, tantas outras pessoas

e...caramba! eu fiquei pensando: 'gente que mundo grande! E o Rio, que lindo! E em 92, eu tinha..nossa! 12 anos!!caramba... foi incrível!

Em Seul já tinha uma maturidade, já tinha...foi em 94? É acho que foi em 94. Eu tinha 14 pra 15. Então já tinha uma outra visão, tinha mais postura... e **foi incrível, incrível!** nós fomos lá no parque onde ocorreram as Olimpíadas de Seul – aquela coisa enorme, aquele outro mundo, outra cultura, linguagem...Além disso, era o maior evento! Acho que foi mais assim porque foi um evento para o aniversário da cidade de Seul – trezentos e poucos anos – e aí eles queriam uma cidade de cada país. E aqui do Brasil foi São Paulo. E de São Paulo escolheram grupos de dança mais interessantes e no fim, ficou entre o Batakotô e o Cisne Negro – balé. Que é uma senhora companhia! [Durante a seleção] eles queriam ver samba – nós sambávamos. Eles queriam ver não sei o que – nós dançamos [o não sei o que]. Óh, quase que agente fez chover! Então fomos escolhidos pra ir. E isso foi uma projeção do grupo do Pitanga. E ensaiamos, e foram muitos dias de ensaio. Bem legal, foi muito legal. Uma experiência única pra mim. Ensaiávamos numa academia que o Pitanga dava aulas em Pinheiros, tinha barra, tinha os espelhos, a estrutura era diferente.

Depois dessa viagem nós começamos a dar aula lá na Igrejinha do bairro. Ensinávamos com base no que aprendemos. Mas era engraçado porque não tinha aquele respeito de ter uma equipe, de ter o Pitanga [como coordenador]...no começo eu achei que foi uma confusão, os outros não respeitavam, imagina eles eram nossos vizinhos! Não deu certo, porque precisava de alguém ali acompanhando, supervisionando ... Lembro **que falaram pra gente que íamos receber um salário.** E a gente só tinha 15 anos, então..nossa, era ótimo! **Mas o salário não rolava,** não acontecia, nunca tinha verba, nunca tinha recurso. Então começou a dificultar...e não tinha nada formalizado, era de boca mesmo.

E acabou. Tudo estava tão diferente, não tinha mais ninguém, não tinha acompanhamento...na época eu acho que me senti lesada, enganada, fiquei muito chateada. E hoje eu fico pensando assim, como acabou? O Durinho, professor de capoeira, foi o único que manteve contato mas porque ele veio pra cá, continuou dando aula aqui no bairro, então continuou com contato, com amizade.

Eu queria continua com a dança. **Mas aqui não tinha nada. Até fui fazer pesquisa na internet, colocava no Google, tentava procurar onde ele tava, ou colocava dança afro, mas assim, não encontrei mais nada.** Era mais a capoeira mesmo. Meu sonho era ter feito faculdade de dança, mas acabei indo por outros caminhos. Eu fiz tecnologia em processamento de dados, trabalho na área financeira e fiz pós graduação em gestão empresarial. Fazendo uma avaliação, hoje percebo que **o projeto teve muita coisa boa. Teve o lado bom, que foi esse alicerce para a gente, mas teve o lado ruim,** que foi a questão da política, a falta de continuidade, de vínculo, que **foi muito doído quando acabou** e eu não entendi quando aconteceu. Agora eu tenho essa visão e fico me perguntando se poderia ter sido diferente e não sei.. **Acho uma pena não ter tido continuação,** não ter, sei lá, estruturado, tentado de uma outra forma, um outro projeto, continuar a dança, não sei.

Meu nome é Pedro Luiz Cabral (Kino). Tenho 35 anos. Tenho o segundo grau completo e hoje sou mestre de capoeira, dou aula de capoeira em vários espaços incluindo este aqui [a sua casa em que abriu um salão para treino de capoeira]. Eu fiz um pouco de dança, teatro, capoeira...muita capoeira. Entrei no projeto [A Turma faz Arte] em...89 ou 90. **Entre realmente porque queria fazer capoeira, que na verdade eu não sabia o que era, fui atrás de uma ocupação porque lembro que ficava o dia inteiro na rua, solto, desocupado realmente, sem nada pra fazer.** Eu ia na escola de tarde e de manhã eu ficava desocupado. Aí surgiu o projeto lá no Jardim Umuarama, da Turma faz Arte e eu fui ver o que era e como fazia pra se inscrever. Eles falaram que ia ter capoeira, aí a procura foi realmente muito grande por todo o bairro. Na verdade porque não tinha opção nenhuma. Tem um campo de futebol lá no bairro, mas é só o espaço físico, nunca teve professor pra dar aula. **Eu tinha 12 anos quando comecei no projeto.** Era na sede, a nossa associação de bairro – associação amigos do jd. Umuarama...SAJU... **Mas foi duro participar do projeto, muito duro mesmo. Porque eles colocavam a dança em primeiro lugar.** Só fazia capoeira quem dançava no início. Hoje eu entendo que as aulas de dança me fizeram bem, me ajudaram muito na capoeira, mas só fui descobrir isso muito tempo depois, porque quando a gente é ‘muleque’ quer fazer as coisas que quer e nada mais e na época eu odiava as aulas de dança, eu achava que quem fazia era mariquinha, sabe? Depois comecei a pegar gosto pela dança. E não tinha jogo, a dança era antes da capoeira e também tinha a música. Era tudo regradinho, tinha horário pra entrar, horário pra sair...e **isso me trouxe uma responsabilidade, um compromisso, comprometimento.**

Depois de um tempo do projeto cada um ia se revelando, uns criavam mais gosto pela dança, outros pela capoeira, outros gostava mais de tocar e iam se aprofundando no que mais gostavam. Eu acho que a gente teve um berço muito rico na verdade. Muito rico de sabedoria. Eu me sinto muito honrado de ter tido os professores que tive nesse projeto.

Teve um momento em que começaram a dar lanche pra criança. Acho que a Secretaria fez parceria com alguma empresa e aí o projeto dobrou o número de crianças que participavam na época. Tinha 80 crianças de manhã e 80 de tarde. Ficava realmente difícil pros professores ter uma qualidade de ensino, porque era muita criança. E a gente que estava lá a mais tempo acaba sendo referencia pros mais novos. Isso fortalecia a gente e fazia com que não faltássemos nem no projeto nem na escola.

Fazíamos pequenas apresentações no bairro. Chamava, divulgava...tínhamos umas coreografizinhas, fáceis de fazer que a gente ia mostrar na escola e isso também era pra levar crianças pro projeto. Eu acho que a gente começou a se apresentar muito cedo. É importante porque joga uma pequena carga de responsabilidade no aluno que vai se auto-cobrar.

O projeto teve grande troca de professores. A primeira vez foi a que eu mais senti porque **a gente já tinha criado um vínculo.** Mas cada um que vinha eu tentava absorver o máximo que podia deles. E eu comecei a criar gosto pelo lugar, gosto pelo ambiente, pelos amigos e pelos professores. Isso me fortalecia, me fazia querer

estar lá, porque todos os meus amigos estavam lá, as pessoas que estavam lá eram super queridas.

Na minha família éramos 13 irmãos na época e 10 participavam do projeto. Então a gente era como se fosse um forte lá, a gente treinava muito e treinava em casa também. Mas com o tempo meus irmãos iam parando, mesmo antes de encerrar o projeto alguns já tinham parado porque a **vida toma seus rumos. Só eu e minha irmã ficamos até o fim do projeto.** E na verdade, o grande motivo de parar foi o trabalho. A gente estava numa idade crítica e não tinha renda familiar. Então **meu pai cobrava serviço.** Meu pai não aceitava essa forma de ganhar a vida dançando ou jogando capoeira ou fazendo qualquer outro tipo coisa que não fosse um lugar com carteira assinada e que tivesse que ficar sentado 7 horas, 8 horas por dia e depois voltar pra casa. Eu cheguei aos 17\ 18 anos e não tinha dinheiro e ficava indo pra capoeira. Isso pra ele era um absurdo. Foi quando **comecei a fazer show; show mesmo em casa noturnas e tal. Comecei a ganhar, mas era pouco. E também viajava com os professores de capoeira pra fazer show.** Mas mesmo assim pro meu pai não tava bom. **Meus irmãos seguiram outros caminhos. Uns foram trabalhar pra obra civil, outros pra metalúrgica e eu...continuei.** Continuei, e falava que não ia parar e minha mãe sempre contornava a situação, sempre me apoiou.

Eu acho que **o projeto fez muita diferença na vida de todos que estavam ali.** Porque a gente também teve muitos educadores e pessoas que orientavam a gente muito bem e aquilo ajudou todos nos de alguma forma. **No meu caso,** toda vez que eu tinha problema na escola ou em casa e eu não tava bem lá na capoeira, **sempre tinha alguém que vinha conversar.** E a gente não tinha o costume de conversar com as pessoas e ali ganhava uma liberdade de conversar e chegava até a conversar com o pai ou com mãe mesmo. Então, a gente conversava muito pouco e depois dessa época que a gente tinha os educadores pra falar, que eles pegavam a gente e conversavam, conversavam, conversavam, **a gente aprendeu a desabafar também. Aprendeu a falar as coisas que sentia.** E isso foi tornando a vida melhor porque paramos de ficar 'intalados'; e isso levava a tomar atitudes por impulso, porque se você está até a tampa com uma pessoa, e vai lá e toma uma decisão que às vezes era só conversar e resolveria.

E nós fomos pra Eco-92, no Rio pra dançar! Isso foi um marco na verdade, a gente nem acreditava. Foi muito maravilhoso, muito gratificante! Porque a gente dançava e jogava capoeira e fazia tudo muito intensamente mesmo. Mas até então não tinha feito tanta apresentação, quando chegou essa foi ... **nossa! não tenho nem como expressar ...** foi tão bom, foi tão bom! Me lembro que Pitanga falou que íamos abrir as apresentações. Ele sempre nos colocava lá em cima e promovia tudo que fazíamos, sempre nos motivava. A viagem da Eco 92 foi a primeira viagem e marcou muito muito muito mesmo minha vida, porque eu **nunca tinha saído do Estado.** Foi a primeira viagem que eu fiz e isso, na verdade, só criavam laços, só atava o meu vínculo com o projeto. Nessa época, se tirassem o projeto da gente, na idade em que estávamos...ahh, eu acho que ia ser tão triste.

E depois fomos para outro país. Aí eu já tinha 18 anos. **Fomos representar o Brasil em Seul,** no aniversário de

600 anos de Seul. **Essa foi muito difícil porque tínhamos que ensaiar demais.** Era muito puxado, ensaiávamos dobrado. Foram cinco alunos e eu era o maior. A gente ensaiava na comunidade, depois ia à noite pra academia. E tinha que acordar cedo pra estudar...Mas quando chegou a viagem...Nossa eu não tava acreditando...**nunca imaginei que eu fosse andar tanto de avião.** Até então eu nunca tinha andando. Lã fizemos todos os shows, fomos nas rádios, fomos nuns teatros...

Nessa época o projeto já tava meio capengando e depois que voltamos de Seul, a gente teve que sair da sede e o padre da paróquia cedeu espaço para continuar o trabalho e aí tivemos oportunidade de ensinar algumas crianças. A ida a Seul também serviu como uma chama pras crianças que participavam do projeto naquela época. Eu inclusive **comecei a dar até a aula da capoeira, eu começava a passar as coisas que eu tinha aprendido** sabe, em sala, mas com ele presente...E a gente recebia pra dar essas aulas, era pouco, mas recebia. Mas não deu pra continuar. A paróquia entrou em construção, tinha reclamação de barulho ... não tinha mais espaço, e o projeto foi chegando ao fim. Depois disso o Pitanga me chamou pra dar aula em outro projeto e numa escola, como estagiário.

Aí eu parei. E depois de muito tempo é que voltei pra capoeira. Isso porque o Durinho, **professor de capoeira do projeto, começou a dar aula numa academia aqui no bairro e sempre que me via passar me chamava pra treinar.** Ele deu bolsa pra gente. Aí não parei mais e virei profissional de capoeira.

Hoje em dia tá muito gratificante porque meu sonho é eu poder realmente passar o que eu recebi dos meus professores, dos meus mestres. Eu **tive a honra de estar ao lado de grandes mestres.** E poder passar, um pouco que seja, pouco que eu lembre pras pessoas... **Eu tenho também um projeto em que dou aula pras criancinhas** – às vezes é um pouquinho só de tempo, mas é um pouquinho de tempo de alegria!! **Eu sinto prazer em ir. em estar lá.** E eu acho que é o que os professores dessa época também sentiam.

Hoje eu trabalho em vários lugares dando aula de capoeira: tenho este espaço aqui, faz um ano em que dou aulas de capoeira, que é a minha casa, na verdade [referindo-se à sala de aula onde estávamos realizando a entrevista que é um salão localizado à frente da casa onde mora] e esse espaço me traz muita alegria... Dou aula numa academia em que sou CLT; numa escolinha infantil que é só contrato verbal mesmo e por porcentagem de aluno. E num clube que vou aos fins de semana e ganho um pouquinho por aluno.

E hoje em dia...

O campo de trabalho dos artistas e educadores da dança

Neste cenário, não há consenso. Existem aqueles que conseguem ter uma vida quase estável, equilibrada financeiramente e emocionalmente, mantendo-se em equilíbrio precário com atividades de tempo curto e parciais. Existem aqueles que também se mantêm nesse âmbito, porém se desencantaram com a área da dança e acreditam nas possibilidades de outras áreas (como a fisioterapia e as terapias alternativas), mesmo mantendo-se como autônomos. Há aqueles que estão em busca de estabilidade financeira acreditando que isso só poderá vir via concursos públicos ou os que já prestaram concurso e hoje em dia se encontram em situação de equilíbrio com relação à sua vida de trabalho e financeira.

A partir de sua vivência no circuito artístico Uxa Xavier chega à conclusão de que para trabalhar em projetos sociais ou mesmo com dança "*Você tem que ser muito organizado. Tem que ser uma pessoa extremamente organizada*". Mas isso não representa uma realidade para todos. É o que Tania Glauser relata a partir de uma de suas experiências:

Na Casa [Casa da Solidariedade] tínhamos um contrato de prestação de serviço que renovava a cada 3 meses, eu acho. E tinha que fazer um projeto novo sempre. Isso me irritava demais porque [...] tinha que ser diferente, você tinha que criar coisas diferentes sabendo que aquilo não funcionava porque senão não era recontratado. Depois de uns anos, não fui recontratada e soube que não teve mais dança na Casa I. Também não soube os porquês de não ser recontratada. Sai mal porque eu já sabia que dezembro e janeiro não ia ter dinheiro, claro, porque meses de férias prestador de serviço não recebe. Fiquei muito mal, foi um stress. Antes disso eu estive um tempo mal de saúde e os médicos disseram que eu tinha que repousar, mas sendo prestador de serviço não se tem direito nenhum. Não adiantava nada ter os atestados médicos. Foi bem triste. Quando não fui recontratada, ninguém me chamou pra ter uma conversa sobre o assunto, simplesmente no ano seguinte eu não fui chamada. (Tania Glauser)

Tania Glauser decidiu sair desse campo de trabalho e trabalhar com fisioterapia (depois de uma segunda formação superior), mantendo-se como autônoma. Caso semelhante é o de Tatiana Rodello que também se encantou com a área da saúde e trabalha com terapias alternativas. Tatiana relata que o trabalho com as crianças e adolescentes em situação de risco era muito pesado e desgastante, tanto mais quando lhe era solicitado que houvesse justificativas sociais para cada atividade planejada o que acabava sendo “um fardo pesado que levava pra casa”, não pelo

fato de justificar-se diretamente, mas por levar cada história de cada criança para casa sabendo-se de sua impotência dentro de um todo muito maior. Ela destaca que continua em situação de instabilidade financeira, porém esse não é um fator de preocupação já que, mesmo trabalhando inclusive com pacientes terminais, se sente respeitada, valorizada e podendo ver seus resultados de maneira próxima.

O que se nota em alguns relatos é que ainda que a esperança de um trabalho estável seja uma realidade e que exista uma preocupação muito grande com a estabilidade financeira, essa não necessariamente vem acompanhada de um ideal de trabalho com registro em carteira ou por meio de concursos públicos.

São seis os entrevistados que revelam manter-se no trabalho informal e acreditam que isto ainda seja possível. Encontraram meios de adquirir certa estabilidade na instabilidade. Diferente de Tania e Tatiana, três deles, acreditam que é possível manter-se em equilíbrio precário ao se desdobrarem em várias atividades relacionadas especificamente ao campo artístico da dança: uma vida dividida entre o ser artista-intérprete, educador, produtor, coreógrafo e curador que fez com que se mantenham em um circuito da área que lhes permite renda para o sustento, de modo a se perceberem bem nesse campo do trabalho.

Lívia Império criou o grupo de dança “Giz da Cena”, em São Paulo, e quer manter-se com a dança, porém encontrou outros mecanismos de sobrevivência para não ter que esperar sempre a verba dos editais que viabilizam as produções artísticas, que ora dão retorno positivo ora não. Ela também encontrou nas terapias alternativas, outros modos de buscar subsídios para complementar a sua renda.

Mais do que a procura por estabilidade empregatícia, há uma busca por dignidade e respeito. Estes seis entrevistados mantêm-se, mesmo que em outra área que não a artística e educacional, em campos de trabalho em que predominam a instabilidade. Porém, nestes casos, eles acreditam que, ao não dependerem de empregadores que os desrespeitam e não compartilham de seus ideais, se sentem mais tranquilos porque, ao manejarem seus próprios horários, pacientes e locais de trabalho, sabem o que podem esperar do futuro próximo, sabem que pagar as suas contas deverá ser um exercício diário.

Outra situação é revelada por Marjara di Paula. Quando me encontrei com ela para a entrevista, uma das primeiras questões que ela me colocou foi que sempre trabalhou na área social tendo-a como sua origem, como foi visto anteriormente. No entanto, ao ter um filho (com

três anos de idade em 2013) diz que se encontra em um momento profissional meio confuso sem entender ainda muito bem o que fazer.

[...] querendo ou não, minha vida foi sempre meio instável, porque você manda projetos pros lugares, aí espera ser aprovado, dá aula por um tempo que geralmente é por contrato, oficinas livres, enfim. É complicado estar numa área que é muito instável hoje em dia, porque quando você tem um filho, tem que buscar algo mais estável na sua vida pra garantir um sustento certinho pro teu filho. Então agora eu estou nesse meio profissional todo confuso ainda. (Marjara di Paula)

Assim como outros entrevistados, ela revela uma preocupação com a estabilidade financeira a partir de questões que se referem à idade - normalmente após os trinta anos; referente ao fato de terem ou desejarem filhos e constituírem família. São questões que se mostraram determinantes para começar a pensar o lugar do trabalho parcial e intermitente. A ambivalência do campo de trabalho artístico-educacional é revelada quando se coloca em dúvida o futuro em contraposição ao desejo de continuar nesta frente de trabalho e a impossibilidade de se manter tranquilo sobre o futuro próximo. O que também é trazido à tona por Silvia Gaspar ao demonstrar, em entrevista, seu receio em continuar com trabalhos instáveis tendo a idade como principal fator.

Eu vou fazer 40 anos, até quando vou dar aulas de dança, vou conseguir trabalhar como eu trabalho hoje em dia - de manhã, de tarde e de noite, uma hora numa escola, outra hora noutra. Problemas de coluna que já começaram a se agravar. E isso te faz parar e pensar: 'até quando eu vou continuar com esse pique de dar aulas. Se trabalha com crianças tem um gasto de energia que é muito grande. [...] a necessidade de estabilidade vem de querer ter a sua casa, de querer ter o seu carro, de começar a pensar na idade (Silvia Gaspar).

Há uma terceira questão também abordada por Silvia Gaspar que merece destaque: o fato de que mesmo com trabalho considerado estável - com registro em carteira - já não se pode acreditar que isto, por si só, represente a tão sonhada estabilidade e o equilíbrio financeiro. E assim ela destaca que depois de ter sido contratada com registro oficial (CLT) e ainda assim ser demitida sem justificativa: “ [...] o sentimento era de insegurança, então, prestei concurso [...]”

O relato de Silvia revela outro lado da precariedade do trabalho: a crescente e gradativa substituição, eliminação e desregulamentação dos direitos e conquistas históricas sobre as leis trabalhistas como foi visto no capítulo II.

No campo de trabalho em ações socioeducativas os profissionais entrevistados não sabem muito sobre seus contratos já que havia uma grande variação: prestação de serviço, contrato por tempo determinado, contratação via cooperativa ou CLT. O que eles sabem é que eram sempre por tempo curto, com ou sem probabilidade de renovações, quase sempre sem registro em carteira e, consequentemente, sem direitos trabalhistas.

Seguindo a área da dança, Gabriela e eu prestamos concursos para universidade pública. O relato de Gabriela sobre esta situação revela uma busca e um reencontro com a artista que muitas vezes foi deixada de lado para buscar subsistência como já observamos em sua narrativa, em momentos anteriores nesta tese:

Ah! Eu voltei a criar, voltei a ajudar os alunos a criar, voltei a dirigir, voltei a dançar, voltei a fazer aula, voltei a fazer natação...até porque agora eu tenho dinheiro pra algumas coisas: eu consigo fazer natação, pilates, assistir espetáculos que antes era só pedindo esmola que eu conseguiria ir. Até isso! [...] sou professora universitária em uma Universidade Federal. Quando eu realmente decidi que não dava mais, porque o meu emocional não dava mais conta eu pensei em prestar um concurso pra ficar calma. Porque temos contas pra pagar, estudamos pra caramba [...] E o que me cansava mais era todo fim de ano levar currículo, [...] montar aqueles portfólios e sair de porta em porta e mandar pra tudo quanto edital e ficar esperando. Inclusive edital de espetáculo, ficar rezando, pelo amor de Deus, porque esse vai ser o dinheiro que vai...sabe? [...] E acho que não é nem a questão do retorno financeiro. É a questão do reconhecimento. [...] Porque quando eu recebi o décimo terceiro, não é porque eu tenho um salário a mais, é porque, gente!, eu sou respeitada como profissional. Foi um choque receber décimo terceiro. Ano passado, [concurseira] quando recebi o primeiro décimo terceiro da minha vida, eu chorava. Entendeu isso? Eu chorava. Décimo terceiro, férias, como assim?! eu chorava ... (Gabriela Salvador)

Seu relato não representa a realidade de todos os entrevistados, porém, cada um deles, à sua maneira, encontrou ou está em busca de uma maneira segura de sobrevivência em que a arte da dança ou questões referentes ao corpo, se mantenham como base de suas perspectivas. Carlinhos Batá está na Alemanha terminando uma graduação em Pedagogia da Dança e atua como professor, conta que lá há diferença entre ser professor e pedagogo da dança. E por isso para ele está sendo muito importante cursar essa graduação. Carla Morandi enveredou outros

caminhos distanciados da dança, porém, ocasionalmente oferece oficinas de formação de educadores nesta área. Andrea Passareli, desenvolve um trabalho com pessoas com necessidades especiais no Clube dos Paraplégicos de São Paulo [CPSP] há dezessete anos e este é o seu foco, deixando de lado os programas e projetos voltados para crianças e adolescentes em situação de risco ou dentro de escolas especializadas de dança. Priscila Vilas Boas continua atuando na EMIA, São Paulo, no CEU, como coordenadora e está pensando em participar de concursos públicos para atuar na Graduação. A seguir, para melhor visualizar a continuidade dos outros artistas e educadores da dança, apresento seus relatos em quadros:

Com o tempo, tudo isso [no âmbito das ações socioeducativas] foi me gerando um estado de inconformismo. Até chegar o ponto de abandonar de vez [...]. Eu não concordava com a utilização da verba da cultura pra essas coisas periódicas, sazonais e sem continuidade. Além da questão do não vínculo empregatício. Isso deixa a gente numa roubada. A gente perde muito tempo, ganha pouco. E mais: a questão da formação dos arte-educadores: nas reunião era possível ver que muitos não tinham formação nenhuma. Como eu ainda dava aulas de pás de deux nas academias, entrei num conservatório, com carteira assinada, dando aula de dança contemporânea, clássica e de pás de deux. Foi a saída desse universo da arte-educação. Hoje eu dou aula no conservatório, na Faculdade Paulista de Arte e na associação. Na associação é só uma vez por semana e to lá mais por consideração a eles. No conservatório também é só duas vezes por semana. Na FPA vou de manhã e à noite. (Ítalo Rodrigues)

[...] comecei a oferecer algumas oficinas no interior de São Paulo de consciência corporal e a me aventurar um pouco por aí. Mas ainda não é suficiente se pensar economicamente. Acho que aí eu tenho mais autonomia, porque é um projeto meu, que eu entreguei. Só de três meses, mas eu sei que é isso mesmo. E vou tentando engatilhar outros. Mas continuo no mesmo lugar, patinando do mesmo jeito, patinação artística. (Virgínia Costabile)

Não dou aula há dois anos. Saí da ação comunitária, engatei no fomento (2010) e como eu fazia a produção e ganhava como intérprete um salarinho que eu conseguia comer, pagar as contas minimamente... decidi não dar aula, descansar. Este é o terceiro ano consecutivo e ainda não voltei a dar aula. Voltei a fazer massagem, acupuntura e etc. e estou trabalhando com produção de espetáculos. Eu ainda não quero voltar a dar aula porque eu me desgastei muito, fiquei meio traumatizada nesses contextos [programas socioeducativos]. De qualquer modo, não me vejo dando aula num estúdio, numa academia...eu gosto de pegar a criaturinha que nunca ouviu falar da coisa e abrir um mundo novo, gosto disso, acho bonito quando a coisa acontece; quando a criança dá um retorno é emocionante. Só que esse contexto me cansou.

E eu tenho que pensar na minha filha também. Por isso abri essas outras frentes de trabalho (mesmo que autônoma) com a acupuntura, a massagem, pra que funcione meio junto com a de produção. No primeiro semestre de 2012 eu consegui vender dois espetáculos, em Bauru em janeiro e começo de fevereiro. Até julho, não vendi um espetáculo, a gente não tinha um projeto, não pegou o fomento e eu fiquei um semestre louca – foi isso o que aconteceu, fiquei um semestre louca, dependendo de ajuda de família, do pai da minha filha, blablabla... e eu falei “eu não posso mais passar por isso”. Por mais que eu tenha essa coisa de ter escolhido a dança pra ser o meu trabalho e eu quero ganhar dinheiro com esse trabalho eu abri frentes de trabalhar com produção, como produtora em outros lugares. Mas passei questionando muito as minhas escolhas porque é essa coisa que é sazonal. Pega um projeto que tem um tempo, fomento sim, fomento não...que que eu faço? Então nesse momento ... agora, por exemplo, a gente pegou um PROAC. Mas a verba está três meses atrasada. Por isso questionei muito se eu devia colocar as minhas fichas só aí. E ...acho que não, então estou tentando andar com o plano B junto com o A. O plano B é esse da acupuntura, da massagem, que também é sazonal, às vezes tem paciente, às vezes não tem. Mas ajuda a preencher os buracos que a dança não dá conta. É neste momento que estou: tentando ver possibilidades de plano B que é a médio e longo prazo pra que seja o meu sustento. E continuo com a dança, vamos remontar o Levaças da Brega [...] com a bagagem que a gente tem agora, [...] e estamos com o PROAC de circulação que temos que passar por 9 cidades, tá na hora de começar e eles ainda não depositaram a verba. Com projeto de um ano de fomento, trabalhando como produtora e bailarina eu consigo pagar as contas, não sobra dinheiro, fica ali no limite, mas dá. (Lívia Império)

Depois de muitos anos trabalhando em programas socioeducativos, eu estou pensando que preciso de algo estável, porque hoje eu tenho meu marido, que eu moro com ele, mas e se um dia eu não tiver, o que eu vou fazer? Ele é metalúrgico, mas não passa pela minha cabeça que ele me sustente. Eu sempre trabalhei e quero continuar assim, mas de uma forma que eu consiga criar meu filho com dignidade. Até prestei um concurso pra uma escola, pra professor de Ed. Física pro EJA, e passei, agora tem que esperar me chamar, vamos ver o que vai dar porque eu nunca pensei em trabalhar na escola. Assim mesmo eu quero continuar tentando os projetos sociais. Mas é difícil porque os horários são meio picados nesses espaços e aí com a escola meio período fica mais difícil de conseguir. (Marjara di Paula)

[...] trabalho na FPA [Faculdade Paulista de Artes], estou lá há dez anos como celetista apenas há 5 anos, ganho por hora-aula. E tenho outro emprego que não tem nada a ver com dança. Sou funcionária pública do Governo do Estado de São Paulo, trabalho na unidade central de recursos humanos. Minha decisão por prestar esse concurso por causa da grande frustração que eu tive no SESI, porque eles ofereciam registro e com carteira, mas em menos de dois anos me demitiram. Um dos únicos lugares que eu achei que eu podia ter estabilidade, não me ofereceu. E essa necessidade de estabilidade vem de querer ter a sua casa, de querer ter mais conforto e garantia de uma aposentadoria. Eu vou fazer 40 anos, até quando vou dar aulas de dança, vou conseguir trabalhar como eu trabalho hoje - de manhã, de tarde e de noite, uma hora numa escola, outra hora noutra? Problemas de coluna que já começaram a se agravar. E isso te faz parar e pensar: 'até quando eu vou continuar com esse pique de dar aulas. Se trabalha com crianças tem um gasto de energia é muito grande. (Silvia Gaspar)

[...] sou coordenador de um projeto para moradores de rua, ideia da Alda Marco Antonio. São as 'Tendas' com trabalho cultural, com atividades culturais. Com a chegada da Alda Marco Antonio na prefeitura de São Paulo eu fui convidado a voltar pra cá, estou de volta aqui em São Paulo a mais ou menos dois anos [2012]. Antes disso eu estava em Salvador, fiquei por lá oferecendo uns cursos por uns quatro anos, fui professor substituto na UFBA. E antes ainda eu estava viajando pela Europa também oferecendo cursos. (Firmino Pitanga)

[...] sou coordenadora regional do Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo. Os contratos não chegam a dar um ano, mas podem ser renovados. Eu fiquei como coordenadora de equipe uns 3 anos [2009 a 2011] e agora, 2012, sou regional. Além disso, participo de bancas de fomento à dança e sou coreógrafa da comissão de frente de uma escola de samba de São Paulo. (Yáskara Manizini)

[...] tenho um estúdio de pilates. Fiz outra faculdade, de fisioterapia, me especializei em pilates e abri este espaço. Isso aconteceu quando em 2002 eu fiquei sem nenhum emprego. Estava trabalhando na Editora Abril com Liang Gong e na Casa da Solidariedade com crianças carentes. De repente os dois trabalhos acabaram, não fui recontratada e como era prestação de serviço não tinha direito a nada. Fiquei sem nada de dinheiro. Fiquei muito mal, foi um stress. E aí...eu comecei a pensar 'o que? Vou ficar a vida inteira nesse perrengue? Procura emprego daqui, procura emprego dali...nunca registrado...quem é que vai registrar uma bailarina? [...]’ aí eu decidi fazer a faculdade de fisioterapia. Foi em 2003. (Tania Glauser)

[...] sou terapeuta, cuido da saúde dos outros, faço massagem, radiestesia, acupuntura ... tenho meu próprio espaço. Não é trabalho estável. Mas desisti [de ser artista e educadora em programas sócio-educativos] pela certeza ... de estar na área que estou hoje. E a dança ficou como hobby. A relação é linda! Eu amo a dança porque amador vem do amor. E o profissional perde isso. A questão da terapia estava 'transbordando em mim', então sinto que era hora de parar mesmo, sinto que tem a hora certa. [...] Então eu fechei. Eu esgotei, é como o luto. E você tem que ter muita certeza de que quer parar. Isso é importante. (Tatiana Rodello)

[...] trabalho muito dando aula de Tango, em três espaços [...] além de aulas particulares. Paralelo a isso, sou chamada pra fazer alguns trabalhos na Virada Cultural, no aniversário de SP... fui criando um trabalho artístico e junto a isso criei um grupo que integra [...] gente da dança e amadores de várias idades. É um grupo independente que às vezes recebe cachê; mas só dá pra fazer porque cada um arca com o seu – como quando viajamos pra Argentina que cada um teve que bancar o seu. Tanto eu como meu marido somos artistas da dança e temos dois filhos numa fase bem de início da vida. Eu ganho mais do que ele apesar dele ter uma formação acadêmica maior que a minha [...] Mas, assim mesmo, é bastante complicado então eu nem chego a pensar muito. Eu fico pensando que eu tenho muita sorte de gostar muito de dar aulas de dança [...], porque nós temos amigos artistas que se realizam só dançando, só no palco. [...] Às vezes também dou consultoria pra alguns projetos e organizo alguns eventos (...), além de desenvolver projetos com o meu grupo e escrever pra alguns jornais. Eu fico pensando que a hora que eu não aguentar mais eu tenho esse outro lado aí. Mas em termos de segurança, não tenho nenhuma. Eu pago uma aposentadoria privada, pago a aposentadoria do governo, o INSS (...). Só que graças a Deus eu nunca quebrei nenhum dedinho mindinho nem nada e consegui continuar atuando. E nesses períodos da gravidez, por exemplo, eu tive meus lindos, maravilhosos alunos, seguidores fieis que continuaram me pagando. [...] (Luciana Mayumi)

[...] fui cada vez mais trabalhando com produção, fui parando de dançar e de atuar. Me desencantei de dar aula, já estava cansada, já dava muita aula...E aí fui trabalhando com produção, trabalhando com consultorias para escolas (porque eu fiz pedagogia). Agora trabalho no Instituto Camargo Correia. Sou analista de projetos da área de educação. O foco deles são os projetos de educação, formação de professores, formação continuada de professores, mas com o foco muito grande ainda nas grandes metas dos exames nacionais, língua portuguesa, matemática...pouco espaço ainda pra criação, pras humanas...mas a minha vontade é levar arte, arte-educação ... (Gisele Pennella)

[...] estou recomeçando depois de um tempo parada. Estou esperando o retorno de uma entrevista que fiz pra participar do programa Vocacional como artista-orientadora. Vamos ver. Meu último trabalho foi em uma ONG, ganhava bem, trabalhava só duas vezes por semana e ainda tinha registro em carteira. Mas depois de mais de 10 anos trabalhando em projetos sociais, em academias (com pilates e com dança do ventre), fazendo shows de dança do ventre... eu não tinha mais energia pra fazer outras coisas [nos outros dias da semana], então eu comecei a perceber que eu estava me exaurindo. Nesse período minha saúde não estava boa, eu tinha desavenças com a coordenação, comecei a me frustrar porque tudo o que eu tinha aprendido na Unicamp [curso superior em Dança] não cabia ali. Isso começou a me frustrar...porque ali eu comecei a virar mãe, tia, amiga; o movimento, a dança, aquela paixão que eu tinha...começou a ficar em segundo plano. [...] Até que tive coragem de pedir as contas. Enfrentei o meu medo, enfrentei a falta do dinheiro, a dificuldade do marido entender aquilo, da família entender. Mas isso só foi possível porque eu sou casada e ele ajudou nessa fase. Agora, estou me recuperando e com vontade de voltar. (Julimari Pamplona)

[...] trabalho no [estúdio] NAVE há três anos com crianças e adolescentes. Estou na Curadoria da Casa de Cultura desde 2010 no projeto 'Casa de Cultura e Cidadania', patrocinado pela Eletropaulo. Ao mesmo tempo eu dou aula em numa especialização em Artes da Associação dos Amigos da Maria Antonia que é administrado pela USP. Além disso, [...] começaram a me convidar pra fazer parte de várias comissões, que foi uma coisa muito importante. Porque não é vaidade, mas eu sou uma pessoa que brigou muito pra projetos de dança pras crianças dentro das comissões. Comissões de dança, eu participei de três comissões: do Fomento à Dança da SMC, do Edital Residências Artísticas e Interações Estéticas do MINC e do Rumos Educação. No Rumos Educação, vai fazer dois anos agora, foi muito legal, porque pela primeira vez tiveram 4 projetos de dança aprovados. Mas eu tive que sapatear nas cadeiras lá, mas eu lutei por eles e consegui aprovar. Porque sempre caía artes visuais. O ano passado nos fizemos o Primeiro Rumos dança criança. Primeiro edital no Brasil para criança. Criei o Lagartixa, ganhamos PROAC, fizemos projeto Fomento e agora é rezar. (Uxa Xavier)





Grupo Bata Kotô, na favela Coréia: premiado pela ONU, projeto inclui dança e batuque como forma de integrar menores com



Núcleo de capoeira do grupo Bata Kotô, que representou São Paulo no aniversário de Seul





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte a conta gotas

Ao finalizar esta tese mais lembranças surgem. Reflito sobre o que me motivou a realizar esta pesquisa. Qual foi o primeiro impulso antes da elaboração do projeto? Recordei de minha atuação junto ao Curso Superior de Dança da Universidade Federal de Viçosa - MG, sobretudo nas disciplinas ligadas às práticas pedagógicas e aos estágios supervisionados. Era recorrente a descrença por parte dos estudantes dos processos de ensino-aprendizagem de dança em qualquer outro ambiente que não o da escola especializada em dança. Por acreditar, mesmo a conta gotas, que ainda era possível trabalhar com arte com (e apesar das) intempéries, e por defender a importância de se realizar estágios em diferentes espaços educacionais, acabava sendo considerada uma sonhadora por parte dos estudantes. Ficava a me perguntar, afinal, de onde vinha tanta descrença por parte da juventude, etapa considerada como a mais idealista?

Certo dia os ouvi dizer que arte-educação é o ensino de arte que se leva à periferia nos projetos sociais. Fiquei desorientada com essa afirmação. Como era possível que se tenha alcançado esse ponto? Fiquei dias com essa questão na cabeça e lembrando-me de meus anos de profissão anteriores à docência universitária – atuando em ações socioeducativas na capital paulista - entendi que aquela resposta não deixava de ser uma realidade cotidiana, afinal eu mesma só havia sido chamada de arte-educadora (seguida ou não da palavra dança referenciado-se à dança-educação) em atividades relacionadas a programas e projetos socioeducativos. Essa terminologia também se espalhava fora do campo artístico, e como num susto, notei o quanto se difundia a ideia de que pessoas sem formação específica em arte, ao orientar atividades com algum exercício advindo de processos artísticos, também são considerados arte-educadores.

Ao iniciar os estudos para formular o projeto de doutorado fui percebendo que o que mais me interessava era entender porque e como uma mesma terminologia ganhou tantos sentidos diferentes que denotavam uma série de conflitos. Não com o intuito de perceber qual é mais ou menos adequada, mais ou menos verdadeira, mas sim, como um encontro comigo mesma, com a

minha profissão e com a necessidade de um reconhecimento como trabalhadora do campo da arte.

Desse modo, a pesquisa foi me levando a trilhar outros caminhos, oferecendo-me outros modos de ver, outras dimensões de uma mesma realidade até que essa questão se tornasse pano de fundo para outra discussão: o reconhecimento do artista e educador de dança como trabalhador, particularmente, nos programas e projetos socioeducativos que os denominam de arte-educador.

Partindo deste pressuposto, a hipótese levantada se confirmou: as condições de trabalho em que o artista e educador está sujeito nessas ações socioeducativas, modificaram sobremaneira a compreensão que se tem sobre o conceito de arte-educação. E ainda que existam grandes discussões sobre esta terminologia, em 2002 a CBO reconhece-os os arte-educadores como “Trabalhadores de Atenção, Defesa e Proteção a Pessoas em Situação de Risco”. Neste sentido é importante a discussão enfatizada na atualidade que modifica o termo “arte” por “artista” no intuito de reafirmar a necessidade de que o profissional desta área tenha passado por experiências artísticas. Minimamente coloca-se a discussão em pauta e reavaliam-se ideais, conceitos, termos. Fala-se hoje em artistas-educadores.

Porém, não são apenas as condições precárias de trabalho - que se nota em vários níveis - que determinaram essa mudança. Somam-se a essa questão os processos de formação dos artistas em que ainda vigora, na dança – ao menos na cidade de São Paulo -, principalmente até a adolescência, o ensino tecnicista e virtuosístico; as transformações nos sentidos de cultura na qual a arte se insere; e a supervalorização de atividades artísticas como propulsoras de um processo que visa “garantir acesso aos menos favorecidos”. Fica a pergunta para outra pesquisa: acesso cultural? De que cultura e de que arte está se falando?

Ficou claro, com as narrativas dos interlocutores, que existe um descompasso entre os ideais referenciados pelos artistas que se envolvem em ações socioeducativas e as instituições que criam, organizam e administram os programas e projetos socioeducativos, quer seja orientado por órgãos governamentais, por ONGs ou Instituições religiosas.

Essas divergências incidem sobre temas referentes ao respeito e à valorização profissional. Diferentemente do que eu presumia antes de iniciar a pesquisa, esses temas - particularmente relacionados às políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes em

situação de risco pessoal e social - são mais relevantes para os artistas e educadores de dança do que a situação de instabilidade financeira.

Ainda assim, os modos de contratação informais e temporários - novos na organização capitalista nos mais variados campos de atuação, no entanto velhos conhecidos no campo artístico - corroboram para a manutenção da situação de precariedade no trabalho, que no caso específico das políticas públicas voltadas para estes jovens, é retratado na falta de continuidade, de espaços apropriados e na não compreensão do artista como trabalhador cuja obtenção de renda advém de sua arte.

O artista e educador de dança, nestes espaços e sob os modos de contratação atípicos, é submetido à dimensão de tempo baseada na ideia de que não há necessidade de longos prazos; no entanto isso significa viver de projeto em projeto, de emprego em emprego sem que se possa criar laços que levam tempo para surgir e para se consolidar, sem que se estabeleça um comprometimento real.

Constatou-se que os programas e projetos socioeducativos podem ser caracterizados como lugar de passagem, o que pode ser entendido de dois modos distintos: 1 – diz respeito ao modo de atuação de cada artista e educador de dança quando vai passando de projeto em projeto à medida que há mudanças de governo; à medida que os contratos a curto prazo, intermitentes ou de prestação de serviço não permitem que haja continuidade ou à medida que o projeto é finalizado; 2 – como uma atividade realizada em algum momento da vida deste profissional participando apenas em um ou dois programas, desistindo desse contexto e decidindo-se por trilhar outras esferas da área artística.

Diferente do que eu acreditava no início desta pesquisa, a maioria dos artistas e educadores de dança se enquadra na segunda opção: é a passagem dentro da passagem configurando-se como mais uma estratégia para obtenção de renda do que por um ideal artístico, político ou de carreira. Mesmo aqueles que hoje em dia estão ainda inseridos nesse campo, estiveram afastados por um longo período de tempo, o que também depende da conjuntura de cada momento.

Verificou-se que, dos dezoito entrevistados, apenas cinco continuam atuando em programas e projetos socioeducativos. E desses, três demonstraram cansaço e desejo por um trabalho mais tranquilo que possa lhes oferecer estabilidade financeira pensada a partir de concursos públicos. Esta situação vem acompanhada de fatores como a idade e a maternidade.

A maioria enfatiza que os motivos que os levaram a desistirem desse campo de atuação se referem às precárias condições de trabalho e humanas: ao cansaço, à depressão, ao desencanto, à descrença, ao inconformismo tanto com a situação com que são tratados os profissionais da arte, quanto como são realizadas e planejadas as ações socioeducativas e a desconsideração – refletida a partir da falta de respaldo das Secretarias.

O que se notou é que, hoje em dia, há muitos caminhos a percorrer no campo artístico ou em áreas afins. Deste modo, não há consenso sobre que atividades seguir, assim como sobre continuar em equilíbrios precários ou não.

Caminhando para a finalização destas considerações, gostaria de fazer uma analogia entre o tema da tese e uma história infanto-juvenil. Trata-se do livro “A Casa da Madrinha”, de Lygia Bojunga Nunes que, entre outros personagens, narra a história de um pavão lindo e inteligente. Seus donos queriam lucrar com a sua beleza, mas com a sua inteligência lhes era impossível dominá-lo. Por isso decidiram tomar algumas atitudes para que pudessem mantê-lo sob controle. Entre elas, o pavão foi enviado à escola OSARTA (Atraso, ao contrário). Nessa escola ele passou por três cursos. O primeiro deles chamava-se *Papo*, com aulas expositivas e enfadonhas. O Pavão conseguiu escapar dos malefícios dessa aula criando um esquema para não ouvir as explanações entediantes. Por isso ele é encaminhado para o segundo curso, o *Linha*. Neste usava-se agulha e linha para costurar os pensamentos de maneira ordenada de acordo com os padrões vigentes. Mas novamente o pavão conseguiu se livrar do curso: sempre que tentavam fazer uma costura em seus pensamentos ele fazia um esforço mental ainda maior para arrebentar a linha. Sem “sucesso” nos dois cursos, ele foi transferido para o terceiro curso, o *Filtro* e neste sim, o estrago foi feito. Este curso consistia em colocar um filtro na cabeça do pavão que controlava a saída de pensamentos. Proibido disso e daquilo, recebendo reprimendas diariamente, foi perdendo sua criatividade e junto a isso, sua alegria. Foi se tornando manso, cativo, domesticado. A torneira do filtro fechada não deixava os pensamentos escoarem, fez com que o pavão se tornasse vazio, manso, sem ideias, apenas acompanhando o fluxo “social”, recebendo e obedecendo ordens. Mas a torneirinha afrouxou e pingava pensamento. De vez em quando abria totalmente fazendo o pavão voltar a ser o que era. De repente o pavão desatava a falar, a criar e a fazer, assim do nada mesmo. Mas também de repente, do nada, a torneirinha se fechava novamente e, sem mais nem menos, o pavão ficava absorto no vazio, com o olhar parado, pensamento parado, vida parada e o

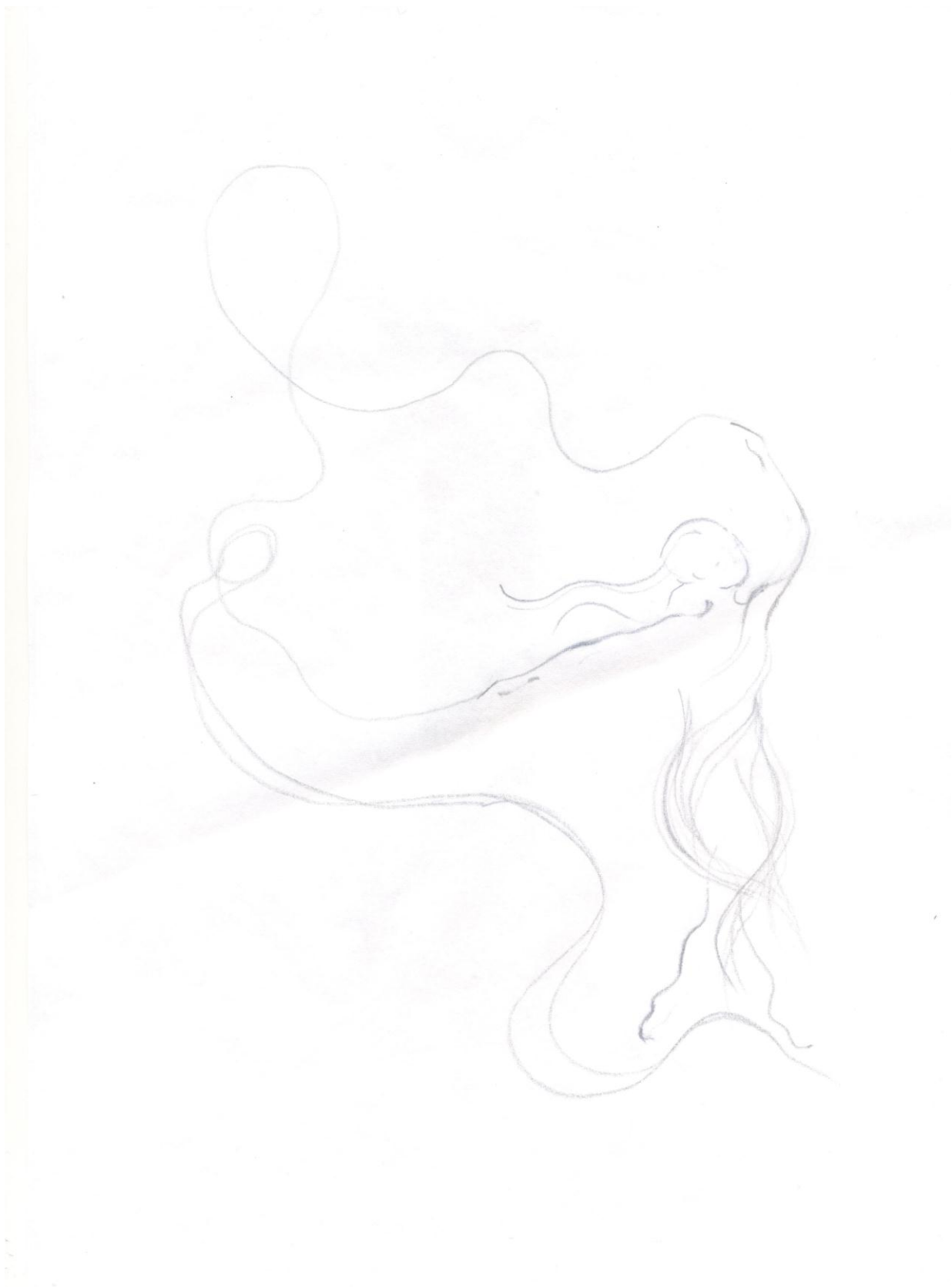
máximo que ele conseguia fazer era repetir o que passava à sua frente. E foi num desses momentos raros em que a torneirinha se abriu que ele decidiu fugir...

A história é longa e não vou contá-las em seus detalhes, tampouco o seu final. Deixo que a curiosidade impregne os leitores e que a procurem. Minha intenção aqui foi a de fazer uma ponte: não teria o artista e educador, inserido nos programas e projetos socioeducativos, recebido um filtro que pretende controlar o incontrolável?

Me parece que muitas foram as tentativas, porém há muitos momentos de resistência, como foi visto nas narrativas de Daniela e Kino e nos pequenos-grandes momentos de nossos espaços de ensino-aprendizagem. A torneirinha do filtro da arte também está quebrada – resiste - e, de vez em quando, se abre ao devaneio, ao caos, ao descontrole, para que a crosta do cotidiano possa se romper e para que possamos fazer das imensas pedras que são colocadas em nosso caminho, motivos de experimentação artística.

As ações socioeducativas que abriram campo para a arte, e particularmente para a dança – com todos os contratempos e as dificuldades que carrega – ainda são espaços importantes de resistência; relevantes tanto para as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social quanto para os profissionais de arte que por elas passam, pelas experiências artísticas que são vivenciadas, mas também por abrirem espaço para transformações humanas, como foi destacado por Kino “sempre tinha alguém pra conversar e a gente não tinha o costume de conversar e ali ganhava uma liberdade de conversar. [...] a gente aprendeu a a desabafar [...], aprendeu a falar coisas que sentia. E isso foi tornando a vida melhor [...]”.

O tom trágico e de denúncia que se enunciou neste trabalho não tem o intuito de dissipar as esperanças e fazer crer que nada mais é possível, mas ao contrário, exatamente por que foi um espaço muito caro em minha vida profissional, vem com a emergência de um lugar que precisa ser pensado seriamente.



BIBLIOGRAFIA

ALBANO, Ana M.A. **Lugares Do Olhar** In Pro Posições - Dossiê Educação Estética. Vol. 15 (n.1) (43) – jan/abr/2004.

_____. **Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação.** São Paulo: Plexus Editora, 1998.

_____. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 15ª Ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Arte, cultura e seus demônios.** In Revista Observatório Cultural: OIC-n.13, p. 55-62. São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

ALBANO, Ana M. A. e STRAZZACAPPA, M. (orgs) **Entrelugares do Corpo e da Arte.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

ALVARENGA, A. L. de. **Klauss Vianna e o Ensino de Dança: Uma Experiência Educativa Em Movimento (1948 – 1990).** Tese de doutorado. Pós Graduação Educação e Inclusão Social. Faculdade de Educação. UFMG – BH, 2009.

ALVES, Maria Ap. **O Trabalho Técnico no campo das artes e espetáculos: um estudo sobre o Theatro Municipal de São Paulo.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas-SP, 2008.

ALVES, Maria Ap. e TAVARES, Maria A. **A dupla face da informalidade do trabalho: “autonomia” ou precarização.** In ANTUNES, Ricardo (org). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANDRADE, Vanessa G. S. **Ação Cultural ou Profissionalização? A identidade da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes. USP, São Paulo-SP, 2006.

ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** SP: Boitempo editorial, 2009.

_____. **Adeus Ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Os Exercícios da Subjetividade:** as reificações inocentes e as reificações estranhadas. Caderno CRH, Salvador, v.24.n spe01, p. 121-131. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a09v24nspe1.pdf>. Acesso jul\2012.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO. **(Im)possibilidades de (re)construção cênica: o (i)limitado e o (im)perfeito trocando uma ideia com o estético e o político** In Revista FAGED, Salvador, n.16, p.17-23, jul./dez. 2009. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/4301>. Acesso set\2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: Conflitos/Acertos.** São Paulo, SP: Ed. Max Limonad Ltda, 1984.

_____. **Arte Educação no Brasil:** do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art& - Número 0, 2003. Disponível em <http://www.revista.art.br/> Acesso jul\2009.

_____. **Arte-Educação no Brasil:** Realidade hoje e expectativas futuras. [Art Education In Brazil: Reality Today And Future Expectations. VISUAL RESEARCH, v. 16, n. 2, 1990]. FAN, Sofia (trad) Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em 2004 2008, 2011.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

BARRETO, Paulo Sergio. **Casas de Cultura e o Projeto de Cidadania Cultural.** In Cidadania Cultural em São Paulo (1988-1992): Leitura de uma política Pública. (orgs) FARIA, Hamilton e SOUZA, Valmir de. Revista polis: estudo, formação e acessória em políticas sociais. no. 28. Disponível em www.polis.org.br/uploads/971/971.pdf. Acesso out\2013.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I:** magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras Escolhidas II:** Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Obras Escolhidas III:** Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BIASOLI, Carmem L.A. A formação do professor de Arte: do ensaio ...à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BOGÉA, Inês. **Maria Duschenes: o Espaço do Movimento**. Texto do encarte do filme de Inês Bogéa e Sergio Roizenblit. 2006. Disponível em www.inesbogea.com.br/biografia_MariaDuschenes.pdf. Acesso abr\2012.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2- Por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRESCIANE, Maria S. **As sete portas da cidade**. Espaço & Debates. São Paulo: NERU, 34:10-54, 1991.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e Inclusão Social: desafios para as práticas pedagógicas**. (p. 45-59) In SILVA, A. M. M. e MELO, M. de O. (orgs). Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a Inclusão Social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XIII ENDIPE), 2006.

CANGASSÚ, L. C. P. **Centros Unificados de São Paulo: implementação e continuidade numa nova gestão política**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2010.

CASTRO, M. H. Guimarães de. **A Política de Atenção ao Menor no Estado de São Paulo: Tendências e Perspectivas**. Caderno de pesquisa n.15 Núcleo de estudos de políticas públicas – NEPP – UNICAMP, 1990 Disponível em <http://www.nepp.unicamp.br/d.php?f=68>. Acesso jul\201.

CARVALHO, Karina Ap. Pinto Silva. **Bastão em punho: o relacionamento professor aluno no ensino de ballet**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas – SP, 2005.

CAUQUELIN, A. **Essai de philosophie urbaine**. Paris: puf, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Marilena Chauí. **Cultura política e política cultural**. Revista Estudos Avançados. Vol. 9. N23. Jan/abr, PP. 71-84, 1995.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006 Acesso 2010 e set\ 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

COELHO Teixeira. **Usos da Cultura: política de ação cultural**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

_____. **A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001**. São Paulo:

Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

COELHO, Maria C. B. L. e XAVIER, R. F. (orgs). **Memórias de Dança em São Paulo. Cadernos de Pesquisa do Centro Cultural São Paulo.** São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.centrocultural.sp.gov.br>. Acesso maio\2012.

COLI, Juliana Marília. **“Vissi d’arte” por amor a uma profissão:** um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no teatro lírico. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP. Campinas, SP. 2003.

_____. **A Precarização do trabalho imaterial:** o caso do cantor do espetáculo lírico. In ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.* São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Aspectos materiais do trabalho artístico:** investigação sobre as origens da atividade profissional dos cantos e a consolidação dos mecanismos produtivos no teatro lírico brasileiro. Relatório final (pos-doutorado) - Università degli Studi di Pavia, 2006.

DAGNINO, Evelina. **Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva.** *En publicación: La cultura en las crisis latinoamericanas.* Alejandro Grimson. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp.195-216, 2004. ISBN: 987-1183-01-1. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/grim_crisis/11Confluencia.pdf Acesso jul\ 2011 e nov\2013.

DAGNINO, Evelina. **Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal.** Revista Rio de Janeiro, PP.45-65 2005. Disponível em http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_15/15_dossie_EvelinaDagnino.pdf Acesso out\2011.

DANTAS, Monica F. **O enigma do movimento.** Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999.

DOBRY, Sylvia A. **Arquitetura e paisagem:** projeto participativo e criação coletiva. São Paulo: Annablume; Fapesp; Fupam, 2005.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Revista Educar, no. 24. Curitiba: editora UFPR, 2004. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/2216-4207-1-PB.pdf>. Acesso em jun.\2013.

EÇA, Teresa T.P de. **Perspectivar o futuro: o papel central da arte educação no ensino.** In ASSIS, L.H., RODRIGUES, E. B.T e al. (orgs). *O ensino das artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas.* Seduc: Goiania, 2006.

FARIA, Hamilton. **Uma política cultural para a cidade de São Paulo.** In FARIA, H. e SOUZA, V. (orgs) *Cidadania Cultural: Leituras de uma política pública.* São Paulo, Polis, 1997. Disponível em: www.polis.org.br/uploads/971/971.pdf. Acesso nov\2012.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edit. Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Política e Educação**: Ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

GRUMAN, M. e VASCONCELOS, A. (orgs). **Políticas para as artes: prática e reflexão**. Rio de Janeiro: Funarte, 2012. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/artes-integradas/%E2%80%9Cpoliticas-para-as-artes-%E2%80%93-pratica-e-reflexao%E2%80%9D-esta-disponivel-para-download-no-portal-da-funarte/> Acesso em jan\2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Memória e esquecimento**: linguagens e narrativas. Memória, História, Testemunho. In: Memória e (Res) Sentimento: Indagações sobre uma questão sensível. NAXARA, Márcia & BRESCIANI, Stella. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GRACIANI, M. Stela S. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

HALBWACHS, M. 1990. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1990.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LAKATOS, E.M. e MARCONI, M deA. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 1993.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAVRADOR, Maria C. C. **Processos de Exclusão e Inclusão Social**. In: BARROS, M.E.B.; ABDALA, M. (Orgs.). Mundo e Sujeito: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2005, p.115-127. Disponível em <http://www.ufes.br/ppgpsi/files/livros/Processos%20de%20Exclus%C3%A3o%20e%20Inclus%C3%A3o%20Social.pdf> Acesso jan\2012.

LISPERCTOR, Clarice. **Minhas queridas**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2007.

_____. **Aprendendo a viver: imagens**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2005.

_____. **A Bela e a Fera**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.

_____. **Um sopro de vida - pulsações**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1978.

MEDEIROS, S. **História, tempo e memória em Walter Benjamin**. Campinas, 2006. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/286167>. Acesso nov\2011.

MEINERZ, 2008. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Dissertação de Mestrado – UFRGS – IFCH, Porto Alegre, 2008. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15305>. Acesso Nov\ 2011.

MENGER. M-P. **Retrato do Artista Enquanto Trabalhador: Metamorfoses do Capitalismo**. Lisboa-Portugal: Roma Editara, 2005.

MEZÁROS. **Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda**. In ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, R. **A formação de professores de Dança no Brasil**. 2007. Disponível em <http://idanca.net/lang/pt-br/2007/09/10/a-formacao-de-professores-de-danca-no-brasil/4861>. Acesso abr\2011.

MOMMENSOHN, M. e PETRELLA, P. (orgs) **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MONTOIA, P.; LANGARO, C. e FRANÇA, P. **A esquerda procura o seu jogo: escritos em ação**. Disponível acervo.paulofreire.org/xmlui/bistream/handle/7891/613/FPF_PTPF_01_0013.pdf Acesso Out/2013.

NOGUEIRA, Marcia P. **Teatro com meninos e meninas de rua: nos caminhos do grupo Ventoforte**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

NUNES, A. L. R. **Trabalho, Arte e Educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria: UFSM, 2004.

NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da Madrinha**. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1982.

OLIVEIRA, Márcia Laguna de. **Arte e Construção do Conhecimento na EMIA**. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2006.

ORTIZ, R., BUCCI, E. e VENCESLAU, P. de T. **Teoria na prática e outras: entrevista com Marilena Chauí e Fernando Moraes**. Revista Teoria e Debate. São Paulo, 1991. Disponível em <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/cultura/teoria-na-pratica-e-outras?page=full>. Acesso Set/2013.

PACHECO, R. T.B. **O Espetáculo da Educação: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

PAIN, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Doutorado, Campinas – FE/Unicamp, 2005.

PASSETTI, Edson. **Crianças Carentes e Políticas Públicas**. In DEL PIORE, Mary (Org.). Histórias das Crianças No Brasil. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, M. B. **O direito à cultura como cidadania cultural (São Paulo 1989/1992)**. Revista Projeto História, São Paulo, n.33, p. 205-227, 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_10.pdf Acesso dez.\ 2013.

PEREIRA, J. C. **O Conceito de Cultura na Constituição Federal de 1988**. IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, n.p., 2008. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14112.pdf>. Acesso jun\2012.

PASSETTI, Edson. **Crianças Carentes e Políticas Públicas**. In DEL PIORE, Mary (Org.). Histórias das Crianças No Brasil. São Paulo: Contexto, 2007.

PENNA, Violeta V. Oficinas de dança em projetos socioculturais: experiências estéticas e educativas de jovens e professores. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, BH - MG, 2011.

PICHONERI, Dilma F. M. **Músicos de Orquestra**: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP, 2003.

PICHONERI, Dilma F. M. **Relação de trabalho em música: a desestabilização da harmonia**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP, 2011.

POCHMANN, M. e BORGES, A. **“Era FHC”: A regressão do trabalho**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

POCHMANN, Marcio. **Desempregados do Brasil**. In ANTUNES, Ricardo (org). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Falsos mitos**. Folha de São Paulo 29/10/2007. Disponível em <http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art11.asp>. Acesso nov/2013.

QUEIROZ, Raquel e QUEIROZ, Maria L. **Tantos Anos**. São Paul, SP: Siciliano, 1998.

RANDI, Alexandre. **Palco, Academia e Periferia: a disonante polifonia da Banda Bate Lata**.na (trans) formação de um educador. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp, 2006.

READ, Herbert. **Educacion por el arte**. Editorial Paidós - Buenos Aires, 1964.

REIS, Daniela. **O Balé do Rio de Janeiro e de São Paulo entre as décadas de 1930 e 1940**:

concepções de identidade nacional no corpo que dança. Revista de história e Estudos Culturais. Vol 2, ano II. Jul, agos, set/2005. Disponível em <http://www.revistafenix.pro.br/PDF4/Artigo%2004%20-%20Daniela%20Reis.pdf>. Acesso out/2009.

RIZ, Katiuska Scutiato de. **Trabalho e formação Profissional em dança**. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo, Fapesp, 2005.

ROCHA, E.S. e MIRNDA, E.de A. **A trajetória das políticas públicas de cultura no Brasil**. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, Rio de Janeiro, PP. 1-22, 2013. Disponível em <http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MM2013/Trabalhos/Amc213.pdf> Acesso nov\2013.

RODRIGUES, R. F. **Escola Aberta: a apropriação do espaço público pela comunidade**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2010.

ROMAN, R. C. **Crianças e adolescentes em Situação de risco pessoal e social**. Disponível em http://www.assis.unesp.br/revistadiscenciapesquisa/docs/RomamRC_2.pdf Acesso jan\ 2012.

SANMARTIN, Stella. M. **Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos**. Tese de Doutorado, faculdade de Educação, Universidade de São Paulo –USP, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1988.

SÃO PAULO. 3 anos de existência. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1989.

SÃO PAULO. SECRETARIA DO MENOR. **A Turma Faz arte/ Enturmando – Secretaria do Menor**. São Paulo, 1992.

SCHWARZCHILD, M. Rainer. **A criança, o Adolescente e o “De Menor”**. Revista São Paulo em Perspectiva, 1(1): 26-29, abril/jun de 1987. Disponível em http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v01n01/v01n01_04.pdf Acesso jan\2012.

SEGNINI, Liliana. **Acordes Dissonantes**. In: Antunes, Ricardo. Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo Editora, 2006.

_____. **Criação rima com precarização**: Análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, p.01-38
Disponível em:
http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1196&Itemid=171 Acesso Jan\2011.

_____. **Arte, Políticas Públicas e Mercado de trabalho**. Anais do XI Simpósio Internacional Processo Civilizador: Civilização Cultura e Instituições, 2008, 545-557.
Disponível em: <http://www.uel.br/grupo->

estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais11/artigos/57%20-%20Segnini.pdf. Acesso jan\ 2011.

_____. **À Procura do Trabalho Intermitente no Campo da Música**. Revista Estudos de Sociologia, v. 16, n. 30, 2011, p. 177-196.

Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3895/3576>. Acesso jul\2011.

SEGNINI L., PICHONERI e SEGNINI M. **Formação Profissional e Trabalho nas Narrativas de Músicos Premiados**. Observatório Itaú Cultural. Relatório Final, 2009. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001588.pdf>. Acesso Jul\2011.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009

SILVA, E. L. da. e MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª. ed. Rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA NETO, J. C. de. **Programas sociais, fortalecimento do mal e do bem-estar social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006 . Anais eletrônicos: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100023&lng=pt&nrm=abn Acesso mar\2012.

SPOSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; e SOUZA, Nilson Alves de. **Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.32, pp. 238-257. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200004> Acesso abril\2011.

STRAZZACAPPA e MORANDI. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, no.53, abr. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acesso ag\2008.

SUQUET, Annie. **Cenas: O corpo dançante: um laboratório da percepção**. In CORBIN, A.; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, G. (orgs) **História do Corpo - as mutações do olhar: Século XX**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2010.

TREIMAIN, Rose. **Música e Silêncio**. São Paulo: Rocco, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VALLIM JUNIOR, A.R. in COELHO, M. C. B. L. e XAVIER, R. F. (orgs). **Memórias de Dança em São Paulo**. Cadernos de Pesquisa do Centro Cultural São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em

<http://www.centrocultural.sp.gov.br>. Acesso maio\2012.

VASOPOLLO, Luciano. **O Trabalho Atípico e a precariedade**: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In ANTUNES, Ricardo (org). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

VIANA, M.T. **A CLT e seus 64 anos: aventuras, desventuras e sonhos**. Revista Veredas do Direito, Belo Horizonte, v.4. n.8. Disponível em <http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/download/49/36>. Acesso mar\2011.

VIANNA, K. **A Dança**. Rio de Janeiro: Summus, 2005.

VIVIGANÓ, Suzana S. **As regras do jogo; a ação educativa em teatros e o ideal democrático**. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacarú, 2006.

VILELA, L. **Diplomados em dança**: Um diagnóstico sobre este profissional e seu campo de atuação. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura – PAC 25 (mimeo), 2007.

VILELA, L. **Metodologia Sesi-SP Dança**. São Paulo: Sesi-SP editora, 2012.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: Usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.