

ARTE E CIDADANIA NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA PERIFERIA DE FORTALEZA

ISAURORA CLÁUDIA MARTINS DE FREITAS*

RESUMO

A utilização da arte como instrumento educativo que se propõe à “construção da cidadania” é a temática central do presente trabalho, que constitui uma tentativa de discutir a utilização político-pedagógica da arte como mediadora do processo de conversão à cidadania, de crianças e adolescentes da periferia de Fortaleza, a partir de uma incursão pelas atividades que compõem o currículo da Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes – EDISCA.

* Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará e professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Ceará.

A partir da aprovação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente¹, – que disseminou no Brasil a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, portadores de uma condição peculiar de pessoa em desenvolvimento – o termo cidadania foi incorporado ao discurso das instituições e dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, provocando uma série de modificações nas práticas voltadas para o atendimento desse segmento da população. Dentre as modificações mais significativas, observou-se a proliferação de projetos destinados a crianças e adolescentes das camadas menos favorecidas da população que utilizam a arte, direta ou indiretamente, como instrumento mediador do processo pedagógico voltado para o que esses projetos denominam de “construção da cidadania”.

A utilização da arte como instrumento educativo que se propõe a “construção da cidadania” é a temática central do presente trabalho, que constitui uma tentativa de discutir a utilização político-pedagógica da arte como mediadora do processo de conversão, à cidadania, de crianças e adolescentes da periferia de Fortaleza. O campo empírico escolhido para guiar tal

discussão foi a Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes – EDISCA. Criada em 1991, por uma bailarina e coreógrafa cearense, a EDISCA, como o próprio nome sugere, é uma escola de dança que congrega crianças e adolescentes de vários bairros periféricos da cidade de Fortaleza e se propõe trabalhar a “construção da cidadania”² dessas pessoas através,

principalmente, da dança.

A EDISCA tem sido apontada pela imprensa local e nacional como modelo de experiência bem-sucedida no trato com crianças e adolescentes de periferia. A imagem da EDISCA, veiculada pelos meios de comunicação de massa, encontra-se intimamente ligada à idéia de construção da cidadania das crianças e adolescentes atendidas por esse Projeto. É como se EDISCA e construção da cidadania fossem expressões imersas num mesmo campo de significações.

Em seus objetivos, a Instituição aponta a seguinte pretensão: *A proposta da EDISCA é formar para a vida, para enfrentar os problemas cotidianos com dignidade e altivez*. As pessoas que fazem o projeto acreditam que, *para que nossas crianças possam exercer plenamente a sua cidadania, precisam de oportunidades hoje*³.

Mas que significados o termo cidadania assume no contexto das atividades desenvolvidas pela EDISCA? O que significa falar em cidadania para crianças e adolescentes, principalmente levando-se em conta a própria condição de “pessoas humanas em processo de desenvolvimento”⁴ passíveis, portanto, de tutela?

Analisar experiências pedagógicas voltadas para a “construção da cidadania” exige uma tomada de atitude acerca de como pensar a noção de cidadania. A análise das pretensões de “cidadanização”, contidas nos discursos de projetos da natureza da EDISCA, sugeriram-me que o conceito clássico de cidadania, equacionado a partir das noções de direitos e deveres, não daria conta de explicar o tipo de cidadania que se quer construir. Assim, optei por trabalhar com base nas reflexões de Da Matta (1991), que pensa a cidadania num sentido mais amplo, imprimindo nessa noção uma conotação sociológica, quando afirma ser a cidadania *um papel social que é demarcado por expectativas de comportamentos singulares* (DA MATTA, 1991:72).

Se a cidadania é um papel social, não pode ser tomada (como na acepção liberal moderna) como algo inerente à própria natureza humana, mas sim, como algo socialmente construído e institucionalizado, dependendo, portanto, da natureza do processo de aprendizagem social, que em Sociologia denominamos socialização, através do qual os indivíduos incorporam determinadas estruturas de percepção, pensamento e ação que Bourdieu chama de *habitus*, termo que utilizarei ao longo deste estudo para designar o conhecimento adquirido pelos indivíduos nos diversos processos de socialização que perpassam sua existência em sociedade, seja essa socialização primária ou específica.

Os projetos sociais voltados para crianças e adolescentes trabalham com um segmento que, ao longo da história das políticas sociais brasileiras, já foi chamado de exposto, abandonado, carente, pobre e, atualmente (após a criação do ECA), passou a ser denominado “em situação de risco pessoal e social”. Ou seja, são

crianças e adolescentes cuja origem social (pertencem às camadas menos favorecidas da população) as expõe a uma série de riscos, inclusive ao de serem tomadas como potencialmente aptas a assumir comportamentos tidos como “anti-sociais”: violência, prostituição, uso e tráfico de drogas.

Estar “em situação de risco” é o critério básico para que crianças e adolescentes passem a ser objeto de intervenção dos projetos sociais, sejam eles governamentais ou não governamentais, que atualmente elaboram seus discursos e práticas a partir da necessidade de “construir a cidadania” dessas pessoas, ou seja, oferecer-lhes uma socialização específica possibilitando a incorporação de novas disposições do *habitus*, necessárias ao exercício do papel social de cidadão, tendo em vista que a socialização primária, no interior da família ou dos espaços de relações aos quais a origem social lhes permite ter acesso, não foi capaz de lhes fornecer.

É interessante perceber também, de que modo, através dos pressupostos que os discursos e práticas dos projetos sociais permitem entreter, se articula uma certa visão de mundo e de cultura privilegiando determinados valores sociais em detrimento de outros. Tal visão fica mais evidenciada quando se percebe o uso constante, nesses discursos, de termos como ressocialização e reeducação. Quem precisa ser reeducado, ressocializado para exercer a cidadania é porque, pressupõe-se, foi educado e socializado dentro de padrões considerados não válidos para tal exercício.

Ora, se a cidadania é um papel social, sua construção, sem dúvidas, pressupõe a existência de espaços de relações socialmente dadas (campos) a partir dos quais os indivíduos incorporariam o *habitus* necessário ao exercício desse papel.

No caso dos projetos voltados para a “construção da cidadania” de crianças e adolescentes ditas “em situação de risco”, parece que esses oferecem o campo artístico como espaço de relações por acreditar que este permite a formação

de um *habitus* propício à construção da cidadania. Evoca-se aí, portanto, uma dimensão político-pedagógica da arte ao modo como o fazem os teóricos da Escola de Frankfurt (sobretudo, Benjamin e Adorno) e os teóricos clássicos da arte-educação brasileira, como Duarte Jr. Nestes autores, a arte é tomada como expressão de sentimentos e criação de possibilidades que permitem organizar experiências, podendo, dessa forma, ser utilizada como ação pedagógica disseminadora de valores como solidariedade e reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos. Enfim, a arte é encarada como um dos principais veios para a aquisição de um *habitus* que torne o indivíduo, socializado através da arte, capaz de sistematizar uma crítica da cultura.

Analisando o caso específico da EDISCA, tem-se um público alvo formado por cerca de 400 crianças e adolescentes advindas de bairros da periferia de Fortaleza. São filhos de lavadeiras, domésticas, pedreiros, pescadores e desempregados. O cotidiano delas é permeado de miséria, fome e violência. É essa origem social que as coloca no perfil da situação de risco. Ou seja, o lugar social de onde provêm talvez só tenha permitido a apreensão de valores, gostos e atitudes considerados pela sociedade como reprováveis, inferiores ou pouco civilizados: gosto musical, a alimentação, o modo de andar, falar, vestir, portar-se à mesa.

Ao ingressar na EDISCA, passam por uma série de adaptações para que possam adentrar um novo campo – o campo artístico, ou mais especificamente, o campo da dança. Aprendem regras de etiqueta social, noções de higiene, adquirem novos hábitos alimentares, modos de andar vestir e pensar, ou seja, são encorajadas a se comportar de acordo com os padrões de civilidade hegemonicamente aceitos pela sociedade. Enfim, ensina-se a essas pessoas determinados padrões de comportamento, valores, sentimentos que, de certa forma entram em choque com o *habitus* de seu lugar social de origem.

Tais constatações sugerem questionamentos acerca das teias de significados que permeiam o

encontro entre duas experiências de sociabilidade distintas advindas de lugares sociais diferentes: o campo artístico (representado pelo mundo da dança acadêmica) e os bairros da periferia onde os alunos da EDISCA moram, bem como as consequências que tal encontro acarreta em termos de mudança de comportamento, principalmente, considerando-se a incorporação de novas disposições do *habitus* necessário ao que a EDISCA chama de exercício da cidadania.

Para analisar essas questões é necessário esclarecer que na EDISCA, o trabalho de arte-educação é feito através da dança, tendo como base, mais especificamente, o balé clássico. Apesar de não ser o único gênero de dança trabalhado na Escola, já que esta assume como estilo em seus espetáculos a dança contemporânea, é em torno do balé clássico que as atividades do Projeto se organizam. É o balé clássico que fornece a base do processo de socialização que a Instituição propicia. Esse processo assume uma significação peculiar na EDISCA, levando-se em conta os objetivos que esta Escola se propõe e, sobretudo, o público que ela atende.

O balé clássico é um tipo de arte elitista por natureza, visto que se desenvolveu nas cortes européias a partir de 1581, como forma de divertimento da nobreza⁵. Desde então, essa atividade artística tem na disciplina um de seus maiores atrativos, bem como inspira aspectos performativos e simbólicos ligados ao gosto e a um certo modo de ser das elites (SÜFFERT:1994).

Reconhecendo o caráter elitista do balé, a EDISCA divulga através de seus comerciais a pretensão de desmitificar e deselitizar a dança, *envolvendo-a num contexto social de ação transformadora*⁶. Há, portanto, uma crença por parte da Instituição de que o campo da dança se deselitize pelo fato de que agentes sociais das camadas menos favorecidas da população passem a fazer parte dele. Nega-se, assim, a possibilidade inversa, ou seja: que a dança elitize os deselitizados. Enfim, que significados irá assumir uma educação de crianças e adolescentes realizada a partir do balé clássico?

No imaginário popular, a figura da bailarina está associada a um certo ideal de feminilidade, cujas características mais marcantes seriam a beleza, a graça, a leveza dos gestos, as boas maneiras, a disciplina, a elegância e a boa higiene corporal. Tais representações, correspondem à imagem da bailarina desenvolvida a partir de um momento específico da história do balé: o Romantismo (iniciado no balé em 1831)⁷.

O balé romântico, que acabou se transformando no balé clássico, trouxe temas em que as bailarinas quase sempre eram mostradas como seres alados e extraterrenos (fadas, sílfides, figuras lendárias) portadoras de características ideais e ao mesmo tempo irreais, se comparadas às mulheres “de carne e osso”.

Perpetuando-se no tempo, a imagem romântica da bailarina como ser portador de características ideais, antes de ser mera representação de leigos, orienta ainda hoje a formação de fato para quem pretende ingressar em tal profissão, ou mesmo para quem quer apenas adquirir as características estéticas e comportamentais imputadas à bailarina. Este é o principal motivo pelo qual muitas mães matriculam suas filhas em academias de balé⁸.

Nesse sentido é que o balé pode ser entendido como um ritual⁹ performativo que se destina a construir o mundo do balé e ao mesmo tempo seus participantes, no caso, os bailarinos. Süffert (1994:63) distingue três etapas do balé como ritual: a feitura de aulas de dança, os ensaios e os próprios espetáculos. Em torno dessas etapas fundamentais, há que se perceber uma série de práticas e símbolos que conferem sentido ao ritual. Assim, vestimentas, normas comportamentais, entre outros elementos, são de fundamental importância para o tornar-se bailarino(a).

Na EDISCA, as características da clientela atendidas conferem ao processo ritual significados mais amplos, visto que, por se tratar de crianças e adolescentes da periferia, não bastam apenas as aulas de dança e ensaios para assegurar a aceitação no mundo do balé. Assim, outras

práticas entram em cena para complementar a formação dos bailarinos da Instituição.

Advindos das camadas menos favorecidas da população, a clientela da Escola não domina determinados códigos culturais julgados necessários a uma boa performance no mundo ritual da dança. A dança vai exigir, portanto, a aquisição de um *habitus* específico nos moldes do que em Sociologia chama-se socialização secundária ou específica. Acontece que o processo de socialização primária em que os alunos da EDISCA adquiriram o que Bourdieu (1998: 145) chama de *habitus* primário não confere a estas pessoas o reconhecimento perante a ordem social dominante. É que, tendo sido adquiridos no seio de uma família pobre, é marcado por disposições tidas como “desviantes” ou pouco condizentes com o modo “civilizado” de ser. São modos de comer, andar, falar, vestir reveladores da barreira que separa os pobres das outras camadas sociais que “gozam de inúmeros privilégios, entre eles o de receber “educação”” (ZALUAR, 1995:11). Estão mais propícios a não ter do que a ter as características desejáveis num bailarino: elegância, suavidade nos gestos, boas maneiras, boa higiene corporal etc.

Essa é a razão pela qual o currículo da Escola é acrescido de vários outros elementos além das aulas de dança. Cada um desses elementos foi sendo incluído a partir da constatação de necessidades concretas que, de alguma forma, dificultavam a completude do ritual performático do balé.

Se por um lado as atividades que a EDISCA oferece às suas crianças e adolescentes visam à concretização do “ser bailarino”, por outro, conferem significação ao discurso de construção da cidadania, pois remetem a um processo de adaptação através do qual as crianças são levadas a incorporar um *habitus* diferente do que trazem do seu lugar social de origem. São valores, gostos, formas de agir e pensar que trazem a marca do “estigma territorial” da periferia, lugar social que, ao ser tomado como “inferior”, tem descredenciado o

habitus nele construído para o exercício do que a Escola considera como cidadania.

Nesse sentido, o ser cidadão parece passar por um processo de (res)socialização cujas conseqüências se inscrevem fundamentalmente nos corpos das crianças e adolescentes atendidos pela EDISCA. Pensado como *a mais irrecusável objetivação do gosto de classe*¹⁰, o corpo é um texto onde, através das suas linguagens, pode-se ler a distinção social.

A alteração das linguagens corporais, reveladoras de um certo "*habitus* de classe", é a face mais visível do trabalho que a EDISCA realiza com seus alunos. Assim, vestimentas, aulas de etiqueta, palestras educativas, aquisição de hábitos alimentares, bem como de cuidados com a higiene e a saúde do corpo, aulas de inglês e as próprias aulas de balé compõem a "educação" que a Escola propicia.

Analisando os componentes do currículo da EDISCA pode-se compreender a importância de cada um para o tornar-se bailarino(a).

A vestimenta é o principal símbolo do bailarino. Meias, *collants*, saínhas e sapatilhas são trajes que caracterizam essa atividade artística. É pelo vestir-se que os bailarinos são identificados. Nesse sentido, para Süffert (1994) *é no vestiário que se efetua a primeira transição para o mundo do balé*.

Na EDISCA, os uniformes dos alunos são fornecidos anualmente pela própria Escola, já que eles não possuem condições financeiras para comprar.

O vestir-se como bailarino(a) não requer apenas roupas ou uniformes condizentes com a atividade, portanto é necessário ainda observar certas regras de higiene corporal que prevêm cuidados da ponta dos pés aos fios de cabelo. Na EDISCA, as recomendações em relação à higiene adquirem uma grande importância, passando inclusive a compor o currículo da Escola.

Tomar banho, lavar cabelos, cortar as unhas (regras básicas na história da higiene corporal) talvez sejam recomendações dispensáveis para os alunos da maioria das academias tradicionais de

balé. No caso dos alunos da EDISCA não. Ali os cuidados de higiene requerem atenção especial. Essas pessoas, em razão da origem social, habitam regiões da Cidade onde, muitas vezes, não têm acesso a serviços de esgotamento sanitário, água encanada, coleta de lixo, o que impossibilita a manutenção de uma certa qualidade de vida. Por estarem expostas aos esgotos a céu aberto, lixões próximos das casas etc., são acometidas de doenças comuns em lugares insalubres, como pediculose, micoses e parasitoses que se agravam diante da falta de informação e da impossibilidade, em virtude das condições financeiras, de consumirem produtos de higiene. Assim, os cuidados com a higiene corporal, além de ser requisito indispensável à beleza e boa apresentação pessoal exigida para bailarinos(as), assume, no discurso da Instituição, uma conotação médica.

Na EDISCA, a preocupação com a higiene dos alunos começa por ocasião da seleção para o ingresso na Instituição, através de orientações verbais feitas pelos próprios professores. Só a retórica seria insuficiente para garantir resultados satisfatórios no que diz respeito à higiene. Como manter a higiene de quem não tem dinheiro para comprar produtos que possibilitem a realização dessa higiene?

Pensando nisso, a EDISCA, através de seu programa de saúde, passou a distribuir anualmente para seus alunos um "*kit* higiene" com os seguintes itens: toalha de banho, sabonete, xampu, escova de dentes, creme dental, pente, remédio para piolho e doenças de pele. A função do *kit*, além de prevenir doenças, é fundamentalmente disseminar uma cultura de individualização dos utensílios de higiene pessoal, já que a maioria das famílias não possui condições financeiras para comprá-los para cada um de seus membros, evitando, assim, o contágio de pessoa para pessoa.

A prevenção de doenças através da disseminação de novos hábitos de higiene não é a única face do programa de saúde da Instituição, mesmo porque as necessidades do público-alvo da EDISCA são mais amplas.

Para suprir a carência de cuidados médicos, bem como para realizar uma saúde preventiva de maior alcance, a EDISCA criou o Projeto Nossa Saúde, através do qual realizam ações diversas, que incluem campanhas educativas de caráter preventivo, exame biométrico regular para todos os alunos, quando verificam peso, altura e condições gerais de saúde, além de atendimento médico, odontológico, oftalmológico, ginecológico e fonoaudiológico.

A EDISCA conta também com um setor de nutrição que trabalha numa relação de parceria com o setor de saúde, a fim de proporcionar uma alimentação mais completa e saudável do que a que os alunos costumam ter em casa.

Se a boa alimentação é um dos fatores básicos de manutenção da saúde do corpo para todos os seres humanos, para o bailarino, então, é algo essencial. Pois, o bailarino *é uma máquina estética*, e só a alimentação correta pode fazer essa máquina funcionar a contento (LOUIS, 1992:61). Não foi à toa que o primeiro serviço implantado na EDISCA para complementar as aulas de dança foi o de nutrição, pois o esforço físico empreendido na feitura das aulas de balé resulta num gasto de energia que precisa ser acumulada e devidamente repostada para que a atividade não acarrete prejuízos à saúde dos bailarinos ou aspirantes a tal posto. Os alunos da EDISCA, pela condição de vida em que se encontram, já contam com a desvantagem de não poderem usufruir de uma alimentação adequada, sequer para se desenvolverem dentro dos padrões de crescimento considerados normais para crianças e adolescentes, quanto mais para se submeterem ao esforço físico que as aulas e ensaios de balé exigem.

O programa de nutrição funciona também como pretexto para pôr em prática o ensinamento de uma série de “técnicas corporais”¹¹ que, através das “disciplinas”, ou seja, “dos métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (Foucault; 1987:126), imprimem nesse corpo as disposições de um determinado *habitus*. Este, estando de acordo com a ideologia domi-

nante na sociedade, opera como natural, normal e, portanto, acaba por produzir um efeito de submissão (concordância), caracterizando o que Bourdieu chama de dominação simbólica.

Na EDISCA, as disciplinas empregadas nos momentos da refeição exemplificam bem como se processa a incorporação do *habitus* que a Escola deseja ver introjetado em seus alunos: postura ereta ao sentar-se à mesa, utilização obrigatória e correta do garfo, da faca e do guardanapo, comer de tudo o que tem no prato e não desperdiçar comida (regra que nem sempre é seguida por todos).

O olhar atento da coordenadora da cozinha, que fica circulando ao redor das mesas, fazendo as vezes de inspetora, observa minuciosamente o cumprimento de todas as regras, bem como aproveita para corrigir os erros.

Todos os elementos integrantes do currículo da Escola – os já apresentados até aqui e os que ainda estão por vir – representam não mais do que complementos necessários para que as crianças e adolescentes da periferia que frequentam a EDISCA possam assumir o perfil sociocultural exigido para os bailarinos: corpos saudáveis, belos e higienizados, gestos refinados, postura adequada e muita informação e, sobretudo, o virtuosismo técnico capaz de impressionar as platéias e críticos mais exigentes.

As aulas de dança, tomadas como atividade base da EDISCA, são um instrumento privilegiado na incorporação das novas disposições do *habitus*, pois imprimem nos corpos, através de exercícios, proibições e controles diversos, normas de comportamento que passam a ser encaradas pelos alunos como necessidades naturais do tornar-se bailarino e ainda como direitos inerentes à condição de cidadão. Assim, andar limpinho, ter um corpo bonito, ser elegante e comportado (disciplinado) não são meras exigências formais da Instituição, são necessidades para quem quer ser bailarino e, ao mesmo tempo, direitos de quem quer ser cidadão.

A necessidade de informar-se e melhorar o nível intelectual está ligada a outra caracterís-

tica simbolicamente atribuída ao bailarino: o bom nível cultural. O bailarino deve ser culto, falar corretamente, ser bem informado, ter um gosto artístico refinado. Assim, para complementar a formação dos futuros bailarinos da EDISCA, foram pensadas algumas atividades que, agrupadas num programa que a Escola chama de "Programa de Fortalecimento da Escola Formal", prestam-se a "elevar" o nível cultural e informacional dos alunos, já que o ensino ministrado pelas escolas (públicas, em sua maioria) onde estudam é considerado pela EDISCA como deficiente.

Dentro do referido Programa, constam as seguintes atividades: biblioteca com livros pré-selecionados para garantir a qualidade das leituras, aulas de reforço escolar, oficinas de estudo, aulas de artes plásticas, aulas de inglês, saraus culturais (destinados a apresentações de música clássica, MPB, poesias etc) e murais educativos onde são abordados temas diversos como turismo, ecologia, história e artes..

Algumas das novas disposições do *habitus* que os alunos da EDISCA incorporam a partir das atividades que ali são oferecidas configuram-se como matriz comportamental para que se movimentem num mundo cada vez mais complexo, que exige das pessoas o domínio de determinadas linguagens do seu tempo, facilitando-lhes a comunicação e a exposição de idéias no espaço público destinado às reivindicações e exigência de direitos (ZALUAR,1994). No entanto, há que se cuidar para que os padrões culturais predominantes no campo artístico da dança, ao serem tomados como referência numa experiência sócio-educativa que prepara os alunos, entre outras coisas, para freqüentar os palcos, não se configurem como os únicos válidos, posto que são dominantes no âmbito da sociedade disciplinar. Pois aos indivíduos objeto de intervenção de instituições como a EDISCA deve-se proporcionar, acima de tudo, dispositivos que lhes permitam pensar sua situação social, não como uma condição de inferioridade que produz "condutas socialmente reprováveis", mas,

sobretudo, como parte de uma dinâmica social excludente que produz, entre outras coisas, padrões diferenciados de sociabilidade e "apropriação desigual do capital cultural".¹²

NOTAS

- ¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente é tomado aqui como marco principal das mudanças ocorridas em relação ao tratamento dado à infância e à adolescência pobres no Brasil, porque é a partir desse instrumento legal que vão ser legitimadas as iniciativas da sociedade civil, sobretudo através das chamadas ONG's, no que diz respeito à proteção e atenção aos sujeitos a quem o Estatuto se destina. Entender o surgimento do Estatuto e as consequências advindas a partir do momento em que começou a vigorar é fundamental para entender as ONG's que atualmente trabalham com crianças e adolescentes no Brasil, como é o caso da EDISCA, objeto deste trabalho.
- ² A proposta de construção ou resgate da cidadania está sempre presente nos discursos das pessoas que fazem o Projeto e pode ser encontrada em diversas matérias de jornais e, sobretudo, nos folhetos de divulgação, como por exemplo, em GUNTHER, Elisa. EDISCA: Nas atividades do dia-a-dia um passaporte para a cidadania. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1996.
- ³ Citações extraídas de GUNTHER, Elisa. EDISCA: Nas atividades do dia-a-dia um passaporte para a cidadania. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1996 (material de divulgação do Projeto EDISCA).
- ⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente, Livro I, Parte Geral, Título II, cap. II.
- ⁵ Apesar de ter sido inspirado nas acrobacias dos ciganos e saltimbancos de feira, o balé tal como conhecemos hoje, foi gestado na França quando Catarina de Médicis começou a patrocinar luxuosos espetáculos para, entre outras coisas, manter os filhos e a corte entretidos enquanto ela se ocupava em governar. Esses espetáculos eram utilizados também como propaganda nacionalista francesa, destinada a mostrar ao mundo o poderio francês. A respeito do surgimento do balé, FARO afirma: *A dança teatral nasceu, assim, como privilégio de uma nobreza vazia e fútil, que encontrava nos faustosos espetáculos uma forma de preencher o vácuo de sua existência* (FARO, 1986:32).

⁶ GUNTHER (1996).

⁷ FARO; 1986:49.

⁸ Ver SÜFFERT; 1994.

⁹ O ritual é entendido aqui como um “sistema de comunicação simbólica culturalmente construído”, organizado em torno de práticas sociais formais e estereotipadas que se prestam a pensar os processos sociais e resolver conflitos. Nesse sentido, pode-se dizer que o ritual sempre comunica uma determinada visão de mundo ao mesmo tempo em que faz algo, já que possui um objetivo culturalmente determinado (TAMBIAH apud SÜFFERT, 1994:64).

¹⁰ Bourdieu apud Castro (1999).

¹¹ A expressão “técnicas corporais” é utilizada aqui tal como Mauss (1974: 213) a define: “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos”.

¹² Expressão utilizada por Canclini (1983) para designar o processo que dá origem à cultura das classes populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. “Educação Após Auschwitz” in: CONH, Gabriel (org.) Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.
- BENJAMIN, Walter. “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica” in: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985, pgs.165-196.
_____. Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. As Regras da Arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
_____. O Poder Simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989.
_____. Meditações Pascalianas. Oeiras: Celta, 1998.
- CANCLINI, Nestór García. As Culturas Populares no Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CASTRO, Ana Lúcia de. Culto ao Corpo, Modernidade e Mídia. Texto Apresentado no Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Extraído da Internet, 1999.
- DA MATTA, Roberto. A Casa e a Rua. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.
- DUARTE JR., João-Fco. Fundamentos Estéticos da Educação. 2ed., Campinas: Papyrus, 1988.
- FARO, Antônio José. Pequena História da Dança. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
_____. Vigiar e Punir. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LOUIS, Murray. Por Dentro da Dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MAUSS, Marcel, “As Técnicas Corporais” in: Sociologia e Antropologia, vol. II. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974.
- SÜFFERT, Rátia Romera. Bailarina: Imagens da Construção de um Feminino. Brasília, UnB, 1994. 207p. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social)
- ZALUAR, Alba. A Máquina e a Revolta: As Organizações Populares e o Significado da Pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.
_____. Cidadãos não Vão ao Paraíso: Juventude e Política Social. São Paulo: Escuta; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

FONTES

- EDISCA: Uma Experiência a Partilhar (cartilha de repasse da metodologia da EDISCA).** Fortaleza, EDISCA, 1999.
- EDISCA: Uma Experiência a Partilhar.** Fortaleza, EDISCA, 1999. Fita de Vídeo, color, sonoro.
- GUNTHER, Elisa. **EDISCA: Nas Atividades do Dia a Dia um Passaporte para a Cidadania.** Fortaleza, Imprensa Universitária, 1996 (material de divulgação do Projeto EDISCA).
- _____. **EDISCA: A Vida Como a Vida Quer (libreto do Balé Koi- Guera).** Fortaleza, Fort Gráfica, 1997.
- Higiene Corporal da Cabeça aos Pés: Aprenda Conosco!** Cartilha elaborada pela equipe do projeto Nossa Saúde da EDISCA, Fortaleza, s/d.
- Lei 8069/90 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**