

# CORPO-DANÇA-EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE OU DA CONSTRUÇÃO DE CORPOS FRACTAIS: a abordagem teórico-metodológica <sup>(1)</sup>

Adriana de Faria Gehres

Universidade de Pernambuco - Escola Superior de Educação Física - Brasil

## Resumo

*Analisar os corpos construídos/constituídos na dança no ensino em duas instituições de ensino públicas baianas, produtores e produzidos pela tensão entre racionalização e subjectivação na modernidade, foi o objectivo deste estudo. A opção teórico-metodológica foi qualitativa com orientação fenomenológica hermenêutica. Neste sentido, construímos o fenómeno nos discursos: descritivo, compreensivo e interpretativo (Rezende, 1990).*

**Palavras-chave:** *dança, corpo, ensino, fenomenologia*

Rompendo com a noção de Ciência neutra e objectiva, positivista<sup>2</sup> em sentido *latu*, filósofos modernos como Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur e pós-estruturalistas como Foucault enfatizaram a subjectividade e o indivíduo como elementos desencadeadores da criação científica, aqui entendida como verdades provisórias.

A apologia da subjectividade e do indivíduo presente nesta retórica científica, contudo, estabelece-se mediante a afirmação da necessidade do domínio de

---

<sup>1</sup> Baseado na dissertação final de Doutorado orientada pelas Professoras Ana Macara e Isabel Marques (2000).

<sup>2</sup> Positivismo é uma orientação epistemológica fundada por Augusto Conte a qual busca estabelecer regras gerais obtidas através da mensuração para o funcionamento do mundo físico e social. Em dança, são consideradas pesquisas positivistas aquelas preocupadas em "responder questões sobre verdade/falsidade em relação a hipóteses iniciais." (Marques, 1996, p. 27). Como exemplos a autora cita trabalhos que propõem-se a verificar se alunos que recebem mais correcções têm melhor desempenho que os que recebem menos, mensuração da extensão do colo do pé, etc.

técnicas, instrumentos e critérios para a construção da obra científica. Assim como é impossível coreografar sem bailarinos, movimentos e regras de composição coreográfica, esculpir sem pedra-sabão, mármore, martelo, lima ou pintar sem tintas, pincel, cores, é também impossível fazer pesquisa sem teorias orientadoras, instrumentos de recolha e análise dos dados.

Fica dito, a opção por uma abordagem teórico-metodológica constitui-se mediante sua adequação para o estudo do objecto que pretendemos investigar. No nosso caso, este objecto, definiu-se na análise da dança no ensino em instituições públicas, ministrada por profissionais preparados artística e academicamente, produto e produtora da tensão entre racionalização e subjectivação nas sociedades contemporâneas.

Considerando a existência de tipos diferenciados de abordagem qualitativa<sup>3</sup> e o nosso objecto, optámos por aquela que enfatiza a descrição, a compreensão e a interpretação da realidade a partir dos significados estabelecidos pelos indivíduos para sua experiência vivida: a fenomenologia.

Neste artigo, portanto, justificamos a fenomenologia como nossa opção teórico-metodológica, explicitando seus fundamentos e descrevemos todos os nossos procedimentos de pesquisa, desde a escolha dos casos a serem estudados até a recolha/análise dos dados. Por fim, apresentamos nossas considerações acerca da relação abordagem teórico-metodológica e objecto de estudo.

## Da fenomenologia

A fenomenologia é uma abordagem teórico-metodológica constituída no início deste século por Edmund Husserl. Este procurou imprimir à filosofia um carácter de ciência com o seu método de “**intuição das essências**”. (Stregmüller, 1977, p. 58)

A intuição das essências é, para Husserl, a identificação de universais, a coisa em si, a partir dos fenómenos aparentes produzidos pelas intencionalidades dos indivíduos. Sua investigação fenomenológica coloca em suspensão todo o mundo natural da existência para identificar as essências puras, as quais só existem para as coisas ideais.

O método sistemático para se alcançar as essências puras na fenomenologia husserliana é a “epoché” fenomenológica, a qual divide-se em quatro etapas. A primeira é a colocação entre parênteses histórica. De acordo com Stregmüller (1977):

**“Nela é deixado de lado tudo o que recebemos em relação a teorias e opiniões, seja a partir do cotidiano, seja a partir da ciência, seja a partir do domínio da crença religiosa. Apenas a coisa imediatamente dada deve falar.”** (p. 74)

<sup>3</sup> Morse, J. M. (1994) descreve quatro tipos de abordagens qualitativas, quais sejam: a fenomenologia, a etnografia, a etnociência e a “grounded theory”.

Durante a investigação fenomenológica o pesquisador deve, num primeiro momento, afastar-se de qualquer pressuposto teórico e histórico, deixando o fenómeno investigado, manifesto nas acções, nos discursos e nos objectos humanos, falar por si.

A segunda é a colocação entre parênteses existencial, na qual o indivíduo deve se distanciar de todos os juízos alcançados através das evidências concretas, inclusive a da existência do próprio eu. O alcance das essências não se estabelece a partir da constatação da existência real dos fenómenos.

O terceiro e o quarto momentos da epoché fenomenológica são a redução eidética e a redução transcendental, as quais podem ser realizadas em qualquer ordem. A redução eidética consiste na distinção entre o facto e a essência e a redução transcendental corresponde à distinção real-irreal, na **“...qual os dados da consciência ingênua tornam-se fenómenos transcendentais da consciência pura.”**(Stregmüller, 1977, p. 74).

Husserl criou um sistema que transporta o investigador do mundo fenomenal aparente à essência das coisas ideais. Contudo, apesar de Husserl ter sido o pai da fenomenologia, diversos outros filósofos contemporâneos apoderaram-se dela, reelaborando-a. Como afirma Braxton (1984):

**“One might turn to Husserl, Sartre, Heidegger, Merleau-Ponty, or Schutz to name some perspectives. All have presented phenomenology for differing purposes of view and the manner in which phenomenology is investigated with regard to these, Husserl provides, however, the matrix into which all of the others seem to fit.”**(p. 34)

A observação do princípio da fenomenologia de Husserl - a intencionalidade humana como criadora do mundo através da atribuição de sentidos - e de seu método - a redução fenomenológica - demonstram sua aplicabilidade ao nosso trabalho. Todavia, entendemos que as críticas contemporâneas à sua fenomenologia são fundamentais para procedermos à nossa investigação.

Rezende, filósofo e educador brasileiro que sistematiza sua fenomenologia a partir dos trabalhos de Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, demonstra que a principal discordância desses autores no que concerne à fenomenologia de Husserl, da qual, entendemos, todas as outras são decorrentes, refere-se à não existencialidade do fenómeno e do próprio sujeito que o produz. De acordo com Rezende (1990):

**“Em primeiro lugar, o sentido diz respeito à existencialidade do fenómeno, em íntima relação com a consciência perceptiva. Neste sentido, é que se fala de uma fenomenologia existencial. E Merleau-Ponty nos convida a abandonarmos a perspectiva de um sujeito transcendental...(...) Ao contrário Merleau-Ponty nos fala de um sujeito engajado, de uma consciência engajada, cujo ser-no-mundo é também ser-ao-mundo, sendo a intencionalidade sua experiência constitutiva.”**(p. 19)

A abordagem fenomenológica-hermenêutica de Rezende apresenta o fenómeno como a existencialização do sentido, atribuído por um sujeito engajado em um contexto. Sua investigação fenomenológica analisa as relações que se estabelecem tanto no interior da estrutura fenomenal como entre a estrutura e o contexto ou o horizonte, como denomina Heidegger, o “pai” da hermenêutica (Coreth, 1973).

A epoché fenomenológica de Rezende, portanto, diferencia-se daquela proposta por Husserl, principalmente, no que concerne ao processo de produção de sentido pelo sujeito. Conseqüentemente, a investigação fenomenológica se completa não através das reduções eidéticas e transcendentais, mas mediante a construção dos discursos descritivo, compreensivo e interpretativo acerca do fenómeno, os quais são produzidos pelo sujeito engajado no e ao mundo. Para Rezende (1990):

**“A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer.”**(p. 17)

O objectivo de intuir as essências, através das duas últimas reduções, proposta por Husserl, é abandonado por Rezende. Pois, para este último, somos capazes de nos aproximarmos das essências, mas não de alcançá-las.

Considerando que o nosso trabalho se propõe a analisar a dança no ensino, ministrada por profissionais com preparação acadêmica e experiência artística em dança em instituições públicas, produto e produtora da tensão entre racionalização e subjectivação nas sociedades contemporâneas, propomos com esta abordagem teórico-metodológica analisar as relações estruturais fenómeno/fenómeno, fenómeno/contexto. Ambas existencializadas a partir da intencionalidade criadora de sentidos dos sujeitos/actores/atrizes sociais envolvidos.

O carácter qualitativo-interpretativo desta nossa pesquisa, levou-nos a identificar um ou mais casos relevantes. Pois, conforme observou McCutcheon (1981, p. 09), acerca da possibilidade de generalização em estudos qualitativos:

**“Using approaches based on phenomenology or critical science, researchers intensively study a single case or a few cases.(...) Generalizability in interpretative studies, then, rests on the assumption of the intersubjectivity of interpretations and readers ability to generalize personally to their own situations rather than on researcher’s generalizing to populations larger than the sample used in particular study.”**

Esta investigação, portanto, não pretendeu generalizar suas conclusões para a dança no ensino em todas as instituições público-estatais brasileiras. Conforme observa o autor supracitado, está reservado ao pesquisador a capacidade de demonstrar evidências que balizem sua análise intersubjectiva e, à audiência, a capacidade de relacionar o fenómeno interpretado com suas próprias experiências pessoais.

## Os casos a serem estudados ou da dança no ensino como opção institucional

Com o intuito de delimitar os casos a serem estudados, procuramos identificar um local/cidade/município/estado que apresentasse as condições de preparação académica e artística específica em dança. Estas condições foram encontradas na cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

Actualmente Salvador é a capital do Estado da Bahia e a maior cidade do Nordeste brasileiro, contando com uma população de aproximadamente três milhões de habitantes em sua região metropolitana.

Nos anos cinquenta, Salvador viveu um processo de “modernidade” no campo das artes que culminou com a criação dos cursos de dança, música e teatro na Universidade Federal da Bahia. Salvador passou, então, a abrigar o primeiro curso superior de dança do país, o qual se estabeleceu no ano de 1956, a partir de um projecto, de acordo com Pinheiro (1994), pioneiro e revolucionário, implementado por um reitor visionário: Edgard Santos.

Este curso vem formando e preparando licenciados em dança para actuarem, entre outros, nas escolas. Na Bahia - diferentemente dos demais estados brasileiros - os licenciados em dança possuem o direito jurídico/institucional de prestar concurso para o ensino fundamental e médio, com o intuito de ministrar a componente curricular Ensino da Arte (antiga Educação Artística), além de receberem permissão para desenvolver, nas escolas, projectos especiais, como grupos de dança, por exemplo. Desta forma, a Bahia, aqui representada por sua capital Salvador, é o único estado do Brasil no qual, oficialmente, encontramos profissionais com preparação académica exercendo funções docentes no sistema de ensino público.

Quanto à experiência artística, sabemos que juntamente com estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a Bahia apresenta um mercado profissional em dança, formando e produzindo dançarinos e coreógrafos reconhecidos nacional e internacionalmente.

Assim, podemos afirmar que a Bahia, e mais especificamente sua capital Salvador, é o município em que os profissionais conjugam os critérios artísticos e académicos (preparação académica superior e experiência artística, exercendo funções docentes no sistema público) por nós estabelecidos para o desenvolvimento da nossa pesquisa acerca da dança no ensino.

### A escolha das instituições

A delimitação das instituições de ensino que melhor se adequavam à investigação/constituição do fenómeno a ser estudado foi definida a partir de dois critérios:

- a) profissionais – a dança no ensino deveria ser desenvolvida por profissionais que conjugassem a actuação profissional e artística com a preparação académica;

- b) institucionais/estruturais – as escolas deveriam dispor de sala e materiais adequados às aulas de dança, considerando serem necessários espaços vazios e com soalho de material minimamente anti-derrapante e macio, bem como aparelhos de reprodução de som e/ou instrumentos musicais, indicando uma opção institucional pela dança no ensino.

O processo de selecção das instituições que atendiam aos critérios, anteriormente definidos, estabeleceu-se em três etapas, distintas e concomitantes, quais sejam: reconhecimento informal dos professores e dos estabelecimentos de ensino; reconhecimento formal dos professores e dos estabelecimentos de ensino; visitas *in loco* aos estabelecimentos de ensino e aos seus respectivos professores de dança.

O reconhecimento informal dos professores e dos estabelecimentos de ensino consistiu na realização de consultas a pessoas da área do ensino da dança na cidade de Salvador-BA. A partir das “conversas” estabelecidas com estas professoras acerca da situação do ensino da dança na cidade de Salvador-BA, identificamos que as professoras, em sua totalidade, indicavam os mesmos estabelecimentos de ensino como sendo as referências no ensino da dança no sistema escolar público em Salvador-BA.

O reconhecimento formal dos estabelecimentos de ensino foi constituído junto à Secretaria Estadual de Educação. Nesta Secretaria, inicialmente, fomos encaminhada ao departamento pessoal a fim de fazermos um levantamento do número de professores de dança existentes no sistema público-estatal de ensino. Por duas vezes nos dirigimos ao departamento pessoal e fomos informadas que não poderíamos obter estes dados, pois os mesmos não estavam disponíveis nem para a própria Secretaria. Tentamos então um novo procedimento. Dirigimo-nos a Divisão de Educação Artística da Gerência de Ensino Fundamental e Especial (GEDUC) e solicitamos que nos fosse concedida a permissão para termos acesso aos currículos das escolas estaduais e municipais do sistema de ensino, localizadas no centro da região metropolitana de Salvador-BA, para realizarmos um levantamento das escolas que desenvolviam actividades de dança como componente curricular ou não.

Assim, analisamos 331 (trezentos e trinta e um) currículos de escolas do ensino fundamental e médio da região metropolitana de Salvador-BA, DIREC-I, a qual abrange 68 (sessenta e oito) bairros da cidade de Salvador. Destas, apenas 14 (quatorze) escolas apresentavam o documento actualizado, ou seja, do ano de 1997. Das demais - 317 (trezentos e dezassete) escolas - constavam currículos datados de 1980 à 1996. Após a observação destes documentos, identificamos que a dança instituía-se nestas escolas, basicamente, sob duas formas, quais sejam: disciplina curricular da parte diversificada (01) e curso livre (19).

Considerando os critérios definidos previamente adentramos a investigação das 19 (dezanove) escolas que desenvolviam a dança como curso livre.

Das 19 (dezanove) escolas que possuíam a dança como actividade de curso livre, apenas 15 (quinze) eram do sistema de ensino público.

Considerando as 15 (quinze) escolas públicas nas quais localizamos actividades de dança, observámos que 06 (seis) se referiam a escolas citadas anteri-

ormente por nossas professoras/consultoras informais. Duas escolas por elas citadas, entretanto, não constavam do material curricular analisado na Secretaria de Educação. Sendo assim, entramos em contacto com as 15 (quinze) escolas identificadas através dos currículos e as 02 (duas) apenas citadas pelas professoras e as questionamos acerca da realização de atividades de dança. Das 17 (quinze) escolas, na altura, apenas 05 (cinco) estavam desenvolvendo atividades de dança por licenciados e/ou licenciandos em dança. Quatro eram escolas regulares da rede público-estatal de ensino e 01 (uma) era um centro de artes que atendia à rede público-estatal de ensino.

Neste sentido, optámos por visitar as 04 (quatro) escolas e o centro de artes que desenvolviam actividades de dança por licenciados e/ou licenciandos em dança, uma vez que, por contacto telefónico e/ou através dos outros meios utilizados para identificar as características da dança no ensino nas escolas não nos era possível observar as condições estruturais para o ensino da dança nas escolas.

Entretanto, para que o nosso estudo atendesse às exigências da nossa opção teórico-metodológica – análise da relação estrutural fenómeno/fenómeno, fenómeno/contexto na invenção do fenómeno pelos sujeitos/actores/atrizes sociais envolvidos - este deveria reportar-se, entendemos, a no máximo, dois casos.

Conforme observa Dreher in Morse (1994):

**“Indeed the quantity, validity, and reliability of the data are grounded in the skill of the investigator to establish relationships with informants. In contrast to experimental studies or large sample surveys, bias is reduced, not by standardizing observations or observers, but by integrating the investigator into the social field so that his or her presence no longer generates special behavior. (...) Validity and reliability in such studies are enhanced by manageability (smallness) of the sample, which permits greater participation and observation on the part of the investigator.”**(p. 286)

Neste sentido, duas instituições seriam suficientes para que investigássemos o objecto definido em nosso problema-fenómeno. Estas nos permitiriam estabelecer o contacto íntimo e prolongado necessários ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Estas duas instituições deveriam agora ser definidas a partir dos seus critérios delimitadores: profissionais e institucionais/estruturais.

Considerando estes critérios observamos que apenas duas instituições os atendiam, nomeadamente: uma escola regular da rede de ensino público-estatal e o centro de artes.

## Procedimentos metodológicos

A nossa pesquisa qualitativa iniciou-se com uma pergunta estabelecida para a entrada no campo: como se estabelece a dança no ensino em duas instituições de ensino públicas baianas, desenvolvidas por profissionais com preparação académica e artística em dança, produto e produtora da tensão entre racionalização e subjectivação nas sociedades contemporâneas? Entretanto, esta foi reordenada e redimensionada durante o trabalho de campo. Neste sentido, não adentramos o campo para provar ou negar hipóteses, nem para generalizar nossos resultados, mas sim para compreender a realidade a partir das vozes e das acções visitadas. A este processo denominamos procedimento indutivo da abordagem do fenómeno.

Para desenvolvermos o estudo dos dois casos seleccionados, estabelecemos que nossa pesquisa seria desenvolvida em duas fases, quais sejam: a recolha/análise dos dados e a reflexão sobre os dados/construção do fenómeno.

A análise dos dados principiou no exacto momento em que iniciamos a sua recolha, pois a todo o momento estávamos reordenando a pesquisa no sentido de focalizar e compreender o nosso fenómeno. Entretanto, por mais que tentássemos descrever o processo, conforme vivido durante a pesquisa, foi-nos impossível realizá-lo completamente. Assim, para efeito de apresentação, optámos por primeiramente revelar os instrumentos que utilizamos para a recolha dos dados, seguido de uma caracterização dos locais. Em seguida apresentamos o processo de análise dos dados vivido ainda durante a sua recolha. Desta forma, esperamos ser claros sem, entretanto, privar-vos dos momentos de dúvidas e angústias, mas também de muitas alegrias vividas entre tantas pessoas.

### A recolha dos dados

Para a recolha dos dados utilizamos dois instrumentos distintos, contudo complementares, nomeadamente: a observação participante e a entrevista. Para além disto, empreendemos à análise de documentos, aos quais fomos colocadas em contacto. De acordo com Taylor e Bogdan (1987), este procedimento de utilização de instrumentos e fontes diferenciadas, denominado de triangulação, garantem a validade e a fidedignidade dos dados recolhidos.

A observação participante caracterizou-se por:

**“... la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático e no intrusivo. (...) Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan.**

**Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas.”**(Taylor e Bogdan, 1987, pp. 31-32)

Desta forma, partimos para o campo para observar as actividades diárias das escolas-professores-caso com o sentido de apreendermos não só o fenómeno – a dança no ensino, mas também o contexto-horizonte em que este existe. Realizámos, aproximadamente, 110 (cento e dez) observações entre conversas de corredor, apresentações dentro e fora das escolas e aulas regulares. Estas foram registadas através de anotações após e durante os momentos de observação e com uma câmara de vídeo, que fomos introduzindo. O tempo de duração das observações foi determinado pelo próprio processo de observar, considerando que apenas no campo identificamos “... **when the researcher has enough data to be able to write a complete, detailed, coherent, and rich description.**” (Morse, 1994, p.27)

As entrevistas foram realizadas com a utilização de um gravador e fitas cassete. A definição de quantos e quais informantes seriam entrevistados, bem como que tipo de entrevista seria utilizada, estabeleceu-se ao longo do trabalho de campo, mais especificamente, durante as observações. Ao longo do processo procedemos a um total de 56 (cinquenta e seis) entrevistas, as quais, em sua maioria, seguiu o modelo de entrevista semi-estruturada, a qual se caracteriza pelo estabelecimento de temas ou perguntas que queremos focar, havendo espaço para que criemos novas questões a partir das respostas dos nossos informantes. A opção por este tipo de entrevista deveu-se à necessidade que tínhamos de identificar como nossos informantes representavam/significavam determinados temas como a dança/a escola/ a dança na escola - e, posteriormente, outros se revelaram imprescindíveis - sem que a eles fosse negado espaço de interlocução para que, sempre que necessário, acrescentassem/aprofundassem temas já tratados. A escolha mostrou-se frutífera como poderão observar.

Quotidianamente fomos penetrando o nosso fenómeno. Para situá-los, vamos, neste momento, descrever as escolas seleccionadas e o processo de entrada nas mesmas. (Julho a Dezembro de 1997).

## Escola 1

A escola 1 está situada à Rua Araújo Pinho, nº 30, no bairro do Canela, na cidade de Salvador-BA. Criada pela portaria 3363 do diário oficial – 13 e 14.06.94, é uma escola pública estatal de nível fundamental (segundo segmento) e médio, a qual oferecia, para além do ensino fundamental e médio, o único curso de profissionalização em música (técnico em instrumento e técnico em canto) da cidade de Salvador. No ano de 1997, por ordem do governador do Estado, foi decidido que o curso profissionalizante em música seria extinto, razão pela qual, a partir deste ano, não houve mais oferta de vagas para o mesmo.

O processo de entrada no campo na escola 1 estabeleceu-se através do contacto, inicialmente, com a professora da componente curricular dança no segundo segmento do ensino fundamental. Dirigimo-nos à escola e conversámos directamente com ela, que nos informou sobre os horários e os nomes dos pro-

fessores e das professoras, nos projectos especiais/grupos de dança que aconteciam na escola, bem como observámos uma de suas aulas. Após este primeiro encontro, apenas a contactámos por telefone, pois a mesma afastou-se das actividades docentes por problemas médico-pessoais, convidando-nos a substituí-la em suas aulas, ao que lhe respondemos, não ser possível, pois isto poderia comprometer o nosso estudo.

Paralelamente, contactámos, fora dos muros da escola - introduzidas por uma amiga em comum - um dos professores dos projectos especiais/grupos de dança. Assim, após uma conversa inicial, na qual ele nos convidou para participarmos nas aulas de seu grupo de dança não escolar - que não podemos aceitar - combinamos encontrarmo-nos na escola.

De posse dos horários dos diferentes professores e professoras dos projectos especiais de dança, dirigimo-nos à escola. Procurámos a professora do dia, apresentamo-nos e desde este dia, para lá nos dirigimos, diariamente, durante seis meses.

Nos primeiros meses não estabelecemos contacto com pessoas do quadro administrativo ou pedagógico da escola. Contudo, após alguns dias de observações identificámos quem seriam nossos actores/atrizes sociais directos e indirectos. Os actores/atrizes sociais directos foram determinados por sua participação diária na construção/criação da dança no ensino, uma vez que eram: professor, professoras, alunos e alunas. Os actores/atrizes sociais indirectos caracterizaram-se como aqueles que, embora não interviessem, directamente, na dança no ensino, eram sempre referidos por nossos actores/atrizes sociais directos: directora, vice-director, coordenadoras pedagógicas dos turnos matutino e vespertino. Todos os actores/atrizes sociais em questão concederam-nos entrevistas.

## Escola 2

A escola 2 está situada à Av. Juracy Magalhães Jr. s/n - Pq. Lucaia, no bairro do Rio Vermelho, na cidade de Salvador-BA. Nascida a 25 de Julho de 1943, originalmente como programa de rádio, por iniciativa do professor Adroaldo Ribeiro Costa, a escola 2 teve, nesses seus cinquenta e quatro anos de existência, sedes provisórias e diferentes estruturas de funcionamento. Entretanto, no ano de 1992, a escola 2 estabeleceu-se, definitivamente, no actual prédio no Rio Vermelho, como uma sociedade civil sem fins lucrativos, conveniada à Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado da Bahia, caracterizada como uma escola de artes para atender à população em geral.

O processo de entrada no campo na escola 2 foi estabelecido através da nossa apresentação à directora por uma amiga, a qual durante o período de investigação ministrava aulas na escola 2. A directora foi, extremamente receptiva, concordou em que a escola 2 fizesse parte da nossa pesquisa, bem como nos apresentou a todos os professores, as professoras, os funcionários e as funcio-

nárias. Entretanto, esta solicitou que expuséssemos nossa pesquisa para as professoras, as quais gostaríamos de observar e ficaria a critério delas conceder-nos permissão para observarmos suas aulas. Dirigimo-nos separadamente às três professoras que possuíam preparação profissional em dança para que pudessemos observar suas aulas. Nenhuma delas recusou-se. Entretanto, uma das professoras (turmas C e J – tarde), a qual era formada pela escola de dança da Fundação Cultural da cidade de Salvador, interrompeu seus trabalhos na escola 2 por motivos médicos após duas semanas de aulas e não foi substituída por falta de verbas. Sendo assim, apenas observámos ao trabalho de duas professoras da escola 2.

### **A análise dos dados**

Conforme indicado anteriormente, a análise dos dados estabeleceu-se desde o primeiro momento que entramos no campo. Desta forma, vamos, seguidamente, relatar como empreendemos a este processo e como este transformou/delimitou nosso fenómeno – a dança no ensino em duas instituições públicas baianas, desenvolvida por profissionais com preparação académica e artística, produto e produtora da tensão entre racionalização e subjectivação nas sociedades contemporâneas.

Observar para reproduzir, em nossos registos, os diálogos e os comportamentos não verbais vividos nas aulas, na tentativa de criar discursivamente o fenómeno, despertou-nos, imediatamente, para a centralidade do agir com o corpo e do falar sobre o corpo como objecto e sujeito da acção na aula de dança.

Uma das primeiras aulas em que nos sentamos para analisar, foi uma aula da professora 4, pois entendíamos que estas apresentavam uma riqueza de referências verbais e cinestésicas. Fascinavam-nos as falas e as acções, as quais passamos a analisar tendo o corpo como referência.

**Professora 4: ... entrada em petiller [metadiscorso sobre o corpo, porque faz referência à uma determinada forma, relativa à uma técnica de dança que incide sobre o corpo], aluna X vai chegar aqui, Lídia aqui e Cleide aqui, podem sair daqui as três juntas, você vai praticamente andar aqui nessa linha recta [discorso sobre o corpo/pessoa no espaço] ... só escutem agora, tem a introdução até aí [discorso sobre o corpo no tempo] entra em petiller [metadiscorso sobre o corpo – a forma] ...**

**Soa a música. As alunas deslocam-se realizando o petiller [metadiscorso com o corpo das alunas – forma]. A professora Luana demonstra movimentos que virão a seguir aos realizados pelas alunas [metadiscorso com o corpo da professora].**

A partir da análise desta e de outras aulas, num procedimento completamente indutivo, começamos a colorir nossas observações com diferentes tonalidades relativas a possíveis categorias analíticas. Desta forma, cada trecho de

nossas aulas era categorizado a partir das relações/acções estabelecidas com e sobre o corpo. Vejamos o que encontramos:

- Discurso sobre o corpo em geral – quando o professor/professora/aluno/aluna referia-se a um corpo abstracto, não pessoal;
- Discurso sobre o corpo do outro/outra – quando o professor/professora/aluno/aluna referia-se ao corpo do outro;
- Metadiscurso sobre o corpo do outro/outra – quando o professor/professora/aluno/aluna referia-se a gestos técnicos de dança realizados ou a serem realizados pelo outro;
- Discurso com o corpo do aluno/aluna – quando aluno/aluna executavam movimentos com seus corpos sem relação directa com uma técnica de dança;
- Metadiscurso com o corpo do professor/professora – quando a professora ou professor demonstrava movimentos de uma determinada técnica de dança, ainda que o grupo não executasse esta técnica em suas coreografias. Ex.: aulas de técnica de dança clássica ou moderna para que as alunas e os alunos dançassem dança afro-moderna ou contemporânea;
- Metadiscurso com o corpo do aluno/aluna – quando aluno/aluna executava gestos de técnicas de dança ainda que não a dança;
- Discurso sobre as formas de dança – quando professor/professora/aluno/aluna referia-se a formas de dança. Ex.: caracterizar a dança clássica, ou a moderna, ou a contemporânea.

Este processo revelou que a dança no ensino nas duas instituições públicas baianas, desenvolvida por profissionais com preparação académica e artística em dança, produto e produtora da tensão entre racionalização e subjectivação nas sociedades contemporâneas, caracterizava-se, basicamente, pela construção de discursos e metadiscursos: sobre e para o corpo; com e no corpo. Discurso aqui entendido, não como uma propriedade da linguagem, mas sim como uma acção intencional para a criação/construção de significados. E se constituía essencialmente sobre e para o corpo, porque era para ele que se dirigia a acção discursiva. E, com e no corpo porque era também nele que se materializava esta acção/intenção.

Após nos empenharmos em analisar alguns dos nossos registos de aula à luz destas categorias, identificamos duas características desta nossa classificação. A primeira no que concerne ao multiesfacelamento da aula a partir dos inúmeros discursos que lá se organizavam. A cada três parágrafos de registos surgia-nos uma nova categoria. A segunda apontava para algo que nos parecia mais promissor no momento: as diferentes professoras e o professor ministravam aulas que apresentavam convergências e divergências, porém, indiscutivelmente, estas aulas estavam voltadas para a construção/constituição dos corpos que dançam.

A categorização dos registos das aulas, sob o ponto de vista da relação/acção/discurso/metadiscurso que se estabelecia entre o corpo/aluno/aluna, o corpo/conhecimento/dança e o corpo/professor/professora, produto e produtora da

tensão entre racionalização e subjectivação nas sociedades contemporâneas, levou-nos à identificação preliminar de dois tipos de corpos: os corpos que se submetiam aos discursos/acções (sobre e para), aos quais denominamos corpos objectos; e os corpos que se estabeleciam como agentes da acção (com e no), aos quais denominamos corpos sujeitos. Estes corpos, a partir deste momento - terceiro mês de observações - passaram a ser registados com uma câmara de vídeo cassete para que pudéssemos caracterizá-los pormenorizadamente como os corpos construídos/constituídos na dança no ensino nas duas instituições baianas.

Paralelamente, organizamos os temas a serem tratados em nossas entrevistas: dança, escola, dança na escola, aprender dança, a aula de dança. E o corpo? Apesar de termos constatado que a dança no ensino nas duas instituições baianas caracterizavam-se pela construção de corpos objectos e sujeitos, optámos, após consulta a uma especialista em pesquisa qualitativa, por não tratá-lo directamente em nossas entrevistas semi-estruturadas. Esperávamos que nossos informantes a ele se referissem para que aprofundássemos as perguntas. Caso o corpo não se revelasse nas respostas dos nossos informantes perguntávamos directamente sobre o corpo na dança.

Após a finalização das entrevistas, iniciamos o processo de análise. Transcrevemos algumas das nossas fitas cassete contendo as entrevistas, entre as vinte e cinco fitas com uma hora de duração gravadas. Em seguida, mergulhamos em um processo de categorização preliminar das entrevistas. Num primeiro momento lemos algumas entrevistas, identificando as convergências e as divergências e, em seguida, evidenciamos as categorias relativas a cada um dos temas tratados:

- Dança – expressão, terapia, compensação, alegria, relação, cultura, arte, saúde, lazer;
- Escola – futuro, relacionar-se, aprender;
- Dança na escola – professor, presente, futuro-profissão, compensação;
- Aprender em dança – passos, nomes, balé, afro, maracatu, cultura, dança de rua;
- Aula de dança – conhecer gente, aprender sobre dança;
- Corpo na dança – ideal, leve.

Após a categorização preliminar das fontes utilizadas em nossa pesquisa fenomenológica, retornamos à nossa pesquisa bibliográfica. A observação da literatura analisada acerca das diferentes propostas para a dança no ensino, a partir da tensão entre racionalização e subjectivação revelou que, embora estas não se referissem explicitamente a um corpo que dança, todas continham, subjacente, um projecto de corpo que dança. Estes corpos, conforme a priorização da razão ou da experiência, do objecto ou do sujeito na produção do conhecimento, nas propostas racionalistas-objectivistas e empiricistas-subjectivistas, criam corpos objectificados, porque apresentam-se como instrumentos: da dança como objecto, da dança como movimento e da dança como arte; da experiência, da personalidade, da emoção, da alma.

Por outro lado, observamos que as propostas interaccionistas para a dança no ensino ao superarem as dicotomias razão-experiência, objecto-sujeito, sugerem corpos não objectificados pela razão ou pela experiência, mas sim corpos actores sociais que são e estão para e ao mundo. Neste sentido, identificamos estes corpos com a noção de corpo sujeito proposta, entre outros, pela fenomenologia existencialista.

Com uma perspicácia e uma clareza pouco vistas anteriormente na área do estudo da dança, sob o ponto de vista da fenomenologia existencial, Fraleigh (1987) atesta que o corpo sujeito:

**“... does not refer to something (a soul or a mind) that animates or operates the body while transcending it. However, body-subject is a transcendent principle in phenomenology, because it eludes our full knowledge. It refers to body lived holistically and prereflectively as the self. It is a temporal concept, describing the time in which consciousness is present centered, or prereflective.”**(Fraleigh, 1987, p. 13)

Desta forma, para os fenomenologistas existencialistas o corpo é objecto da consciência, mas inclusivamente sujeito da mesma, uma vez que é através dele que somos e vivemos. O corpo sujeito da fenomenologia, acção e existência não mais como objecto da expressão/existencialização da razão/mente e da alma, subverte ambas as noções de corpo objecto - da razão e da experiência - para se revelar corpo que existe e é. Neste caso, podemos afirmar que, num certo sentido, as propostas interaccionistas para o ensino da dança analisadas em nossa pesquisa bibliográfica, revelam corpos sujeito no sentido apontado por Fraleigh (1987).

Literatura e dados da pesquisa de campo, portanto, apontam para a construção/constituição de corpos revelados e reveladores da tensão entre racionalização e subjectivação nas sociedades contemporâneas na dança no ensino. Assim, considerando as possibilidades do corpo ser sujeito e/ou objecto na dança, estabelecemos o nosso objecto-fenómeno na análise dos corpos que se constróem/constituem na dança no ensino em duas instituições públicas baianas, desenvolvida por profissionais com preparação académica e artística em dança.

Com esta delimitação partimos para a criação/invenção do nosso fenómeno a partir das acções, das falas e dos significados propostos por nossos actores/actrizes sociais para seus corpos na dança no ensino. Para tanto, construímos discursivamente a descrição, a compreensão e a interpretação.

### **Concluindo: a descrição, a compreensão e a interpretação do fenómeno**

O processo de descrição e compreensão do nosso fenómeno, revelou efectivamente a construção/constituição dos corpos que dançam como corpos objectos e sujeitos.

Entretanto, nossa própria orientação teórico-metodológica nos permitiu identificar que estes corpos, não se apresentavam como corpos fechados e homogêneos, como em algumas propostas pedagógicas analisadas em nossa revisão de literatura. Neste sentido, identificamos corpos que prescindiam/viviam/existiam na impossibilidade de serem fechados e homogêneos porque eram, essencialmente, abertos e heterogêneos, únicos, mas ao mesmo tempo múltiplos. Gestados e alimentados pela necessidade essencial de ter/ver/ser circulação de significados.

Foi então que na interpretação do nosso fenómeno apropriamo-nos da noção de corpo/condição fractal proposta por Cunha e Silva (1999), no que ela nos apresentou de mais explícito.

**“O facto do corpo ‘estar’, e de se metamorfosear ‘estando’ (de se travestir do espírito dos lugares que habita), decorre do facto de ‘ser’, de permanecer na irredutibilidade da sua totalidade. Quando partimos do corpo para qualquer viagem por qualquer território, chegamos necessariamente ao corpo, porque, ao partirmos do corpo, tínhamos também partido com o corpo. Constata-se, então que o corpo é o objecto fractal por excelência: a variabilidade do ‘estar’ entronca na ‘invariância de escala’ do ‘ser’.” (p. 203)**

Em outras palavras, o facto do corpo se metamorfosear sendo/estando sempre o mesmo.

Apesar de não desenvolvermos neste trabalho o conceito de corpo/condição fractal, não o tomando como abordagem teórico-metodológica, recorreremos a aspectos do seu conteúdo para explicar/interpretar o nosso fenómeno. Isto só nos foi possível porque nossa opção teórico-metodológica fenomenológica, mostrou-se adequada, permitindo-nos este encontro, ainda que incipiente, com os corpos fractais.

## Bibliografia

- Braxton, J. B. (1984). *Movement experience in modern dance: A phenomenological inquiry*. Tese de doutoramento não publicada, University of North Carolina, Greensboro.
- Coreth, E. (1973). *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU.
- Cunha e Silva (1999). *O lugar do corpo: Elementos para uma cartografia fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fazenda, I. (Org.). (1989). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Fraleigh, S. H. (1991, Spring). A vulnerable glance: Seeing dance through phenomenology. *Dance Research Journal*, 23(1), 11-15.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Dance and the lived body: A descriptive aesthetics*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Lüdke, M., & André, M. D. E. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Marques, I. M. M. A. (1996). *A dança no contexto: Uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Educação - USP, São Paulo.
- McCutcheon, G. (1981). On the interpretation of classroom observations. *Educational Researcher*. 05-10.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Minayo, M. C. S. (1998). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-abrasco.

- Morse, J. M. (Ed.). (1994) *Critical issues in qualitative research methods*. California: Sage.
- Pinheiro, J. B. M. (1994). *Edgard Santos e a origem da escola de dança da Universidade Federal da Bahia*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação – UFBA, Salvador.
- Rezende, A. M. (1990). *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez.
- Stinson, S. & Green, Jill. (1999). Postpositivist research in dance. In.: Fraleigh, S. H. & Hanstein (1999). *Researching dance: Evolving modes of inquiry*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Stregmüller, W. (1977). *A filosofia contemporânea: introdução crítica*. São Paulo: E.P.U.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona : Paidós.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.