



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARCOS ANTÔNIO ALMEIDA CAMPOS

**MOVIMENTOS DE UMA JUVENTUDE BAILARINA: ESTIGMA, SEXUALIDADE E
FORMAÇÃO NA ESCOLA DE DANÇA DE PARACURU**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

MARCOS ANTÔNIO ALMEIDA CAMPOS

MOVIMENTOS DE UMA JUVENTUDE BAILARINA: ESTIGMA, SEXUALIDADE E
FORMAÇÃO NA ESCOLA DE DANÇA DE PARACURU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Celecina de Maria Veras Sales

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A449m Almeida Campos, Marcos Antônio.
Movimentos de uma juventude bailarina : estigma, sexualidade e formação na Escola de Dança de Paracuru / Marcos Antônio Almeida Campos. – 2018.
203 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profª. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.
1. Juventude. 2. Dança. 3. Estigma. 4. Sexualidade. 5. Formação. I. Título.

CDD 370

MARCOS ANTÔNIO ALMEIDA CAMPOS

MOVIMENTOS DE UMA JUVENTUDE BAILARINA: ESTIGMA, SEXUALIDADE E
FORMAÇÃO NA ESCOLA DE DANÇA DE PARACURU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Celecina de Maria Veras Sales

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Celecina de Maria Veras Sales (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Silvana Vilodre Goellner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Antônio e Clayde, minha razão
para a luta incansável, seguindo seus exemplos
e honrando a alma de nossa família.

AGRADECIMENTOS

O título de doutor se conquista individualmente, mas se constrói em comunhão com pessoas primordiais, que se tornam nosso alicerce, nosso apoio, nossa sustentação numa tarefa árdua e cheia de percalços. Mesmo correndo o risco de me esquecer de alguém, arrisco-me a apontar algumas pessoas fundamentais neste processo, sem apontar ordem de importância, pois cada um e cada uma foi fundamental da mesma forma.

Cavalcante Júnior, por ter me apontado a Escola de Dança de Paracuru como a melhor temática para meu doutorado.

Bernadete Porto, por me aconselhar ainda na fase de montagem do projeto.

Ercília Braga, por ter aceito meu projeto na seleção na qual fui aprovado.

Caio Fernandes e família, pelo empréstimo da casa em Paracuru.

Gardênia Brito, pela participação na coleta das entrevistas. Fabiano Rocha, por parte das transcrições.

Patrick Anderson, pelo auxílio na coleta das entrevistas e nas transcrições. Pelo ombro amigo, por todo tipo de auxílio em todo o processo. Você foi meu anjo da guarda.

Edson Soares, pela cooperação constante, com conselhos e disposição para me ajudar a compreender melhor a metodologia, pelo empréstimo dos livros.

Malu Oliveira, pela leitura atenta da versão final da tese. Uma amiga que me inspira nesta caminhada conjunta.

Miliane Moura, Joab Tafarel, Everton Lucas, Alex Santiago, Lucas Matos, Tiago Mendes e Thalles Santos, por serem os porta-vozes das histórias que me encantaram.

Todos e todas da Escola de Dança de Paracuru, pela recepção calorosa, pelo carinho e confiança que demonstraram a cada momento, fazendo-me sentir parte da equipe.

Flávio Sampaio, por ser a pessoa iluminada que é, pelo belo trabalho que enobrece o mundo da dança, e pela generosidade em abrir sua casa e seu coração.

Aos meus tantos amigos e amigas que tanto torceram pelo meu sucesso, que acompanharam meus momentos mais difíceis e mais rabugentos. Para representar a todos, destaco Vagner Miranda, pois como sempre dizemos: “filho de pedreiro vai ser doutor sim!”

Ao Sarandeiros, ao Oré Anacã, aos meus projetos de dança nestes 18 anos de estrada na arte que é minha fonte de inspiração, trabalho e paixão.

Aos meus alunos que, durante todos estes anos de docência, me desafiaram e incentivaram a ser cada dia melhor. Muitos destes alunos se tornaram amigos, e aqui destaco Yuri Dourado, que é uma presença constante em momentos que me senti fraco.

À Universidade Federal do Ceará, ao Instituto de Educação Física e Esportes, à Secretaria de Cultura Artística da UFC, e a todos os departamentos, funcionários e colegas que me apoiam e inspiram a cada dia como professor, minha função primeira nesta caminhada.

Aos colegas e às colegas da FACED, em especial ao grupo de amigos e amigas que me acolheu nesta caminhada dentro do doutorado. Em especial, agradeço Nadja Rinelle, que me socorreu em tantos momentos difíceis durante o processo.

Celecina Sales, minha orientadora, pelos ensinamentos, pela confiança e paciência frente à minha forma independente de pesquisar.

Aos membros da banca examinadora, que desde a primeira qualificação tiveram generosidade e atenção para com minhas dificuldades e propostas.

Darwin, meu cachorro, meu filho do coração, que me divertiu e me confortou nos momentos mais dramáticos do processo.

Pedro, meu companheiro, meu suporte, meu ombro e meu ouvido a toda hora, não tenho palavras para demonstrar o grande desafio que foi esta empreitada. Esta vitória é sua também...

Minha família, que de longe acompanhou cada passo e cada momento da luta, que rezou e que acreditou na minha conquista.

Antônio Damascena e Clayde Martins, meu pai e minha mãe, minha base moral, a luz que guia meu caminho. Todo agradecimento do mundo não tem a dimensão do amor que compõe nossa união e nossa entrega. Se agora me torno doutor, é por causa de vocês...

Ao povo brasileiro, que custeou meus estudos desde o ensino infantil, que paga meu salário, que me dá condições de realizar meu sonho de ser professor universitário, minha maior contribuição como cidadão deste país rico em arte e cultura.

Muito obrigado, de coração!

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender as narrativas de jovens sobre sua formação como bailarinos realizada na Escola de Dança de Paracuru e dos estigmas enfrentados por serem homens que dançam balé. As principais categorias teóricas de referência foram: estigma, homofobia, injúria, juventude, gênero e sexualidade. Esta é uma pesquisa qualitativa, que se apoia na abordagem etnográfica, realizada na Escola de Dança de Paracuru, no estado do Ceará. O trabalho de campo foi realizado durante treze meses, por meio de observação participante, diário de campo, entrevistas individuais, contando com a colaboração direta de oito sujeitos e indireta de toda a equipe da Escola de Dança de Paracuru. O resultado da pesquisa aponta os desafios enfrentados pelos bailarinos e bailarinas quanto à aceitação e negação das suas famílias e da cidade de Paracuru no que se refere à dança como perspectiva de trabalho, além dos estigmas e preconceitos sofridos a partir das questões de sexualidade ligadas à prática do balé, principalmente por parte dos homens. As narrativas indicam que, de forma lenta, as agressões e o descrédito da população foram se atenuando, num processo de desestigmatização das práticas e da formação em dança. Atualmente, a Escola de Dança de Paracuru possui *status* de projeto modelo na cidade, sendo motivo de orgulho e se tornando referência em formação da juventude.

Palavras-chave: juventude; dança; estigma; sexualidade; formação.

ABSTRACT

This work aims at persecuting the narratives of young people about their training as dancers performed at the Escola de Dança de Paracuru (Paracuru Dance School) and the stigmas faced by men who dance ballet. The main theoretical categories of reference were: stigma, homophobia, insult, youth, gender and sexuality. This is a qualitative research, based on the ethnographic approach, performed at the Escola de Dança de Paracuru in the state of Ceará. The fieldwork was carried out for thirteen months, through participant observation, field journal, individual interviews, with the direct collaboration of eight subjects and indirectly from the entire team of the Escola de Dança de Paracuru. The research results point out the challenges faced by both male and female dancers regarding the acceptance and denial of their families and of the city of Paracuru concerning the dance as a work perspective, in addition to the stigmas and prejudices suffered from the matters of sexuality referred to the practice of ballet, mainly by boys. The narratives indicate that, slowly, the aggressions and the discredit of the population were attenuated, in a process of de-stigmatization of practices and training in dance. Nowadays, the Escola de Dança de Paracuru has a model *status* in the town and has become a pride and a reference in the youth development.

Key words: youth; dance; stigma; sexuality; training.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à comprendre les récits des jeunes sur leur formation de danseurs à l'Escola de Dança de Paracuru (École de Danse de Paracuru) et les stigmates auxquels font face les hommes qui dansent le ballet. Les principales catégories théoriques de référence étaient: la stigmatisation, l'homophobie, les blessures, la jeunesse, le genre et la sexualité. C'est une recherche qualitative, basée sur l'approche ethnographique, réalisée à l'Escola de Dança de Paracuru dans l'état du Ceará. Le travail de terrain a été effectué pendant treize mois, à travers l'observation participant, le journal de recherche, des entretiens individuels, avec la collaboration directe de huit sujets et indirectement de toute l'équipe de l'Escola de Dança de Paracuru. Les résultats de la recherche soulignent les défis auxquels sont confrontés les danseurs et les danseuses concernant l'acceptation et le déni de leur famille et de la ville de Paracuru en ce qui concerne la perspective de la danse, ainsi que le stigmate et préjugés liés aux questions de sexualité, principalement par des hommes qui pratiquent le ballet. Les récits indiquent que, lentement, les agressions et le discrédit de la population par rapport à eux se sont atténués, dans un processus de déstigmatisation des pratiques et de la formation en danse. Actuellement, l'Escola de Dança de Paracuru a un statut de modèle dans la ville, étant une source de fierté et est devenue une référence dans le champ de formation de la jeunesse.

Mots-clé: jeunesse; danse, stigmatisation, sexualité, formation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Outdoor da Câmara de Dirigentes Lojistas de Paracuru.....	48
Figura 2 – Vista aérea do município de Paracuru/CE.....	49
Figura 3 – Vista frontal da Escola de Dança de Paracuru.....	51
Figura 4 – Refeitório.....	52
Figura 5 – Sala de ensaio do andar térreo.....	52
Figura 6 – Sala de ensaio do primeiro andar.....	53
Figura 7 – Flávio Sampaio ministrando aula na Escola de Dança de Paracuru.....	67
Figura 8 – Apresentação na Praça Principal de Paracuru, em 29 de julho de 2001.....	75
Figura 9 – Apresentação no Teatro José de Alencar, em Fortaleza/CE, em 15 de agosto de 2001.....	75
Figura 10 – Vista frontal da Casinha (primeira sede da Escola de Dança de Paracuru).....	80
Figura 11 – Plateia prestigiando evento na praça principal, em frente à Igreja Matriz.....	86
Figura 12 – Festival promovido pela Escola de Dança de Paracuru, na sede da instituição.....	87
Figura 13 – Gabriel Brito, quando era aluno da Escola de Dança de Paracuru e, atualmente, no Balé de Hamburgo.....	90
Figura 14 – Gabriel Brito, quando era aluno da Escola de Dança de Paracuru e, atualmente, no Balé de Hamburgo.....	90
Figura 15 – Espetáculo “Folgança”, de Ivaldo Mendonça, com membros da primeira formação da Paracuru Companhia de Dança.....	102
Figura 16 – Cena do espetáculo “Mulheres”, na qual um dos bailarinos usa saia, antecedendo sua nudez.....	103
Figura 17 – Cena do espetáculo “Mulheres”.....	103
Figura 18 – Cena do espetáculo “Mulheres”, na qual um dos bailarinos usa sapato de salto alto.....	104
Figura 19 – Cena final do espetáculo “Mulheres”.....	107
Figura 20 – Foto oficial do espetáculo “Praia das Almas”.....	108
Figura 21 – Cena do espetáculo “Bar Baro”.....	110
Figura 22 – Espetáculo “Parabach”, em cena na qual os bailarinos fazem referência ao forró.....	111
Figura 23 – Uniforme utilizado pelos alunos da Escola de Dança de Paracuru.....	146

Figura 24 – Cena do espetáculo “Dois Pontos”, na qual Miliane e Jocasta dançam juntas	166
Figura 25 – Cena do espetáculo “Bar Baro”.....	174
Figura 26 – Cena do espetáculo “Dois Pontos”, no qual há um duo com dois homens.....	175
Figura 27 – Cena do espetáculo “Praia das Almas”.....	175
Figura 28 – Cena do espetáculo “Dois pontos”.....	176
Figura 29 – Turma Azul Batata / Turma de Rapazes.....	182
Figura 30 – Apresentação da Turma de Rapazes em evento da Escola de Dança de Paracuru.....	183

LISTA DE ABREVIATURAS

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LGBT – Lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais/travestis

SESI – Serviço Social da Indústria

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

	SINOPSE.....	16
1	INTRODUÇÃO.....	20
2	O ESPECTADOR SOBE AO PALCO DA DANÇA DE PARACURU: UMA TRAJETÓRIA PESSOAL DE PESQUISA.....	35
2.1	Um novo integrante na equipe.....	58
2.2	De coração aberto: os segredos do roteiro da vida.....	61
3	HISTÓRIA, ESTRUTURA E COTIDIANO DA ESCOLA DE DANÇA DE PARACURU.....	66
3.1	Do forró à sapatilha: a criação da Paracuru Companhia de Dança.....	71
3.2	Da Casinha à sede da Escola de Dança de Paracuru.....	78
3.3	Os saltos para fora do palco principal: Paracuru exporta sua dança.....	87
3.4	Uma mudança de foco: a pedagogia da dança de Flávio Sampaio.....	90
3.5	A arte que desafia o mensurável.....	96
3.6	Do chão da praça para os palcos do mundo: os espetáculos da Paracuru Companhia de Dança.....	101
3.7	Novos caminhos na direção do trabalho.....	111
4	A DANÇA DAS REPRESENTAÇÕES: ESTIGMA E SEXUALIDADE NO ROTEIRO DO IMAGINÁRIO DE UMA CIDADE.....	120
4.1	“Dança não dá futuro”: o problema da sobrevivência e da profissão.....	128
4.2	O estigma como cenário da história.....	134
4.3	A dança como artimanha nas relações dos jovens.....	142
4.4	O preconceito assume o palco.....	144
4.5	O foco no solista: o drama singular que reflete o grupo.....	150
4.6	As discontinuidades do roteiro: quando o discurso não condiz com a realidade.....	157
4.7	Dança é coisa para meninas... mas que dança?.....	163
4.8	Outros tempos, mesmos desafios.....	167

4.9	É possível propor a construção de uma desestigmatização da dança em Paracuru?.....	180
5	CONCLUSÃO.....	187
	REFERÊNCIAS.....	193
	FONTES.....	200
	APÊNDICE.....	201
	ANEXOS.....	202

SINOPSE

Dezessete rapazes sobem ao palco, sendo a primeira vez como bailarinos. Centenas de espectadores aguardam o grupo anunciado pelo apresentador do evento. Após cinco minutos, tempo que durou a coreografia, todos aplaudem efusivamente. O apresentador emocionado, os rapazes estampando expressões aliviadas e felizes. Em meio à plateia, vejo se fechar um ciclo de questionamentos pessoais que durava doze anos, desde que dois meninos, um com sete e outro com oito anos, alunos de um projeto infantil de folclore que coordenava, foram proibidos pelo pai de continuar dançando porque, para ele, o certo era eles jogarem futebol. De 2005 a 2017, um longo caminho de descobertas compôs a trajetória que ampliou meu repertório como dançarino e professor, inserindo-me ainda mais na pesquisa acadêmica, na qual a dança e a os estudos sobre gênero e sexualidade foram os principais focos de interesse.

Em dezembro de 2005, finalizando as atividades do primeiro ano de um grupo infantil de dança na Escola Gaivotas¹, em Belo Horizonte, realizei uma reunião com a maioria dos pais e responsáveis das 27 crianças que criaram e apresentaram quatro coreografias de dança folclórica. No final da reunião, o pai de dois meninos do grupo me procurou, agradeceu e disse que tiraria os filhos, pois os mesmos deveriam ir para uma escola de futebol já que estavam ficando mais velhos, e com isto não seria bom dançarem mais. Tentei dialogar com ele, mas vendo a posição firme apenas agradezi, triste por saber que esse não era o desejo da mãe e das crianças. Desde então, nunca me esqueci do momento em que ele disse que tinha deixado os filhos dançarem enquanto eram pequenos, mas como “já estavam virando homenzinhos”, deveriam migrar para o futebol.

Esta não foi a primeira vez que tive que lidar com este tipo de dificuldade, mas foi a que mais me marcou porque os meninos eram apaixonados pela dança, além de serem os melhores do grupo. Situações como esta já me faziam questionar sobre o porquê do medo e da proibição da dança como prática possível e importante na formação corporal e artística de meninos e rapazes dentro da escola. Ali, resolvi que traçaria um caminho de pesquisa que me fizesse compreender a construção social e histórica para tal realidade, além de possíveis ações que pudessem minimizar ou reverter este quadro.

¹ A Escola Gaivotas é uma instituição de educação infantil, na qual ministrei aulas de Educação Física durante três anos, de 2004 a 2006. Em 2005, iniciei o trabalho com um grupo de dança folclórica, composto por 27 alunos no primeiro ano. Mantive-me vinculado a este grupo em 2005, 2006 e 2008, criando onze coreografias para crianças com idades de 4 a 8 anos.

Já realizando a pesquisa de mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, senti-me mais motivado para encontrar pistas ou respostas para tamanha dificuldade em convencer pais e alunos de que a dança é um direito para os homens, e não uma prática passível de desconfiança no âmbito escolar. Tendo a história da dança na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais como local de pesquisa histórica, analisando fontes e depoimentos que compreendem o período de 1952 a 1977, pude ver na formação dos professores um dos vetores para difundir a dança como prática feminina na escola (ALMEIDA CAMPOS, 2007). Com currículos separados por sexo, nos quais homens não cursavam disciplinas ligadas à dança e mulheres não vivenciavam o futebol e os desportos de luta, pude vislumbrar a construção de um processo que resultava na não-oferta destas práticas no sistema de ensino formal.

Graduados e trabalhando em escolas que também dividiam suas turmas por sexo, a maioria dos professores e professoras reproduziam a mesma lógica pela qual foram formados (SOUSA, 1994). Isto se evidenciava na prática de homens que não receberam formação em dança por causa de currículos masculinos na graduação, o mesmo valendo para as mulheres com referência ao futebol e aos desportos de luta. Ao não aprenderem dança na escola, meninos e rapazes dessas escolas tendem a entender que a dança não faz parte de seu repertório formativo e acabam perpetuando esta lógica também fora da escola. Ao se tornarem pais, provavelmente terão mais dificuldade para aceitarem a dança como um direito para seus filhos. Assim, forma-se um ciclo vicioso que exclui homens da dança e as mulheres do futebol e que oprime ou ataca aqueles e aquelas que resolvem se impor neste panorama desfavorável (ALMEIDA CAMPOS, 2007). Assim, podemos encontrar um ponto de apoio que nos faz buscar argumentos para compreender o porquê de, na escola, a dança ser vista como “coisa de menina” e o futebol como “coisa de menino”. Meu foco, no caso, é a dança.

A escola produz e reproduz conteúdos e identidades culturais. Reproduz porque, como faz parte da sociedade, participa das representações que, nessa, circulam. A escola também é produtora de cultura, por ser um microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem (FERREIRA, 2006, p. 72).

No Brasil, em todos os níveis de ensino, a compreensão da dança como elemento formativo das mulheres perdurou da década de 20 até meados da década de 70 do século XX, com pouca variação nos diferentes planos de ensino estaduais ou nos currículos das instituições de ensino superior do país (ALMEIDA CAMPOS, 2007; SOUSA, 1994). A extinção dos currículos distintos para turmas masculinas e femininas nas graduações em Educação Física só ocorreu no final da década de 80 ou início da década de 90. Na UFMG, a consolidação do

currículo comum, com turmas mistas, só ocorreu em 1991. Logo, durante mais de seis décadas, criou-se uma realidade concreta que afastava os homens da dança, algo que produz profundas raízes nas crenças sociais acerca do assunto, e os reflexos disto podem ajudar a compreender o porquê do pai dos pequenos dançarinos do meu grupo preferir tirá-los do grupo folclórico e coloca-los na escolinha de futebol.

Apesar de ter encontrado uma resposta que considero satisfatória para a dificuldade dos meninos e rapazes quererem dançar na escola, as vivências cotidianas me instigavam a encontrar exemplos, ações, projetos ou trabalhos que encarassem este contexto que dificulta a entrada e permanência de homens na dança, com soluções palpáveis e possíveis.

Já como docente na Universidade Federal do Ceará, responsável pelas áreas de dança, rítmica e cultura popular no Curso de Educação Física, pude notar a resistência também entre os graduandos. A quase totalidade dos alunos e a maioria das alunas relatam, no início das aulas, que tiveram pouca ou nenhuma experiência em dança anteriormente. Noto também a dificuldade dos alunos em se soltarem nas atividades propostas, o medo do julgamento alheio, e até brincadeiras de caráter preconceituoso que são prontamente colocadas como pauta de conversas individuais ou no grupo. Para além das ações específicas da minha atuação no ensino e na extensão universitários, sempre busco elementos que demonstrem alternativas para a desconstrução histórica que oprime o homem que dança, seja ele menino, rapaz, adulto ou idoso. Precisava fechar o ciclo, pois se se criou historicamente a ideia de que dança não é para homem, haveria de ter algum local onde historicamente esse paradigma fosse quebrado.

Em 2010, a Rede Globo exibiu uma série de reportagens no programa intitulado “Brasileiros” (BRASILEIROS, 2010). O primeiro episódio apresentava uma escola de dança na cidade de Paracuru/CE, na qual o ensino do balé era ofertado a uma grande quantidade de meninos. Já atuante há alguns anos, a Escola de Dança de Paracuru tinha dezenas de alunos que aprendiam dança gratuitamente. Contudo, o destaque dado à quantidade de meninos, aprendendo dança clássica, me chamou a atenção, não somente pelo projeto em si, mas principalmente pelas histórias contadas, cheias de relatos de preconceitos e superações de toda ordem, vividos tanto por parte dos alunos como dos professores. Começava ali uma história de sete anos de interesse pessoal e de pesquisa, no intuito de ver naqueles jovens, orientados por seus tutores, um contexto possível de mudança, no qual homens possam dançar sem que, para isto, fossem vistos com tamanha desconfiança.

Assim, esta pesquisa buscará traçar meus caminhos durante este período onde pude mergulhar nos dramas e conquistas de alunos e professores que há mais de dezoito anos

iniciaram algo que migrou de simples aulas de forró para um dos projetos de ensino de dança mais reconhecidos no meio artístico brasileiro.

A Escola de Dança de Paracuru, fundada por Flávio Sampaio, juntamente com jovens que acreditaram na sua proposta, já formou dezenas de bailarinos e bailarinas e já foi o local por onde passaram mais de 1500 alunos que, ficando dias ou anos, puderam vivenciar a arte por meio da dança, num projeto que se propõe a formar não somente bons bailarinos, mas também bons cidadãos. Diversos trabalhos foram e são desenvolvidos na Escola; sendo que alguns deles serão destacados aqui. Um dos principais é a Paracuru Companhia de Dança, grupo profissional composto por professores e ex-alunos da Escola, que constrói seu repertório principalmente na dança contemporânea. Contudo, o trabalho de base na formação dos alunos é o balé, por meio da constituição de novas turmas a cada ano, a partir de um processo seletivo.

A Escola passou por várias fases, tanto de prosperidade de ações e número de alunos como de encerramento de atividades por falta de recursos e patrocínio. Em sua fase áurea, registrava maior quantidade de meninos do que de meninas, diferente do que ocorre hoje. Muitas mudanças ocorreram durante esta história, sendo o panorama que apoiará o difícil e interessante processo de desconstrução de algumas certezas no contexto social da cidade. A principal delas é a que vinculava a prática da dança com a definição da sexualidade dos alunos e alunas da Escola.

Neste cenário aqui instalado, onde alunos de diferentes fases dessa história plantaram e colheram frutos dessa luta lenta e constante, voltamos à apresentação dos dezessete rapazes, citada no primeiro parágrafo. Após oito meses de aulas de balé, numa turma formada por meio de um pedido espontâneo deles a Flávio Sampaio, estes jovens ocuparam o palco numa coreografia surpreendentemente complexa, em frente a pais, amigos, colegas, professores e moradores que foram conhecer as novas produções coreográficas da Escola. Surfistas, jogadores de futebol, estudantes, lutadores, heterossexuais e homossexuais, eles se aventuraram e ajudaram a criar uma nova “turma de rapazes”, como nomeada por Flávio, e colocaram mais um tijolo no muro que foi construído para tentar transpor preconceitos e estigmas quanto ao homem que dança porque gosta, porque quer. Se em 2005, eu vi um extremo que impedia meninos de dançar, em 2017, com a coragem daqueles rapazes, vi o outro extremo, onde a juventude se impõe e mostra que os paradigmas podem ser rompidos por meio da arte.

1. INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo compreender as narrativas de jovens sobre sua formação como bailarinos realizada na Escola de Dança de Paracuru e dos estigmas enfrentados por serem homens que dançam balé. Esta pesquisa busca perceber e analisar possíveis processos que tenham produzido rupturas e desconstruções nos estigmas ligados à sexualidade dos bailarinos da Escola de Dança de Paracuru. Ela se justifica pela pouca produção de pesquisas aprofundadas que abordem a questão dos estigmas² que envolvem as expressões de gênero e, principalmente, a sexualidade na prática de balé, e conseqüentemente na dança fora do sistema formal de ensino. Também é a oportunidade de lançar luzes sobre outro contexto de análise desta instituição, frente ao fato de que a Escola de Dança de Paracuru já foi tema de pesquisas de mestrado sobre os aspectos da sua política cultural (SILVA, 2009b), e da sua metodologia do ensino do balé clássico (ROCHA, 2014); entretanto, esses trabalhos não abordaram as questões dos preconceitos vividos pelos bailarinos e bailarinas, como foco principal de análise.

Ainda há poucos estudos publicados em revistas especializadas que abordam as questões de gênero e sexualidade nas diversas práticas físicas na escola e fora dela, e quando o assunto é a relação gênero/dança, a ausência é mais contundente. Na área da Educação Física, por exemplo, somente onze artigos foram publicados nos últimos dez anos em cinco das principais revistas nacionais da área, com a temática ligada diretamente às discussões sobre gênero e sexualidade, sem ter um viés apenas biológico.

Num universo de 2673 artigos das revistas “Movimento”, “Motrivivência”, “Pensar a Prática”, “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” e “Revista Brasileira de Educação Física”, nenhum dos onze artigos fala especificamente sobre a dança, sendo que a maioria tematiza a educação infantil ou a os desafios de lidar com a homofobia na escola, de forma geral. Quando a dança é citada, entra como elemento de questionamento direcionado aos meninos que se interessam por ela, ou como confirmação de que a dança é vivenciada pelas meninas, tanto em aulas como nos recreios escolares (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012; AQUINO et al., 2008; MACHADO; PIRES, 2016; OLIVEIRA; GODOI, SANTOS, 2014; WENETZ; STIGGER; MEYER et al., 2013).

Este panorama de poucas publicações acerca das questões de gênero e sexualidade, e a inexistência de publicações sobre a relação dança/gênero/sexualidade nas principais revistas

² Este conceito será trabalhado durante a tese.

da minha área de formação inicial e atuação docente neste período se tornou, também, justificativa e motivação para esta pesquisa.

Independente da inspiração ou da linguagem, a dança emociona e surpreende qualquer pessoa que dela usufrui ou a ela assiste. Ao se dançar, por meio do corpo do artista ou pelo olhar do espectador, diferentes tipos de necessidades humanas são atendidos. Neste grande palco de possibilidades, a dança é arte, lazer, exercício físico, profissão, busca de sociabilidades, lucro, prazer, dor, ensino, vida. E esta vida é expressa em movimento nos diferentes períodos históricos e contextos culturais, anunciando e denunciando o que o ser humano tem de mais belo e de mais torpe. Nos seus passos e coreografias, nas suas amarras técnicas ou na liberdade e fruição, a dança constrói roteiros, individual e socialmente, lançando luzes sobre solos e grandes grupos, trazendo à tona a diversidade que compõe as identidades de mulheres, homens, crianças, idosos, deficientes, distintas pessoas que fazem do corpo uma forma de expressão do pensamento através do movimento.

É comum a afirmação de que a dança transforma o ser humano. Comigo não foi diferente, mesmo tendo uma inserção relativamente tardia neste universo. Se na infância e adolescência eu não dançava por vergonha e por não ter tido acesso na escola, a obrigação de cursar as disciplinas ligadas à área, na graduação em Educação Física na UFMG, descortinaram um panorama de vivências e possibilidades que mudaram, aos poucos, minhas perspectivas de trabalho e de futuro.

Como um roteiro de espetáculo, minha trajetória na dança me fez transitar pelo espaço cênico de diferentes teatros, escolas, universidades e cidades. Como coreografias, cada etapa trouxe experimentações, ensaios e a vivência em si, sendo vistas, acompanhadas e criticadas pelos pares artísticos e acadêmicos. Como dançarino, conheci as gestualidades das danças do povo na sala de dança da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Como professor, levei a alunos e alunas de várias idades a dança como elemento primordial da cultura corporal do movimento na Educação Física. Como pesquisador, viajei pelo Brasil, conhecendo mestres, grupos e festas, formando minhas concepções acerca da cultura popular. Como acadêmico, percorri os caminhos da psicologia do esporte, da fisiologia do exercício, da história da educação e, recentemente, da antropologia, para ver a dança por diferentes prismas.

Neste panorama, assim como num espaço cênico qualquer, eu era visto e julgado a partir dos valores sociais de cada pessoa ou grupo, seja membros da família, amigos, colegas de faculdade, equipes pedagógicas de escolas nas quais trabalhei, artistas, alunos e por mim mesmo. Tantas críticas e tantos elogios a trabalhos e performances se somavam aos meus

desejos e às minhas angústias. Como alguém que viveu até os 18 anos em Corinto, cidade do interior de Minas Gerais, aceitando controles sociais e familiares, sofrendo por causa de tantas convenções de ordem moral, educacional e religiosa, pautadas em preconceitos e disciplinamento dos corpos e dos comportamentos, demorei a expressar para todos boa parte da inteireza do meu eu interior.

Meu interesse pelas danças tradicionais brasileiras começou em 2000, dançando no Grupo Sarandeiros³. No entanto, outros estilos despertaram meu interesse como espectador, principalmente a dança de salão e a dança contemporânea. Apesar de não vivenciar estes estilos, via neles a aplicabilidade de várias propostas de atividades em aulas e cursos. Compreendia o balé clássico, com seus exercícios e técnicas, como uma atividade importante para melhorar a estética dos movimentos visando o palco. Tanto que tínhamos aulas e treinos usando a técnica clássica para melhorar a performance, a postura e a flexibilidade, durante os ensaios do Sarandeiros. Todavia, meu interesse não ia além disto.

Entendia o balé como uma área artística para homens e mulheres, mas não deixava de observar, dentro de um universo limitado de contatos, a forma como se produziam críticas e preconceitos para com os homens bailarinos. Não acreditava que dança definia orientação sexual, mas também não ignorava o fato de que tantos meninos *gays* se interessavam por esta linguagem da dança, o que reforçava certas visões reducionistas acerca deste panorama. Somado a isto, eu não tinha interesse e nem paciência com a prática de exercícios do balé, o que se fortalecia com minha resistência e preguiça de fazer os treinos clássicos nos ensaios.

À medida que o gosto pela prática e pelo ensino da dança foi se configurando como ideal de vida, de trabalho e de lazer, fui me questionando sobre quanto tempo havia perdido e o quanto seria bom ter tido o direito a ela desde criança, e não somente aos 21 anos de idade. Neste questionamento, duas suspeitas se agigantaram na minha reflexão. A primeira era a falta de preparação, conhecimento técnico e motivação dos professores de educação física com os quais tive aula. A segunda era, no caso dos homens, o preconceito vinculado à ideia de que a dança é uma prática tipicamente feminina na escola e, dependendo do estilo, nas convenções sociais.

Sendo assim, e já imbuído do desejo de cursar mestrado e doutorado, como também de ser professor numa universidade pública, tracei projetos de pesquisa que me ajudassem a entender este contexto. No mestrado, pesquisei a história da dança na Escola de Educação Física

³O Grupo Sarandeiros é um grupo profissional de dança que funciona há quarenta anos na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da UFMG. Constrói trabalhos e espetáculos baseados nas danças tradicionais brasileiras.

da UFMG⁴, compreendendo os 25 primeiros anos da instituição (1952 a 1977), e pude entender parte dos motivos dos meus questionamentos. Averigüei que a dança não fez parte da formação dos homens nos cursos de graduação em Educação Física durante longo período, já que ela não era ofertada nos currículos masculinos, e quando fazia era extremamente combatida ou minimamente tolerada, refletindo diretamente na ausência ou pouca presença da dança nas aulas de Educação Física dos sistemas de ensino público e privado durante décadas, também em turmas masculinas. Compreendi que isto pode ter sido o motivo para se formar preconceitos e julgamentos para com meninos e rapazes que quisessem dançar na escola, já que a prática da dança fazia parte dos currículos e turmas femininas, tanto na universidade como nos outros níveis de ensino. (ALMEIDA CAMPOS, 2007).

Assim como a dança não foi ofertada durante um longo período na formação de professores, o futebol e os desportos de luta também não compunha os currículos de formação de professoras (SOUSA, 1994). Assim, podemos inferir que a formação na área, e sua consequente aplicação na prática profissional, carregava uma série de indicativos e negações a partir da ideia de conteúdos “genericados”, já que a “inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 1995, p. 11).

Se compreendemos que “o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar” (GOELLNER, 2010, p. 74), podemos apontar a formação dos professores de Educação Física como mola propulsora para a perpetuação da ideia, no Brasil, de que futebol é para homens e dança é para mulheres⁵. Quem destoava desta lógica, estava sujeito a estigmas e preconceitos diversos.

Estigmas e preconceitos surgem, muitas vezes, como consequência da não aceitação ou do desvio das normas sociais, já que “há expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também segui-la” (GOFFMAN, 1963, p. 9). Se os professores, o sistema escolar e os alunos acreditam, frente ao contexto já exposto, que dança não é prática para homens, é pertinente

⁴ No período compreendido pela pesquisa, esse era o nome dado à Escola. Os cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, só foram agregados nos anos 2000, e nisto a unidade passou a ser nominada Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

⁵ Débora Barreto, no livro “Dança... ensino, sentido e possibilidade na escola”, aponta que outras áreas também lidavam com a dança na escola, destacando a educação artística. Contudo, a Educação Física historicamente foi a área responsável por desenvolver atividades ligadas à dança durante décadas (BARRETO, 2004). Vale destacar que a criação de cursos de graduação só tomou vulto nos anos 2000, ainda havendo grande déficit de profissionais para atender a demanda de toda a rede de ensino, o que denota ainda a maciça importância da Educação Física no desenvolvimento de atividades de dança no sistema escolar em todos os níveis.

inferir que esse pensamento influencie as crenças sociais. De certa maneira, isso foi o que eu vivi, até ser obrigado a cursar disciplinas obrigatórias de dança na graduação. E só as cursei porque eram obrigatórias.

Nem todos os jovens formados no sistema escolar seguiram seus moldes e imposições; contudo, não podemos negar que boa parte dos conceitos e julgamentos morais acabam ficando impressos em boa parte deles. Assim, rapazes que não dançaram, e moças que não jogaram futebol na escola, ao constituírem família e terem seus filhos, não importando a conformação familiar (tradicional ou não), poderão repassar aos seus filhos aquilo que vivenciaram como estudantes, talvez até impedindo certas práticas por receio. Sendo assim, meninos que querem e gostam de dançar acabam sendo proibidos por pais, mães e/ou responsáveis, o mesmo ocorrendo com meninas que se interessam pelo futebol. Entendendo que “vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que fazemos parte” (FREIRE, 1997a, p. 88), é compreensível quando pais impedem seus filhos homens de dançarem, frente às experiências pessoais enquanto eram alunos deste mesmo sistema que não os fizeram ou deixaram dançar. Entretanto, ser compreensível não é o mesmo que ser aceito sem questionamentos.

Por acreditar na importância da formação de professores na mudança de pensamentos acerca de certa área do conhecimento, busquei imprimir na minha atuação profissional a luta pela inclusão da dança para todos, entendendo-a como direito e não como obrigação. Como professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará desde 2010, responsável pelas áreas da dança, da rítmica e da cultura popular, desenvolvi atividades, disciplinas, projetos e eventos que elevassem a presença e importância da dança no cotidiano não só do Instituto de Educação Física e Esportes, mas também na própria universidade e na cidade. Com isto, cumpro minhas funções primordiais nos eixos do ensino e extensão universitários; contudo, precisava e queria alimentar o pilar da pesquisa em minha atuação profissional, para além das pesquisas *in loco* em cultura popular.

Além disto, a partir da formação do Oré Anacã⁶, grupo de dança sob minha coordenação burocrática e artística na UFC, vi o quanto os homens se interessaram pelo projeto, sendo que em vários períodos eu tive elencos com maior proporção de homens do que de mulheres. Talvez nesse contexto da dança popular eu pudesse produzir um projeto de pesquisa para cursar o doutorado, ficando na zona de conforto quanto ao tema e trabalho; entretanto, um

⁶ Projeto de cultura e arte cadastrado na Secretaria de Cultura Artística da Universidade Federal do Ceará, o Oré Anacã foi formado em 2011 e tem como fonte de inspiração e trabalho as danças tradicionais brasileiras. Oré Anacã significa “Nossa Dança”, na linguagem tupi.

programa de televisão mudou meu foco de interesse. Isto me remete ao título do livro de Damasceno e Sales (2005), “O Caminho se Faz ao Caminhar”, sendo que neste caminho nos deparamos com propostas que nos afetam e nos movem para fora do eixo comum. E é aí que entra em cena a Escola de Dança de Paracuru.

Município litorâneo cearense, conhecido entre surfistas e foliões do carnaval, Paracuru se destaca no cenário nacional como a cidade da dança, alcunha já colada à imagem da cidade de Joinville, graças à Escola do Teatro Bolshoi no Brasil⁷. No entanto, o Bolshoi possui notoriedade mundial no trabalho técnico e artístico em balé. O que promoveria Paracuru na mídia a tal ponto de ter esta notoriedade?

Esta promoção veio a partir de uma escola, que é fruto de uma companhia de dança local, onde a maior parte da classe discente foi composta durante muitos anos por meninos e rapazes, recebendo formação técnica e artística em balé clássico, mesmo com diversos tipos de agressões e injúrias de cunho homofóbico. Numa primeira aproximação teórica, vemos que a homofobia se caracteriza como “desprezo, ódio e mesmo violência dirigido às pessoas homossexuais” (GOELLNER, 2010, p. 79); entretanto, na Escola, de acordo com o que era relatado em reportagens de jornais e televisão, só eram apresentados meninos e rapazes heterossexuais.

Surgia aí um descompasso. Se homofobia, e sua concretização por meio de agressões físicas e verbais, diz respeito a ações que oprimem sujeitos de orientação sexual homossexual, por que esses meninos e rapazes estavam sendo perseguidos, em consequência das suas escolhas e sonhos? Não havia alunos homossexuais na Escola? O conflito era causado pela prática do balé ou pela dança como um todo? Se estava ocorrendo mudanças no pensamento de parte da população e, aos poucos, uma maior aceitação do trabalho por causa do impacto social que o projeto causava, como estava ocorrendo este processo? Perguntas que surgiram quando vi a história dos meninos bailarinos de Paracuru no programa “Brasileiros” (BRASILEIROS, 2010). Surgia aí meu objeto de pesquisa, que se pauta na história da Escola de Dança de Paracuru, a partir dos relatos dos sujeitos que construíram e que constroem arte nesta cidade.

O que torna Paracuru uma cidade singular é que centenas de meninos, apoiados ou não por suas famílias, investiram parte do seu tempo para aprender uma linguagem de dança que é ligada à imagem da mulher. Não só pelo fato de que a Escola de Dança de Paracuru seja

⁷ A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil fundada em 2000 na cidade de Joinville/SC, sendo a única extensão do Teatro Bolshoi da Rússia. Oferece cursos técnicos em dança, com destaque ao balé clássico, atendendo alunos selecionados de várias regiões do país.

uma instituição que forme meninos para o balé clássico, mas o percentual de habitantes que já compôs as dezenas de turmas é fundamental para entender o impacto de suas ações no contexto social e cultural da cidade. Flávio Sampaio, bailarino e professor de dança, fundador e idealizador do projeto, afirma que cerca de 5% da população já esteve no corpo discente da Escola, somando em torno de 1500 alunos e alunas, em 15 anos de atividades quase ininterruptas, desenvolvendo a educação por meio da arte⁸.

Como afirma Duarte Jr. (2001), vivemos num complexo tecido de percepções do mundo, podendo o ensino por meio da arte nos auxiliar na compreensão do mundo por meio do sensível. Sendo assim, “a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, [...] desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE JR., 2001, p. 23). E nesta busca da educação pelo sensível, estes jovens criaram e recriaram conhecimentos por meio da dança, entendendo-a como um campo dinâmico de possibilidades, “encarnado em sujeitos e instituições sociais em interação” (NAJMANOVICH, 2001, p. 129), e não como uma essência imutável.

Por meio de redes sociais e *in loco*, pude acompanhar as histórias, vitórias, angústias e produções de jovens que, sob a tutela direta ou indireta de Flávio Sampaio, consolidaram uma maneira diferenciada de ensino do balé clássico, dialogaram com expoentes da dança contemporânea para a produção de espetáculos, promoveram diferentes linhas de formação artística e pedagógica, movimentaram a cena cultural da cidade e trouxeram outras possibilidades de trabalho para suas vidas e para a vida de tantas pessoas que seguiram outros caminhos fora de Paracuru. Esta dupla imersão, através dos registros dos sujeitos nas redes sociais e da pesquisa etnográfica, me permitiu ter uma visão mais aprofundada das histórias de professores e alunos que, por meio de relatos e entrevistas, descortinaram fatos que mudaram minha maneira de pensar a dança e sua importância social e artística.

As experiências destes jovens, relatadas na mídia ou diretamente a mim nas entrevistas ou em conversas informais, mostram um percurso difícil, cheio de desafios com uma dada ordem social estabelecida na cidade. Estudar e compreender este processo é importante para o entendimento do contexto de formação ampla deles. Sendo assim, “o estudo do rompimento e rejeição do cotidiano por parte de grupos ou indivíduos desviantes ajuda-nos a iluminar, como casos limites, a rotina e os mecanismos de conservação e dominação existentes” (VELHO, 1981).

⁸ Em 2018, a Escola de Dança de Paracuru completa 15 anos, mas a história começou em 1999, como poderemos ver em detalhes no terceiro capítulo. Ou seja, o início da história começou anos antes da fundação da Escola.

Assim, os jovens de Paracuru, ao fazerem também do espaço urbano o lugar para a circulação de seus saberes por meio da dança, produzida na Escola, ajudaram a desenvolver e a consolidar esta arte “nas redes sociais que estabelecem com o espaço urbano, para além dos espaços educativos formais” (STECANELA, 2010, p. 26).

A partir de seus interesses artísticos e culturais, estes jovens se agruparam no esforço “para diferenciar-se, em busca de expressão de sua individualidade” (SALLAS; BEGA, 2006, p. 54). Estes jovens mobilizaram os próprios corpos, buscando demarcar seu lugar material e social, tentando promover, com isto, a “produção social do próprio corpo [...] e, simultaneamente, a construção da relação social” (FERREIRA, 2009, p. 188). A partir disto, os bailarinos e bailarinas da Escola e Companhia de Dança trouxeram novos sentidos para o cotidiano da cidade, com a inclusão de uma nova possibilidade de experimentação estética na arte, seja como praticantes ou como espectadores.

Assim, “surgem novas identidades coletivas que incorporam reivindicações, desejos e aspirações, muitas vezes em contraposição a essas perspectivas dominantes e massificadas” (ARCE, 1999, p. 144). Os dados preliminares mostravam que a dança, por meio do protagonismo da juventude bailarina de Paracuru, se impôs em praça pública, contrariando a muitos, mas encantando outros tantos, num processo lento e formativo.

Sob a tutela e o olhar experiente de Flávio Sampaio, estes sujeitos puderam fazer da dança uma fonte importante de expressão juvenil que se impôs socialmente, intensificando potencialidades e capacidades internas do corpo, que “lhes permitem um mundo de sensações e experiências intensas de relação com o mundo” (FERREIRA, 2009, p. 180). Desse modo, puderam fazer da Escola uma instituição que abre caminhos, sem cair na ingenuidade de acreditar que resolveriam todos os problemas vividos pelos jovens da cidade. Para isto, buscaram ampliar suas visões para além da simples formação técnica e produção de trabalhos artísticos, mas também elevando a dança como uma possibilidade de trabalho e sobrevivência, contrariando algumas crenças que relegavam a dança como “perda de tempo”.

As culturas juvenis, por meio de suas experiências individuais e grupais, tensionam os valores culturais da sociedade. Estes valores comuns são vistos como pedras angulares da sociedade, e muitas ações empreendidas pelos jovens ofenderam ou abalaram estes valores. Dubet (1994) afirma que a sociedade possui uma identidade integradora, defendendo-a por meio da conservação destes valores. Esta manutenção do *status quo* é feita por meio dos constrangimentos e da dominação, usando-se artifícios de controle diversos.

O interessante, no caso da Escola de Dança de Paracuru, é que o processo de resistência destes jovens não foi fácil, mas também não se configurou como “uma afronta aberta

e conflituosa com os espaços culturais dominados pelas gerações mais velhas” (PAIS, 1996, p. 116). E foi no dia a dia, na rotina, que alunos e professores promoveram rupturas e a “reinvenção dos modos de viver a juventude” (STECANELA, 2009, p. 66). Para entender melhor este processo, é necessário estar com os jovens, ouvi-los e interpretá-los, a partir do que eles têm a dizer de si próprios (MATTOS, 2016).

Para isto, realizei uma pesquisa de abordagem etnográfica, por entender que a minha aproximação com os sujeitos investigados promoveria a “constituição de relações, a criação de laços, de empatias, e, porque não dizer, de afinidades e/ou identificações”, o que permite a “acolhida, como também a confiança e a disponibilidade dos sujeitos” (JOCA, 2016, p. 300) durante o processo. O pesquisador “entra no universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte” (MAGNANI, 2009, p. 135); desafia “os contextos estabelecidos pelo senso comum no confronto entre a teoria que leva a campo e a observação entre os nativos que estuda” (PEIRANO, 1995, p. 41).

Configura-se como uma pesquisa que parte de “pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2014, p. 49). Assim, como pesquisador, apresento um trabalho que inclui “as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (CRESSWELL, 2014, p. 50).

Nesta abordagem, parto do pressuposto de que “os comportamentos humanos só podem ser compreendidos e explicados se tomarmos como referência o contexto social onde eles atuam” (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 53), produzindo uma narrativa que busca expressar os conceitos e resultados de suas ações na comunidade onde vivem. Para isto, é importante que o pesquisador tenha capacidade de observar, interagir e analisar os sujeitos a partir de suas rotinas, dos afazeres, dos diálogos, dos fatos do seu dia a dia (AMBROSINO, 2009).

Geertz (2011, p. 10) acredita que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, e aponta que a etnografia tem como função interpretar “o fluxo do discurso social”, estabelecendo relações, selecionando informantes, mapeando campos, por meio de um grande esforço intelectual. Neste percurso investigativo, o etnógrafo deve ter um olhar atento e uma postura flexível (SOUZA, 2016); deve evitar ir a campo com ideias preconcebidas (MALINOWSKI, 1997), e estar preparado para as surpresas e as mudanças de percurso (ALMEIDA, 2016).

Os dois anos de pesquisa *in loco*⁹ trouxeram muitas surpresas e revelaram não somente uma realidade cheia de nuances na instituição, mas principalmente uma riqueza de histórias pessoais, que me emocionaram e modificaram a forma como eu compreendia a dança, a arte, a contemporaneidade, o ensino e a formação. Neste contexto, a pesquisa se torna instigante, fazendo com que nós, etnógrafos, nos tornemos “ávidos em conhecer o mundo em que vivemos”, estando dispostos a “nos expor ao imprevisível, a questionar certezas e verdades estabelecidas e a nos vulnerar por novas surpresas” (PEIRANO, 2014, p. 12).

Lidar com esta pesquisa foi o meu maior desafio acadêmico até hoje. Escolhi a etnografia como nova possibilidade de ancoragem para realizar um trabalho mais aprofundado, correndo o risco de produzir confusões metodológicas, frente a estudos e teorias de grande vulto em décadas de produção nas Ciências Sociais. Como referência seminal, as contribuições de Geertz (2011) nos inspiram na produção e escrita de uma narrativa densa baseada na interpretação de fatos que compõem uma dada cultura.

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modelado (GEERTZ, 2011, p. 13).

Peirano (2014) nos norteia nesse empreendimento, afirmando que a etnografia é resultado do cruzamento entre a empiria e a reflexão a partir da teoria, e este cruzamento promove a produção de mais teoria, retroalimentando a própria área de pesquisa; ou seja, se “é boa etnografia, será também contribuição teórica” (PEIRANO, 2014, p. 7). Aponta para alguns riscos, sendo o problema mais evidente a construção de resultados de pesquisa que se assemelhem com textos jornalísticos ou meras descrições de fatos, sem análise apurada. Ela aponta, como propósito, que a etnografia deve buscar “expandir o empreendimento teórico/etnográfico, contribuindo para desvendar novos caminhos que nos ajudem a entender o mundo em que vivemos” (PEIRANO, 2014, p. 12).

Isto corrobora o que aponta Geertz (2011), quando afirma que há uma dupla tarefa a ser cumprida, sendo esta composta pela definição de uma estrutura conceitual que informe os atos dos sujeitos e pela construção de um sistema de análise que distinga informações essenciais daquilo que é genérico em seus discursos. Ou seja, em etnografia, “o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo” (GEERTZ, 2011, p. 25). Como afirma Guber (2011), a etnografia apresenta uma interpretação problematizada do pesquisador para algum aspecto da realidade escolhida, a partir da

⁹ A pesquisa *in loco* ocorreu de novembro de 2015 até dezembro de 2017, com maior ênfase no ano de 2016.

elaboração de uma representação coerente do que pensam e dizem os nativos, sendo proveniente da articulação entre a elaboração teórica do investigador e seu contato prolongado com os sujeitos da pesquisa.

Tantos indícios (GINZBURG, 2006) anteriores às entrevistas mudaram meu olhar para buscar informações para além da técnica e das ações concretas. Até me inserir no cotidiano da Escola, interpretava os dados a partir da importância do trabalho formativo por meio da dança e da quebra de paradigmas ligados ao gênero e à sexualidade. Ao conhecer e escutar as falas das pessoas, vi o que de mais humano há neles: suas experiências afetivas, suas vivências singulares; já que o “elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção” (DAMATTA, 2010, p. 193). Como afirma Le Breton (2009, p. 127):

A afetividade dos membros da mesma sociedade se inscreve num sistema aberto de significados, de valores, de ritualismos, num vocabulário, etc. Cada emoção sentida emana do interior desta trama, oferecendo possibilidades de interpretação aos atores a respeito daquilo que eles sentem e percebem na atitude dos outros.

Esses valores e ritualismos ajudam a conformar corpos e atitudes dentro do processo de socialização, sendo a infância e a adolescência os momentos fortes para tal (LE BRETON, 2006). Nesta trama, os confrontos, as lutas, as coerções e as “verdades que habitam o corpo” (SOUZA, 2006, p. 24) ajudam a compreender melhor a relação das posições e das imposições em relação a si e aos outros.

Nesta teia, a Escola de Dança de Paracuru traz o saber sensível como fundamento da formação humana, tanto da criança como do jovem; e esta educação pelo sensível “pode se estender ao longo de toda a vida adulta, com significativo incremento na qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade como um todo” (DUARTE JR., 2001, p. 157).

Este saber sensível pode ser entendido tanto pela lógica da formação estética, como ligado às relações construídas, positivas ou negativas, perpassando o campo dos afetos. Como afirma Le Breton (2009, p. 09), nas diferentes sociedades humanas, “os homens sentem afetivamente os acontecimentos de sua existência por intermédio de diferentes repertórios culturais, os quais, embora por vezes se assemelhem, não são idênticos”.

Assim, os desafios impostos aos bailarinos e bailarinas são singulares e podem nos dar pistas de caminhos reflexivos, a partir de suas experiências vividas individual ou coletivamente. Vários poderiam ser os objetivos de pesquisa, e neste contexto darei destaque para os fatos que possam ter ligação como uma mudança de paradigmas ligados à ideia de que a prática da dança influencia na sexualidade de bailarinos e bailarinas da Escola de Dança de Paracuru. Entendo que os estudos de gênero e de sexualidade nos ajudam a compreender este

processo, onde grande destaque será dado aos rapazes, mas não deixei de apontar possíveis conflitos vividos pelas moças.

Apesar de as reportagens destacarem os preconceitos vividos pelos bailarinos, trago à discussão as contribuições de Scott (1990) que, ao apontar o gênero como uma categoria de análise relacional, nos faz atentar para outros processos de assujeitamento (SWAIN, 2000), por meio de mecanismos de dominação e disciplina também direcionados às bailarinas (FOUCAULT, 1987). Se a Escola forma bailarinos e bailarinas, o estudo seria parcial se focasse apenas nos homens.

Destarte, imprime-se no corpo “um verdadeiro programa de percepção, de apreciação e de ação” que faz com que se construa padrões, ou *habitus*, que definam uma maneira própria de ser no mundo, num trabalho permanente de formação e controle (BOURDIEU, 2003, p. 144-145). Isto nos remete à produção de estigmas (GOFFMAN, 1963) e injúrias (ERIBON, 2008), adaptadas ao nível de incômodo social que as ações juvenis promovem no bojo da comunidade, tendo como ponto focal as agressões físicas e verbais alicerçadas pela homofobia (BORRILLO, 2015).

Vale destacar que aqui será apresentada uma versão baseada em fontes e em relatos de alguns sujeitos, que são integrantes desta Escola e moradores desta cidade, num dado tempo histórico. Cada contexto possui suas particularidades, cada grupo social tem suas expressões de cultura, sendo que é esta “cultura que cria homens e mulheres, e as maneiras de viver o masculino e o feminino são radicalmente diferentes de lugar a lugar, de tempo a tempo” (SEFFNER, 2006, p. 90). No contexto que trago à tona, as informações prévias colhidas antes da pesquisa *in loco* me mostravam a existência de estigmas ligados ao questionamento da sexualidade dos sujeitos por praticarem dança, e também traziam suspeitas sobre o descrédito desta área como possível profissão ou fonte de renda.

O estigma se forma a partir de um conjunto de atitudes desviantes da norma, concretizadas em ações e falas produzidas por “indivíduos que voluntária e abertamente se recusam a aceitar o papel social que lhes é destinado e que agem de maneira irregular e, sob um certo aspecto, rebelde”, a partir de “papeis desempenhados por indivíduos que não seguem o ritmo da moralidade corrente” (GOFFMAN, 1963, p. 120).

O estigma acaba produzindo os atos de injúria, sendo esta entendida como “um enunciado performativo: ela tem por função produzir efeitos e principalmente instituir, ou perpetuar, o corte entre os ‘normais’ e aqueles que Goffman chama de ‘estigmatizados’, fazendo esse corte entrar na cabeça dos indivíduos” (ERIBON, 2008, p. 29). Completando este

contexto, enriquecemos nossa análise ao trazer a homofobia como categoria. De acordo com Borrillo (2015, p. 16):

A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis por que os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade.

A homofobia assume várias formas, desde as mais brutais, como o assassinato e o extermínio em massa, como também as mais sutis, que vão desde piadas, injúrias, isolamento; o que faz dela um fenômeno complexo (BORRILLO, 2015). A partir da imposição de um padrão heteronormativo, não são somente os sujeitos de diferentes orientações sexuais (*gays*, lésbicas, bissexuais) ou de diferentes identidades de gênero (travestis, transexuais) que são estigmatizados, mas também homens e mulheres heterossexuais que não assumem posturas e comportamentos considerados “normais” pela sociedade (BOZON, 2004; LOURO, 1995). Instituições como a Igreja, o Estado, a medicina, a escola, definem crenças, convenções, identidades e comportamentos, não como simples evolução, mas como resultado de modelos definidos por relações de poder (FOUCAULT, 1987; WEEKS, 2001; BORRILLO, 2015).

As leis e os códigos morais que criam os discursos sobre os corpos ajudam a produzir e reproduzir as diferentes marcas que os identificam (GOELLNER, 2006). Neste jogo de controle e sujeição, cada indivíduo “empenha-se em controlar a imagem que dá ao outro, esforça-se para evitar gafes que poderiam colocá-lo em dificuldades ou induzi-lo à confusão” (LE BRETON, 2006, p. 47). Muitos relatos que serão apresentados nesta tese darão o tom dos desafios que estes bailarinos e bailarinas enfrentaram nestes dezoito anos de história, seja encarando de frente seus medos, seja escondendo segredos para a família e os amigos, seja desviando de toda ordem de agressões físicas e verbais.

Lentamente, a visibilidade de uma diversidade humana, inclusive na convivência mais tranquila entre expressões de afetividades diferentes, pôde germinar no solo da Escola e deixar crescer seus galhos para além dos seus limites. É primordial reconhecer a diversidade, “aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, em nome desses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer” (GOELLNER, 2010, p. 72), mas também o acesso à dança, já que meninos e rapazes deixaram a Escola por não suportarem o preconceito vindo da família e da sociedade.

Esta pesquisa, então, buscou ressaltar na narrativa dos jovens, as possíveis mudanças e as visíveis permanências de estigmas ligados à sexualidade dos sujeitos envolvidos, a partir de suas falas e ações historicamente registradas em documentos, reportagens, mas também relatadas a mim por meio de entrevistas. Sendo assim, divido esta tese em três partes.

No segundo capítulo (O espectador sobe ao palco da dança de Paracuru: uma trajetória pessoal de pesquisa), relato sobre meu percurso e meus afazeres na pesquisa. A definição do tema, as falhas no percurso, a imersão no campo, a inserção real no contexto da Escola e a relação de confiança construída entre pesquisador e investigados, evidenciada pela abertura dos arquivos da instituição e dos corações dos sujeitos.

No terceiro capítulo (História, estrutura e cotidiano da Escola de Dança de Paracuru), apresento o campo de pesquisa, por meio das histórias de Flávio Sampaio e dos jovens que formaram a Escola; o desafio da construção da estrutura física, artística e pedagógica da instituição; a busca da identidade e da visibilidade dentro e fora de Paracuru; os embates e a união dos sujeitos em prol de um bem comum.

No quarto capítulo (A dança das representações: estigma e sexualidade no roteiro do imaginário de uma cidade), apresento alguns fatos documentados e narrados que concretizam as dificuldades vividas pelos jovens no que diz respeito à dança como profissão e meio de sobrevivência e aos questionamentos acerca da sexualidade, seja nas relações sociais, seja nos palcos.

Os estigmas, a homofobia, os preconceitos velados, as agressões, a pressão familiar e os impedimentos para seguir o sonho de dançar. Também destaco o lento processo que levou a população, em grande maioria, a aceitar a dança como elemento importante da formação de crianças e jovens, desvinculando a sua vivência de uma dita influência quanto à orientação sexual dos sujeitos. Por fim, proponho o conceito da “desestigmatização”, como resultante da análise dos dados da pesquisa.

Os principais suportes teóricos da tese amparam as categorias fundamentais utilizadas para a análise e reflexão dos dados e fatos. Destaco Goffman (1963), como autor representativo sobre a categoria estigma; Eribon (2008), pelas contribuições acerca da injúria; Borrillo (2015), como referência para a questão da homofobia; Louro (1995, 2001), Goellner (2005, 2006, 2010), Scott (1990), Foucault (1987, 1988), Bourdieu (2003), para discutir gênero e sexualidade; Pais (1996), Stecanela (2008, 2009, 2010), Dayrell (2003), Joca (2013, 2016), para pensar a categoria juventude; Geertz (2011), Malinowski (1997), Peirano (1995, 2014), Magnani (2002, 2009), Guber (2011), para refletir sobre etnografia; Le Breton (2006, 2009),

para analisar questões ligadas ao corpo e às emoções; Duarte Jr. (2001), para as questões ligadas à arte.

Finalizo o estudo fazendo considerações sobre todo o contexto de trabalho junto aos sujeitos e às fontes, apontando novas possibilidades de pesquisa nesta Escola que se tornou importante referência de formação para bailarinos e bailarinas da cidade de Paracuru.

2. O ESPECTADOR SOBE AO PALCO DA DANÇA DE PARACURU: UMA TRAJETÓRIA PESSOAL DE PESQUISA

A dança da vida se impõe como um bom desafio para minha alma de professor, artista e pesquisador. Digo nesta sequência, pois assim fui me construindo na lida universitária, tentando compreender os caminhos que deveria seguir para preencher lacunas e dúvidas existenciais. Esta tese faz parte deste processo constante e será uma das fases nesta grande caminhada que não cessará aqui. Entendo esta trajetória como um fio comum que tece uma rede de encontros e acontecimentos que me tornam o que sou. Um homem que se aventurou a viver a dança e suas inúmeras nuances, luzes e sombras. Como professor de uma universidade pública, mas também aluno deste mesmo sistema público desde os cinco anos de idade, acredito que faço parte da construção deste universo.

Se hoje eu me interessar pelas histórias de homens que dançam, e vivem o ônus e o bônus de seu desejo e escolha, é porque sei o que isto representa na minha pele, nas minhas memórias, nas minhas dúvidas. Um homem nascido numa cidade do interior, subjugado por crenças e valores sociais, que se arrisca a fugir de padrões para viver da dança, respirar a dança, colher os frutos que a dança oferece continuamente.

Minha história tem diferenças e semelhanças com a dos meninos de Paracuru. Acredito que isto me moveu a encontrar neles o ponto de interesse para realizar esta pesquisa. Aos poucos fui entendendo que Corinto e Paracuru são nascente e foz de uma caminhada de autodescoberta, ao tentar enxergar nas histórias daqueles filhos de pescadores, metáfora da procedência destes dançarinos, um pouco daquilo que sentia quando era menino e jovem nas terras montanhosas de Minas (ALMEIDA CAMPOS, 2017).

Somente com 23 anos me aventurei a ser dançarino. Compreender-me como artista foi algo bem tardio neste processo. Na visão que eu tinha daquela época, ser artista era algo bem maior, e não apenas ser mero reprodutor de passos dentro de uma coreografia criada por outrem. Entrei na dança profissional numa idade considerada avançada, mas isto não me fez sentir menos angústia ao ser perguntado sobre o que eu fazia na graduação, além das coisas típicas de um graduando de Educação Física. “Faço parte de um grupo de folclore”; esta foi uma resposta comum durante anos. Só tardiamente me senti tranquilo para falar que eu era um dançarino, um professor de dança ou um coreógrafo.

Os olhares e tons de voz com minha resposta eram diferentes quando me identificava como sendo membro de um grupo de folclore ou membro de um grupo de dança. Mesmo maduro, o peso das críticas e o sentimento causado por preconceitos velados e

explícitos me incomodava. Entendia bem o porquê do incômodo, já que naquela época eu tentava esconder minha orientação sexual, e a dança era quase um carimbo para que amigos e colegas de trabalho e faculdade enxergassem em mim aquilo que, no período, não queria que enxergassem. Ambíguo, revelador, praticamente uma autodenúncia.

Mesmo assim, o amor que alimentava pela dança, seja como dançarino, professor, coreógrafo e/ou pesquisador, era tão forte que enfrentava tudo e todos por aquilo que sentia que era meu futuro e perspectiva profissional. E aos poucos cresceu um incômodo pelo fato de a dança ser tão radicalmente criticada ou proibida para meninos e homens que queriam manter sua postura de “macho”¹⁰. Nisto, algumas danças sofriam menos controle, principalmente as danças de salão, *hip hop*, valsa em bailes de debutante e algumas danças tradicionais. Mesmo assim, estas mesmas danças já ficavam marcadas pelo estigma se fossem vivenciadas como prática artística e profissional.

O estigma surge a partir de certos rótulos que são impostos a todos (GOFFMAN, 1963). E rótulos podem ser designados de forma totalmente diferente nas pessoas, dependendo de suas características. Dançarino e dançarina. Coreógrafo e coreógrafa. Bailarino e bailarina. Três categorias ou classes de artistas no meio da dança, que possuem tons diferentes no entendimento social; entretanto, as impressões e imposições positivas e negativas têm controle distinto se observarmos o sexo do praticante.

Destaco neste contexto o bailarino, não importando se é o profissional ou apenas praticante amador do balé. Todo bailarino é dançarino, mas nem todo dançarino é bailarino. Há categorias profissionais diferentes nos sindicatos de artistas que distinguem o dançarino do bailarino. Posso me qualificar como dançarino profissional, mas para ser bailarino profissional há uma seleção específica.

Entendi esta diferença quando me qualifiquei como dançarino profissional pelo Sindicato de Artistas de Minas Gerais, em 2003. O balé era tão alheio à minha realidade que nem sabia, até então, que havia duas categorias profissionais na área. Isto me deu, inclusive, um argumento para me proteger de questionamentos. Era comum dizer que eu não era um bailarino profissional, mas sim um dançarino profissional. Hoje entendo que usava este argumento para me distanciar daquela categoria que era mais estigmatizada que a minha. Ser confundido com um bailarino era um risco maior para aquilo que queria esconder.

¹⁰ Apesar de, originalmente, o termo “macho” ser associado a um aspecto biológico, aqui ele é interpretado a partir de atitudes e pensamentos ligados ao machismo.

Os caminhos do preconceito, e posso dizer também da “auto homofobia”¹¹, promoviam distorções no meu entendimento. De 2000 até 2011, onze anos de vivência intensa na dança, evitei contatos com o universo do balé. Era arriscado me interessar por isto. Não gostava de fazer exercícios de balé clássico nos ensaios do grupo no qual dançava; não gostava de assistir espetáculos de balé; tinha uma visão incômoda acerca daquela gestualidade delicada e daquele porte altivo. Sim, eu tinha preconceitos para com bailarinos homens. Sim, eu acreditava que a maioria deles era *gay*¹².

Ali, nesta luta interna, eu não entendia que o problema não era os bailarinos, sendo eles *gays* ou não. O problema era meu, minha auto aceitação como sujeito de desejos, que não se permitia ser o que era e que colocava em algo ou outrem minha frustração de não me permitir ser o que era e sou. Como afirma Borrillo (2015, p. 101), as diversas formas de controle e toda ordem de agressões sofridas por *gays*, motivadas por homofobia, podem promover nestes a “tentativa de rejeição de sua própria sexualidade”.

O mestrado trouxe algumas rachaduras nesta barreira, quando me vi desafiado a estudar a categoria gênero. Entender as teorias de gênero e começar a estudar sexualidade ajudou a desconstruir alguns conceitos que tinha acerca deste universo que se impõe sobre todos, tão baseado em machismo, preceitos religiosos e preconceitos de todas as ordens. Outro ponto importante que o mestrado me permitiu entender é que as práticas corporais são impressas por concepções de gênero dentro de contextos históricos e culturais, mas também passíveis de mudanças (SCOTT, 1990; LOURO, 1995, 2001; GOELLNER, 2010).

Minha dissertação se configurou como uma pesquisa de cunho histórico, a partir das práticas de dança na Escola de Educação Física da UFMG, de 1952 a 1977. Nos seus primeiros 25 anos de existência, a dança saiu de uma zona de sombras (GOELLNER, 2005) para se tornar uma prática obrigatória para mulheres e homens na formação de professores¹³. Um dos pontos principais nesta pesquisa foi o entendimento de que a dança na escola como

¹¹ Não encontrei referência em que apareça este termo, apesar de seu fundamento poder se inspirar no que afirma Goffman (1963), ao falar sobre sujeitos que atacam indivíduos estigmatizados para se resguardar de questões internas; e com isto tentam afastar o estigma de si, sendo melhor aceitos pelo grupo.

¹² Entende-se *gay* como o homem homossexual, apesar de haver referências que usam este termo para designar o conjunto de sujeitos LGBTs. Nesta tese farei esta referência específica, e não a sua generalização. LGBT é uma sigla ligada às diversas orientações sexuais e identidades de gênero não-heterossexuais.

¹³ De 1952 a 1968, a dança era trabalhada no currículo feminino dentro da disciplina “Ginástica Rítmica”, que não era ofertada no currículo masculino. Em 1969, na Escola de Educação Física da UFMG, houve uma mudança curricular que incluiu a disciplina “Rítmica” em ambos os currículos, gerando grande resistência por parte dos homens, já que as professoras ministravam algumas aulas de dança. Entretanto, apesar de haver prática de dança para homens no cotidiano do curso, somente em 1977 que é incluída a disciplina “Dança Elementar”, numa nova reformulação curricular. Assim, só neste ano que a dança sai da “zona de sombras” para a visibilidade completa no curso (ALMEIDA CAMPOS, 2007).

prática considerada feminina, foi um constructo imposto pelo próprio sistema escolar e universitário (ALMEIDA CAMPOS, 2007).

Até a década de 70, na maioria dos cursos de formação e graduação em Educação Física no país, a dança não fazia parte da grade curricular das turmas masculinas. Essa realidade se refletia nos outros níveis do sistema de ensino, ajudando a promover um verdadeiro ciclo de invisibilidade e/ou proibição da dança como direito para meninos e homens, no meio escolar. Numa perspectiva histórica, é muito recente a mudança deste paradigma formativo. Somente na década de 90 que a maioria das graduações em Educação Física passou a ter turmas mistas e currículo comum. Isto também não indica que essa transição foi tranquila. Pude apurar, a partir dos relatos orais das primeiras professoras da Escola de Educação Física da UFMG, o quanto os homens resistiam ou se negavam a dançar, mesmo nas linguagens onde a figura masculina era bem determinada. Estrategicamente essas professoras ensinavam danças gaúchas, danças de desafio ou de salão, para poderem ter melhor aceitação dos alunos¹⁴. (SOUSA, 1994; ALMEIDA CAMPOS, 2007).

Já como professor de dança folclórica na Escola Gaivotas¹⁵, vivi a tristeza e angústia de ter meninos que queriam dançar no meu projeto, mas que seus pais proibiam, pois deveriam jogar futebol ou praticar judô. Mesmo com os pais que liberavam seus filhos para participarem do grupo de dança ocorriam algumas tensões. Na montagem de uma coreografia de congado, tive que fazer a conscientização dos pais e dos meninos quando mostrei o figurino, que tinha um saiote por cima da calça. O mesmo aconteceu com o figurino do guerreiro, dança tradicional alagoana, que causou questionamentos pois os meninos deveriam usar um “revirão”, um tipo de avental que parecia um vestido¹⁶.

Nesse contexto, a maior dificuldade enfrentada era com os pais, homens, cheios de receios dos filhos usarem elementos considerados femininos ou até mesmo de dançarem e “se tornarem” o que não poderiam se tornar. Ramos (2000) aponta que os símbolos da masculinidade não podem dialogar com elementos que geram dúvidas ou ambiguidades. Rubin (1993) destaca a preocupação em suprimir similaridades e reprimir nos homens as

¹⁴ No curso de Educação Física da UFMG, somente em 1977 que há a inclusão de uma disciplina na grade curricular dos currículos masculino e feminino. As professoras Maria Yedda Maurício Ferolla e Vera Soares relataram, em suas entrevistas, o quão difícil foi este período de transição. Tanto que elas ministravam suas atividades com a porta fechada pois até os professores debochavam dos alunos quando os mesmos estavam dançando (ALMEIDA CAMPOS, 2007).

¹⁵ Escola citada no início da introdução da tese.

¹⁶ Precisei realizar reuniões com os pais para explicar o porquê dos figurinos, mostrando fotos de grupos tradicionais originais para que entendessem que isso fazia parte da cultura daquela tradição, não sendo qualquer invenção ou afronta aos padrões estéticos que os pais estavam acostumados. Mesmo assim, um dos meninos não quis dançar o guerreiro alagoano pois afirmou que aquilo era um vestido, apesar de toda a explicação que havia feito. Esse menino, então, dançou outra coreografia.

características femininas e nas mulheres, as masculinas, quaisquer que sejam elas. Ou seja, mesmo simples adereços ou figurinos traziam questionamentos por parte dos pais frente ao risco daquilo que foge dos modelos esperados para cada sexo.

De 2007 a 2009 assumi disciplinas ligadas à área da dança em três faculdades particulares e vi que as resistências também eram fortes no meio universitário, principalmente entre homens. Já com o mestrado concluído, e com experiência como docente do ensino superior, construí uma caminhada para adentrar numa universidade pública e tentar encontrar neste trajeto um tema para o doutorado. Assim, em 2010, tornei-me professor na Universidade Federal do Ceará, no curso de Educação Física, sendo responsável pelas áreas de rítmica, folclore e dança.

O desafio estava posto, já que a dança praticamente não esteve presente na formação de alunos da graduação onde me inseria como docente¹⁷. Apenas o projeto “Dançar faz bem”, de dança de salão, tinha presença constante, sendo coordenado por outro professor. Assim, há oito anos, venho empreendendo ações que promovem a dança dentro e fora do âmbito do Instituto de Educação Física e Esportes da UFC. Dentro deste contexto, o doutorado se delinea, influenciado por esta gama de experiências pessoais.

Em 2010, vi na TV Globo uma série intitulada “Brasileiros” (BRASILEIROS, 2010). O primeiro episódio me chamou atenção pois apresentava uma escola de dança numa cidade cearense na qual a maioria dos alunos de balé eram meninos. Meu interesse pelo tema foi imediato, apesar de não ter pretensões de fazer doutorado naquela época, pois ainda estava me adaptando à vida na capital cearense.

Em 2011, um colega de departamento me chamou para assistir um espetáculo da Paracuru Companhia de Dança, no Theatro José de Alencar, em Fortaleza. O espetáculo chamado “Mulheres”, entre outras influências, tocava a questão das interações humanas e vi, em suas cenas e atos, alguns elementos que, na minha opinião, explicitavam questões de gênero e sexualidade. Na verdade, fiquei profundamente impressionado não somente com isto, mas

¹⁷ A graduação em Educação Física na UFC foi criada em 1993, e até 2013 não tinha em sua grade curricular qualquer disciplina obrigatória na área de dança. No quadro de disciplinas optativas havia o registro das disciplinas “O Ensino da Dança” e “Folclore e Cultura Popular”, ambas com quatro créditos cada. Até minha entrada no quadro docente, nenhuma destas optativas foram implementadas. Foram ofertadas algumas vezes, mas não alcançavam o número suficiente de inscritos para serem consolidadas. No segundo semestre de 2010, efetivou-se a primeira turma de “Folclore e Cultura Popular” e no primeiro semestre de 2011 também a primeira turma de “O Ensino da Dança”. Este crescente interesse foi utilizado como argumento para, na reforma curricular realizada em 2012, a disciplina “Dança”, com 2 créditos, fosse oficializada como obrigatória na grade curricular. Desde então, a área da dança ganhou grande notoriedade no curso, a partir das mostras artísticas que são realizadas todo semestre, nas quais os alunos apresentam coreografias como resultado dos trabalhos finais desta disciplina obrigatórias e das optativas também ofertadas (Danças Tradicionais Brasileiras; Prática de Dança; Laboratório Artístico III, IV e V).

também pela performance excelente dos bailarinos e pela maneira delicada como trataram o tema. Conversando com este colega, ficou nítido que podia estar ali, naquele trabalho, o gérmen de um projeto de pesquisa.

Pensando em participar da seleção de doutorado na área de Sociologia, na UFC, me inscrevi como aluno especial nas disciplinas “Sociologia do Corpo e da Sexualidade” e “Antropologia da Sexualidade”. Durante as aulas pude compreender melhor as discussões que pautam este tema, descortinando várias dúvidas e desmistificando alguns paradigmas que estavam impregnados em mim, sobre diversos temas concernentes.

Como trabalho final da Antropologia da Sexualidade, eu me propus a conhecer e pesquisar a Escola de Dança de Paracuru, já antevendo ali a possibilidade de elaborar um projeto de pesquisa de doutorado. Assim definido, soube que haveria a edição da Bienal Internacional da Dança do Ceará em Paracuru, e que eles dançariam no evento. A edição da Bienal em Paracuru aconteceu no dia 22 de outubro de 2011, num palco montado no quintal da Escola. Além da Paracuru Companhia de Dança, também se apresentaram outros projetos e grupos.

Neste dia, o espetáculo da Companhia também seria o “Mulheres”. Cheguei mais cedo para observar as pessoas. Ainda não tinha uma compreensão do fazer etnográfico; tive algumas orientações nas aulas da disciplina, mas nada aprofundado. Fui até lá de forma mais intuitiva, levado pela curiosidade por aquele universo novo e motivador. Olhos e ouvidos atentos, sentia-me como espião, de certa forma temeroso das pessoas se sentirem incomodadas com meu olhar e minhas anotações num caderno.

Sentado do lado direito da plateia, tinha visão privilegiada do palco e de todas as pessoas que chegavam no local. Os espectadores eram moradores da cidade, com postura respeitosa e sem algazarra, característica que sinto falta em plateias de grandes cidades. Isto já me deixou intrigado e fiquei envergonhado para puxar conversas. Assisti duas apresentações de outros grupos e no intervalo anterior à apresentação da Companhia comecei a conversar com uma espectadora, que logo abriu um diálogo franco e generoso.

Ela disse que acompanhava o trabalho da Escola desde o início, que sua filha tinha sido aluna da instituição e namorada de um dos bailarinos da Companhia. Relatou que estes rapazes tinham sofrido todo tipo de preconceitos na cidade, que eram taxados de *gays*, mas que a situação começou a mudar quando as pessoas viram que, mesmo dançando balé, eles continuavam namorando meninas. E, nesta fala, o que mais me marcou foi quando ela disse que

a “grande surpresa” para todos foi quando o primeiro bailarino se casou com uma mulher. Aquilo fez com que as pessoas mudassem a visão sobre a “opção”¹⁸ sexual dos bailarinos.

Completando sua conversa, ela disse que as pessoas já entendiam que a dança não fazia os meninos “escolherem” ser *gays*, que eram coisas diferentes. A partir daí, os meninos passaram a sofrer menos preconceito e que hoje até há meninos *gays* na Escola, mas que não eram *gays* porque dançavam balé.

O espetáculo começou, vi algumas adaptações feitas para aquela plateia, como a retirada do nu de um dos bailarinos ocorrida na apresentação do Teatro José de Alencar, mas minha cabeça fervilhava frente ao relato recém ouvido. Terminado o espetáculo, anotei tudo que lembrava no caderno e fui embora com a certeza de que ali, naquela cidade, estavam as questões que me levariam a pensar o objeto de estudo.

O que me moveu como foco de interesse nesta pesquisa foi a questão de tantos meninos dançarem balé numa cidade do interior, mesmo com os preconceitos comuns para este tipo de situação. Dezenas de meninos, dançando e sofrendo juntos, aprendendo e sendo desafiados em grupo. Interessou-me o fato de que aparentemente, por meio das reportagens de TV que pesquisei, a cidade havia mudado suas crenças quanto à ideia de que a prática de dança influenciava na orientação sexual dos sujeitos. Os dados preliminares indicavam isto, o que me instigou a aprofundar no tema.

Neste percurso, resolvi levar esta proposta de pesquisa para a pós-graduação da Faculdade de Educação da UFC. Como a Escola de Dança de Paracuru era um espaço de formação, busquei entender a instituição como local de aprendizados em sentido amplo, não somente de técnicas de dança. Assim, perceber “a escola como espaço sociocultural é sabê-la viva, plena de ambiguidades, resistências, forças, contradições, saberes, poderes, gestos” (MATOS, 2016, p. 281). E neste contexto, os jovens são os protagonistas desta história em construção.

Chamavam atenção os discursos ligados às possíveis mudanças de paradigma que se vinculavam aos questionamentos sobre a sexualidade destes jovens. Sendo proveniente de uma cidade do interior, eu me impressionava muito com a coragem como enfrentaram os insultos e agressões sofridos nos primeiros anos da Companhia e da Escola. As reportagens mostravam isto de forma geral; contudo, eu queria saber mais, queria me aproximar e lançar luzes sobre os detalhes da trajetória destes jovens.

¹⁸ A definição correta é orientação sexual, e não opção sexual (AQUINO et. al, 2008).

Obviamente outros contextos permeiam esta história. A luta pela sobrevivência da família; a ideia de que a dança poderia “dar futuro” àqueles jovens; a disciplina e esforço característico de uma formação técnica em balé; os enfrentamentos constantes no cotidiano familiar; tantas histórias, algumas divulgadas pela mídia, mas tantas outras somente nas memórias daqueles e daquelas que construíram um legado naquela pequena cidade litorânea. As dificuldades e as conquistas destes mais de 1500 alunos que já passaram pela Escola fizeram da instituição aquilo que eles denominavam uma “grande família”, num sentimento de grupo que se regozija e se apoia mutuamente nas delícias e agruras de uma caminhada na arte.

Ou seja, as possibilidades desta pesquisa foram várias, mas o meu objeto se ancorava inicialmente na quebra de paradigma dos moradores de Paracuru que fazia acreditar que dançar balé influenciava na orientação sexual dos bailarinos e bailarinas. Nada me mobilizava mais do que este tema naquele momento. E foi este interesse que guiou todo o meu caminho metodológico como pesquisador. Pesquisar um tema que aborde a juventude e a sexualidade num espaço de formação, causando interferências no tecido social da cidade, tornou-se meu objetivo de estudo:

Ao adotar as juventudes e sexualidade como categorias centrais do saber científico, a pesquisa em educação pode inserir-se no âmbito dos processos vindos tanto nos espaços institucionais quanto nos espaços não-institucionais de educação, explorando lugares, contextos e papéis sociais diversos, em espaços públicos ou privados (JOCA, 2013, p. 22).

Era instigante ver jovens investindo seu tempo na vida artística. Dayrell (2003, p. 41) critica a forma como a juventude é vista pela sociedade, como sendo “um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos”, como um período de “transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 40). Só que aí vemos uma contradição já que, como afirma Duarte Jr. (2001), as expressões artísticas, muitas vezes, não são vistas como possibilidades de trabalho. Assim, nesta “fase de vida marcada por uma certa instabilidade” (PAIS, 1996, p. 24), estes jovens me mostravam possibilidades interessantes de conhecer não somente seus pontos de convergência; mas, principalmente, suas singularidades (JOCA, 2013).

O primeiro passo foi buscar contatos por meio das redes sociais para acompanhar o dia a dia dos jovens através do *Facebook*, tanto dos atuais como dos ex-alunos e ex-bailarinos. Cada vez mais a *internet* tem se tornado fonte de pesquisa auxiliar ou principal em pesquisas, sendo importante aliada na minha busca inicial por informações. Não somente nesta fase inicial,

mas durante toda a pesquisa, o acompanhamento dos fatos ocorridos em Paracuru, na Escola e com os sujeitos envolvidos fizeram eu me sentir inserido, de certa forma, no cotidiano deles:

[...] a *internet* tem se configurado como um campo em potencial para pesquisas on-line, apresentando diversas vantagens, como a produção de dados já disponíveis na forma de textos, o que facilita o trabalho do pesquisador, além de tantas outras (OLIVEIRA, 2016, p. 221).

No início, não realizava conversas diretas com eles; apenas seguia seus cotidianos por meio de suas postagens rotineiras. Muitos dos alunos e professores da Escola deixavam vestígios destes cotidianos nos seus perfis, o que me ajudava a construir a rede de influências e de contatos entre eles. Assim, por meio de fotos postadas como recordações de fatos passados eu identifiquei os primeiros alunos e bailarinos. Também por meio de postagens, comecei a detectar a dinâmica de aulas e eventos da Escola. Ainda pude ter acesso a outras reportagens que eram divulgadas pelos principais membros da Escola e Companhia, o que me dava uma melhor dimensão da história. Com isto, fui encontrando indícios que me ajudavam a adentrar, mesmo de longe, no cotidiano destes sujeitos (GINZBURG, 2006).

Pelas redes sociais, descobri que ex-alunos continuavam suas trajetórias junto à dança, seja em Fortaleza, em Campinha Grande/PB ou no exterior. Vi que coreógrafos renomados eram convidados para construírem espetáculos para a Companhia de Dança. Confirmei que grande parte dos primeiros bailarinos e alunos da Escola e Companhia compunham o atual corpo docente da instituição, permanecendo na cidade e vivendo deste trabalho, mesmo que também formados em diversos cursos de graduação. Acompanhei os fatos ligados à ida de dois bailarinos para uma residência artística na França, de um deles realizando pesquisa de mestrado em Portugal, e outro fazendo residência artística em Cabo Verde. Também pude notar a importância que teve para os bailarinos da Companhia a apresentação realizada em Paris, naquilo que ficou impresso em alguns de seus relatos como a viagem mais importante de suas vidas. Notei que a figura central de Flávio Sampaio, criador da Escola e da Companhia, era primordial para a identidade do grupo, seja nos aspectos técnicos do balé ou mesmo na filosofia e concepção artística do trabalho.

Pelas redes sociais também me inteirei de eventos nos quais a Companhia de Dança iria se apresentar. Nisto, pude ver uma apresentação do espetáculo “Parabach”¹⁹ no teatro do Dragão do Mar, em Fortaleza, e do espetáculo “Bar Baro”, em Paracuru, além de mais uma edição da Bienal de Dança do Ceará, onde o Balé Nacional de Cabo Verde, sob o comando de Flávio Sampaio, se apresentou também em Paracuru, em 2015. Assim, após esse

¹⁹ Detalhes sobre os espetáculos da Companhia serão apresentados no próximo capítulo.

acompanhamento virtual, somando-se às visitas feitas à cidade sem interagir com os sujeitos da pesquisa, sentia-me mais confiante para realizar as primeiras aproximações.

Quando ainda estava preparando o projeto, acreditava que, por eu ser da área da dança, seria tranquilo lidar com a situação, afinal havia algumas similaridades entre o tema e minha trajetória. Contudo, após ser aprovado na seleção para o doutorado, o contato com as discussões nas disciplinas cursadas e no grupo de estudos, assim como as leituras de textos de base e as orientações individuais, foram me levando a uma reflexão acerca das diferenças existentes. Entendi também que similaridades e diferenças não concorrem entre si, elas se completam. Há de se ter cuidado com nossas concepções prévias, e o quanto isto pode influenciar nossa atenção, ou seja, “temos que ter sempre em mente que os valores, as interações e os ‘fatos’ do comportamento humano às vezes estão no olhar do observador” (AMBROSINO, 2009, p. 5).

Por mais que eu seja de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde estigmas e preconceitos se acentuam nas falas dos moradores, a dinâmica de uma cidade do interior do Ceará, litorânea, com um fluxo turístico muito grande, tem suas particularidades. O fato de eu ser alguém que morou a infância e a adolescência no interior não faz com que eu entenda melhor o que é ser jovem em Paracuru atualmente, pois sou um estrangeiro nestas terras, não faço parte deste local como nativo. Os tempos também são outros...

Mesmo que eu seja dançarino e coreógrafo, hoje entendo que as dinâmicas que compõem as poéticas da dança contemporânea e o modelo tradicional do balé são diferentes da forma de se fazer e pensar a dança popular; e isto reflete na forma como tive que traçar novos olhares na análise do trabalho com estas linguagens, que não são muito a minha área. Além disto, os caminhos que percorro na cena artística cearense não cruzam com tanta frequência com os caminhos que os bailarinos e coreógrafos clássicos e contemporâneos percorrem, ou seja, também me sinto um pouco estrangeiro neste sentido.

O fato de eu ter sofrido preconceito por ser homem e ter escolhido a dança como um trabalho e uma diversão não faz com que eu seja profundo conhecedor das formas como os jovens de Paracuru também sofreram preconceito. A base do estigma pode ser a mesma, mas a concretização deste estigma não necessariamente é igual. Nisto, o arcabouço teórico acerca das categorias gênero, sexualidade e estigma me ajudaram a compreender processos e sociabilidades que antes fugiam da minha experiência ou eram influenciadas pelo senso comum.

Goldman (2005, p. 151) aponta para o cuidado que se deve ter com a “similaridade excessiva do etnógrafo com o grupo estudado”, podendo isto se transformar num obstáculo para

seu trabalho. DaMatta (2010) indica a necessidade de fazermos um exercício de mudança do nosso ponto de vista, levando-nos para fora do nosso mundo, o que também nos traz mais para dentro dele. Mostra-nos a necessidade de transformarmos o exótico em familiar e o familiar em exótico:

[...] tudo o que me é familiar é meu conhecido? Tudo o que me é familiar é íntimo? Tudo o que me familiar está realmente próximo de mim? Fazendo a si mesmo tais perguntas, encontrará na sua realidade social respostas diversas, mas, fazendo isso, estará praticando de alguma forma a dúvida antropológica, base do trabalho de campo (DAMATTA, 2010, p. 186).

Ou seja, o fato de eu estar envolvido no meio da dança, de viver contextos de estigma, de ter passado parte da minha juventude no interior, não significa que esta dita familiaridade é similar. O familiar guarda elementos que são exóticos, diferentes, estranhos, mas também esse exótico não deixa de ser familiar, pois tem muitas características que se intercalam, se aproximam, se tocam. Como afirma Velho (1978, p. 42-43), a “realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada”. Por mais parecidas que sejam as histórias dos sujeitos, nunca serão as mesmas, e por mais exótico que seja nosso objeto, há algo que nos aproxima dele. Assim, partimos “para a pesquisa com um roteiro, uma mala repleta de dúvidas e muitos planos a serem concretizados” (ALMEIDA, 2017, p. 191).

Isto posto, noto em mim um amadurecimento como pesquisador durante o processo. Neste percurso cometi alguns deslizes. Ao ir ver a apresentação do Balé Nacional de Cabo Verde no primeiro semestre de 2015, cheguei a cumprimentar Flávio Sampaio, levar um DVD do meu grupo de dança para ele conhecer e “me ofereci” para dar oficinas de dança popular na Escola. Buscava ali uma forma de criar empatia para me aproximar da Escola através das contribuições como professor de dança. Uma tentativa de aproximação atrapalhada e desnecessária, já que naquele período eu ainda não tinha delineado bem o projeto. O momento foi inoportuno, já que ele estava dando atenção aos bailarinos de Cabo Verde, e também porque eu não havia me apresentado como pesquisador com objetivos ligados a um doutorado. Após a ocorrência deste fato, comprovei a necessidade de definir urgentemente a metodologia de pesquisa.

A metodologia que melhor se aproximou foi a etnografia, já que suas discussões se aproximavam muito do contexto. Eu queria encontrar possíveis respostas não somente em fatos e fontes duras e puramente documentais. Eu queria entender as construções e desconstruções de possibilidades e paradigmas a partir do contexto cotidiano daqueles sujeitos, por meio de suas falas, histórias e vivências concretas.

Geertz (2011), Peirano (2014) e tantos outros expoentes desta área apontam aquilo que entendo como a falta da alma na pesquisa, o perigo de se buscar apenas fatos e dados, acumular informações e observações frias, sem dar voz aos sujeitos, sem se deixar levar pelo sentimento que abarca os temas dentro do *locus* da pesquisa. Geertz (2011, p. 10), como referência principal, afirma que “praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”. Peirano (2014, p. 389) afirma que devemos ir além de um mero registro de procedimentos empíricos, mas sim “expandir o empreendimento teórico/etnográfico, contribuindo para desvendar novos caminhos que nos ajudem a entender o mundo em que vivemos”.

Não há neutralidade na etnografia. Por mais que devamos ter cuidado com nossa proximidade para com o campo e as pessoas, a interação é necessária para estabelecer o diálogo, trocar informações, fortalecer a interlocução (AMBROSINO, 2009; MAGNANI, 2002). Como afirma Cardoso de Oliveira (2006, p. 24), “acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta é apenas viver em uma boa doce ilusão”. Torna-se um desafio encontrar a melhor forma para pesquisar “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002), sem perder a capacidade interpretativa frente ao familiar e ao exótico (VELHO, 1981). Estar ao mesmo tempo dentro e fora do objeto que observa (VÍCTORA et al., 2000); ou seja, equilibrar a subjetividade e a objetividade na pesquisa e na escrita. Malinowski (1997, p. 33) afirma que “o esforço principal deve ir no sentido de deixar os factos falarem por si” e para isto deve-se evitar ideias preconcebidas, algo que pode prejudicar a compreensão do contexto nativo.

Sendo assim, apoiei minha pesquisa na etnografia, sendo esta a abordagem que busca compreender, por meio do comportamento de um grupo humano, questões que tocam crenças, cotidianos e produções culturais, entre outras tantas possibilidades de relações. Entendo que tecerei a minha versão de uma história, a minha forma de interpretar as informações, dados, falas, documentos, conversas, histórias, rotinas, vidas.

Ambrosino (2009) diz que buscamos construir uma narrativa ou história na qual é apresentada nossa experiência de interação com uma dada comunidade. Tornamo-nos, como aponta Malinowski (1997, p. 19), “nosso próprio cronista e historiador”, atentando para o fato que poderemos lidar com fontes dúbias, complexas, já que não estamos tratando necessariamente de documentos concretos, mas sim com o comportamento e a memória das pessoas.

Bondía (2002) fala da importância da junção entre o conhecimento e a vida humana, sendo que a experiência é a convergência destes dois vetores. Este conceito, tanto no

conhecimento acerca das teorias sobre etnografia, como também no que diz respeito à pesquisa exploratória, foram campos novos em meu caminhar como pesquisador. Até chegar à escolha do tema focal desta pesquisa, abriram-se várias possibilidades de caminhos a percorrer. Só que o que mais me instigava era a cidade, a Escola e o grupo de pessoas envolvidas nesta história. Pude perceber que a cidade, de algumas maneiras, sofreu influências a partir do trabalho desenvolvido pela Escola. Contudo, não era na cidade que estava o objeto que eu queria compreender e discutir. Mesmo assim, é inegável o quanto a Escola mudou pensamentos e comportamentos dos moradores de Paracuru, sendo que isto ficará ainda mais evidente nos capítulos seguintes.

Na construção do objeto de pesquisa, pensei em aprofundar o olhar na metodologia de ensino do balé, considerada como diferente de outras metodologias mais tradicionais de ensino deste estilo de dança²⁰. Flávio Sampaio afirma em entrevistas que adaptou a metodologia de ensino do balé pensando não em bailarinos puramente clássicos, mas sim em bailarinos contemporâneos, bailarinos híbridos. Um balé direcionado às características daquelas crianças e jovens, aos seus corpos, às suas anatomias na maioria das vezes não moldáveis para um formato clássico europeu. Também pensei em analisar criticamente todas as produções coreográficas da Paracuru Companhia de Dança, para entender como se concretizava este ideal de formação dos bailarinos contemporâneos que Flávio Sampaio sempre diz em suas contextualizações sobre o trabalho²¹. Pensando nos sujeitos da pesquisa, pensei em buscar jovens que queriam fazer balé na instituição, mas não fizeram por medo do estigma e preconceito que sofreriam, ou porque os pais e responsáveis não permitiram²².

Estas opções explanadas podem e devem se tornar futuros temas para entender o panorama mais amplo que compõe essa história. No entanto, elegi como foco de pesquisa as experiências daqueles e daquelas que fizeram e fazem da Escola uma referência em dança; dando destaque, neste contexto, às possíveis quebras de paradigmas que envolvem a relação entre gênero e sexualidade com a prática da dança por parte de jovens, e à formação de contextos que mostraram que a dança também poderia se tornar uma possibilidade de profissão

²⁰ Rocha (2014) trouxe contribuições a partir de sua dissertação, na qual realizou um paralelo entre o ensino do balé na Escola e o projeto pedagógico do curso de Dança na Universidade Federal de Alagoas. Entretanto, a metodologia de trabalho com o balé no cotidiano da Escola merece estudos mais aprofundados.

²¹ A Escola e a Companhia de Dança já produziram 15 espetáculos, sendo muitos destes coreografados por expoentes da dança, como Ivaldo Mendonça, Henrique Rodovalho e Jorge Garcia. Alguns destes espetáculos comporão discussões nos próximos capítulos.

²² Pretendo, após o término do doutorado, realizar esta pesquisa, além de aprofundar as pesquisas internas na Escola. Em diversas conversas durante o período da pesquisa *in loco* foram citados casos em que meninos não continuaram ou não entraram na Escola por causa do preconceito. Ouvir a voz destes meninos excluídos poderá ampliar a visão deste processo que compõem a história da Escola.

e meio de sobrevivência. Como destacado na introdução, nenhum outro tema tomou tamanho vulto, o que também contribuirá com a produção acadêmica, que ainda está carente de estudos que desenvolvam este tema de maneira mais elaborada²³.

A imersão etnográfica no cotidiano da Escola durou 13 meses²⁴, de novembro de 2015 a dezembro de 2016, sendo que no final deste período realizei as entrevistas. Em 2017, acompanhei outros eventos²⁵ e realizei mais uma entrevista. Com isto, acompanhei os trabalhos cotidianos da Escola durante cerca de dois anos.

Em novembro de 2015, fui a Paracuru para observar o cotidiano da cidade e para, oficialmente, pedir permissão para realizar a pesquisa *in loco*, como também para observar com mais atenção o cotidiano da cidade. Meu olhar de pesquisador já foi captado para algo revelador, mesmo antes de adentrar o espaço urbano de Paracuru. Ainda na estrada estava um *outdoor* da Câmara de Dirigentes Lojistas da cidade parabenizando a Paracuru Companhia de Dança pelos seus quinze anos de existência, o que reforça o quanto o trabalho e a arte destes jovens tinham boa visibilidade.

Figura 1 – Outdoor da Câmara de Dirigentes Lojistas de Paracuru



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

²³ A única referência mais aprofundada que encontrei na pesquisa bibliográfica foi o livro “Dança, sexo e gênero”, de Judith Lynne Hanna (1999). A autora traça a influência das questões acerca do gênero e, principalmente, da sexualidade na história da dança, com destaque para o balé clássico e a cena da dança moderna dos Estados Unidos no século XX.

²⁴ Vale reforçar que a imersão inicial foi anterior a novembro de 2015. Aqui aponto o período a partir do qual acompanhei as atividades com a autorização da coordenação da Escola e dos sujeitos envolvidos.

²⁵ Em 2017, a Escola promoveu um evento em comemoração ao Dia Internacional da Dança, em maio, e a apresentação da prévia de um espetáculo com todos os alunos, ocorrida em dezembro. Além disto, realizaram uma apresentação do espetáculo “Praia das Almas” em Fortaleza, em outubro, dentro da programação da Bienal Internacional da Dança do Ceará.

Apesar de a cidade não ser meu contexto de pesquisa, busquei observar desde a primeira visita a dinâmica do seu cotidiano. Paracuru é uma cidade pequena, litorânea, com cerca de 31 mil habitantes, muito pacata, exceto em período de carnaval, onde se torna um dos destinos mais procurados no estado. Durante todo o ano, especialmente no segundo semestre, recebe inúmeros turistas em busca dos bons ventos de suas praias para a prática do *kitesurf*. Também é conhecida como uma boa opção para surfistas, sendo que alguns de seus habitantes vêm se destacando no cenário nacional e internacional de competições. Outra característica que chama bastante atenção é sua praça principal estar situada de frente para o mar, o que imprime uma vista linda.

Está localizada a 84 Km de Fortaleza, no sentido oeste do estado do Ceará, entre os municípios de São Gonçalo do Amarante e Paraipaba. Sua economia é baseada no turismo, na pesca e no comércio. Seu nome é originário da língua tupi, em que “paracuru” significa “lagarto do mar”. Possui cerca de vinte praias de areia fina e branca, destacando-se a Praia das Almas, onde está localizada a maioria das dunas que compõem o ponto turístico mais famoso da cidade.

Figura 2 – Vista aérea do município de Paracuru/CE



Fonte: *Google Maps*.

A partir de uma pequena colônia de pescadores chamada “Boca do Poço”, tem-se acesso à Praia das Almas, onde ficam dunas movediças que compõem uns dos mais belos lugares do litoral cearense. Roteiro obrigatório para quem visita a cidade é assistir o pôr do sol em cima das dunas ou na praia. Essas dunas são representativas para a cidade não só pela beleza, mas também porque soterraram, no início do século passado, o vilarejo de Parazinho, local onde a cidade nasceu. Elas continuam se movendo e vêm aos poucos soterrando casas e barracas da Boca do Poço e há projeções que daqui 70 anos estarão na praça principal.

As pessoas se apropriam de várias formas da praça principal, onde está a igreja católica matriz. Muitos eventos só começam após a missa noturna. Os turistas são facilmente reconhecidos, principalmente os estrangeiros, que geralmente jantam nos restaurantes instalados no entorno da praça. O calor é constante, o ano todo, dia e noite, sendo amenizado no período dos ventos, que vai de agosto a novembro, quando também chove pouco. Também o período dos ventos é o que mais leva areia a cada canto que você estiver. A família de um ex-aluno me emprestou sua casa de praia, que ficava a um quarteirão da Escola, para eu poder realizar a pesquisa. Como a casa também fica a poucos metros das dunas, cada visita começava com uma grande limpeza em todos os cômodos, onde cada espaço e cada móvel estava cheio de areia.

A praça principal é dividida em duas partes, sendo uma parte ocupada pela igreja e a outra por barracas de lanche, uma grande área livre e a biblioteca municipal. Nesta área livre geralmente acontecem os eventos da cidade, com montagem de estruturas de palco²⁶. No entorno encontramos boa parte do comércio principal, a prefeitura, restaurantes e áreas de estacionamento. Nas ruas próximas há hotéis, pousadas, o mercado municipal e o acesso para a praia principal da cidade. Este acesso se dá por um declive que foi transformado numa grande área de lazer, com teatro de arena, outra praça e um farol, que também funciona como mirante. Na arena também ocorrem outros eventos, como a apresentação da Paixão de Cristo²⁷.

Todos estes espaços, no dia a dia, tornam-se lugares de interações e práticas. Durante o dia, a praça é o local de circulação de crianças e adolescentes indo e voltando da escola, moradores utilizando os serviços do comércio, jovens circulando com suas pranchas em direção à praia e turistas dirigindo *buggys* equipados com material de *kitesurf*. À noite, vemos crianças com suas brincadeiras diversas, onde se destaca a prática do *skate*, chamando-me a

²⁶ Os eventos da Escola que não acontecem na própria sede são feitos em palcos montados nesta área livre da praça. Eventos menores, sem montagem de estrutura do palco, também ocorrem atrás da igreja, numa outra área livre menor, entre vários bancos dispostos em forma de um grande círculo.

²⁷ A Paixão de Cristo acontece na Semana Santa e já se tornou um evento tradicional na cidade, sendo organizado, em sua maioria, por membros da Escola, em parceria com outros projetos culturais da cidade.

atenção a quantidade de meninas que se interessam por esta atividade, grupos de moradores conversando ou indo à missa, turistas jantando nos restaurantes e grupos de jovens circulando em todos estes espaços.

Descendo a rua da praça, virando à direita, seguindo quatro quarteirões, encontramos a sede da Escola de Dança de Paracuru. Da portaria, olhando para a esquerda, no fim da rua, também vemos o mar. A sede é construída num terreno amplo e é composta por recepção, algumas salas internas, escada que dá acesso a uma sala de ensaios no piso superior, corredor que dá acesso à outra sala de ensaio menor no térreo, ao refeitório, aos dormitórios e ao pátio, que tem no fundo uma estrutura de base de palco, que é adaptada com a aparelhagem necessária em dias de eventos. Também permite a montagem de estrutura de palco suspenso. O pátio comporta, com tranquilidade, cerca de 400 cadeiras, que são dispostas para a plateia que sempre está presente nos eventos promovidos pela Escola.

Além desta estrutura principal, há banheiros, vestiários, salas para guarda de figurinos, arquivo, jardim interno, portão de acesso alternativo, guarda volumes, biblioteca e outros elementos e espaços que fazem da Escola um local bem construído e que oferece o ambiente necessário para realizar suas atividades. A biblioteca é rica em títulos, filmes e documentários, e a Escola também tem um acervo de figurinos variados e barras de alongamento móveis nas salas de ensaio, o que facilita as atividades de flexibilidade e postura com as turmas maiores.

Figura 3 – Vista frontal da Escola de Dança de Paracuru



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Figura 4 – Refeitório



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Figura 5 – Sala de ensaio do andar térreo



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Figura 6 – Sala de ensaio do primeiro andar.



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Atualmente, em 2018, a instituição possui treze turmas e cerca de 200 alunos e alunas regularmente matriculados. Conta com patrocínio da ENEL (companhia de distribuição de energia do Ceará) e da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. Também tem parceria com a Prefeitura de Paracuru, a Hangs Net (que disponibiliza gratuitamente a rede de internet), a Clínica São Pedro e a Rádio Mar Azul. Desenvolve atividades por meio do Edital “Escolas de Cultura” e está em fase final de montagem do espetáculo “O Passarinho que Aprendeu a Voar”, a partir da aprovação de um projeto no Edital “Projeto Cultura Infância”. Ambos os editais são empreendidos pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará.

A Escola está de portas abertas quando se chega lá. Há um clima de confiança e cuidado mútuo, onde notei que todos tomam conta de tudo e respondem por tudo. Apesar de certa informalidade que noto nos momentos cotidianos, o tratamento cordial ressalta, mesmo nas brincadeiras entre eles e elas. É comum vermos os pais dos alunos circulando pelo espaço, e não há restrições para acompanharmos aulas e ensaios, desde que se mantenha a concentração, evitando-se elementos de distração como conversas altas. Alunos e alunas de turmas diferentes interagem, ficando juntos geralmente nos bancos do corredor de entrada ou nas cadeiras na área do refeitório. O flanelógrafo é composto por avisos de eventos e atividades e por fotos de apresentações.

Antes e após as aulas, podemos ver um grande trânsito de bicicletas, motos e carros, nos quais os pais e responsáveis trazem e levam os alunos. Mesmo não havendo descuido notório por parte de todos quanto à acomodação de lixo, há necessidade de limpeza constante, principalmente na época dos ventos fortes, por causa da areia que vem das dunas.

Na primeira visita oficial da pesquisa, conversei inicialmente com Miliane Moura²⁸, coordenadora da Escola. À noite, no fim de uma reunião pedagógica da equipe de professores, apresentei a proposta geral da pesquisa e pedi autorização para estar junto a eles. Não houve qualquer objeção, nem qualquer sensação explícita de estranhamento ou incômodo.

Sendo assim, comecei a estar junto deles no cotidiano da Escola; mas somente na última visita de 2015 que tive a oportunidade de pedir permissão para Flávio Sampaio para acompanhar os trabalhos. Já há algum tempo que Flávio não estava à frente da coordenação, mas mesmo assim a sua permissão era primordial, mesmo porque já tinha a certeza que ele seria um dos meus entrevistados e também porque, mesmo afastado nesta época, ele ainda era a referência do trabalho como um todo.

Flávio chegou no meio da tarde e cumprimentou a todos na secretaria e também me cumprimentou. Miliane, então, disse que eu queria conversar com ele. Foi um diálogo informal, sendo que já no início ele me deixou bem à vontade. Começou a contar histórias da Escola, de forma nitidamente apaixonada. Os relatos que consegui lembrar foram então registrados no diário de campo. Além de permitir minha presença e pesquisa, também perguntou se eu me interessava em fazer alguma atividade ligada à dança popular na Escola, independente da pesquisa, pois ele já conhecia meu trabalho e me considerava qualificado para tal. Isto me deixou mais tranquilo, mas também surpreso. Neste seu pedido, não houve intenção de ser uma troca de favores, algo que confirmei durante toda a pesquisa, mesmo porque outros pesquisadores estiveram lá e não deram aulas ou ministraram oficinas e cursos. Dispus-me prontamente a ajudar no que eu pudesse e no que eles precisassem.

A partir daí, senti que as portas estavam abertas para mim. Alegria e sentimento de responsabilidade se misturaram após aquela conversa. Estes foram meus primeiros contatos mais próximo com boa parte dos professores e bailarinos da Escola. Confesso ter sentido uma angústia no início, mas este sentimento logo foi abandonado frente à atenção com a qual fui recebido.

²⁸ Os dados sobre Miliane Moura, Flávio Sampaio, Alex Santiago e Joab Tafarel, citados nas próximas páginas, serão detalhados no fim deste capítulo, onde trago informações sobre os sujeitos que foram entrevistados nesta pesquisa.

Também nesta última visita de 2015, além da conversa com Flávio Sampaio, também acompanhei parte do processo de seleção para novos alunos da Escola do ano letivo de 2016. A princípio fui até lá apenas para observar esta seleção, mas acabei ajudando em pequenas tarefas, como anotar os nomes dos candidatos nas fichas ou tirar fotos para registros da própria Escola. A concretização da pesquisa já me tirava de uma mera observação para uma observação participante. Ali, começava o desafio de “estar, ao mesmo tempo, distante e próximo do objeto de observação, ou seja, dentro e fora do evento observado” (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 62), colocando-me atento aos “detalhes do modo mais objetivo possível, evitando interpretações e inferências, e pondo de lado os próprios preconceitos” (AMBROSINO, 2009, p. 61).

Durante a seleção, os atuais professores da Escola se revezaram para realizar testes físicos em mais de 150 candidatos, que disputavam cerca de 90 vagas. Estes testes são necessários para evitar a admissão de alunos que tenham restrições anatômicas²⁹ para com a técnica do balé, algo bem rotineiro na seleção de qualquer escola de formação desta linguagem de dança. A partir daí os aprovados iriam para a segunda etapa, na qual fariam aulas durante um mês, para se ambientarem com a rotina da Escola e, só assim, serem realmente admitidos como alunos regulares.

Impressionou-me a delicadeza e o carinho dispensados por todos os avaliadores para com as crianças e os adolescentes. Apesar de eu nunca ter feito aulas de balé em escolas tradicionais, sempre ouvi relatos de posturas sisudas e formas frias de lidar com alunos em muitas instituições. Esta impressão rasa caiu por terra ao acompanhar esta seleção, já que os avaliadores tratavam os candidatos de uma forma atenciosa, explicavam os procedimentos com cuidado meticuloso, o que amenizava o clima tenso que permeia qualquer seleção. Alex Santiago, professor da Escola, logo na primeira turma, disse a mim que gostaria que todos pudessem entrar, mas a estrutura da instituição não comportava tantos alunos; daí o motivo principal da seleção. Também comentou que nenhum dos professores fica na Escola no dia do resultado para não presenciarem o choro daqueles que não são selecionados.

Entre os candidatos havia 12 meninos de idades bem diferentes. Um deles era sobrinho de um dos bailarinos da Companhia, que acompanhou o teste com brilho nos olhos. Outro menino mais novo, ao sair do teste, disse para a mãe que tinha sido aprovado, pulando

²⁹ Como explicado por eles, e registrado em diário de campo, problemas como comprometimentos na coluna, na articulação do quadril ou nos pés podem trazer lesões futuras ou sofrimento desnecessário para os alunos, a médio e longo prazo. A prática contínua dos exercícios de balé requer uma conformação anatômica e biomecânica que abarque situações de pequenos comprometimentos neste sentido, que podem ser resolvidos ou minimizados com o tempo.

de alegria, o que levou as pessoas próximas dele a gargalharem com a cena. Outro candidato, com 17 anos, afirmou que queria entrar na Escola porque já fazia aulas de teatro e isto iria ajudá-lo na sua atuação. Um dos candidatos já tinha 18 anos e cursava graduação em Educação Física numa faculdade particular. Outro mudou para a cidade há um ano e já havia praticado *jazz* durante um tempo.

Era comum entre eles a prática do *surf* e do futebol. Inclusive, o futebol era muito comum também entre as meninas. As avaliadoras e professoras Miliane Moura e Rochele Conde sempre perguntavam para as meninas se elas eram “danadas” (cheias de energia), se gostavam de esporte, se brincavam na rua, e afirmavam que gostavam exatamente das crianças com mais energia e disposição.

Apesar do clima descontraído, pude notar a competência, cuidado e atenção aos detalhes na avaliação dos candidatos. Mesmo se, a princípio, notavam que o menino ou menina tinha algum impedimento, mantinham a avaliação com a mesma atenção dispensada aos que tinham estrutura física mais adequada ao balé. Também era notável a busca das potencialidades; ou seja, entendiam que alguns problemas mais amenos poderiam ser corrigidos com a própria prática do balé e dos exercícios gerais que os alunos fazem na Escola. Outro fato que me chamou a atenção é que eles não exaltavam aqueles que tivessem ótima flexibilidade ou postura, algo que denota o cuidado para não causar melindres ou desmotivação entre aqueles que não tivessem tal conformação física.

Uma das candidatas mais novas entrou em pranto antes de ser chamada para o teste, e nem por isto foi forçada a fazer o procedimento naquele momento; o que ocorreu no final do horário de sua turma, após a mesma se acalmar. Também participou do teste uma menina com deficiência auditiva, mas que fazia leitura de lábios, e a mesma foi atendida com o cuidado necessário.

Os testes ocorreram durante as manhãs e tardes, e durante a noite aconteceram os ensaios para a mostra de dança da Escola, que é tradicional no final do ano. Apesar de não poder ir na mostra, pude ter a dimensão do trabalho desenvolvido pela Escola a partir dos ensaios. Dezenas de alunos, várias coreografias, figurinos sendo confeccionados, testes de palco; um conjunto de obrigações que refletiam no cansaço estampado no rosto dos professores, que já tinham se envolvido nos testes da seleção durante todo o dia. Apesar disto, tratavam os alunos com a mesma atenção que pude ver na seleção. O espaço estava aberto ao público, e os ensaios eram acompanhados por vários pais e amigos dos bailarinos. Acompanhei pelo *Facebook* a apresentação do espetáculo e pude ver, por meio das fotos, o sucesso obtido, tanto pela alegria dos bailarinos, como pelas reações da plateia lotada.

Finalizei esta primeira etapa de vivência no *locus* da pesquisa com a certeza de que estava no caminho certo e de que as portas estavam abertas para minha proposta. A partir daí, veio a produção do texto para primeira qualificação³⁰. Vale destacar que, apesar da avaliação positiva dos membros da banca, houve críticas quanto à visão relativamente “edificante” da Escola. Assim, com estas considerações, continuei na imersão do cotidiano da Escola, buscando ter um olhar mais crítico frente à realidade pesquisada.

Nas minhas primeiras idas à Escola em 2016, nas quais comecei a acompanhar as aulas de todas as turmas, eu me sentia acanhado e tinha medo de tirar a atenção dos alunos. Contudo, aos poucos fui vendo que era só impressão minha. Após acompanhar todas as atividades da Escola durante alguns meses, resolvi focar a atenção na turma avançada (com alunos dos dois últimos anos de formação e os bailarinos recém-formados)³¹, nos eventos e nas atividades da Companhia. Avaliei, com o andamento da pesquisa de campo, que o acompanhamento das atividades com as turmas mais novas já não era mais necessário, frente à repetição dos fatos³² e também porque compreendi que as questões que estavam se delineando na minha pesquisa seriam mais direcionadas aos alunos mais antigos, aos professores e a Flávio Sampaio.

Não pude acompanhar tantos encontros da Companhia de Dança pois eles geralmente aconteciam nos dias em que não podia estar em Paracuru. Vi alguns ensaios para montagem do espetáculo “Praia das Almas”³³, o trabalho fotográfico feito nas dunas e a apresentação do mesmo na estreia em Paracuru, como também uma apresentação ocorrida em Fortaleza/CE, no teatro do Centro Cultural Dragão do Mar.

No primeiro semestre de 2016, acompanhei ensaios da quadrilha Força Junina, na qual vários alunos e alguns professores da Escola eram integrantes. Fiquei impressionado com a disposição deles, pois alguns tinham trabalhado ou dançado o dia todo e estavam dispostos a ficar duas horas ou mais num ensaio extremamente cansativo. Por exemplo, Joab Tafarel, professor da Escola, tinha começado suas atividades docentes às 7h30, trabalhou o dia todo, ensaiou durante a noite na Companhia e ainda ficou no ensaio da quadrilha de 22h30 até quase duas da madrugada, para poder trabalhar na manhã do dia seguinte.

Assim pude ver o nível de entrega tanto por parte dos alunos como dos professores e famílias. Fiquei realmente impressionado com o profissionalismo e com a busca pela melhor

³⁰ A primeira qualificação ocorreu em março de 2016.

³¹ O detalhamento sobre a estrutura curricular e a formação dos bailarinos será feito no próximo capítulo.

³² Acompanhei as atividades das turmas mais novas durante o primeiro semestre de 2016.

³³ Detalhes sobre a montagem deste espetáculo ainda serão destacados à frente.

performance na dança, mas também com a maneira como exercitam suas interações como colegas e amigos.

2.1 Um novo integrante na equipe

A pesquisa etnográfica se revelou um bom desafio nesta caminhada, principalmente na definição dos limites que compõem a chamada “imersão no campo”. Agora compreendo o quanto a imersão é primordial para o melhor entendimento da dinâmica que abarca o campo de análise. O cotidiano nos dá a impressão de sermos espiões e intrusos, havendo o risco de nossa presença ser incômoda para os sujeitos, em seus campos de convivência e atuação. Assim, fui tateando e construindo um certo conforto à medida que fui sendo abraçado por todos e todas.

No cotidiano, o pesquisador observa e interage com os sujeitos, a partir de suas rotinas (AMBROSINO, 2009), sendo que os seus comportamentos são melhor entendidos a partir do contexto nos quais vivem, por meio dos significados que atribuem às suas práticas cotidianas (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000). Busca-se padrões de organização social e os seus modos de vida (CRESWELL, 2014), na tentativa de saciar a ignorância e desconhecimento do pesquisador, a partir de algo no campo que não se sabe, que não se conhece (SILVA, 2009a).

Assim, à medida que fui me inserindo no cotidiano da Escola, entendendo seus códigos e ações, fui me sentindo menos angustiado. Ao compreender melhor este universo do balé, área da dança que tenho pouco conhecimento técnico, fui diminuindo as resistências para com esta linguagem artística. Apesar disto, os membros da Escola me chamaram para fazer as aulas, mas não me dispus por vergonha.

Em seu processo formativo, a Escola de Dança de Paracuru constrói suas atividades baseadas principalmente no balé clássico e na dança contemporânea, mas também busca inserir na formação de seus alunos e bailarinos outras linguagens de dança³⁴. A partir disto, a minha interação com a Escola se estreitou por meio de um convite para colaborar com a formação técnica dos alunos.

No início de 2016, em uma conversa com a coordenadora da Escola, Miliane Moura, recebi a proposta de começar a ministrar aulas de danças tradicionais para as alunas do 2º ano e para a turma avançada. Confesso que aceitei a proposta com receio, mesmo tendo

³⁴ O currículo da Escola tem aulas regulares de balé clássico e de dança contemporânea, mas por meio de oficinas, cursos e montagens coreográficas, também trabalha com outras linguagens como a dança de salão, o contato improvisação, o jazz, danças tradicionais, entre outras.

afirmado para Flávio Sampaio que ficaria satisfeito com esta possibilidade. Mesmo já tendo ministrado aulas, cursos e oficinas em tantos locais, ali estava um desafio que se impôs na minha cabeça como uma prova de fogo para me sentir respeitado e dentro da Escola por completo.

Um fato foi muito importante para suavizar meu receio frente a este convite. Flávio, na nossa primeira conversa, afirmou que não concebia uma formação em dança sem o conhecimento sobre as danças do próprio país e que via em mim a pessoa ideal para repassar este conteúdo aos bailarinos, já que eu tinha ampla experiência nisto. Assim, como professor colaborador, eu iria me inserir mais intimamente no contexto da Escola, tendo a chance de entender melhor as engrenagens do processo e ter mais proximidade com os sujeitos da pesquisa e possíveis futuros entrevistados. Sendo assim, é “interessante enfatizar que a identificação social do(a) pesquisador(a), assim como a interação que este(a) estabelece com o grupo investigado, são fatores importantes na aceitação do pesquisador e na coleta de informações” (SALES, 2005, p. 76).

Ministrei algumas aulas para as três turmas de segundo ano (9 e 10 anos) e para a turma avançada (acima de 15 anos)³⁵. A experiência foi considerada positiva pela equipe pedagógica e ficou combinado que, após o doutorado, eu continuaria o trabalho.

Com a turma avançada, também foi proposto um trabalho de montagem coreográfica, para que os alunos pudessem conhecer outra metodologia de trabalho a partir da dança tradicional. Esse trabalho ocorreu no segundo semestre de 2016, já que no primeiro semestre eles estavam se preparando para a festa junina e para uma grande apresentação dos alunos da Escola em julho, o que demandaria a utilização de seus horários de aula e ensaios para este fim. Então, para a turma avançada resolvi criar uma coreografia baseada no Boi Bumbá de Parintins. Como é a dança que mais gosto e que tenho maior repertório gestual, além de ser bem diferente de tudo que eles já tiveram contato até então, senti-me confiante para prosseguir com a ideia.

A montagem do trabalho ocorreu de setembro a novembro de 2016, sendo auxiliada pelos professores da Escola, que fizeram ensaios nos períodos em que eu não estava na cidade. Houve alguma dificuldade no início, mas à medida que o interesse foi aumentando, o trabalho fluiu de maneira mais tranquila. Ao conversar com os alunos, eles relataram que eu desenvolvia uma didática de montagem coreográfica muito diferente; como também era distinta a dinâmica

³⁵ Nas aulas trabalhei o afoxé baiano, que foi muito bem recebido. Apesar do nervosismo inicial, vi que a maioria dos alunos se interessaram pela proposta, principalmente a turma avançada. No final das aulas vinham conversar comigo, perguntando mais detalhes sobre a dança e os orixás.

de movimentos dos passos de Boi Bumbá, tendo pouca similaridade com o que estavam acostumados a dançar e vivenciar em aulas.

No início de outubro, recebi a confirmação da participação do Oré Anacã³⁶ para participação no V Festival Internacional de Folclore do Ceará. Esta participação seria no dia 19 de novembro, em Fortaleza. Daí propus uma parceria entre o meu grupo e a Escola, criando uma coreografia para ser dançada em conjunto pelos dois grupos, o que foi aceito por ambos os lados. A coreografia foi composta por vinte e quatro dançarinos, sendo vinte deles da Escola e quatro do Oré Anacã.

Chegado o festival, os grupos se encontraram e houve uma ótima interação entre todos. Os dançarinos de Paracuru estavam ansiosos e felizes, afinal estavam dançando algo diferente, fora da cidade deles. Confesso que a apresentação da coreografia foi um dos momentos mais felizes da minha carreira de coreógrafo e na minha vida de pesquisador. Como o Oré Anacã é o meu principal trabalho artístico, ver meus dançarinos e os bailarinos de Paracuru juntos me fez ter mais certeza da importância dos contatos e parcerias.

Flávio Sampaio não pôde ir, mas acompanhou tudo pelas redes sociais e expressou em postagem a sua alegria frente à repercussão positiva do ocorrido. No dia seguinte, ele entrou em contato comigo e disse que na semana seguinte haveria uma apresentação da Escola e da Companhia na praça principal de Paracuru, e perguntou se o Oré Anacã poderia participar, tanto dançando a coreografia conjunta, como também algumas coreografias próprias. Fiz contato rápido com os dançarinos do Oré, houve elenco suficiente, e no mesmo dia aceitamos o convite. Levamos o afoxé, o coco, o maracatu pernambucano e o reisado na apresentação.

Fomos muito bem recebidos na Escola, todos interagiram bastante. Após passarmos um tempo juntos, fomos à praça preparar a apresentação. Em seis anos de grupo, o Oré Anacã se apresentou algumas vezes em espaços onde a plateia estava ao lado do espaço cênico, o que dá um tom de intimidade e intimidação, dependendo da recepção dos espectadores. No caso de Paracuru, a reação da plateia foi calorosa, o que refletiu diretamente na energia do grupo. O respeito e a atenção das pessoas que vieram assistir à apresentação, em plena quarta-feira à noite, foi algo bem marcante para nós.

Este trabalho fez com que eu construísse uma relação mais próxima com alunos e professores da Escola, algo que os tornou mais dispostos e disponíveis a me ajudarem na continuidade da pesquisa e, principalmente, na fase das entrevistas.

³⁶ Como explicitado na introdução, o Oré Anacã é o grupo de dança que coordeno na UFC.

2.2 De coração aberto: os segredos do roteiro da vida

Toda a experiência vivida e registrada até aqui ajudou a traçar um panorama extenso do cotidiano, lançou algumas luzes sobre questões e dúvidas que direcionaram meu olhar curioso e descortinou outras possibilidades, algumas a serem discutidas adiante, outras que ficarão como propostas de estudos futuros. Entretanto, intuições e impressões não compõem certezas, e para isto devemos lançar mão de instrumentos que promovam uma imersão mais profunda e íntima naquilo que se tornou foco de interesse na minha pesquisa.

Um dos procedimentos utilizados foi a observação participante. Na opinião de Ambrosino (2009, p. 34), a observação participante “não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa”, sendo que o observador deve estar em campo utilizando seus cinco sentidos para capturar detalhes, fatos e comportamentos, para depois descrevê-los sem julgamentos baseados em preconceitos. Parte-se do pressuposto de que a fala ou a escrita obtida junto aos sujeitos por outros instrumentos, como a entrevista, não são capazes de captar todos os elementos. Nisto, a observação participante pode auxiliar em alguns pontos, principalmente o que está ligado à linguagem não verbal, o ambiente, entre outros (VÍCTORA et al., 2000). Logo, a observação participante “é uma combinação do papel de pesquisador (participante de algum modo) com uma técnica real de coleta de dados (observação)” (AMBROSINO, 2009, p. 90).

Como instrumento de registro que acompanhou a observação utilizei o diário de campo, que teve a função básica de ser o local onde foram registrados os dados extraídos da observação, essencial para o pesquisador. Sendo um caderno simples, ou um tablet ou notebook, o diário de campo compõe o espaço onde se coloca grande parte das informações “que nos dão subsídios para analisar os dados coletados de outra forma” (VÍCTORA et al., 2000, p. 73).

Completando, as entrevistas vieram como coroamento de um processo lento, trabalhoso, mas motivador e revelador. Ambrosino (2009, p. 61) afirma que entrevistar “é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”, ou seja, é um instrumento de coleta de informações mais pontuais acerca das temáticas de pesquisa.

A pesquisa documental, a observação e o diário de campo não são, em alguns pontos, capazes de revelar nuances mais profundas dos comportamentos individuais, sendo a entrevista uma ótima opção para complementar os dados necessários que o pesquisador precisa para a escrita de sua versão dos fatos. Como afirma Guber (2011), é tarefa do pesquisador

descobrir as perguntas mais significativas acerca do universo cultural dos sujeitos para, assim, poder conhecer melhor os sentidos locais das questões que interessam ao estudo.

A princípio, os sujeitos da pesquisa seriam 18 jovens, sendo seis integrantes do grupo que iniciou a Companhia e Escola, seis da primeira turma, seis da atual turma avançada da Escola, além do Flávio Sampaio. Todavia, no caminhar da pesquisa entendi que além do Flávio Sampaio, o registro das experiências vividas por dois sujeitos de cada um destes grupos destacados nesta pesquisa seria suficiente. Assim, seguem descrições dos entrevistados.

- José Flávio Sampaio: 63 anos, ex-bailarino e professor de balé em diversas companhias e escolas de dança no Brasil e no exterior. Fundador da Companhia e Escola de Dança de Paracuru. Pessoa chave neste contexto, será melhor apresentado no próximo capítulo. Entrevista ocorrida em 15 de dezembro de 2016.
- Alexandre Leite Santiago: 33 anos, pertencente ao primeiro grupo de jovens que fundou a Companhia e a Escola. Não dança na Companhia, mas é professor da Escola e também de um projeto de dança na cidade de Tabuleiro do Norte-CE. Representante do Colégio de Dança do Ceará, possui inserção política nos meios da dança no estado. cursou o ensino médio. Atualmente, é o secretário de cultura do município. Entrevista ocorrida em 13 de dezembro de 2016.
- Miliane Barbosa de Moura: 34 anos, graduada em Biologia, única mulher entrevistada, também pertence ao grupo fundador dos projetos. Coordenadora da Escola, bailarina da Companhia e responsável direta por todas as ações e projetos pedagógicos e artísticos da instituição. Entrevista ocorrida em 13 de dezembro de 2016.
- Joab Tafarel Freitas Martins: 28 anos, formado em Administração e Recursos Humanos, pertencente à primeira turma formada na Escola, onde atualmente é professor e coreógrafo. Bailarino da Companhia. Coordenador de uma das quadrilhas juninas da cidade. Já atuou em trabalhos junto a outros projetos e companhias no estado. Assessor técnico em cultura na prefeitura de Paracuru. Entrevista ocorrida em 15 de dezembro de 2016.
- Everton Barbosa Lucas: 24 anos, pertencente à primeira turma da Escola, ex-seminarista, estudante de jornalismo, mora em Fortaleza. O único entrevistado que não tem vínculo direto com a Escola atualmente. Entrevista ocorrida em 16 de dezembro de 2016.

- Tiago Mendes da Silva: 22 anos, faz parte da turma avançada da Escola, onde também realiza estágio como jovem aprendiz, além de ser secretário da instituição. Cursou o ensino médio e é recriador numa escola particular da cidade. Entrevista ocorrida em 13 de dezembro de 2016.
- Lucas Matos Alves: 24 anos, cursou o ensino médio. Faz parte da turma avançada da Escola e ministra aulas de balé em algumas escolas da cidade. Entrevista ocorrida em 15 de dezembro de 2016.

As escolhas foram feitas a partir da representatividade que estes sujeitos tinham para a história e a dinâmica atual da Escola e na tese serão apresentados a partir dos nomes como são tratados por todos. A convivência com eles, a indicação feita pelos pares, os relatos colhidos a partir das reportagens: elementos como estes configuraram critérios de escolha.

Flávio Sampaio por ser o criador do projeto junto com os jovens. Alex Santiago, em muitas ações, é o braço direito de Flávio Sampaio e participou da fundação da Companhia e da Escola. Miliane Moura é fundamental no funcionamento atual da Escola, também participou da fundação e, dentre as mulheres, foi indicada como uma das grandes protagonistas desta história. Joab Tafarel é marido de Miliane, e este fato sempre foi evidenciado em reportagens; também é um dos professores mais atuantes, dentro e fora da Escola. Everton Lucas foi apontado por vários membros do grupo como fundamental, frente às situações difíceis vividas durante sua permanência na Escola, além de poder trazer outras opiniões sobre a instituição, por não estar mais vinculado diretamente a ela. Tiago Mendes, por ser secretário, conhece a dinâmica interna da Escola, além de ser um dos bailarinos de grande destaque na turma avançada. Lucas Matos, juntamente com seus dois irmãos, sempre esteve ligado a reportagens, exatamente pelo fato dos três irmãos terem entrado na Escola, além de ser também um dos destaques da turma avançada e ter viajado para Cabo Verde num intercâmbio artístico.

Como procedimento usual no trabalho de campo, a entrevista “busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (CRUZ NETO, 2000, p. 57), por meio de um roteiro de perguntas formuladas a partir das demandas e dos objetivos da pesquisa³⁷. Não sendo produzidas a partir de uma fala neutra, as informações colhidas se baseiam nas opiniões, sentidos, sentimentos, emoções, valores e condutas do informante (GUBER, 2011), compondo

³⁷ O roteiro de perguntas está no apêndice da tese. Neste roteiro consta as perguntas geradoras, sendo que houve particularidades de acordo com o entrevistado.

um importante arcabouço de dados que amparam e dão melhor visão da realidade focalizada na pesquisa.

As sete entrevistas aconteceram em Paracuru e Fortaleza, de 13 a 16 de dezembro de 2016. Com pequenas variações, a partir das particularidades dos entrevistados, foram feitas perguntas acerca da inserção no contexto da Escola, os acontecimentos marcantes durante a permanência no projeto, aspectos ligados à formação técnica, prática docente e/ou vivência na Companhia de Dança, fatos ligados aos conflitos e preconceitos acerca das questões de gênero e sexualidade, as relações interpessoais, e as aspirações para o futuro da Escola e de si próprio³⁸.

Durante as transcrições, vi a necessidade de realizar uma entrevista extra com Tiago Mendes e Thalles Felipe Leitão dos Santos, que eram namorados no período da entrevista, em 07 de abril de 2017. O objetivo era averiguar mais profundamente a questão de preconceitos ligados à sexualidade e ao relacionamento deles, dentro e fora da Escola. Contextualizando, Thalles Santos tem 20 anos, tem ensino médio completo, faz parte da turma avançada da Escola e vem se destacando como coreógrafo, fotógrafo e desenhista.

Todos assinaram uma carta de sessão de direitos autorais sobre depoimento oral e autorizaram a utilização dos nomes reais. Foram cerca de 15 horas de gravações, onde muitas vezes tive que me controlar, frente às emoções dos relatos das situações vividas. A grande quantidade de dados colhidos nas entrevistas também indicava que não seria necessário buscar outros sujeitos para comporem o grupo escolhido. As transcrições irão compor um banco de entrevistas que será criado a partir da formação de um grupo de pesquisa sobre dança e sexualidade, no Instituto de Educação Física e Esportes da UFC.

Antes de sua entrevista, Miliane Moura disse que todos estavam abrindo seus corações pela confiança que tinham no trabalho que eu estava realizando. Em alguns momentos, os entrevistados disseram que nunca haviam dito certos fatos ou que poucas pessoas tinham conhecimento de vários acontecimentos relatados a mim. Isto me deu a proporção da importância e do respeito com o qual eu deveria tratar estas informações, a partir desta “fantástica surpresa [...] diante de um verdadeiro assalto de emoções” (DAMATTA, 2010, p. 194).

A partir das informações obtidas por meio do diário de campo e das entrevistas, da observação participante, além de todos o arcabouço teórico e dos materiais prévios que agrupei antes e durante a pesquisa de campo, pretendo fazer uma narrativa por meio da descrição densa dos fatos (GEERTZ, 2011), buscando uma reflexão crítica acerca dos comportamentos e falas

³⁸ O roteiro das entrevistas está no apêndice da tese.

dos sujeitos que compõem o grupo, produzindo uma versão que buscará responder às indagações que esta pesquisa lança. Buscarei, como propõe Creswell (2014, p. 187), “uma descrição que cria verossimilhança e produz para os leitores o sentimento de que eles experimentaram ou talvez pudessem experimentar, nos eventos descritos”.

Este é um exercício de organização de dados complexos e ricos em detalhes, que se soma a outros dados fragmentários (GINZBURG, 2006) e de indícios soltos, buscando um resultado que traz as marcas do grupo pesquisado e as minhas marcas:

[...] a exaltação dos detalhes, dos pormenores pode, eventualmente, ser reveladora das estruturas sociais, permitindo recompor o todo através das partes, pois, através do pequeno, do ínfimo, da dobra, da sobra ou da sombra, é possível ter uma ideia do como as práticas sociais cotidianas são produtoras da estrutura social e como essa última acaba por influenciar as primeiras (STECANELA, 2009, p. 69).

O desafio é “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (GEERTZ, 2011, p. 25-26), a partir da “apresentação de detalhes, contextos, emoções e as nuances de relacionamento social a fim de evocar o ‘sentimento’ de uma cena e não apenas seus atributos superficiais” (AMBROSINO, 2009, p. 33-34).

Na busca de sentidos, coerência e alma nesta tese, tomo emprestado as experiências destes jovens guiados por um mestre do balé. Coreógrafo e corpo de baile da dança da vida, nos palcos da história da Escola de Dança de Paracuru.

3. HISTÓRIA, ESTRUTURA E COTIDIANO DA ESCOLA DE DANÇA DE PARACURU

Reconstruir a história da Escola de Dança de Paracuru não é apenas o cumprimento de uma obrigação de contextualização desta pesquisa, mas também situar o leitor no terreno dos acontecimentos que alicerçaram vários contextos que amparam o objetivo principal da tese, que é a discussão acerca dos estigmas que permearam as vidas dos sujeitos aqui retratados. Não somente as histórias dos sujeitos, mas também a relação entre eles e deles com o panorama mais amplo da pesquisa. Como afirma Dayrell, (2003, p. 43), “o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade”. E tantas as histórias singulares como as relações entre eles foram construídas, em grande parte, na Escola de Dança de Paracuru.

Como estes sujeitos também se relacionam com a cidade, podemos inferir que suas falas, somadas às outras fontes aqui mobilizadas, reverberam um contexto mais amplo, que permeia a cidade. Ginzburg (2006), por meio do paradigma indiciário, mostra que os fatos ligados à vida do sujeito ordinário podem nos levar a uma compreensão do contexto social no qual ele vive. Apesar desta pesquisa não ter debatido diretamente com a cidade e seus moradores, poderemos construir diálogos que tragam a cidade para a cena, já que os relatos mostram o quanto que fatos ocorridos junto à sociedade influenciaram tanto nas suas histórias pessoais como na trajetória da Escola. Assim, de forma secundária, a cidade se faz presente nas histórias dos sujeitos. Contudo, mesmo assim, as impressões e possíveis influências permeiam a comunidade, embora não se possa mensurar porque não foi o foco desta pesquisa.

A Escola de Dança de Paracuru se tornou um dos pontos de referência na cidade, assim como suas belas praias e sua vocação esportiva para o *surf* e o *kitesurf*. Nem sempre foi assim. Além de ser muito procurada como opção para o carnaval, Paracuru era roteiro jornalístico até a década de 90 em diversos casos de violência ou corrupção. Essa tríade – carnaval, corrupção e violência – causava uma baixa autoestima no morador paracuruense. Flávio Sampaio relata que Paracuru estava “todos os dias na página policial, que o prefeito roubou [...], a cidade era destruída; você não conseguia entrar pela rua principal porque era um buraco [...], era uma coisa insegura”. Contudo, a partir de 1999, surge o embrião da história que narrarei aqui, a partir das dissertações, reportagens e entrevistas que compõem o *corpus* desta pesquisa, juntamente com o referencial teórico, as anotações do diário de campo e as lembranças de tantos momentos vividos nas minhas idas até lá. Todavia, antes de falar da Escola

e da Companhia, é primordial apresentar um dos sujeitos centrais desta história: Flávio Sampaio.

Figura 7 – Flávio Sampaio ministrando aula na Escola de Dança de Paracuru



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Quase sempre vestido de preto, olhar atento e dono de uma história cheia de reviravoltas e enfrentamentos, Flávio Sampaio impunha em mim um certo receio antes de me aproximar dele. Não que ele agisse de forma fria ou porque eu soubesse de algum relato que o configurasse como um indivíduo inacessível ou egocêntrico. Muito pelo contrário; após nossa primeira conversa acerca da pesquisa, em dezembro de 2015, ele desfez qualquer receio que eu havia formado a partir da aura que alguns colegas da área da dança construíram acerca da sua figura.

Apesar da seriedade constante, Flávio demonstra uma doçura e um atenção constante com todos que estão à sua volta. Trata a todos e todas na Escola pela denominação de “filhos”, e talvez por isto seja visto como pai, por muitos deles.

Aliás, sua relação com a paternidade, em outro nível, também foi singular desde criança, por insistir em dançar livremente pela praia e em casa, contrariando fortemente seu pai militar. Ele relata que gostava de se movimentar livremente na praia e ver os seus movimentos refletidos na areia, e isto passou a ser visto com desconfiança por muitas pessoas. Não era

somente seu pai que se incomodava com o menino dançarino, tanto que Flávio relata que sofreu *bullying* em Paracuru, neste período:

Quando eu morava aqui, eu sofria muito *bullying*, e uma situação de *bullying* é uma situação de medo, né. A pessoa que sofre *bullying*, ela não reage por medo. Então isso foi uma coisa muito forte na minha vida, isso foi uma coisa que em determinados momentos da minha vida teve coisas que eu poderia ter resolvido melhor se não fosse esse medo, que é um medo que se dilui, que torna você uma pessoa determinadamente medrosa (SAMPAIO, 2016).

Elemento tão discutido atualmente, o termo *bullying* “se configura em um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas como, por exemplo, implicância, discriminação e agressões verbais e físicas” (MATOS; JAEGER, 2015, p. 350). Estigmas, regras sociais transgredidas, preconceitos; vários elementos levam à prática do *bullying* nos diversos âmbitos sociais. Se hoje ainda é difícil para muitos meninos dançarem sem serem vítimas de preconceito, é de se imaginar quão complicada foi a situação de Flávio na sua infância, na década de 60.

O medo que o paralisou algumas vezes, não o impediu de seguir seu desejo de dançar, mesmo depois que se mudou para Fortaleza para estudar no Colégio Militar, já na década de 70. O Theatro José de Alencar ficava em seu caminho para o Colégio e aulas de balé ministradas por Tereza Bittencourt e Hugo Bianchi³⁹ no foyer chamaram sua atenção. Ali, naquela linguagem, encontrou ressonância naquilo que fazia de forma livre nas praias de Paracuru. Como não era permitido a ele fazer aulas com as turmas femininas do Theatro, acabou encontrando numa das sedes do Serviço Social da Indústria (SESI) a oportunidade para realizar seu desejo. Contudo, também ali não poderia participar pois não preenchia os requisitos para as aulas ministradas por Dennis Gray⁴⁰, bailarino contratado para um projeto de balé para filhos de industriários na Barra do Ceará, em 1974 (SILVA, 2009b).

Neste período ele participava do grupo folclórico⁴¹ que funcionava no SESI e, escondido, acompanhava as lições de Dennis Gray, aprendendo os exercícios, até que foi descoberto. Um dia, Flávio encontrou o local aberto e resolveu executar os exercícios que via nas aulas. Entretanto, Dennis Gray acompanhou tudo escondido, e ofereceu uma vaga para que ele participasse das aulas. Começava, assim, uma carreira que o levou ao Teatro Guáira, em

³⁹ Hugo Bianchi é um dos pioneiros da dança no Ceará, sendo um dos maiores expoentes do balé clássico no Estado. Tereza Bittencourt também é considerada uma das mais importantes referências da dança do Ceará.

⁴⁰ Dennis Gray foi um notável bailarino do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, das décadas de 40 a 60, sendo reconhecido nacionalmente como intérprete e coreógrafo, tendo ganhado vários prêmios.

⁴¹ Utilizo o termo “grupo folclórico” a partir do relato de Flávio Sampaio, apesar de saber que o termo mais adequado ser “grupo de projeção folclórica”, que se baseia na pesquisa e montagem coreográfica a partir das danças tradicionais.

Curitiba/PR, em 1976, e neste mesmo ano foi aprovado numa seleção, passando a compor o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, ficando lá por doze anos (ROCHA, 2014).

No catálogo produzido pela Escola de Dança de Paracuru em 2011⁴² consta o currículo artístico de Flávio, onde cita que ele foi professor da Escola Estadual de Danças Maria Oleneva, Maitre de Balé no Theatro Municipal do Rio de Janeiro e professor da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Também foi professor convidado do Balé da Ópera de Varsóvia (Polônia), do Balé da Ópera de Zurique (Suíça), do Arte Studio de Munique (Alemanha), da Escola Estadual de danças da Polônia, da Companhia de Dança Angelin Preljocaj (França), do Grupo Corpo (MG), do Balé Guaíra (PR), da Cia. de Dança Deborah Colker (RJ), do Grupo Quasar (GO), entre outros. Foi um dos autores da reestruturação da Faculdade de Dança da UniverCidade (RJ), fundador da Faculdade de Dança da Universidade Gama Filho (CE), diretor do Colégio de Dança do Instituto Dragão do Mar (CE), diretor artístico da Bienal Internacional de Dança do Ceará e diretor adjunto do Balé de Niterói (RJ). Autor dos livros “Ballet Essencial” e “Balé Passo a Passo”, sobre o ensino de dança clássica. Também é jurado do Festival de Dança de Joinville e fez 32 direções cênicas em diversas cidades brasileiras.

Apesar de um currículo extenso como professor, sua carreira como bailarino foi relativamente curta por causa de um acidente num ensaio, que provocou uma lesão grave em sua coluna, impedindo-o de seguir sua carreira nos palcos. Sentiu no corpo o estresse e a não adaptabilidade que o balé tradicional fez a ele, com exercícios e técnicas direcionados à biomecânica dos corpos europeus⁴³. A alternativa que encontrou, após um ano de tratamentos sem sucesso, foi seguir a carreira de professor e assim construiu sua caminhada. Neste interim, a partir de sua experiência pessoal e da observação das constantes lesões causadas pela prática de balé nas diferentes escolas e companhias nas quais trabalhou, Flávio começou a questionar essa técnica que causava o sofrimento e a exclusão de diversos talentos na dança.

Rocha (2014) relata que, após fazer cursos e aulas com diversos professores de balé em sua formação, foi somente com Flávio Sampaio que notou uma maneira diferente de abordar o ensino da técnica, mas principalmente a resolução de problemas na execução dos movimentos. Isto fez com que ela buscasse fazer todos as aulas em eventos nos quais Flávio ofertava oficinas:

⁴² A Escola de Dança de Paracuru produziu dois catálogos impressos (2011 e 2017) e um catálogo virtual (2014), onde consta boa parte da sua história e das suas produções.

⁴³ Flávio sempre frisa essa questão, que inclusive o fez criar sua metodologia de trabalho, que será apresentada neste capítulo.

Em sua primeira aula ele fez uma correção em uma das bailarinas, sobre o exagero da abertura dos pés na primeira posição, e solicitou que ela diminuísse a abertura. Pela primeira vez via um professor falar algo diferente do que sempre ouvia nas aulas de balé. Sua observação e correção foram explicadas e argumentadas com um conhecimento das estruturas anatômicas do corpo que me impressionaram, pois nunca tinha visto um professor com esse conhecimento. Sempre fui corrigida pela perspectiva da forma como o balé deveria ser trabalhado, mas a correção que o Flávio Sampaio fez em sua aula era voltada para como a técnica tinha que ser aplicada no corpo daquela bailarina. Percebi, ali, que havia um outro caminho para o aprendizado do balé e que aquele professor tinha muito a me ensinar (ROCHA, 2014, p. 66-67).

Este foi apenas um dos muitos relatos sobre a forma como Flávio Sampaio trabalha e entende o balé aplicado aos diferentes corpos. Daniela Ramalho, ex-bailarina do Grupo Corpo⁴⁴, quando soube que eu faria pesquisa sobre o trabalho do Flávio Sampaio, pediu para eu dar um recado a ele. Queria que eu dissesse que, apesar de ele talvez não se lembrar dela, que ela tinha sido aluna dele no Theatro Municipal do Rio de Janeiro e que foi ele que fez com que ela se tornasse a bailarina que ela se tornou⁴⁵. A cantora Fernanda Abreu, com a qual mantenho contato, também foi sua aluna e sempre reforça o quanto Flávio foi importante na vida dela, ensinando-lhe a forma correta de dançar⁴⁶.

Em doze anos de formação e prática artística como bailarino, Flávio Sampaio quase não foi corrigido a partir das especificidades do seu corpo. O foco das correções na prática do balé toma como referência um padrão ideal que, muitas vezes, não se encaixa nos seus praticantes. Essa falta de encaixe fez com que ele, assim que se afastou da prática como bailarino profissional, buscasse encontrar uma forma de dar aulas, ensinar e corrigir seus alunos de uma maneira mais individualizada, tendo como referências suas particularidades. Ou seja, não era o bailarino que iria se adaptar a uma técnica dada, mas buscava-se, assim, que o balé se adaptasse aos corpos dos bailarinos. Uma mudança de sentido que fez grande diferença no entendimento da técnica e seus processos de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2014).

Apesar desse seu estudo e de sua forma de trabalhar a técnica do balé serem diferenciados frente a tantos outros professores, Flávio cita em entrevista que nunca pôde realmente testar de forma contínua e elaborada seus pensamentos e propostas pedagógicas de balé. Os cursos e oficinas que ministrava pelo país ou no exterior não permitiam o trabalho a longo prazo e, segundo ele, onde ele trabalhava ou era “aquecedor de bailarinos”, ou deveria repassar a base técnica sem grandes interferências. Quando possível ele fazia correções ou

⁴⁴ O Grupo Corpo tem sede em Belo Horizonte/MG e é uma das maiores companhias de dança do país.

⁴⁵ Daniela Ramalho visualizou uma postagem no *Facebook* na qual eu relatava que faria uma visita à Escola de Dança de Paracuru e pediu para que repassasse o recado a Flávio Sampaio.

⁴⁶ A cantora Fernanda Abreu já relatou algumas vezes, em seu perfil de *Facebook*, o quanto é grata a Flávio Sampaio pelo período em que ele ministrou aulas para ela. Soube da proximidade dos dois após comentar com Flávio o quanto admirava o trabalho da Fernanda Abreu, o que também me permitiu ter contato com ela, para tratar de assuntos artísticos.

ajudava bailarinos a resolverem dificuldades biomecânicas para a execução deste ou daquele movimento ou sequência de movimentos, mas nada aprofundado ou num período de tempo maior.

Ele afirma que trabalhava com bailarinos prontos, com padrões de movimentos cristalizados. Quando se deparava com alguma dificuldade, buscava encontrar formas de resolver o problema posto a partir das características corporais do bailarino. Entretanto, aquilo já era um corpo moldado por anos de uma técnica dura e centrada em modelos, com lesões já consolidadas, então ele apenas tentava minimizar os problemas que já estavam postos à sua frente.

Das várias características que Flávio Sampaio tem, e muitas ainda serão destacadas aqui, uma das mais fortes é a entrega ao que se propõe a fazer. Como relatou na entrevista, sua ansiedade por trabalho o fazia, dia e noite, quase todos os dias da semana, acordar e ir dormir respirando dança. Esta característica foi uma das grandes responsáveis pela história da criação da Escola de Dança de Paracuru, mas antes dela precisamos apresentar o surgimento da Paracuru Companhia de Dança.

3.1 Do forró à sapatilha: a criação da Paracuru Companhia de Dança

“Paracuru, lugar das artes, cidade da dança”. Lema de um evento, escrito em folders que convidavam para uma homenagem ao Dia Mundial da Dança, que ocorreu na Escola de Dança de Paracuru no dia 06 de maio de 2017. Se pudéssemos conversar com algum morador da cidade há dezoito anos, perguntando se poderíamos, um dia, caracterizar a cidade desta forma, provavelmente esse morador diria ser difícil ou impossível. E é exatamente em 1999, dezoito anos antes, que situaremos o início desta trajetória que promoveu uma mudança enorme nas vidas e nas certezas de moradores e, principalmente, de centenas de jovens paracuruenses e de outras localidades.

O termo “cidade da dança” não é recente. Há anos vem sendo usado por jornais e programas de TV, e há razões para isto⁴⁷. Flávio Sampaio sempre mostra satisfação quanto à enorme quantidade de crianças e jovens que fez e faz parte das turmas da Escola, sendo que durante muitos anos, em número de meninos, a Escola de Dança de Paracuru só não superava a Escola do Teatro Bolshoi, em Joinville/SC. Também realiza ou ajuda a promover todos os

⁴⁷ Na primeira visita que realizei na Escola em 2011, relatada no capítulo anterior, na qual assisti à Bienal de Dança em palco montado no local, Flávio mostrou para a plateia, antes da primeira apresentação, a capa do caderno de cultura do jornal O Povo, que denominava Paracuru com “cidade da dança”.

anos pelo menos quatro grandes eventos abertos e gratuitos⁴⁸. Todavia, no fim da década de 90, as coisas eram bem diferentes.

Além do carnaval, onde a música e a dança sempre compõem os festejos, a dança era praticada em poucas escolas que a ofereciam como atividade, nada diferente da maioria das cidades brasileiras, e também nas festas e no cotidiano das praças, principalmente da praça matriz, no caso de Paracuru. No Ceará, o forró sempre foi muito forte. Diferentemente de hoje, onde o forró elétrico domina, naquele período o que chamava atenção dos jovens era o forró “pé de serra” dançado nos formatos da dança de salão.

A praça principal tem um crucifixo, ao lado da igreja, onde os jovens ficavam dançando forró à noite e nos fins de semana. Flávio diz que alguns jovens de Fortaleza, quando estavam na cidade, faziam algumas batalhas de forró, que denominavam como batalhas entre o “povo da cidade e o povo do interior”. Paralelo a isto, Alex Santiago⁴⁹ relata que começou um movimento para se formar um grupo de quadrilha junina, no qual outros jovens se inseriram. Nesta época, a primeira dama do município promoveu a vinda de um professor de dança de salão de Fortaleza para ensinar forró aos jovens de um grupamento infanto-juvenil, de caráter militar, chamado “Infanto”⁵⁰. Ali houve a oportunidade destes jovens praticarem forró para poderem dançar nas festas e disputar nas batalhas contra aqueles que vinham de fora.

Então, um amigo em comum nos dois grupos, Jefferson Freitas, fez com que Alex e Rochele, que eram da quadrilha, fossem fazer aulas de dança de salão promovidas pelo “Infanto”. Assim, por meio de relações de parentesco, amizade ou pelos contatos dos jogos de futebol, forma-se uma turma onde estavam Alex, Rochele, Jefferson, Fredson, Itatiana, Wanderson, Mayara Kelly, Lairton e Jocasta.

Enquanto o “Infanto” se manteve com o apoio da primeira dama, estes e outros jovens participaram destas aulas de forró. Contudo, o projeto foi encerrado com a perda da eleição e, assim, o grupo de jovens teve que arcar com as despesas da vinda do professor de Fortaleza, algo em torno de 120 reais, na época. Isso durou cerca de seis meses, sendo que neste período eles pediram dinheiro às famílias, aos comerciantes, quase sempre sem sucesso.

⁴⁸ A Escola realiza seu espetáculo de fim de ano e a comemoração do Dia Internacional da Dança, e ajuda a promover a Paixão de Cristo e uma Bienal de Dança (em anos pares a Bienal Par em Par e nos anos ímpares a Bienal Internacional de Dança do Ceará).

⁴⁹ A partir daqui os sujeitos citados por nome e sobrenome são aqueles com os quais realizei entrevistas ou busquei depoimentos via redes sociais. Apontarei casos específicos, quando ocorrerem.

⁵⁰ O “Infanto” era um projeto para formação de jovens na área militar, que funcionava como guarda mirim em muitas cidades do interior. Na minha cidade, Corinto/MG, um grupamento militar juvenil também funcionou dos anos 90 até início dos anos 2000.

Com as dificuldades, estes jovens continuaram buscando formas de bancar as aulas do professor Auricélio, até que não conseguiram mais, já que não tinham renda e nem ajuda de ninguém. Até que um deles resolveu procurar a vereadora Ieda Sampaio. Ela afirmou que não poderia ajudar, mas que seu irmão Flávio, que era professor de balé, estaria naquele fim de semana na cidade e que talvez poderia socorrê-los. Alex afirma que a palavra “balé” os assustou, mas mesmo assim resolveram pedir-lhe dinheiro. No dia escolhido, ainda tentaram conseguir algo no comércio, sem sucesso, e viram que não havia outra opção. Bateram na porta e foram atendidos por Flávio que os perguntou o porquê da visita⁵¹. Alex contou que foram convidados para entrar, mas eles não quiseram. Flávio confirmou, em sua entrevista, que eles se mostravam extremamente resistentes e recuados neste primeiro contato, exatamente pelo receio do seu vínculo com o balé.

Explicado o porquê da visita e do pedido, Flávio disse para passarem todo mês para pegar o dinheiro, que estava disposto a bancar as aulas. Os jovens quase não acreditaram e ficaram conversando sobre o ocorrido até que o pai da Jocasta a buscou e deu uma surra nela, já que ela estava o dia todo na rua. Este esquema durou cerca de oito meses, sendo que Flávio apenas pedia para que eles se mantivessem assíduos na atividade, sem qualquer outra interferência sua ou pedido de contrapartida. Já em 2000, Flávio perguntou se eles tinham alguma coreografia montada, pois queria propor uma ida deles a Fortaleza para se apresentarem no teatro adjacente do Theatro José de Alencar, o Teatro Morro do Ouro. Disseram que sim, e ao serem questionados sobre figurino, afirmaram que só tinham algumas roupas doadas pela prefeitura, ainda da época do “Infanto”. Como não eram adequadas e cheias de logotipos da prefeitura, Flávio se dispôs a fazer um figurino, pegou medidas e mandou confeccionar.

Assim feito, eles foram se apresentar em Fortaleza. Alex relatou que Flávio “comprou sapatos pra gente e sandálias pras meninas e a gente foi assim, a primeira apresentação da gente em Fortaleza. Foi um sonho!” Como ele disse, a dança era motivo de diversão, de “se mostrar” para as pessoas, e ir para Fortaleza foi algo muito representativo para eles naquele momento.

Após a apresentação em Fortaleza, Flávio disse que levaria a apresentação de um grupo de dança de rua para Paracuru no período da Semana Santa e propôs a eles de se apresentarem também, no que confirmaram que topavam a empreitada. Como Flávio era o

⁵¹ Alex e Flávio não conseguem precisar a data. Só têm certeza de que foi no segundo semestre de 1999.

coordenador do Colégio de Dança⁵² e tinha contato com vários profissionais da área, convidou o grupo do professor Luiz Alexandre para ir à cidade. Estrategicamente, propôs aos jovens que fizessem uma oficina pela manhã e se apresentassem à noite, o que também foi aceito. Após a apresentação, foram convidados para jantarem com os dançarinos.

Flávio teve intenção muito objetiva ao fazer isto. Ele queria que os jovens se interessassem por outras linguagens, além da dança de salão. A estratégia funcionou, já que a dança de rua, hoje mais comumente chamada de *hip hop*, não apontava elementos que pudessem causar resistência por parte deles, como ocorria com o balé:

E aí ele (Flávio) perguntou: vocês não querem fazer uma aula com o Luiz Alexandre de manhã antes de dançar, aí a noite vocês dançam, pra vocês conhecerem uma outra técnica? Aí a gente: - pô, dança de rua é legal, vamos fazer, coisa de macho, né assim? A gente fez, ficamos maravilhados (SANTIAGO, 2016)

Alex afirmou que era um tipo de dança que eles entendiam como masculina, por causa dos movimentos fortes, das roupas folgadas, o que fez com que não vissem problema em praticar (LOURO, 1995). Também não houve incômodo por parte das meninas, apesar desta questão aqui relatada. Isto mostra que o entendimento de Flávio Sampaio sobre a melhor forma de chegar ao seu objetivo de promover a ampliação dos horizontes na dança para estes jovens realmente foi certo. E isto ele confirma em sua entrevista:

[...] aí eu acho que esse dia mudou muito a cabeça assim, porque depois a gente saiu pra jantar todo mundo, os meninos do Colégio de Dança, e eles fizeram amizade e viram que bailarino é normal, então aquilo tirou muito a resistência deles. Eu lembro que depois eu disse assim: “E aí vamos fazer outra coisa? Vamos trabalhar com outro professor?”, aí eles “Mas balé não né?”, eles não queriam balé e eu disse “Não, vamos fazer dança de rua” (SAMPAIO, 2016).

Assim, nos sábados, eles continuaram as aulas de dança de salão, e nos domingos faziam aula de dança de rua. Luiz Alexandre passou a ir a Paracuru como atividade do estágio dele no Colégio da Dança. Neste período, também entraram Miliane e Eduardo, consolidando o grupo que se manteve junto durante os primeiros anos desta história.

Com isto, os jovens começaram a montar coreografias de dança de salão e de dança de rua, e tanto Flávio como Luiz Alexandre buscavam inserir o grupo em eventos em Paracuru e Fortaleza para que, além de adquirirem experiência de palco, também pudessem se motivar no trabalho e estreitar os laços de amizade entre eles.

⁵² Após a Bienal de Dança do Ceará, em 1997, houve mobilização da classe artística para fundar um local de formação técnica em dança na capital. Assim foi fundado o Colégio de Dança do Ceará, no Instituto Dragão do Mar de Arte e Cultura, em 15 de dezembro de 1998, funcionando durante quatro anos.

Figura 8 – Apresentação na Praça Principal de Paracuru, em 29 de julho de 2001



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Figura 9 – Apresentação no Theatro José de Alencar, em Fortaleza/CE, em 15 de agosto de 2001



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Assim permaneceram até o final de 2001, quando Flávio foi convidado para dar aula no Bolshoi. De acordo com Alex, isto caiu como uma bomba para os jovens, que acharam que tudo iria acabar a partir deste afastamento do Flávio do cotidiano da cidade e da vida deles⁵³. Apesar dele não ser o professor do grupo, sempre estava próximo, querendo saber como estavam as atividades. Nesta fase, Flávio convidou Adriano Araújo, outro professor de dança ligado ao Colégio da Dança, para realizar a inclusão de aulas de *jazz* e dança contemporânea e ser o suporte do trabalho, já que ele não estaria tão próximo.

Adriano Araújo assumiu o grupo de dança e começou um processo de qualificação técnica e de formação artística destes jovens. Ele é sempre lembrado com muito carinho e respeito por todos que participaram do projeto neste período⁵⁴. Nas entrevistas do Flávio, Alex, Miliane e Everton isto fica muito evidente, e a presença dele nesta fase foi primordial para que o projeto prosperasse, consolidando o trabalho:

[...] aí o Adriano Araújo entrou; o Adriano se comprometeu. Era uma pessoa de uma generosidade ímpar, porque assim, ele teria feito sem a ajuda, sabe? Porque ele também queria fazer aquilo. Quando eu fui, o Adriano ficou vindo todo final de semana, por causa do *jazz*, o Adriano era um professor de *jazz*, o Adriano não era um professor de balé. Eu me lembro que, acho que julho de 2002, eu vim passar uma semana aqui. Teve uma folga no Bolshoi e eu vim. O Adriano tinha feito várias coreografias. O Adriano era muito rápido, o Adriano era bárbaro, eles devem muito ao Adriano assim na formação deles. O Adriano foi uma pessoa muito importante também. E eu lembro que eu cheguei de manhã, e na noite eles iam fazer uma apresentação e eu não tinha visto nada. Eu tomei um susto, um susto! Um palco, que era um palanque desses de político, enorme. Mas já com movimentos, sabe? Foi fantástico. E assim eu voltei pro Bolshoi e o Adriano continuou (SAMPAIO, 2016).

Antes de ir para Joinville, Flávio Sampaio também buscou ajuda na prefeitura para que o projeto continuasse acontecendo. Como ele se desvinculou do Colégio de Dança para ir para o Bolshoi, solicitou ao prefeito que pagasse a ida de Adriano e uma bolsa para cada integrante do grupo, já que eles estavam sofrendo pressão das famílias para trabalharem. Esta ajuda de custo ficou firmada em 45 reais na época e a prefeitura se dispôs a arcar com as despesas do professor.

Alex relata sobre o quanto Adriano Araújo fez com que eles se entendessem como artistas e como pessoas comprometidas com as aulas. Afirmou que Adriano ensinou regras

⁵³ Até então, Flávio era responsável pela coordenação do Colégio de Dança, em Fortaleza/CE, e sempre estava presente em Paracuru. Entretanto, a ida de Flávio para Joinville se configurava como uma ausência que durava meses, fato que foi relatado por Alex como algo que os fez acreditar que o grupo iria encerrar suas atividades.

⁵⁴ Adriano Araújo faleceu em 2011 e foi homenageado duas vezes pelos membros da Escola. Uma das salas de ensaio da Escola foi batizada com seu nome e há uma das cenas do espetáculo “Parabach” que faz menção a ele, a partir de uma barra de luz que desce e sobe no fundo do palco, sendo observada pelos bailarinos.

simples como não ficar sentado durante os exercícios ou não brincar nos momentos que exigiam atenção.

Durante este período, eles tinham aulas durante o fim de semana e viram que aquilo não era suficiente para terem um bom rendimento. Como estavam recebendo o auxílio da prefeitura, também ficou mais fácil justificar a necessidade de mais dedicação. Com isto, passaram a ensaiar em três dias da semana também. Faziam estes ensaios em salas desocupadas em escolas, na praça, em quadras, em áreas livres de prédios em construções. Muitas vezes, não conseguiam terminar ou até mesmo fazer seus ensaios já que eram lugares não direcionados para esta atividade. Assim, o resultado que Flávio Sampaio via quando visitava a cidade era fruto desta dedicação e amor pelo trabalho que os jovens vinham alimentando.

Apesar desta ajuda de custo, as famílias questionavam alguns integrantes sobre a escolha em dançar, ao invés de trabalhar. Alex e Miliane afirmam que sofreram pressão para começar a trabalhar. Alex diz que era comum que rapazes da idade dele já buscassem posto de trabalho como caseiros ou realizando limpezas de piscinas. Trabalhar com isto renderia mais dinheiro do que a ajuda de custo para a dança, o que poderia trazer alívio para os custos da casa:

[...] assumi o compromisso de que eu queria a dança. E no decorrer do tempo, a dança foi exigindo mais de mim. Foi exigindo mais do meu tempo, e eu tinha uns 16 anos, 17 anos, já era velha né? Pra começar a dançar. E já tinha outras responsabilidades também. Já tava no médio, no ensino médio e dava aula de reforço de tarde, estudava de manhã, dava aula de reforço de tarde e de tardezinha, nos finais da tarde, era a hora que o grupo se encontrava pra trabalhar. E sempre muito apertado, muita cobrança da família, porque não tinha dinheiro e já tava na idade de conseguir trabalho. Mas sempre a gente relutando com a família e tentando ver aquilo que estava acontecendo no momento, sem pensar no futuro. Então o que tava acontecendo no momento era muito bom. Era como se... Era um novo tão bom que eu não sabia nem dizer o porquê que era contemporâneo, o que era... não sabia explicar nada daquilo. Mas era novo, era bom e eu tava gostando de aprender. E o que estava me fazendo ficar era exatamente o como eu estava aprendendo (MOURA, 2016).

Como afirma Pais (1996, p. 24), o período da juventude, como passagem para a vida adulta, se refere comumente à busca de uma ocupação, a encarar a responsabilidade de um trabalho, de uma família e de uma habitação própria. Quando, na visão da sociedade, o jovem foge destes imperativos, ou seja, quando os jovens “não se esforçam por contornar esses ‘problemas’, correm mesmo riscos de serem apelidados de ‘irresponsáveis’ ou ‘desinteressados’”. Assim, os jovens se veem forçados a deixar seus “comportamentos mais rebeldes, as afrontas às normas dominantes na comunidade”, a partir da pressão que os pais fazem para que “seus filhos comecem cedo a trabalhar [...] para evitarem ser alvo de qualquer recriminação” (PAIS, 1996, p. 273). Como afirma Stecanela (2008, p. 117):

Os jovens vivem dilemas do tempo que se entrelaçam entre a escolha, o controle e a culpa. A escola, o trabalho, a cultura e o lazer são elementos que participam na constituição desses dilemas, pois se associam ao viver o presente e ao estabelecimento de projetos de futuro. Ao lado das preocupações com a escolarização para garantir a certificação e o acesso a algum trabalho, conquistar a autonomia e ingressar no mundo das responsabilidades próprias do mundo adulto, há o desejo de experimentar intensamente os tempos presentes na esfera do lazer, da fruição e do acesso aos bens culturais oportunizados.

Alex inclusive disse que só depois de muito tempo que a família entendeu a importância da escolha dele, ao ver que a dança poderia ser uma forma de crescimento e de trabalho. Tanto que seu irmão, Romário, hoje bailarino da Companhia e professor da Escola, foi colocado sob sua tutela assim que entrou na primeira turma da instituição, aos 8 anos de idade. Sua mãe colocou sob sua responsabilidade a cobrança para que o irmão acordasse cedo e fosse para a aula. Ali ele entendeu que uma mudança primordial havia acontecido na família, o que foi considerado uma vitória nesta luta pelo respeito à sua escolha em dançar.

Durante mais de um ano, Flávio ia poucas vezes a Paracuru, mas sua rotina acabou mudando drasticamente por causa de uma crise de estresse e esgotamento que o levou de volta à cidade natal para descansar. Várias vezes relatou sobre sua rotina intensa de trabalho no Bolshoi e em eventos que participava no país. Contudo, após alguns meses em Joinville, começou a ter “momentos de ausência”, nos quais “dava um branco”, perdia a noção de onde estava, como se o cérebro perdesse a noção de tudo no entorno.

Por ordem médica, foi afastado das atividades, e assim resolveu ficar um tempo em Paracuru. Apesar do médico ter indicado um ano de pausa, ele pensou em ficar um mês. Além disto, como relatou na entrevista, sua mãe estava num período onde necessitava de cuidados, por causa de problemas na saúde, e então resolveu que seria importante passar um tempo com ela, já que os irmãos tinham família e outras obrigações. Apesar de não ter qualquer pretensão ou planejamento para isto, este fator foi o estopim para o surgimento da Escola e consolidação da Companhia.

3.2 Da Casinha à sede da Escola de Dança de Paracuru

Flávio Sampaio diz que sua ida para Paracuru para descansar foi um dos momentos mais difíceis de sua vida. “Ou eu morria de stress, ou morria de tédio”, pois, afinal, a rotina pacata de cidade era o oposto do que estava acostumado no seu cotidiano. No grupo de dança, então, encontrou a alternativa para preencher parte deste tempo ocioso. Assim, resolveu acompanhar de perto as atividades que já vinham sendo desenvolvidas por Adriano Araújo há mais de um ano. A dança já havia conquistado aqueles jovens, que mostravam que amavam o

que faziam por meio da dedicação às aulas e ensaios das linguagens experimentadas no corpo. Dança de salão, dança de rua, *jazz*, dança contemporânea, Flávio sentiu que as portas estavam abertas para novos desafios. O grande divisor de águas para esta história veio sem alarde e sem resistência:

[...] eu ia lá assistir aula do Adriano, mas eu não dava aula pra eles. Aí um dia eu disse, eu me lembro que foi lá naquela escola Padre João da Rocha, lá em cima, uma escola que eles conseguiram pra fazer na quadra, aí eu disse “*Segura na grade e bota o pé assim e assim*”, dei uma meia pra cada um e aí eles olharam e comecei a dar aula de balé. Não sei se eles sabiam que estavam fazendo balé, mas eu também não disse que aquilo era balé, e foi dessa forma (SAMPAIO, 2016).

Alex afirma que muitos dos gestos que começaram a aprender quando Flávio iniciou o balé se pareciam com coisas que vinham experimentando com o Adriano⁵⁵. Relatou que, de certa forma, já faziam balé e não sabiam. Outra mudança gradual que ocorreu e que não os incomodou foi a questão das vestimentas para apresentações. Se antes usavam as roupas folgadas, típicas na dança de rua, a partir do período com Adriano já começaram a usar figurinos mais justos ao corpo. Afirma também que o uso das malhas de balé não foi problema, exceto o uso do suporte, acessório íntimo que os homens usam para conforto e melhor estética em apresentações de balé. Mesmo sendo a parte de trás do suporte ser um “fio dental”, Alex ratifica que aquilo não os constrangeu.

Incomodado com os inconvenientes causados pela falta de um espaço fixo e apropriado para as aulas e ensaios do grupo, Flávio resolveu alugar um imóvel abaixo do seu, ambos no entorno da praça principal. Este imóvel foi apelidado de “Casinha” e foi totalmente equipado com recursos próprios do Flávio. Barras, espelho, som, além de sapatilhas e uniformes necessários para os ensaios.

Os encontros ocorriam à noite, já que todos estudavam pela manhã ou à tarde e só poderiam estar juntos neste horário. Com isto, Flávio ficava ocioso o dia todo, e ansioso para que a noite chegasse. Como via as crianças indo e voltando da escola formal, pensou que poderia usar o espaço para criar uma escola de dança. Nesta ideia, também surge a proposta, apresentada aos jovens do grupo de dança, deles se tornarem professores das crianças. Assim, abriu-se oficialmente, em 2013, a Escola de Dança de Paracuru. Foram disponibilizadas 30 vagas pela manhã e 30 pela tarde. Neste início, a maior parte dos alunos eram irmãos e primos dos dançarinos, mas com o passar das semanas também foram aparecendo outras crianças que souberam da novidade.

⁵⁵ Adriano continuou a ministrar aulas ainda por um tempo, enquanto a Escola funcionou na Casinha, mas ninguém soube precisar até quando isto ocorreu.

Figura 10 – Vista frontal da Casinha (primeira sede da Escola de Dança de Paracuru)



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Assim, os jovens do grupo inicial aprendiam o balé à noite e ensinavam a técnica pela manhã e tarde para as crianças. Também neste período, consolida-se o nome do grupo de dança, que passou a se chamar “Paracuru Companhia de Dança”. Everton comenta que tanto a Companhia quanto a Escola poderiam ter o nome do Flávio Sampaio. Contudo, ele não quis fazer isto pois entendeu que o projeto não era dele, mas sim da cidade de Paracuru⁵⁶.

Essa imersão completa do Flávio virou uma armadilha para ele, já que sua licença médica um dia iria acabar e ele não sabia o que faria quando fosse chamado de volta para Joinville:

[...] esses meninos foram chegando e a gente fez uma turminha e “Vamos fazer”, depois eu pensei “E agora como é que eu faço? Como eu vou me embora de novo daqui?” Aí foi chato, aí foi assim quando eu me dei conta que eu tinha feito uma coisa da qual eu não poderia mais sair. Foi horrroso, foi horrroso! Porque assim, naquele momento eu precisei de ajuda. Sabe morte? Em psiquiatria se chama luto, eu tive um

⁵⁶ É comum, no meio da dança, as companhias ou escolas de dança receberem denominações a partir dos seus criadores. Podemos citar a Companhia Deborah Colker, no Rio de Janeiro; a Companhia Mário Nascimento, em Belo Horizonte; por exemplo. Em Fortaleza, boa parte das escolas ou academias de dança levam o nome de suas criadoras (Vera Passos, Rossana Pucci, Michelle Borges, Goretti Quintela). Flávio poderia ter feito o mesmo com a Escola e a Companhia de Dança, mas entendia que a os projetos deveriam ser da cidade, como relatado por Everton Lucas.

luto, um luto pesado, porque pra mim tudo aquilo que eu construí na minha carreira como profissional, e que foi construído mesmo, minha carreira foi construída, nada aconteceu de acaso, foi muito trabalho, tinha acabado ali né, na minha cabeça. Era o fim daquela carreira, eu estava acabando ali, então foi um período muito, assim, que... não sei se eles te relataram, eu fiquei agressivo, eu fiquei muito agressivo, eu era muito duro com eles, eu era muito assim... Foi um período que eu comecei a jogar neles uma culpa que eles não tinham, e eu percebi isso e procurei ajuda. E eles não tinham culpa de nada, mas também esse período... porque foi o período que me apaixonei por eles, sabe assim, ao mesmo tempo eles eram completamente lindos. Porque, assim, eu dava aula no Rio de Janeiro com companhia profissional, que você é um aquecedor, você é um objeto que aquece; ou então numa escola particular onde é filhinha de mamãe, de papai, cheia de paparico, “*Ai, hoje eu não quero, hoje eu tô com dor, ai não consigo.*”. Eles não, eles não tinham isso, eles iam, eles mergulhavam, eles trabalhavam feito loucos, aquilo me encantou, e aí eu disse “*Ah, quer saber? Foda-se o mundo, eu quero fazer isso, meu coração é daqui*” (SAMPAIO, 2016).

Everton comenta que, certo dia, estavam brincando na Casinha e Flávio chegou gritando: “Vocês pensam que aqui é a casa da mãe de vocês? Vão embora daqui agora!” Ele pensou que, naquele dia, eles seriam expulsos, mesmo que não tivessem feito algo grave. Confirmou que Flávio passou por um período em que tinha pouca paciência com deslizes por parte dos alunos.

No entanto, o momento mais difícil para Flávio foi quando recebeu o telefonema de Jó Brasca Negrão, então diretora do Bolshoi, perguntando se ele voltaria. Ali, ao dizer que não voltaria, ele admitiu a interrupção de sua carreira fora de Paracuru. Assim, passou a viver intensamente a consolidação da Companhia e o crescimento vertiginoso da Escola.

A partir daí, houve uma procura imensa pela Escola e Flávio, para não dispensar os interessados, começou a colocar as crianças para fazerem aula em sua casa, na garagem, na cozinha. Everton relata que eles faziam aula muitas vezes com os olhos fechados pois ventava muito e a areia entrava nos olhos deles quando estavam deitados no chão da garagem. Crianças dos distritos também começaram a buscar a Escola, principalmente as da comunidade do Riacho Doce⁵⁷. Foi uma oportunidade perfeita para que os dançarinos da Companhia se formassem como professores, orientados por Flávio.

Em meio às aulas, dois meninos desmaiaram. Após o susto inicial, descobriram que o motivo do desmaio era fome. Flávio já tinha muitos gastos para manter a Escola, comprar uniformes e materiais diversos. Após estes casos de desmaio, ele procurou a secretária de educação, Antônia Xavier, e pediu socorro. No outro dia, a Escola contou com uma funcionária que preparava lanche para os alunos.

Esse panorama era e ainda é comum em Paracuru. Lucas Matos fez um relato que mostra nitidamente este quadro que muitos alunos e muitas famílias vivem:

⁵⁷ Durante o período de 2008 a 2012 a Escola abriu uma turma na comunidade, frente à grande demanda e à dificuldade que era para as crianças se deslocarem para a cidade para fazer as aulas.

Teve o período assim que a Escola ajudou muito a gente, também, em questão de alimento. A gente antes em casa não tinha o que comer, a gente saía de casa e sem tomar café ia para a Escola. Terminava o horário da escola formal, a gente ia para casa e não tinha o que comer. Aí a minha mãe conversou com o professor Flávio, a Escola começou a ceder alimentação, a gente vinha, almoçava e passava o dia todinho. É tanto que ficou até agora isso, e até agora também as coisas não tão essas coisas fáceis lá em casa. Assim, graças à Escola a gente ainda consegue se manter, entendeu? Mesmo com o pouco que a gente recebe aqui com a monitoria, com a alimentação. Às vezes assim, eu até levo carão dos meus pais, porque eu levei toda a minha vida aqui dentro, minha infância foi toda aqui dentro (ALVES, 2016).

Lucas comenta que tem poucos amigos na rua onde mora por ficar o dia todo na Escola, tanto que, na sua entrevista, ele relata uma fala recorrente da sua mãe: “Ave Maria menino, leva tua rede e tuas roupas, tudo lá praquela escola, porque tu não vive dentro de casa, só chega em casa para dormir”. Mesmo assim, tanto nas entrevistas em reportagens de televisão, como quando conversei com ela, nota-se o quanto ela se orgulha e o quanto é agradecida à Escola pela formação dos seus três filhos⁵⁸:

Às vezes as pessoas olham assim pra gente, vê vestido, bem vestido, bem calçado, bem penteado, bem perfumado, mas elas não sabem a situação que a pessoa tá. Porque não conhece, não vive. E assim, como eu falei, sou muito grato aqui à Escola, mesmo com a reclamação da minha mãe, com a reclamação do meu pai, porque eu não arranjo outro emprego, eu ainda sou grato, porque eu não sei como é que eu seria antes se eu não tivesse continuado aqui na Escola (ALVES, 2016).

O auxílio de Antônia Xavier foi primordial não somente para a resolução do problema do lanche, mas também para o crescimento do interesse das crianças da cidade pelo projeto. De acordo com Flávio, a Escola se tornou pauta de uma reportagem do Jornal Hoje, da Rede Globo:

[...] logo que a gente faz a Escola, a gente passa no Jornal Hoje, na TV Globo, em cadeia nacional. Fizeram uma matéria com a gente, uma matéria grande, terminou o jornal. Ele, o âncora do Jornal, ele disse uma coisa que, eu acho que aquilo me ajudou tanto! Se ele soubesse o quanto ele me ajudou com aquela frase! Ele disse “*Que coisa boa poder terminar o jornal com uma notícia dessas!*”. Aquela palavra transforma a cidade, porque a cidade tinha uma autoestima lá embaixo e aí sai num jornal nacional com uma coisa “*Que coisa boa poder terminar o jornal com uma notícia dessas!*”. Eu acho que aquilo mudou, mudou o jeito de olhar das pessoas (SAMPAIO, 2016).

Então, Antônia Xavier grava esta reportagem e indica que seja vista pelos alunos de todas as escolas da cidade. Isto ajudou no aumento do interesse das crianças pelo projeto, no decorrer dos anos⁵⁹.

⁵⁸ Lucas, Rodrigo e Ingrid são conhecidos como os “irmãos Matos”, por causa do sobrenome.

⁵⁹ O interesse das crianças da cidade cresceu tanto que, em 2006, houve 984 inscrições para a seleção de 30 novos alunos, o que acabou forçando o aumento das vagas para 54 no final do processo.

Outro importante auxílio recebido veio por acaso, em 2004. Em uma visita a Paracuru, funcionários da Petrobrás estavam descendo para a praia e escutaram a música vinda da Casinha. Observaram uma aula na janela que ficava de frente para a rua. Como relata Alex, ao terminar a aula, Flávio Eliotério, um dos funcionários da Petrobrás, chamou Flávio Sampaio e perguntou se ele queria ajuda por parte da empresa para o projeto. Após verificarem as possibilidades desta ajuda, Flávio decidiu transformar a Escola numa associação cultural, como é até hoje⁶⁰, e este auxílio então se tornou patrocínio oficial, que durou vários anos. Esta ajuda também foi importante no término da construção da nova sede da Escola.

As condições de trabalho na Casinha, que se estenderam para a casa de Flávio Sampaio, junto com a grande procura de crianças para se tornarem alunas, levou-o a novamente pedir ajuda na prefeitura. Quatro quarteirões abaixo da praça, no caminho da área da Boca do Poço, havia um terreno com a estrutura de um prédio construído, que a princípio seria uma associação comunitária. Frente ao pedido por um espaço para ampliação da Escola, a prefeitura doou este terreno com a condição de que a sede deveria ser construída e inaugurada em um ano. Caso isto não fosse concretizado, o terreno deveria ser devolvido à prefeitura. A partir daí, como diz Flávio, eles fizeram quase tudo para realizarem a obra:

Flávio, ele nem gosta de que digam isso, vendeu um apartamento que ele tinha no Rio de Janeiro. Era o pé de meia dele né, tudo o que ele tinha ganhado com a dança ele tinha investido nesse apartamento que ele tinha no Rio pra terminar isso aqui. Aí construiu, quando foi no finalzinho o Flávio Eliotério da Petrobrás, conseguiu dentro da Petrobrás um recurso pros móveis e pros eletrônicos. O dinheiro do apartamento do Flávio dava, deu pra terminar tudo. Mas aí porta, tudo isso que você vê que tem de madeira e de eletrônico foi, graças a Deus, o Flávio Eliotério que conseguiu com a Petrobrás. E aí a gente inaugurou a Escola aqui (SANTIAGO, 2016).

Já estabelecidos, em 2006, Flávio e a equipe empreenderam o trabalho de criação de um projeto pedagógico de formação de bailarinos, com duração de oito anos, com 4200 horas/aula obrigatórias, sendo 200 horas de estágio supervisionado. A grade curricular do Curso de Formação de Bailarinos⁶¹ é composta por aulas de musicalização, balé clássico, terminologia do balé, *jazz*, barra ao solo, dança moderna, dança contemporânea, interpretação teatral, capoeira, folgedos populares, danças sociais, contato e improvisação, anatomia e cinesiologia, história das artes, história da dança, filosofia, oficinas de criação coreográfica. Além disto, há

⁶⁰ A Escola de Dança de Paracuru sempre se configurou como uma associação cultural (ADAA - Associação Dança Arte Ação), e não como um ONG (Organização Não Governamental). Conferi este dado junto a Miliane Moura, diretora da Escola, e ela confirmou que nunca se intitularam como uma ONG, não havendo menção a este formato em nenhum documento.

⁶¹ Informações retiradas no catálogo produzido pela Escola em 2011.

oficinas de socialização e cidadania, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, drogadição; além de ética e estética serem tratadas de forma transversal⁶².

Também consta no programa de atividades da Escola a oferta do “Curso de Capacitação de Multiplicadores”, do “Curso de Capacitação de Coreógrafos” e do “Curso de Dança para Portadores de Necessidades Especiais”. Estes cursos não têm periodicidade de oferta definida, ocorrendo de acordo com a demanda.

Outras ações foram sendo implementadas na Escola durante estes anos. Alguns jovens de outras cidades se hospedam em alojamentos que há na sede, o que permite a permanência deles no curso. Também ocorrem palestras para a comunidade sobre temas diversos, não somente sobre assuntos ligados à arte. Além disto, atualmente são desenvolvidas atividades semanais de dança para pessoas com deficiência.

A Escola também acolhe atualmente o grupo “Conexão *Break*”, formado por crianças e jovens que dançam *hip hop*. Da mesma forma como ocorria com a Companhia nos seus primórdios, estes meninos não tinham local para ensaiar e geralmente se reuniam na praça principal. Tendo aceitado o convite, hoje eles ensaiam na sede da Escola e participam dos eventos promovidos por ela.

As atividades cotidianas da Escola se dividem em práticas para diferentes turmas de primeiro a sexto anos nos horários da manhã e da tarde, com aulas de uma hora e meia, de segunda a sexta-feira. No horário da noite ocorrem as aulas para a turma avançada (geralmente composta por alunos dos dois últimos anos de formação) e ensaios da Companhia. Em julho e janeiro há férias. Em novembro e dezembro ocorrem inscrição e seleção de novas turmas para o ano seguinte.

Nas semanas que antecedem eventos, com destaque o espetáculo do final do ano, as atividades são direcionadas para montagens e ensaios de coreografias que compõem, na maioria das vezes, um espetáculo com roteiro pré-definido e temática específica. O evento do fim do ano faz com que a quadra em frente ao palco do quintal da Escola fique lotada não somente dos pais e conhecidos dos alunos, mas também da população como um todo. Em junho também realizam uma festa junina. Quando ocorrem festivais ou demais eventos, como as Bienais de Dança ou o Festivais do Litoral Oeste⁶³, a Escola serve como ponto de apoio para refeições, local de oficinas e também hospedagem de algumas pessoas.

Além dos festivais e bienais, a equipe da Escola também promove a “Paixão de Cristo” na Semana Santa, envolvendo também outros projetos artísticos do município. Um

⁶² As oficinas sobre sexualidade e DSTs serão abordadas no último capítulo.

⁶³ Ambas as bienais ocorrem no segundo semestre, geralmente em outubro, em anos alternados.

evento que tomou grandes proporções e que tive a oportunidade de assistir em 2016. Centenas de pessoas participam da apresentação e, de acordo com a equipe da Escola, a cada ano o público aumenta, sendo que em neste ano tinha cerca de 5 mil pessoas na plateia. Fiquei impressionado e emocionado com o conjunto da obra e com a perspectiva inclusiva de todas as possibilidades artísticas dos projetos da cidade⁶⁴.

A Escola também promove outras possibilidades formativas aos seus integrantes. Uma delas é a realização de intercâmbios artísticos em outras companhias ou em outros países. Em 2013, Gaardson e Joab fizeram residência artística na França durante três meses. Joab comenta que foi uma das experiências mais enriquecedoras da sua vida. Em 2015, foi a vez de Lucas Matos ir para um intercâmbio em Cabo Verde, onde ficou algumas semanas. Flávio Sampaio vem, há alguns anos, ajudando a construir uma base artística em dança no país, a convite do governo caboverdeano. Neste contexto, Lucas pôde ir para lá para poder ensinar balé para crianças:

É uma experiência que, eu digo que nem é experiência ruim, é uma experiência de aprendizado mesmo, que foi ter viajado pra África. [...] Eu, praticamente, sem conhecer nada lá, sem conhecer ninguém, porque eu fui não conhecia ninguém, fui sozinho. E ficar numa casa de uma estrangeira, era... era bastante, como é que se diz, porque lá eles são muito, assim, fechados, muito... não são muito essa coisa de sentimental, eu não sei explicar. Mas quando eu cheguei lá, que eu vi assim as meninazinhas no primeiro dia de aula, as meninazinhas lá sorrindo pra mim, e elas sem me entender e eu sem entender elas direito, porque eles falavam no dialeto deles lá né, que é *crioulo*, e às vezes eu não entendia nada (ALVES, 2016).

Apesar da angústia que ele expressou frente ao desconhecido e dos casos ligados às dificuldades de comunicação, Lucas afirmou que foi importante ter vivido essa experiência, ainda mais que sente uma intensa ligação com a África, que ele entende como o berço de seus antepassados. Lucas mostra que a experiência vivida não é apenas algo que acontece, mas aquilo que nos acontece e que tem sentido (BONDÍA, 2002); é uma “maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações” (DUBET, 1994, p. 95).

Outra realização da Escola é a promoção do projeto Jovem Aprendiz, no qual Joab e outros 11 alunos puderam fazer formação técnica como professor de dança. O projeto iniciou em 2006 e teve duração de dois anos:

[...] eu fui um dos poucos alunos que teve um processo técnico dentro da Escola que foi muito bom, que foi o Jovem Aprendiz. Geralmente esses projetos são de uma formação de primeiro aprendiz em alguma outra área, o da Escola veio exatamente para professor. O professor Flávio conseguiu fazer uma grade curricular para que a gente pudesse ser professor. Então os meninos que estão estagiando hoje não passaram

⁶⁴ Além da Escola, também participam o coral infantil, coral adulto, orquestra de flautas, grupo de teatro, Conexão Break, cantores da cidade, entre outros.

pelo que eu passei. Então a gente teve todo um trabalho técnico, pode-se dizer assim, voltado pra esse lado de professor. A gente teve seis meses de aulas teóricas e tivemos mais seis meses de um estágio bem observado e um ano de prática. Então a gente conseguiu desenvolver essa parte de professor. Eu tenho essa formação técnica em professor de dança, e aí eu consegui junto à formação técnica aproveitar as outras informações que eu tinha (MARTINS, 2016).

Joab afirma que esta formação como jovem aprendiz foi primordial para ele ser o professor que é hoje, o que influencia diretamente na forma como ele busca estratégias pedagógicas para ministrar suas aulas e realizar correções necessárias na técnica de passos e nas coreografias.

A Escola de Dança de Paracuru se transformou num dos pontos de referência da cidade. Na minha segunda visita exploratória, feita em novembro de 2015, o funcionário de uma sorveteria disse que a Escola se tornou uma atração turística, já que há pessoas que vão à cidade sabendo de sua existência e querem ir lá para conhecer a sede. Também é notório que os eventos promovidos pela Escola e pelos outros projetos artísticos da cidade se tornam atração não apenas para os moradores, mas também para pessoas de outras cidades que vêm a Paracuru para assistir, além dos turistas que não conhecem e que acabam se tornando plateia, já que grande parte dos eventos são apresentados na praça principal, logo após a missa.

Figura 11 - Plateia prestigiando evento na praça principal, em frente à Igreja Matriz



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Figura 12 - Festival promovido pela Escola de Dança de Paracuru, na sede da instituição



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Todavia, a influência da Escola não ocorre apenas em Paracuru; ela já enraizou em outras cidades, levada pelos integrantes e ex-integrantes.

3.3 Os saltos para fora do palco principal: Paracuru exporta sua dança

A fala recorrente dos entrevistados e presente em pesquisas e reportagens sobre a Escola de Dança de Paracuru se apoia muitas vezes na importância da formação técnica e humana da instituição. Alguns bailarinos seguiram a carreira na dança, seja como professores ou como gestores da área cultural ou política. Vários trabalham em escolas ou academias da cidade, mas outros seguiram caminhos fora de Paracuru, e aqui citarei três casos.

O primeiro envolve dois ex-bailarinos dos que começaram o projeto, Fredson de Sousa e Jefferson Freitas, que foram para Campina Grande/PB para desenvolver, como professores de extensão na Universidade Estadual da Paraíba, um projeto de balé para jovens, seguindo os mesmos moldes da Escola de Paracuru.

Fredson me relatou⁶⁵ que, em 2009, a coordenadora do curso de artes da UEPB, Cláudia Saboia, soube do trabalho do Flávio Sampaio e foi a Paracuru para conhecer o projeto. Após alguns dias, ela fez um convite para que um dos professores fosse para Campina Grande para ser docente nesta escola de artes da universidade. Não conseguiu nesta primeira tentativa, mas em 2010, retornando e levando alguns bailarinos que já participavam das aulas existentes na época, convenceu Lairton Freitas, outro professor da Escola, a ir até Campina Grande. Ele desistiu da ideia, mas conseguiu convencer Fredson, que se mudou para lá. Flávio Sampaio relata em sua entrevista que Fredson quase desistiu da ideia, por medo da mudança, mas o convenceu da importância e da oportunidade que poderia ser única em sua vida.

Fredson relata que, após quatro meses, seu contrato foi firmado e começou a desenvolver o trabalho junto a jovens que já faziam balé, mas acabou também chamando atenção de dançarinos dos projetos de suingueira e de *hip hop*. Assim, dezenas de jovens, sendo muitos homens, começaram a aprender o mesmo método de ensino do balé que Fredson absorveu junto a Flávio Sampaio. Dois anos depois, Jefferson acabou sendo convencido por Fredson a ir para lá e, além de ter se tornado ensaiador do projeto de balé, começou a desenvolver trabalhos com dança contemporânea, firmando assim um trabalho de parceria entre projetos.

Vi algumas reportagens que, assim como ocorre nas reportagens da Escola de Paracuru, mostram os preconceitos e desafios dos meninos que fazem balé. Fredson comenta que o trabalho deles já é reconhecido nacional e internacionalmente, sendo que duas bailarinas e um bailarino foram convidados para um intercâmbio na Suíça e outro também é bailarino profissional de uma companhia em Natal/RN e atualmente está dançando na Alemanha. Além disto, vários bailarinos formados no projeto já estão trabalhando como professores de balé, tanto em Campina Grande como em cidades próximas. Também uma bailarina está cursando graduação em Dança na Bahia e trabalha numa escola de dança de lá.

O segundo exemplo é de Alex Santiago que é o que mais diversificou seu trabalho não somente na dança, mas também na gestão de projetos e no meio político. Alex talvez seja o bailarino que mais se identifica e convive com Flávio. Em várias ocasiões ele me falou sobre isto, inclusive afirmando que muitos projetos e ideias que se concretizaram surgiram em conversas de bar ou em bate papos com Flávio, “inspirados por uma garrafa de vinho”.

Ao deixar de dançar na Companhia, assumiu a coordenação de projetos da Escola, além de continuar sendo professor. A partir daí, assumiu um cargo na secretaria de turismo da

⁶⁵ Fiz contato com Fredson por meio do *WhatsApp*, obtendo respostas por áudio. Após a escrita, mostrei a ele, houve algumas correções e ele autorizou a utilização dos dados na pesquisa.

cidade na gestão 2013-2016. Também é coordenador da Paixão de Cristo de Paracuru; curador do Festival de Dança do Litoral Oeste; e membro do Conselho Nacional de Cultura, representando o estado do Ceará na área de dança. Em 2018, assumiu a pasta do setor de cultura na Secretaria de Cultura, Turismo e Meio Ambiente, novamente em Paracuru, após a cassação do prefeito, ocorrida em 2017.

Alex considera como um dos seus melhores trabalhos fora da Escola a assessoria técnica e artística que prestou na cidade de Tabuleiro do Norte/CE. Localizada a 300 Km de distância de Paracuru, hoje a cidade também conta com um trabalho consolidado em dança. Durante cinco anos, Alex realizou oficinas e ajudou a criar a companhia de dança “Ciclos” e uma mostra de dança que já produziu oito edições até 2017. Em sua entrevista, ele deixa claro que essa experiência foi fundamental para a ampliação de seus conhecimentos na gestão de projetos, além de ajudar a fundar um polo de dança no leste do estado.

O terceiro caso é o de Gabriel Brito, que hoje faz parte da Companhia Jovem do Balé de Hamburgo, na Alemanha. Conversei com Gabriel por *WhatsApp* e nos áudios ele relatou que se interessou pela Escola quando tinha sete anos e viu uma chamada para a seleção de novos alunos. Com o apoio da mãe, resolveu entrar na Escola para “passar o tempo”, que não foi porque era apaixonado pelo balé, mesmo porque era muito novo. Fez parte de uma das primeiras turmas, já que afirma que entrou na turma de 2004 ou 2005.

Ficou cerca de quatro anos na instituição, teve que se mudar para Fortaleza e o amor que alimentou pelo balé, graças ao que viveu na Escola, o fez continuar a dançar na Escola Goretti Quintela. Em 2015, participou de uma seleção para uma bolsa artística na Alemanha, foi para lá e no fim de 2016 foi convidado compor a corpo de baile da companhia na qual dança. Ressaltou o quanto a Escola de Dança de Paracuru fez com que ele se apaixonasse pelo balé, graças ao empenho dos professores e à paixão de Flávio Sampaio. Também viveu situações de preconceito por parte de alunos da escola onde estudava, mas o apoio da mãe e o gosto pela dança fizeram com que não desistisse.

Figuras 13 e 14 - Gabriel Brito, quando era aluno da Escola de Dança de Paracuru e, atualmente, no Balé de Hamburgo



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Interessante apontar, nestes casos, que a Escola pôde levá-los a seguir projetos de vida que ampliaram seus horizontes. Outros bailarinos também realizam ou realizaram trabalhos fora de Paracuru. Walef Rocha, atualmente bailarino da Companhia, também ministra aulas em algumas escolas de dança de Fortaleza e já venceu competições de dança tanto no Ceará como fora do estado. Jamerson Rennan, professor da Escola e bailarino da Companhia, também faz parte do corpo de baile da companhia de dança do Espaço Rossana Pucci, em Fortaleza; onde Walef também é bailarino. Lairton Freitas, ex-bailarino da Companhia, iniciou mestrado em Portugal, pesquisando temática sobre dança. Outros tantos exemplos podem ser citados, que fazem com que a Escola obtenha uma capilaridade que nem mesmo Flávio Sampaio e a equipe da instituição tenham dimensão.

3.4 Uma mudança de foco: a pedagogia da dança de Flávio Sampaio

A Escola de Dança de Paracuru, como espaço para o ensino-aprendizagem da dança a longo prazo, se tornou um local privilegiado para experimentações que vinham sendo alimentadas por Flávio Sampaio já há anos. No vídeo institucional criado pela Escola em 2011, Flávio apresenta seu raciocínio e as motivações que o levaram a buscar compreender uma forma diferente de trabalhar o balé nos corpos daqueles jovens:

Nessa escola nós estamos fazendo essa experiência de juntar a técnica do balé clássico para formar bailarinos para o futuro, bailarinos de hoje, bailarinos contemporâneos.

Eu não conheço nenhuma outra escola no Brasil que esteja fazendo esta experiência, mas é uma experiência que, para nós, tem dado muito certo. Primeiro que a gente modificou um pouco o eixo do bailarino pra não imprimir no corpo dele um corpo clássico, vamos dizer assim. Um corpo onde denotasse um bailarino clássico, rígido, tenso. Não, eu queria que meu bailarino pudesse migrar de uma técnica pra outra sem levar aquele corpo junto. E a gente foi descobrindo isto. Eu já vinha fazendo uma pesquisa sobre como ensinar balé clássico para bailarinos contemporâneos, mesmo quando eu já estava no Rio, e eu aproveitei muito desta pesquisa pra Paracuru. E eu acho que hoje é completamente possível você ensinar a técnica do balé clássico sem imprimir essa rigidez, ou essa armadura, como eles chamam, corporal no bailarino. Que ele possa ter um corpo natural, mesmo sabendo uma técnica de dança tão sofisticada quanto o balé clássico. Eu acho que é o projeto da minha vida, eu acho que não tenho retorno, é isso que eu vou fazer até o fim da vida. Eu acho que eu encontrei o meu fazer mais gostoso (SAMPAIO, 2016).

O objetivo aqui não é aprofundar nos aspectos puramente técnicos ligados à aprendizagem do balé na Escola⁶⁶. Rocha (2014), em sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Alagoas, apresentou minuciosamente as características desta “técnica Flávio Sampaio”. Coloco entre aspas, pois o próprio Flávio me confirmou que não gosta de dizer que ele criou uma técnica. Ele diz que quem criou uma técnica de balé foi Vaganova⁶⁷, por exemplo, ele não. Basicamente, Flávio afirma que sua maneira de pensar o ensino do balé surgiu da sua crítica à forma tradicional, e muitas vezes inquestionável, dos modelos usados há décadas nas escolas do mundo todo:

[...] eu fui um professor que eu mudei muitos paradigmas na história do balé no Rio de Janeiro. Eu mudei uma maneira didática, eu trouxe uma maneira nova de dar aulas que, depois de mim, os outros professores não conseguiram mais ser do jeito que eles eram, eles tiveram que ser de outra maneira. Eu trouxe uma visão do corpo nova, porque eu me rebelei contra determinados dogmas que a gente aprende através da tradição, mas sem fundamentos científicos, é uma tradição, é uma tradição oral; portanto é plausível à interpretação de quem interpretou aquele texto; não é escrito, não é! E como eu parei de dançar, porque eu me machuquei, eu comecei a estudar anatomia e quando eu comecei a dar aulas, eu tinha pouca informação do que essa tradição me dava, porque eu era jovem, e quando você começa a dar aula você se remete à tua formação, e a minha formação foi desse tamanhinho, certo? Então eu comecei a estudar anatomia, porque eu queria o corpo... tinha muita gente que se machucava, eu achava que nós brasileiros tínhamos um corpo que não era aquele corpo para qual o balé foi criado. Eu comecei a criar esses conceitos e eu comecei a querer trabalhar com o corpo que a gente tinha, e pra isso estudar anatomia foi muito importante, porque ela me dava respostas que às vezes a tradição não me dava. A tradição não me dava várias respostas, porque chegava uma pessoa e dizia assim “*É assim*”, e aí chegava outra dizia “*Não, não, tá errado; é assim*”, então você não tinha uma referência de escola, de escola que eu digo de maneira de organizar aquela metodologia. E então eu comecei a ser um professor muito reconhecido no Rio por essas ideias novas, mas eu dava aulas para adultos, pra profissionais. Eu modificava as pessoas, mas eu não sabia se eu podia formar uma pessoa, certo? O aluno que chegava pra mim, após eu fazer uma modificação técnica nele, eu via que tinha uma

⁶⁶ Farei uma explanação geral sobre o trabalho técnico sobre o balé pois, apesar de não ser primordial do estudo, esse conhecimento pode ser interessante para pesquisadores das áreas de Dança e Educação Física; além de ser um aspecto sempre ressaltado em várias reportagens e falas dos sujeitos.

⁶⁷ Agrippina Vaganova foi bailarina e pedagoga russa e desenvolveu um método de ensino do balé que ficou conhecido mundialmente como “Método Vaganova” na primeira metade do século XX.

melhora; mas eu não sabia se eu formava aquele que chegou lá todo troncho, se eu podia fazer aquilo (SAMPAIO, 2016).

Além da dissertação de Isabella Rocha (2014), as concepções do pensamento de Flávio acerca do ensino do balé também são apresentadas nos dois livros escritos por ele: “Ballet Essencial” (SAMPAIO, 1996) e “Balé passo a passo” (SAMPAIO, 2013). Aqui apenas trarei algumas informações sobre esta nova forma de se pensar o ensino do balé experimentado e concretizado na Escola de Dança de Paracuru.

Basicamente, a mudança está no eixo de sustentação do movimento, que nas técnicas vigentes está situada no tronco, e para Flávio a mesma se transfere para a pélvis. Outra diferença é que os *en dehors*, que são os movimentos de abertura lateral das pernas, respeitam a capacidade anatômica natural de cada indivíduo, e isto faz com que haja menor risco de lesão na articulação do joelho, já que a técnica tradicional impõe um padrão ideal, independente da capacidade anatômica do indivíduo, e muitas vezes esse padrão ideal está além desta capacidade, impondo desconforto e desgaste prematuro das estruturas dos joelhos e da articulação coxofemural.

Também se buscou a mudança do ponto de sustentação da perpendicularidade do corpo, que antes se baseava na contração dos glúteos para a realização dos *en dehors* e passou a ser realizada a partir da contração do assoalho pélvico, mais especificamente do períneo. Tanto na pesquisa de Rocha (2014), como da própria fala de Flávio Sampaio, estas mudanças libertam o corpo de um padrão muito rígido do tronco, facilitando o movimento e a expressão geral do bailarino.

Essa nova forma de se ensinar fez com que o balé pudesse ser aprendido e dançado por sujeitos que não estariam aptos a passar em seleções para entrada em outras escolas de balé no Brasil e no mundo. A partir destas experimentações criadas por Flávio e concretizadas nos exercícios realizados pelos bailarinos da Companhia e pelos alunos da Escola, pôde-se ver que corpos a princípio considerados não aptos para a linguagem do balé pudessem se adaptar e produzir dança de excelente qualidade. Uso o termo “não aptos” inspirado na fala de todos aqueles com os quais conversei, tanto nas entrevistas oficiais como nas conversas informais. Todos e todas são categóricos/as em dizer que só conseguiram dançar graças à maneira como Flávio direcionou a aprendizagem da técnica.

No geral, a concepção é simples, pois se apoia numa mudança de direção do trabalho. Ao invés de os corpos se adaptarem aos padrões estabelecidos pela tradição do balé, é o balé e suas técnicas que se adaptam aos corpos que querem dançá-lo. Exemplos não faltam nas falas dos entrevistados e do próprio Flávio Sampaio, que mostram que esta forma pode ser

mais inclusiva, começando pela própria experiência deles como alunos e bailarinos profissionais:

E aí começa essa fase da Escola na questão da técnica né? Que como só, como nós só tivemos o Flávio de professor, a gente não consegue diferenciar, da diferença dessa técnica. Hoje com a gente mais experiente, a gente até consegue, mas antes a gente só tinha visto isso, então a gente não sabia se era ruim se era bom, como comparar. Mas todo mundo que vinha visitar a Escola, ficava... saía daqui impressionadíssimo. Como que meninos que não tinham corpos perfeitos, que não têm uma idade certa, começam velhos demais, conseguem ter uma qualidade de movimentação, como os alunos da Escola, como a Companhia tinham? Porque assim... A gente costuma dizer: eu nunca fui um bom bailarino, um bailarino excepcional, bailarino lindo; nunca fiz nem *grand decart*, pra você ter uma ideia, eu nem abria as pernas no chão. Mas a Companhia, junta ela tinha uma sinergia, uma coisa que chamou atenção pra Companhia. Então isso muito foi construído dentro da sala de aula. Uma questão que o Flávio não gosta que chame de técnica Flávio Sampaio, mas ele que desenvolveu essa técnica Flávio Sampaio. Essa questão do ponto de sustentação diferente, de onde colocar força, onde não colocar, onde tensionar, onde deixar relaxada, a questão da perpendicularidade e estabilidade. Então, tudo isso nasceu aqui dentro, com a experiência dele, com o estudo dele, com as pesquisas dele, testando no corpo da gente e a gente tentando ver isso. Vem essa questão metodológica né, porque, mesmo a gente usando a método da Vaganova, que é o mesmo método que o Bolshoi usa, mas ele é adaptado pro nosso corpo, pro nosso físico. Então foi essa a situação que o Flávio teve e que tá dando certo até hoje (SANTIAGO, 2016).

A Escola tem um método muito diferenciado, sabe assim, ela não segue os métodos das grandes companhias, por que? Porque as grandes companhias, elas pegam bailarinos prontos. Elas pegam o corpo muito perfeito, e aqui a gente não tem esses bailarinos, aqui no Ceará inteiro nós não temos bailarinos com corpos, porque nós somos uma mistura de várias etnias, de várias raças, então é muito complicado pegar uma estrutura de corpo pra isso. E o professor pegou o método e transformou esse método para os nossos corpos e a ideia dele sempre foi fazer um bailarino híbrido, um bailarino que possa dançar qualquer coisa, mas que ele tenha uma boa base, que é o clássico. Então quando a gente entrou na Escola ele sempre deixou isso muito claro “*Vocês no futuro vão poder optar o que vocês vão querer fazer, vocês vão querer ser bailarinos clássicos, ou bailarinos contemporâneos, ou professores, ou qualquer uma área artística, vocês vão poder seguir, porque eu não vou ensinar a vocês só a dança, eu vou ensinar vocês o antes da dança, o durante a dança e o pós a dança; então vocês vão poder optar por esses caminhos*”, e aí a gente foi, durante o processo da Escola, a gente foi aprendendo várias outras coisas (MARTINS, 2016).

Esses dois relatos mostram bem a linha de pensamento e de trabalho de Flávio Sampaio, que experimentava junto aos bailarinos da Companhia, para que eles repassassem aos alunos da Escola, esta maneira adaptada de ensinar o balé, a partir da base tradicional do método Vaganova. Isto indica o quanto Flávio estava atento aos corpos de seus alunos, a partir da experiência vivida há anos como professor e da vivência própria como bailarino.

Como afirma Le Breton (2006, p. 10), é necessária a crítica “contra um sistema de valores considerado repressivo, ultrapassado, e que é preciso transformar para favorecer o desabrochar individual”. Assim, o autor propõe que não somente os discursos, mas também as práticas, tragam uma transformação radical das representações sociais antigas. Assim, Flávio

pôde, a partir de sua experiência pessoal, encontrar uma forma de ensino de balé que considera mais ideal para os corpos brasileiros:

A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros. Elas só têm sentido quando relacionadas ao conjunto de dados a simbologia própria do grupo social (LE BRETON, 2006, p. 09).

Um dos resultados mais contundentes do sucesso da metodologia da Escola é o fato de haver um número mínimo de bailarinos com lesão, sendo que Flávio afirma que não conhece casos de lesões graves causadas pela prática contínua do balé ou dos processos de aprendizagem da técnica, adaptadas às suas experimentações. Inclusive, ele cita que ficou impressionado com a quantidade de alunos da Escola Teatro Bolshoi que estavam continuamente no setor de fisioterapia tratando das lesões, algo comum naquela instituição no período em que lecionou lá. Este problema ele não teve na Escola de Dança de Paracuru.

Para uma realidade em que o balé geralmente é ensinado ainda na infância, foi um investimento ímpar o ensino desta técnica para aqueles jovens no início do trabalho, com média de idade entre 13 e 16 anos quando começaram a dançar. Vale destacar também a confiança de Flávio nesta equipe em formação que, mesmo ainda imaturos na técnica, foram responsáveis por repassar aos alunos da nascente escola os conhecimentos que eram testados e treinados continuamente com eles:

E eu acho que hoje em dia eu consigo perceber e fico me perguntando “*Aqueles meninos não tinham três anos de dança ainda, ou tinham quatro anos de dança, e aqueles meninos foram nossos professores*”. Ou seja, eu comecei a aprender a dança com pessoas que não sabiam nada de balé e que estavam lá somente há quatro anos dançando e começaram a dar aula pra gente. E eu não digo isso de uma forma negativa não, eu falo isso assim, “*Poxa, o quanto o Flávio conseguiu fazer em pouco tempo na vida daquelas pessoas*”. Então, esses meninos da Companhia, eles tiveram um papel fundamental, porque também o Flávio não tinha condição de dar aula pra todas as turmas. Ele tinha como ter uma visão geral de tudo, mas de mexer todos os pauzinhos com as próprias mãos ele não tinha condição de fazer isso. E eu acho que o mais interessante de tudo é que ele conseguiu, porque a formação não é técnica somente, ali dentro da Escola. A formação é humana, pedagógica, que instrui a gente de uma forma que a gente consiga caminhar com as nossas próprias pernas, e foi isso que ele fez com os meninos, e fez com a gente também (LUCAS, 2016).

A fala do Everton aponta para um outro viés da formação das crianças e jovens que passaram e que estão na Escola, que é a formação humana, a formação cidadã. A construção de uma perspectiva de trabalho onde o lado humano é tão importante quanto o puramente técnico, pautou a atuação da Escola, tornando-se a filosofia de trabalho proposta por Flávio e refletida

nas ações cotidianas de toda a equipe, sejam professores, estagiários, bailarinos, colaboradores, encarnada nos corpos dos alunos e no contato com os pais e com a própria cidade:

[...] a juventude constitui-se, de certa maneira, como um laboratório ou cenário de mudanças das estruturas sociais. [...] os jovens têm tido [...] um papel importante no que respeita à mudança social, por se revelarem um elo importante na cadeia de reprodução cultural e social (PAIS, 1996, p. 35).

Neste sentido, a Escola busca cumprir seu papel na formação humana dos alunos e alunas, fazendo deles indivíduos “que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, [...] pessoas criativas, participativas e críticas” (TONET, 2016, p. 15). Assim, auxilia na “construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo” (SEVERINO, 2006, p. 622). E aqui reforço a importância da formação destas crianças e destes jovens, não apenas no aspecto individual, da experiência subjetiva; mas também o reflexo desta formação humana no coletivo, na sociedade, na própria cidade, a partir de uma perspectiva libertadora. Como afirma FREIRE (1997b, p. 52), a “libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”. Todavia, podemos afirmar que a Escola transformou a sociedade? Se transformou, o quanto isto ocorreu e qual a perenidade desta mudança? Se a Escola encerrar suas atividades, o que ficará do seu legado?

As fontes, os relatos, as reportagens e meu olhar de pesquisador apontam que a sociedade paracuruense, no caminhar do tempo, se transformou frente à formação humana e cidadã construída na Escola. Afirmando principalmente a partir do que Flávio, Alex, Miliane e Joab relataram em suas entrevistas, dizendo que não têm informações sobre ex-alunos regulares da Escola se envolvendo em situações que configuram crimes. Entretanto, devemos relativizar esta influência já que, afinal, a Escola não é a única fonte de influências positivas do município.

Flávio relata que a cidade possui um crescimento de problemas ligados às drogas, fato confirmado por Lucas em sua entrevista. Dentre seus relatos, Flávio cita um dos ex-alunos que, de acordo com seu entendimento, teria grande chance de se envolver com o tráfico de drogas, já que boa parte de sua família já seguia este caminho. Ele disse que este menino era agressivo no período inicial em que foi aluno e, aos poucos, foi melhorando a partir do trabalho que a equipe da Escola promoveu junto a ele. Mesmo após sua saída, não soube de alguma ocorrência de crime na cidade que envolvesse seu nome. Podemos refletir que outros aspectos da vida deste menino podem ter auxiliado no seu comportamento. Outras pesquisas junto a ex-alunos podem desvelar situações que contrariem as falas dos entrevistados, sendo que estudos futuros poderão enriquecer esta discussão, o que não é o foco principal desta pesquisa.

3.5 A arte que desafia o mensurável

É muito fácil olhar para a Escola de Dança de Paracuru e associar seu trabalho ao de um mero projeto social, como centenas de outros que existem pelo país, que utilizam a dança e outras práticas corporais como meio para tirar crianças da marginalidade. Aqui não estou focado em discutir os problemas e a importância deste tipo de trabalho, mas sim para apontar que o objetivo da Escola, de acordo com o desejo de Flávio Sampaio, acompanhado por toda a equipe, entendendo a instituição como uma escola de arte acima de tudo, e não somente como um projeto social, nos moldes que conhecemos. Como afirma Silva (2009b, p. 96-97):

Flávio Sampaio é afirmativo em seu desejo de fazer uma escola de arte, pois tem formação para desenvolver uma experiência artística com a dança. A configuração como projeto social, neste caso, não vem de um estímulo para mudar o entorno, para impedir a proliferação da violência, do uso de drogas, tornar as pessoas mais comportadas, reduzir a alta taxa de injustiça social, embora esses dados estatísticos se verifiquem nos relatórios produzidos internamente e podem, ainda, ser percebidos nas falas dos entrevistados dessa pesquisa, incluindo gestores do governo municipal. A mobilização para que esse projeto de uma escola de arte se organizasse como um projeto social vem do deslumbrar de que esse seria um modo de tornar possível a experiência desenvolvida ali pelo diretor e os bailarinos da Companhia, a partir de seus saberes.

Silva (2009b) afirma que muitos programas sociais lidam com uma lógica da política cultural baseada em números, índices, moldes, regras. Quando assim procedem, as políticas culturais agem de acordo com uma perspectiva assistencialista, tendo passos, etapas, princípios e resultados esperados. E neste desejo de construir uma escola de arte que supere essa lógica meramente assistencialista, a Escola de Dança de Paracuru vive um impasse, pois a fluidez de um trabalho artístico muitas vezes entra em conflito com a necessidade de instrumentalizar, de lidar com percentuais e argumentos lógicos presentes em editais, projetos, formulários, que exigem dados concretos e estatísticas baseadas numa perspectiva que foge ao desejo essencial da própria instituição e, principalmente da equipe como um todo.

Diversas vezes, Flávio afirmou em entrevistas, reportagens e diálogos durante a pesquisa que é incômoda a necessidade de lidar com tanta burocracia que consta em editais e relatórios de prestação de contas. No fim de 2016, pude vê-lo muito estressado pois tinha que entregar o relatório final do patrocínio da Petrobrás, que havia encerrado no meio do ano. Sempre falava sobre seu incômodo em ter que numerar algo que não se numera. Chegou a comentar que estes formulários não perguntam o que realmente importava, que era a arte que eles faziam. Eram só números e tabelas. Contudo, ele era obrigado a cumprir estas obrigações para poder trazer recursos para a Escola.

Nesta trajetória, o desejo de se construir uma escola de arte, mas com as obrigações burocráticas de um projeto social, causou grandes dificuldades de identidade da Escola, e também gerou a necessidade de entender que não é possível se manter sem se adaptar de algumas maneiras ao que os editais e patrocinadores pedem:

Eu nunca tinha feito um projeto social na minha vida. A gente vai aprendendo como fazer. Eu nunca tinha feito uma escola de formação; então assim, eu fui muito pela minha intuição, eu fui seguindo a minha intuição. Eu sabia o que a pessoa queria aprender, como aquela pessoa que eu queria que ela dançasse, mas fui descobrindo os meios, que tipo de informação aquela pessoa deveria ter pra dançar, fui descobrindo. E aí, hoje, desde o ano passado (2015), eu tenho percebido que a gente trilhou dois caminhos, que aquilo que a gente queria fazer que era uma escola de artes, uma escola de dança com mais questões artísticas e que a gente não conseguia fazer, porque tinha um patrocinador atrás dizendo que a gente não era uma escola de artes, que a gente era um projeto social. Então a gente começou a misturar as coisas. Pra poder ter direito ao financiamento, a gente tinha que fazer o que eles queriam e não o que a gente queria. E aí a gente teve que encontrar uma maneira de fazer isso, sem perder a essência do que a gente quer. Mas isso foi ficando mais claro agora, então esse ano, esse próximo ano (2017), é que a gente vai modificar a Escola pra gente poder ser isso, atender os requisitos que os projetos pedem pra gente ser um projeto social, mas ser uma escola de dança. Eu acho que agora eu consegui separar, a gente conseguiu chegar num ponto que a gente separa. Aqui a gente faz isso e aqui a gente faz isso, porque tava muito misturado e isso também, principalmente nesse período em que eles ficaram só, isso deu muito trabalho a eles (SAMPAIO, 2016).

A questão passa pela concepção de trabalho da Escola, que não se adere com tranquilidade ao que patrocinadores de projetos sociais e editais de apoio traçam como metas. A Escola não escolhe seus alunos por índices típicos, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ou pela classe social das crianças. Ela escolhe crianças que têm condições físicas para a prática do balé, o que ficou notório na seleção que acompanhei no final de 2015, mas o que mais fortemente influencia a escolha é a criança querer fazer balé, ter paixão pela dança, independente da classe social, independente da procedência. Flávio deixa nítido que não tem preferência por crianças de baixa ou alta renda, mas sim por crianças ou jovens que amem a dança e a arte. E esta lógica também influencia a concepção dos próprios alunos:

[...] os alunos consideram interessante que não haja distinção entre classes sociais, pois assim podem conviver como colegas com pessoas de situações econômicas diferentes, onde um pode aprender com o outro, sem que a seta esteja apontada em um único sentido, mas em várias direções e infinitos sentidos, conforme os afetos e os encontros que estiverem operando. Se na Escola de Dança só estivessem pessoas da mesma condição financeira, não se daria a amizade de que trata Foucault: desigual, assimétrica, hierárquica – o que não significa seguir as relações de poder hegemônicas –, aberta a rupturas, desterritorializações e reterritorializações, portanto, novos modos de (se) perceber (n) o mundo (SILVA, 2009b, p. 117).

Flávio afirma que não quer crianças que façam aula por obrigação, porque o pai ou a mãe impuseram, ou porque estavam na rua. Para ele, a permanência na Escola evita ou diminui

as chances da criança ou do jovem se envolverem com situações de risco, mas este nunca foi seu objetivo principal ao criar a Escola, mas sim um resultado possível. Ele queria, e continua querendo, fazer da Escola um espaço para a arte, e não um local para, primordialmente, salvar crianças da droga ou da marginalidade, como tantas vezes é destacado pela maioria dos projetos sociais (SILVA, 2009b).

Considero isto uma interessante quebra de paradigma quando analisamos a perspectiva de boa parte dos projetos sociais no país. Aqui, os números são secundários, importando realmente a arte que os agentes produzem e vivem. Sallas e Bega (2006) apontam esta lógica instrumental de programas sociais, a partir de propostas e projetos seletivos e compensatórios. O jovem é visto como um sujeito anônimo, que deve ser direcionado para alguma atividade, numa realidade em que as famílias se sentem muitas vezes perdidas, já que a escola, muitas vezes, não assume este lugar na orientação dos jovens.

Silva (2009b) traz outro questionamento interessante quando analisa as reportagens de jornais e canais de televisão acerca do trabalho da Escola. Sempre há a necessidade de se pensar estes jovens a partir do que serão amanhã, do quanto o aprendizado na Escola irá possibilitar ganhos e melhores condições de vida futuramente. Isto é destacado tanto na fala de alguns pais, como nas falas e escritos dos próprios editores e repórteres. Na contramão desta lógica, Flávio Sampaio busca pensar no bailarino de agora, no momento vivido, na experiência concreta; e não somente no futuro:

Quando Flávio Sampaio afirma que seu desejo é fazer uma escola de arte, que não funciona como uma fábrica de bailarinos, acredito que ele e os professores da Escola de Dança de Paracuru já estão atuando no sentido de provocar nos alunos uma experiência catalisadora e que se dê no presente, em ato (SILVA, 2009b, p. 122).

Mesmo assim, não podemos deixar de lado o fato de que a dança passou a ser vista por muitos como uma profissão, mesmo isto contrariando a forte concepção da arte apenas como lazer. Neste contexto, Duarte Jr. (2001, p. 104) destaca a representação que existe quanto ao trabalho artístico como algo não-sério, dentro de uma visão da sociedade industrial:

Decorrendo desta ideia a visão que a maioria das pessoas possui do trabalho de músicos, pintores, escultores, bailarinos, poetas, etc... enfim, da atividade de todo indivíduo criativo, em especial no campo das artes. Para elas, mostra-se bastante difícil encarar a produção do artista como um verdadeiro ato de trabalhar, na proporção mesma em que ele realiza seu labor com uma significativa dose de prazer e de alegria, coisa que não condiz com a nossa moderna concepção do trabalho.

Na entrevista com Everton, quando falávamos sobre a mídia que havia sobre a Escola quando ele era aluno, este tema foi abordado e ele confirmou esta mesma lógica de pensamento de Flávio Sampaio:

Marcos: [...] a mídia acaba mostrando um lado muito dentro de uma lógica de projeto social, que salva as pessoas...

Everton: E o Flávio nunca gostou disso.

Marcos: Como você vê isso? Você concorda com ele, o que você acha disto? Porque ele fala que não tá preocupado se o menino é pobre ou se ele é rico, ele quer saber se o menino quer dançar, se ele gosta da arte.

Everton: É, eu precisaria também saber mais sobre os principais objetivos do projeto social. Se a gente for analisar pelo viés de que ele tirou crianças da rua e deu uma oportunidade de transformar a vida daquelas crianças, eu acho que se caracteriza como projeto social. Acredito nisso. Mas por outro lado, não existia também, não era uma questão de se compadecer da situação dos meninos pobres realmente. Não tinha isso: *“Você não tem condição de pagar uma escola de dança, então eu vou te dar essa oportunidade”*. Foi muito mais pelo prazer que ele sentia em ver uma realidade sendo transformada através da dança, em poder dar de graça aquilo que muitas pessoas têm vontade de ter e não têm condição. Isso fala mais alto, então eu concordo com o Flávio de que não é um projeto social. Como eu falei, não existia esse ato de se compadecer de uma criança pobre e dar uma chance pra ela, porque tinha gente rica, ou pelo menos que a gente considerava rica lá na cidade, que os pais tinham condição de mantê-la numa escola de dança, mas as pessoas não teriam também que se deslocar aqui pra Fortaleza, porque o mais perto de se dançar era aqui em Fortaleza. Ficavam lá em Paracuru, a formação era a mesma não existia qualquer diferenciação. As pessoas ganhavam, conquistavam o seu espaço lá dentro de acordo com suas aptidões também. Era basicamente isso, acho que projeto social mesmo, eu acho que não se caracteriza não (LUCAS, 2016).

A construção desta concepção institucional se ampara na arte como elemento fundamental, apesar dos conflitos de interesses com o meio externo, sendo algo singular frente à maioria dos trabalhos realizados por projetos sociais. Para os olhares menos atentos, a Escola pode parecer mais um projeto social, mas ao adentrar nos meandros de suas atividades, já a partir da seleção e permanência de seus alunos e alunas, vê-se que as motivações são outras. Aproxima-se daquilo que Silva (2009b, p. 111) caracteriza como uma política artística, ou seja, *“uma política pública ensaística, fluindo com a vida, potencializando-a e por ela sendo potencializada, ao mesmo tempo”*.

Isto não significa que desprezem os elementos quantitativos, já que precisam deles para construir projetos para concorrerem em editais, assim como para fazerem relatórios parciais e finais. Além dos dados que refletem as ações juntos aos alunos, também destacam as parcerias artísticas e institucionais, principalmente aquelas ligadas às ações no próprio município:

[...] se for preciso recorrer aos argumentos utilitários, em seus dados estatísticos, por exemplo, a Escola de Dança encontra reverberação na melhora no rendimento escolar dos alunos afetados pela dança, redução do risco de envolvimento com drogas, marginalidade, prostituição, geração de emprego e renda em atividades vinculadas à

dança – especialmente se considerarmos que vários são os projetos e ações em que a gestão municipal conta com a parceria da Escola de Dança (SILVA, 2009b, p. 131).

Portanto, o que se busca, acima do preenchimento de requisitos burocráticos ou adequação a modelos de projetos e editais, é não perder o cerne do trabalho. Como afirma Severino (2006, p. 632), cabe “aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória”.

No final de 2016, houve a possibilidade de construir um projeto de trabalho que buscasse esta perspectiva, a partir do lançamento do edital “Escolas Livres de Formação Artística e Cultural”, pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. Este edital buscava fomentar as ações de instituições da sociedade civil que tivessem projetos de formação em arte e cultura. A Escola de Dança de Paracuru se encaixava em todos os critérios, já que possui mais de dois anos de atividades ligadas à promoção da arte e da cultura no Ceará. Assim, elaborou-se uma proposta de ação artístico-pedagógica, e após três etapas de seleção e o cumprimento de aspectos legais e conferência de documentação, a Escola foi contemplada, garantindo recursos para seu funcionamento por, pelo menos, três anos, a partir do segundo semestre de 2017. Esse fato foi primordial para a instituição, já que o patrocínio com a Petrobrás havia terminado em 2016, o que trouxe dificuldade para a manutenção da instituição.

Em setembro de 2017 fiz uma visita à Escola e cheguei no fim de uma reunião que Flávio fazia com a equipe da Escola para discutir as ações ligadas a este projeto. Em meio às falas, ele comentou o quanto estava satisfeito com a aprovação do projeto, e que aquilo iria concretizar muitas ações que estavam paradas por causa da falta de recursos. Também afirmou que aquilo se aproximava do que ele acreditava, da forma como aquela escola deveria trabalhar, valorizando as ações artísticas e o trabalho de ensino para as turmas. Por fim, disse que estava aliviado, pois sabia que a Escola iria funcionar por mais três anos, pelo menos⁶⁸.

Não entrei em pormenores sobre a proposta, mas Flávio estava satisfeito com o resultado e o conteúdo do trabalho a ser desenvolvido. Após a reunião, ele me relatou que estava aliviado com a aprovação, já que a Escola estava correndo o risco de ficar sem recursos e fechar. Agora poderiam fazer atividades que “eram a cara” da Escola. Pude perceber que ali, havia a concretização de uma ideia que se aproximava mais do fundamento artístico do que do mensurável através de números e estatísticas. Contudo, até março de 2018, os recursos ainda não haviam sido liberados, o que mostra que, por mais que se esforcem e tenham sucesso na

⁶⁸ Baseio estes dados a partir do que anotei no diário de campo durante a visita.

busca de aprovações de recursos via editais, os projetos culturais esbarram na competência e boa vontade dos órgãos públicos.

3.6 Do chão da praça para os palcos do mundo: os espetáculos da Paracuru Companhia de Dança

A Paracuru Companhia de Dança, desde sua fundação, vem concretizando o que Flávio Sampaio denomina como a formação de bailarinos híbridos, associando a base técnica do balé com a prática e criação por meio da dança contemporânea. Na Escola, Flávio buscou encontrar junto aos seus alunos e bailarinos a melhor maneira de adaptar as técnicas fechadas do balé para a estrutura física comum entre brasileiros. Ou seja, as experimentações de possibilidades de ensino das técnicas de balé ocorreram no desenvolver das atividades curriculares da Escola, mas a ousadia passou pela ampliação dos desafios dados aos bailarinos da Companhia, na montagem de espetáculos criados com o auxílio de coreógrafos convidados.

Ivaldo Mendonça, ex-bailarino da Cia. Deborah Colker, é o coreógrafo mais convidado pela Companhia, sendo responsável pelos espetáculos “Folgança”, “Por um Fio”, “W.E.R.”, “Mova-se”, “Dois Pontos” e “Mulheres”. Destacam-se também montagens de Adriano Araújo (Outros Mares), Henrique Rodovalho (12’37”), Cláudio Bernardo (Parabach), Airton Rodrigues (Bar Baro) e Jorge Garcia (Praia das Almas).

Houve também uma remontagem do espetáculo “So Schnell”, de Dominique Bagouet, feito com a Companhia e alguns alunos da Escola. No início da Companhia, os próprios integrantes da Companhia e da Escola participaram das montagens dos trabalhos “A Curuminquara”, “Tango”; e recentemente, em abril de 2017, voltaram às produções próprias com “Cinco Canções para um Coração Vagabundo”, apresentado na edição do Festival de Dança do Litoral Oeste do mesmo ano⁶⁹.

⁶⁹ Consegui apurar as datas de estreia de alguns espetáculos: Dois Pontos (2008); Mulheres (2010); So Schnell (2012); Parabach (2013); Bar Baro (2015); Praia das Almas (2016). Os outros espetáculos foram anteriores a Dois Pontos e eles não encontraram os registros.

Figura 15 - Espetáculo “Folgança”, de Ivaldo Mendonça, com membros da primeira formação da Paracuru Companhia de Dança



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Em linhas gerais, não pretendo fazer análise crítica dos espetáculos, mas sim apontar alguns elementos que considero importantes no que diz respeito tanto às experiências vividas pelos bailarinos como também à influência que o espetáculo “Mulheres” (2010) teve no início da trajetória desta pesquisa.

“Conceitos de masculinidade são reavaliados diante da impossibilidade de serem desfeitos”. Essa é a sinopse do espetáculo “Mulheres” que consta no catálogo da Escola de Dança. Nas minhas lembranças, ficaram as imagens de diversas cenas que vi em 2011, em que os quatro bailarinos e três bailarinas desconstruíram diversos estereótipos ligados àquilo que é ou não é usado por homens e por mulheres, no senso comum. Em especial, os momentos em que os bailarinos passavam batom, usavam saia ou andavam com sapato de salto alto. Havia também cenas em que homens e mulheres interagiam entre si de maneira muito fluida, desconstruindo a maneira do homem e da mulher dançar. Um espetáculo bem elaborado, sem apelos a clichês, mesmo no momento em que ocorreu um nu masculino⁷⁰.

⁷⁰ Não há filmagem do espetáculo, apenas de alguns trechos. Apesar de ter visto duas vezes, na época não anotei detalhes das cenas, guardando apenas as memórias de alguns momentos, citados no corpo do texto.

Figura 16 - Cena do espetáculo “Mulheres”, na qual um dos bailarinos usa saia, antecedendo sua nudez



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Figura 17 - Cena do espetáculo “Mulheres”



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Figura 18 - Cena do espetáculo “Mulheres”, na qual um dos bailarinos usa sapato de salto alto



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Interpretei o espetáculo como a concretização de um roteiro pensado exatamente para tencionar os padrões ligados ao universo masculino e feminino. E este pensamento se manteve até a realização das entrevistas, nas quais perguntei ao Flávio e ao Alex se minha impressão era condizente. E é aí que a pesquisa nos mostra que as fontes podem revelar perspectivas bem diferentes das nossas crenças.

Ambos afirmaram que a ideia surgiu de uma pesquisa que estavam fazendo na *internet*, descobrindo que a primeira greve no mundo ocorreu no Egito Antigo, quando os trabalhadores pararam as atividades, pois não estavam mais recebendo maquiagem. Riram a princípio, mas ao aprofundarem a pesquisa viram que a maquiagem, na verdade, era um produto que se passava abaixo dos olhos e que ajudava a amainar a luminosidade que o sol refletia na areia. A falta desta maquiagem promovia a perda visual rápida dos escravos.

Frente a isto, ampliaram a pesquisa acerca do uso de maquiagem pelas civilizações e viram que os homens se maquiavam em diversas culturas. Em grande maioria, as maquiagens são feitas pelos homens, tanto para guerras como para rituais. A partir daí, pensaram em criar um espetáculo que tencionasse esta questão do motivo de o homem ter parado de usar maquiagem na civilização moderna. Nisto, somaram-se outros elementos desta diferenciação,

entrando saias, saltos e artifícios estéticos que possuem designações como masculinas e femininas.

Ou seja, apesar de, no produto final, o espetáculo tocar questões ligadas às expressões de gênero, o que os moveu não foi isto, inicialmente. Inclusive, ao dizer que minha interpretação para o espetáculo tinha sido a de que a temática fora proposta por causa do gênero e sexualidade, tanto Flávio quanto Alex disseram que não. Joab e Miliane também estranharam minha colocação e disseram que o espetáculo talvez pudesse dar esta margem de interpretação, mas que esta não tinha sido a intenção durante a montagem. Flávio disse que talvez o coreógrafo tivesse ido por esta linha de pensamento, mas que nunca perguntou isso a ele.

Apesar deles afirmarem que não se inspiraram em questões de gênero e sexualidade para a montagem do trabalho, não há como desvincular esta temática frente ao nosso olhar como espectador. Tanto que a própria sinopse do espetáculo aponta para essas questões, já que cita o termo “conceitos de masculinidade”. Quando vi o espetáculo, associei grande parte das cenas às questões que se inseriam ou pelo menos margeavam as marcações dos corpos pelos elementos generificados.

Como afirma Goellner (2010), as marcas de gênero não são algo que está dado, mas que são construídas e modificadas social e culturalmente ao longo da história. Inclusive, não há identidades fixas, sendo que as marcas da cultura sobre os corpos dos sujeitos (LOURO, 1995) só ganham sentido socialmente. Se a sociedade muda, os sentidos também mudam. Neste contexto, Nolasco (1995) aponta o quanto elementos femininos são evitados ou impedidos nas relações que constroem a noção de masculinidade, o que nos remete ao que Butler (2001, p. 161) propõe, ao afirmar que “a construção do gênero atua através de meios excludentes, [...] através de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural”.

Ao construir um contexto coreográfico que lida com elementos que fogem do padrão no qual estavam imersos, deixando-se influenciar por outras culturas e tempos históricos, o espetáculo “Mulheres” nos colocava em confronto e análise sobre o quanto somos condicionados a partir de modelos, e esses modelos influenciam diretamente sobre a construção de estigmas.

Weeks (2001, p. 67) atenta para a “estigmatização dos homens que não se [conformam] prontamente aos papéis sociais e sexuais deles esperados”. Inclusive aponta que a construção das noções de heterossexualidade e homossexualidade passam pela imposição de uma norma, o que indica a definição do que constitui uma anormalidade. Assim, a sociedade define “as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais,

vistas como características distintas dos homens e das mulheres” (WEEKS, 2001, p. 63); o que nos lembra as discussões sobre *habitus* viril e *habitus* feminino trazidas por Bourdieu (2003).

Voltando a Goellner (2010), todo esse processo pode influenciar diretamente sobre a aparência corporal, o que determina, muitas vezes, o julgamento que é feito sobre as pessoas, suas escolhas e suas quebras de padrões. Não somente a aparência, mas também as formas de se portar socialmente e as práticas corporais dos sujeitos podem fazer com que seja julgada como pertencente ao grupo, ou como pertencente a uma zona de exclusão ou abjeção, podendo perder-se, inclusive, o status de sujeito (BUTLER, 2001).

Entretanto, devemos atentar ao fato de que estes elementos e conceitos mudam com o tempo. Usar brincos, por exemplo, durante longo período foi atribuído principalmente às mulheres, algo que já perdeu a fixidez atualmente. Até mesmo o uso de saias, de maquiagem ou de outros elementos por homens, vistas em cenas do espetáculo “Mulheres”, já carregam outros valores hoje, frente às mudanças trazidas pela mídia, pela moda e, muito fortemente, pelos questionamentos de grupos sociais que vêm lutando para quebrar barreiras que impõem padrões sobre os corpos e suas expressões⁷¹.

A sinopse de espetáculo também afirma que os conceitos de masculinidade estão impossibilitados de serem desfeitos. Isto remete ao que Clastres (1986) discute a partir de sua pesquisa junto ao povo guaiáqui, onde o cesto e o arco são vistos como símbolos do feminino e do masculino, respectivamente. Ambos os elementos não podem ser utilizados pelo sexo oposto ao instituído socialmente, sendo proibido, por exemplo, que a mulher toque no arco de um homem, o que pode acarretar o afastamento deste das lidas do mundo masculino, definitivamente.

Em sua pesquisa, o autor cita dois casos que configuram situações adversas. Num caso, o homem vivia numa espécie de isolamento entre os sexos, não podendo caçar como os homens, e nem aceitava fazer parte das lidas das mulheres, sendo alvo de chacota de todos da tribo. Outro índio vivia uma espécie de inversão, participando ativamente do universo feminino, não caçando por vontade própria, e tendo, inclusive, seu próprio cesto. Neste caso, mesmo vivendo um contexto de comportamento comprovadamente homossexual, este índio não era alvo de chacota, já que havia se adaptado ao contexto social feminino guaiáqui.

⁷¹ O espetáculo “Bar Baro” também trouxe questionamentos sobre esta padronização, por meio de figurinos que não seguiam uma estética típica para cada sexo. Em “Mulheres”, um dos bailarinos usou saia apenas em uma das cenas. Já em “Bar Baro”, um deles usou uma peça de figurino que se parecia com uma saia durante todo o espetáculo.

O espetáculo “Mulheres” trabalha, de certa forma, uma perspectiva de inversão. Apesar de, na sinopse, ser dito que os conceitos de masculinidade não podem ser desfeitos, mas sim reavaliados, o que foi visto em cena era exatamente essa inversão, tanto nos adornos e figurinos, como nas performances coreográficas. Talvez a ideia seja lidar com a ambiguidade da questão, com o desejo e a proibição, com o comum e o questionável. A última cena do espetáculo, na qual um dos bailarinos se contorce com a camisa escondendo seu rosto, parecendo gritar sem produzir som, talvez reflita a ideia de um contexto que não foi apontado nas entrevistas, mas que na concretude do espetáculo dá esta margem de interpretação.

Figura 19 - Cena final do espetáculo “Mulheres”



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Focando agora nas outras produções da Companhia, acompanhei alguns momentos do processo de montagem do último espetáculo, “Praia das Almas”⁷². Notei que havia uma tensão tanto por parte do Flávio como dos integrantes da Companhia, frente às demandas diferentes deixadas pelo coreógrafo convidado. Conversei com Flávio e ele me disse que os bailarinos estavam resistentes à proposta e que só não desistiam porque não tinha jeito. Era

⁷² Sinopse do espetáculo: “Praia das Almas, local onde, no final do Século XIX, estava a Vila do Parazinho, orientem da cidade de Paracuru. Soterrada pelas dunas, casas, raças e ruas da antiga Vila fazem parte da memória desse povo do interior do Ceará. Local de nascimento de Antônio Sales foi a inspiração do poeta no livro “Aves de Arribação”, ao ver sua vila natal ser encoberta pela areia das dunas. Metaforicamente trouxe para os corpos dos bailarinos a conexão dos ventos, a percepção do movimento dos grãos de areia, como eles fluem ou se comprimem e dependendo da ação dos ventos vão se agrupando de forma assimétrica sobre a vila que jamais será revelada”. Esta sinopse consta no catálogo confeccionado pela Escola em 2017.

notório o incômodo geral, e quis saber a causa disto. Flávio disse que eles estavam muito acostumados a fazer aquilo que eles gostavam, e de certa forma recebiam tudo muito pronto. O coreógrafo, desta vez, deixava tarefas para eles, algo muito solto, sem direcionamento, e eles tinham que criar a partir de ideias muito fluidas. Isto causou dificuldades entre eles e deles com Flávio.

Numa reunião que Flávio realizou para produzir as fotos oficiais do espetáculo e conversar sobre a montagem coreográfica⁷³, os bailarinos da Companhia afirmaram que estavam inseguros quanto ao trabalho. Flávio afirmou que eles deveriam insistir nas experimentações e que, mesmo sendo difícil, eles iriam conseguir. Enquanto eles resolviam detalhes sobre o figurino, Flávio me relatou que eles estavam detestando o processo, que não conseguiam absorver a proposta coreográfica, mas que aquilo era importante para o crescimento artístico deles. Apesar do conflito constante entre ele e os bailarinos, sabia que o grupo iria encontrar “a cara do espetáculo”.

Figura 20 - Foto oficial do espetáculo “Praia das Almas”



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Mesmo confirmando que o contexto da montagem havia sido complicado, ficou evidente nas entrevistas que os bailarinos entendem estas imposições do Flávio como positivas

⁷³ Visita realizada no primeiro semestre de 2016. Os fatos foram registrados no diário de campo. As fotos foram tiradas nas dunas da Praia das Almas.

para o processo de formação, além de ser um importante desafio artístico. Eles estavam muito inseguros antes das duas primeiras apresentações, sendo a primeira em Paracuru e a segunda em Fortaleza. A sensação de alívio e satisfação ao receberem críticas positivas era evidente. Miliane relata com clareza este processo, quando questionei em sua entrevista sobre esta relação entre os bailarinos da Companhia e as propostas trazidas por Flávio Sampaio:

Porque sempre quando ele vem com uma proposta nova, ele tenta mostrar pra gente que aquilo lá na frente vai ter uma repercussão. Ele sempre conseguiu ver tudo dez anos lá na frente. E isso é muito bom, eu não consigo. Tento, tento, mas é como se ele tivesse vivendo hoje, mas pensando daqui a dez anos. *“Pra daqui a dez anos vocês estarem melhor do que vocês estão hoje vocês têm que fazer isso. Vocês querem aprender isso, vocês têm que superar isso, vocês têm que passar por isso”*. Aí é cada degrau que ele diz que a Companhia passa. E aí quando a gente traz um balé super abstrato que nem o “Praia das Almas”, na praça, muita gente vai porque é de Paracuru, conhece os outros trabalhos, conhece a Companhia, conhece a história. Mas aquilo ali vai causar alguma coisa nele. Se é o gostar, se é o não gostar, o porquê, do que gostou, do que não gostou. Nós tivemos pessoas que não entendiam nada. Na primeira vez que a gente estreou aqui tinham algumas crianças assistindo e uma das crianças disse: *“Tia, a senhora tá dançando a dança do vento?”* Então assim, uma criança de quatro anos, olhar praquilo e entender! Então assim, ficou alguma coisa. Depois o professor faz uma roda, depois das apresentações, e a gente faz uma avaliação. E aí cada um coloca o que ouviu. Porque eu vou ter escuta dos meus amigos, das pessoas de outros lugares que eu convivo. Rochele de outro, cada um tem. E depois a gente senta e conversa sobre isso, e aí a gente vai amadurecendo o balé. Se certificando do que pode causar, de que impressão ele tá passando, que pode ser, que pode não ser. E o que cada pessoa tá entendendo do momento, daquele balé (MOURA, 2016).

Após a estreia de “Praia das Almas”, os bailarinos da Companhia propuseram a Flávio Sampaio a montagem de um pequeno espetáculo, no primeiro semestre de 2017. Intitulado “Cinco Canções para um Coração Vagabundo”, foi composto por três duos, um solo e um quarteto, onde voltaram a um formato que, segundo Flávio, era a cara daquilo que gostavam de fazer. O solo do Joab foi criado na véspera do show, pois antes seria um duo com Miliane, que é sua esposa e estava no final da gravidez. Como o parto ocorreu quatro dias antes da estreia, ele teve que modificar a proposta e a música. Durante a apresentação do espetáculo na praça de Paracuru, Flávio comentou que eles sentiram necessidade de criar este trabalho a partir do que estavam acostumados a produzir e dançar, e que acreditava que isto havia ocorrido por causa do quão complicada foi a criação de “Praia das Almas”.

Os espetáculos “Bar Baro” (2015) e “Parabach” (2013) também apontam dois níveis de motivação distintos para o grupo. “Bar Baro” trazia uma visão mais moderna de dança, mas tanto Flávio como alguns integrantes disseram que aquilo não era a cara do grupo, apesar de ser muito bem construído e dançado. “Parabach”, espetáculo montado com o intuito de comemorar os dez anos da Companhia, sempre é lembrado com muito carinho por todos, pois

foi feito a partir das referências históricas do grupo e dos gostos dos integrantes, inclusive o forró, que é o ponto de origem de tudo.

Apesar dos altos e baixos na motivação dos bailarinos quanto à montagem e apresentação de espetáculos, o que se apresenta é a concretização de um sonho feito a partir das possibilidades dos sujeitos. Nas entrevistas e nas conversas informais, eles afirmam que não seriam vistos como “corpos perfeitos para a dança”, mas que Flávio viu as potencialidades que eles tinham, e não as dificuldades que os impediriam, dentro de um ideal dito perfeito de técnica. Alex relata que ele nunca conseguiu ter a flexibilidade de um grande bailarino, mas Flávio nunca focou no que eles não conseguiam produzir, mas sim naquilo que eles se esforçavam, tentavam e concretizavam.

Os referenciais estéticos e coreográficos da Companhia interferem diretamente nas produções artísticas da Escola. Everton afirma que muito do que é feito nos espetáculos de fim de ano, como também em coreografias produzidas espontaneamente pelos alunos e pelos professores, são reflexo direto do que a Companhia está desenvolvendo. Ou seja, o fluxo de influência e de origem, desde o início desta história, continua vindo dos bailarinos principais, com a Escola bebendo continuamente da fonte criativa da Companhia, quando há montagens coreográficas inspiradas em dança contemporânea.

Figura 21 - Cena do espetáculo “Bar Baro”



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Figura 22 - Espetáculo “Parabach”, em cena na qual os bailarinos fazem referência ao forró



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

3.7 Novos caminhos na direção do trabalho

O caminhar da história da Escola seguiu contornos que foram tortuosos em alguns períodos, mobilizando outros protagonismos e divisões de trabalhos. O período de 2006 a 2010 foi de grande crescimento em número de alunos, projetos e ações, mas também de aumento de responsabilidade e uma grande demanda de trabalho, que se concentrava na gestão de Flávio Sampaio. Neste período também ocorreu um interesse constante por parte das empresas de mídia, rendendo grande quantidade de reportagens.

Everton relata que Flávio sempre foi muito centralizador, fato confirmado por ele. As demandas pedagógicas da Escola e da Companhia, eventos, viagens, o elevado número de alunos, a pressão de editais e relatórios; todo este processo acabava recaindo sobre Flávio, o que fez com que desenvolvesse quadros de estresse e cansaço muito parecidos com aqueles que teve no período em que trabalhou no Bolshoi. Na entrevista, Flávio relatou que outra preocupação começou a rondar seus pensamentos:

[...] eu comecei a pensar assim “*E se eu morrer? Como é que eles vão ficar?*” Aí começou a vir um monte desses questionamentos, e eu disse “*Não, eu entrego pra*

eles agora enquanto eu tô aqui perto.”, que eu posso chegar se a coisa se desgringolar muito. Aí começou também a vir uma coisa assim... tudo o que eu fiz não durou depois que eu saí. Colégio de Dança acabou, o curso da universidade que eu fundei acabou. Tudo o que eu construía era muito baseado nessa minha impulsão de fazer, porque eu sou impulsivo, eu não sei ficar parado. Arte pra mim tem que entrar em movimento, sabe cara? Eu não consigo repetir o mesmo repertório a vida inteira; nunca, nunca, nunca, nunca, nunca, nunca. Pra mim é como uma falta de ar. E aí eu disse “A partir de hoje vocês tomam conta, eu tô fora” (SAMPAIO, 2016).

Sua saída da direção da Escola ocorreu em 2010. Ele conta que, desde então, não tem mais telefone fixo em casa e só voltou a ter celular há pouco tempo, pois a todo momento alguém ligava para ele para pedir uma ajuda, e ele realmente queria se afastar. Amigos próximos afirmaram que a Escola iria acabar, mas mesmo assim ele afirmava que acreditava na capacidade da equipe que ajudou a formar.

A partir daí, iniciou um processo difícil que era suscitar lideranças, o que é bem diferente de cumprir funções. Alex afirma que na Escola sempre houve um direcionamento de funções, havendo a locação de todos em algo; contudo, a liderança que era do Flávio, ninguém queria assumir. Eles exigiam que Flávio indicasse um líder e ele se negou firmemente, dizendo que isso iria surgir naturalmente entre eles. Miliane comenta que havia um receio de alguém assumir este posto e isto causar desconforto. Então, após um período de indecisão e instabilidade do grupo, a pessoa que menos se esperava assumiu a liderança. Nas palavras de Flávio, Miliane sempre era muito quieta, calada, e representou um susto vê-la se colocar à frente de tudo:

[...] quando eu saí, eles queriam que eu deixasse um substituto e eu não fiz isso. Eu disse “*Não, vocês vão escolher*”. Aquilo foi o caos, porque eles não queriam se propor, porque com respeito ao outro, porque achavam que estaria desrespeitando ao outro, então por isso que a coisa desceu tão embaixo. Porque ninguém fazia, porque se fizesse parecia que estava querendo tomar o meu lugar, tu entende? Foi muito por aí. Até que a Miliane, que era a última pessoa que eu esperava que surgisse no mundo, porque a Miliane sempre foi aquela menina que sempre dizia assim, sempre no lugar dela, quietinha, “*Sou eu, não vai acabar não, sou eu!*”. Miliane que salvou, e lógico que eu estava de olho, mas eu tenho que esperar até o fim, porque eles queriam que eu escolhesse, eles queriam que eu dissesse “*Alex, você vai ser o diretor da Companhia. Fulano você vai ser o diretor da Escola*”, e eu disse “*Não vou fazer*”, e se eu tivesse feito, eu tinha feito errado, porque a primeira pessoa que achava que fosse tomar conta, não tomou; eu tinha errado. E aí ela começou a cuidar da Escola, começou a fazer, e começou a organizar mais as turmas. Hoje eles fazem tudo. Hoje na Escola eu peço licença pra falar, “*Vocês me dão licença de dizer a minha opinião?*”, eu tenho esse respeito com eles (SAMPAIO, 2016).

Miliane confirma que só aceitou assumir esta liderança pelo medo daquilo tudo acabar. O tempo passava e as atividades não andavam pois ninguém tomava frente, todos apenas continuavam nas funções anteriores; entretanto, uma liderança concreta era obrigatória. Foi um momento complicado para Miliane, que exigiu, e ainda exige, um amplo aprendizado em algo

para o qual ela não tinha se preparado com profundidade. E assim ela tomou como referência a forma como Flávio agia como gestor, para poder fazer a Escola caminhar como até então caminhava.

O fato de Miliane assumir a direção da Escola, acontecimento pouco esperado por muitos, pode denotar uma realidade comum na história do próprio balé. Hanna (1999) discute a questão da dominação masculina nos cargos e posições de destaque no meio da dança, nas posições não-dançantes. E esta dominação histórica não dizia respeito somente à relação com as mulheres, mas também com os bailarinos homossexuais. A autora apresenta pesquisas que mostram que a maior parte dos cargos de primeiros bailarinos em grandes companhias de balé era ocupada por bailarinos heterossexuais, diferentemente do corpo de baile, que era ocupado primordialmente por homossexuais. Ou seja, a liderança não era algo comum para mulheres e homossexuais neste meio:

Embora as mulheres viessem para as luzes do palco e parecessem reinar com poder absoluto, o balé continuou sob o domínio masculino de 300 anos. [...] Fora do palco, os homens retiveram o controle como professores de balé, coreógrafos, diretores, produtores e diretores de teatro. Determinavam as normas de trabalho e a sequência de comando: quem ocupava qual lugar e dançava qual papel, quantas vezes, e com quem (HANNA, 1999, p. 189).

Em sua fala, Flávio chega a citar o nome de Alex, que sempre esteve mais próximo dele, construindo uma relação de amizade mais profunda, além de ter se interessado pela questão de projetos e gestão, dentro e fora da Escola. É também interessante notar que todos os espetáculos da Companhia, montados por convidados externos, foram coreografados por homens. Neste contexto, talvez o espanto com o protagonismo de Miliane ao assumir a direção da Escola possa ser um reflexo do panorama amplo que permeia o meio da dança, especialmente do balé, há tanto tempo. A falta de referências femininas nos postos de liderança no universo do balé pode ter influenciado tal surpresa.

A Escola passou por um período de depressão geral das suas atividades como um todo. Não somente a Escola, mas também a Companhia. Contudo, Flávio logo voltou à coordenação da Companhia, pois acreditou que ela não sobreviveria à sua saída, já que lá não houve o surgimento de uma liderança central, diferentemente da Escola.

Tanto Everton como Flávio apontam que este afastamento causou uma diminuição geral na qualidade do trabalho da Escola. De uma média de 200 alunos, a Escola chegou a ter apenas metade desta quantidade. Everton diz que a Escola vinha numa curva ascendente, tinha muita mídia, muitas ações de grande vulto, mas a partir do afastamento de Flávio, houve um

processo de parada neste crescimento. Everton aponta que isto ocorreu pela própria dificuldade de a Escola seguir seu caminho sem o pulso firme e a proatividade de Flávio.

Entretanto, este foi o momento que, mesmo entre desafios e dificuldades, os jovens que geriram a Escola tiveram maior protagonismo no trabalho. Não contar com o apoio diário de Flávio fez com que encontrassem meios de continuar desenvolvendo as atividades com a experiência que tinham, e isto acabou por empoderá-los na lida diária da instituição.

A grande dificuldade apontada por todos era pensar que a Escola daria certo a partir de uma gestão compartilhada. Apesar da Miliane assumir a coordenação geral, as ações e decisões da Escola, a partir daí, eram e são definidas em conjunto. Alex comenta que, em reuniões de conselhos de cultura que ele participa, quando ele fala do sistema de gestão compartilhada da Escola, há um espanto geral ao verem que a instituição é sustentada por vários membros à frente, dando apoio a Miliane.

De acordo com Flávio, durante dois anos, o seu afastamento total causou mudanças até na qualidade dos trabalhos artísticos apresentados ao público. Neste período, ele foi convidado para a apresentação de fim de ano dos trabalhos da Escola:

Aí um dia eles me chamaram pra assistir um espetáculo de final de ano da Escola. Horrível, mas eu já via algo deles ali dentro. [...] E aí, assim, nesse espetáculo, eu dei uma respirada, porque eu tava angustiado, já tava quase cedendo de voltar, aí eu disse “*Não, tem luz no final do túnel!*” (SAMPAIO, 2016).

Assim, Flávio se manteve afastado definitivamente das ações de gestão da Escola e, em casos mais complicados, agia apenas como conselheiro. Foi um período que ele considera como um novo luto, pois novamente deixava um sonho, seu projeto maior. Entretanto, fê-lo pela compreensão da necessidade de dar autonomia a eles e elas. Esse luto, de acordo com ele, se expressou em brigas e tensões constantes que ocorriam na gestão da Companhia, a qual não pôde se afastar. Contudo, após essa fase, as atividades conjuntas, dele com os bailarinos, voltaram à normalidade.

Outro ponto que é expresso na fala do Flávio, e que reflete nas entrevistas de todos, é a influência disto na condução do trabalho nas turmas que estavam sendo formadas neste período. Pude notar um conjunto de problemas que fizeram com que essas turmas fossem, de certa forma, prejudicadas pelas dificuldades enfrentadas neste momento instável.

Flávio afirma que há um vácuo de qualidade técnica entre as últimas turmas que ele orientou as atividades e as duas turmas atuais, já neste período mais atual, quando a Escola voltou à normalidade e ele também passou a estar mais presente. Ele diz que o fato de tudo ter ficado caótico e instável nesta fase causou um reflexo direto nas turmas atendidas nesta fase.

As turmas que mais sofreram com isto são as que, em 2016, estavam no quarto e quinto anos de formação. Além de serem menores, por ter havido muita evasão, também há um número extremamente reduzido de meninos, algo que não aconteceu com as turmas que estavam ainda sob a tutela da direção de Flávio na Escola:

Principalmente nos dois primeiros anos são lindos, mas se você for na Escola no quarto e no quinto ano você vai ver coisas medonhas, porque foi desse tempo entende, eu nem posso mandar essa criatura embora, porque ela não tem culpa nenhuma, nem posso culpar a eles, porque foi um período de aprendizagem, então seja o que Deus quiser! Mas se você pegar aquela turma que você veio, que foi a última turma que eu tive na Escola, que mesmo eu não dando aula, eu orientava, aqueles meninos Matos, aqueles que dançaram o seu balé, aqueles mais novos, não o Romário, o Jamerson e o Joab, que faz parte de outra geração, e esses dois primeiros anos de agora, tem vácuo que você não sabe nem quem é na Escola, acho que você nem conhece, são meninos perdidos assim, a gente tá tentando conduzir agora (SAMPAIO, 2016).

É importante atentarmos para o que Foucault (1987) discute acerca da disciplina, ao analisarmos estas dificuldades no comando da Escola durante este período. De certa maneira, na fala de Flávio, há a indicação do quanto a sua presença e sua forma de ordenar as ações foram indispensáveis para a consolidação do trabalho:

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar para tudo ver perfeito. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem (FOUCAULT, 1987, p. 146).

Com a sua saída, perdeu-se o alicerce deste aparelho disciplinar, instalou-se a instabilidade e demorou um tempo para que a nova ordem interna encaminhasse as atividades de maneira satisfatória. Esta interpretação se dá a partir das falas de todos, sendo que alguns entendem esta saída como traumática (apontada por Miliane Moura), muito brusca (entendimento de Everton Lucas) e indispensável (certeza de Flávio Sampaio).

No entanto, apesar de todas estas inferências acerca do quão prejudicial pode ter sido a saída de Flávio da liderança do trabalho, precisamos ressaltar que este foi o momento em que os jovens bailarinos puderam mostrar sua capacidade de gerir a Escola e experienciar situações adversas que viveram. A Escola não fechou as portas, a formação continuou acontecendo, os eventos continuaram a ser promovidos e eles puderam provar que eram capazes de manter o projeto, mesmo sem o criador à frente. Eles e elas deixaram de ser figurantes e assumiram o papel principal nesta história.

Mudando o foco, Joab faz uma crítica bem forte sobre a incidência de reclamações de alguns alunos que entraram na Escola após a sua turma e que não correspondiam às demandas colocadas para eles. Diz que alguns alunos cobram muito, mas que também não dão

a contrapartida. Joab diz que ele e Everton, por exemplo, eram “as pestes”, que questionavam e tencionavam as relações professor-aluno. Contudo, apesar de questionarem, eles também davam respostas e trabalhavam muito. Como Joab afirma, atualmente “eles se questionam muito sobre o que eles não têm, mas não se perguntam sobre o que eles não dão”. E isto causa angústia nele como professor, pois eles fazem “muito corpo mole” para as demandas, têm preguiça de ensaiar, ficam muito preocupados com o que tem na *internet*. Joab diz que é uma turma que diz: “*se eu não tenho, eu não faço*”, o que não ocorria na geração dele, já que se não tivesse, ele ia atrás, ele procurava, ele fazia do jeito dele, mesmo com problemas e defeitos técnicos.

Apesar destas tensões, Joab afirma que atualmente, depois de vários questionamentos, esta nova geração começa a agir e oferecer mais. Apesar de ainda serem poucos, ele já vê bailarinos montando espontaneamente seus solos ou coreografias, fazendo ensaios extra, buscando outras referências para além das que são obrigados pelas atividades normais da formação.

Outra crítica que Joab faz, e que é endossada na entrevista da Miliane, é que estas novas gerações não querem fazer apresentações em lugares que não têm tanta notoriedade. Gostam dos grandes palcos, mas não demonstram interesse em dançar “naquela quadra daquela escola lá longe”. Também há um questionamento dessas novas gerações sobre o que a Companhia de Dança vem produzindo e apresentando, revelando uma falta de interesse sobre os novos rumos que a dança contemporânea vem tomando. Isto revela um pouco acerca do que o Everton comentou, no que diz respeito às produções da Escola serem um reflexo das produções da Companhia.

Todo este panorama faz com Joab e Miliane se sintam angustiados, pois a Escola precisa ter uma formação de bailarinos que tenham uma maior apropriação da alma do trabalho. Inclusive, Miliane relata que seu maior receio quanto à Escola é com o futuro da sua gestão. Seu receio é que, com a saída dos atuais professores e gestores, futuramente, a Escola seja gerida por pessoas alheias à sua história.

Retornando à questão das apresentações, sinto um descompasso entre a reclamação que o Joab faz sobre o desejo de dançar que sua turma tinha, e a realidade vivida pelos alunos das turmas seguintes. É inegável o quanto a Escola oferecia numerosas oportunidades de se apresentarem fora de Paracuru, algo que não aconteceu com tanta frequência após a saída do Flávio da coordenação:

A minha turma, a gente conseguiu dançar em todo canto que a gente podia dançar. A gente dançou em inauguração de quadra, em abertura de jogos, em implantação da

pedra fundamental de não sei o que. Então a gente era chamado e a gente dizia “*Vamo, vamo*”. Então, essa vontade que a gente tinha, a gente foi pro Rio de Janeiro, pra Mostra Brasil. Fomos dois anos consecutivos pra Mostra Brasil, a minha turma inteira. Aí a Mostra Brasil é uma semana inteira de atividades, de cursos, de apresentações no teatro, num dos grandes teatros do Rio de Janeiro. Uma visibilidade muito grande. Passamos um mês dançando no Dragão do Mar, no “Quinta com Dança”, toda quinta-feira a gente ia. A gente dançou na Bienal. A gente dançou o Remanso, que era esse balé dos três rapazes, que era eu, o Jamerson e o Robson. Só que na época o Robson não dançou, quem dançou foi o Walef. Então a gente foi pro José de Alencar, foi pro Dragão do Mar. A gente dançou em Juazeiro. A gente dançou em Campina Grande. A minha turma, ela conseguiu dançar, ir pra vários lugares, em vários cantos. Conseguiu sair em várias matérias de jornais. Mesmo com a Companhia fazendo o trabalho de divulgação da Escola, mas era a gente que estava em todo canto. [...] o professor sempre falava assim: “*Vocês querem? Façam! Mostrem!*”. E a gente queria, e a gente fazia (MARTINS, 2016).

Everton traz outro ponto de vista, no qual ele diz que estas novas gerações agem desta forma mais descompromissada porque houve um certo desleixo com a Escola após a saída do Flávio. Apesar de ser uma palavra que traz um tom pesado na leitura, a maneira como Everton expressa isto não se impõe como crítica destrutiva, mas como um apontamento daquilo que ele chamou de caos, palavra também usada por Flávio.

Everton afirma que a Escola parou no tempo desde então, que hoje a Escola está da mesma forma como era quando ele saiu, em sua estrutura. Que na sua época eles dançavam muito, que tinham muita mídia, e que isso fazia bem para eles, os motivava; e que ele não vê isto mais. Para Everton, hoje as pessoas não conhecem a Escola como conheciam naquele período.

Apesar desta crítica, ele afirma que entende o porquê disto, já que foi muito difícil lidar com a saída do Flávio e que precisaram focar mais nos processos internos do que na projeção da Escola fora das atividades comuns. Hoje ele vê a Companhia aparecendo bastante, mas a Escola não. Antes, a Escola aparecia muito mais que a Companhia, e isto pode ser uma causa do desinteresse e falta de motivação das novas gerações, o que causa uma certa tristeza nele, já que a Escola perdeu o vigor que tinha antes. Tiago Mendes reforça a impressão do Everton e também questiona, de certa forma, a opinião de Joab:

Na nossa turma, a gente sempre fica conversando assim: “*Quando é que a gente vai fazer uma viagem legal pra dançar?*” Por que esse pensamento? Porque era assim. Os meninos das outras turmas, eles viajavam mesmo, para lugares longe, e isso é uma experiência muito boa porque é como se seu trabalho valesse mais a pena, né. Então eu gostaria muito que isso acontecesse para essa turma. [...] Ainda bem que, de certa forma, isso ainda acontece porque tem alguns meninos da Companhia que trabalham com coreografias, que sempre chamam alguns de nós pra dançar no balé deles. E quando esses balés estão prontos, aí tem uma apresentação em Sobral, uma apresentação em Taíba, em Tabuleiro, no Rio Grande do Norte, que são os vínculos da Escola, então a gente acaba indo. [...] Mais experiências de viagens fora. Eu acho que coisa de viagens, já está se resolvendo; mas é de dançar, de dançar fora (SILVA, 2016).

Pude compreender, neste contexto, que as questões aqui relatadas auxiliaram para este quadro de uma diminuição na qualidade técnica dos trabalhos e na visibilidade externa da Escola. A angústia apontada por tantas pessoas no momento da decisão de Flávio, a busca por meios de se organizarem com as próprias capacidades, a menor visibilidade da Escola fora de Paracuru, tudo isto fez com que este período entre 2010 a 2016 fosse de superação de desafios, em especial nos três primeiros anos desta fase. Somado a isto, dois complicados períodos de perda de patrocínio, um em 2014 e outro em 2016, a ponto de, no primeiro caso, a Escola encerrar por algumas semanas as suas atividades.

Apesar disto tudo, ao acompanhar de perto o cotidiano da Escola, percebi uma curva ascendente, fruto também da maior proximidade de Flávio no dia a dia da instituição, mas principalmente do esforço da equipe. Foi uma situação que promoveu o protagonismo destes jovens, que conseguiram vencer o desafio imposto pelas experiências aqui retratadas.

Mesmo com a mudança de gestão na prefeitura, ocorrida em 2017, onde o novo prefeito não se mostrava tão sensível às ações da Escola, quadro bem diferente da gestão anterior, o clima da equipe já era mais esperançoso, frente ao fato que estavam conseguindo aprovar projetos em alguns editais importantes, como o das Escolas de Cultura. A encenação da Paixão de Cristo quase não aconteceu, já que a prefeitura só aceitou apoiar após grandes pressões, liberando verbas faltando apenas duas semanas para o evento. O Festival de Dança do Litoral Oeste foi um sucesso, mas porque não dependeu das verbas da prefeitura para acontecer. Também ocorreu XI Bienal de Dança do Ceará na cidade, com apresentações da Companhia em Paracuru e em outras cidades que fazem parte do circuito do evento. Ou seja, entre dificuldades e vitórias, a Escola continua lutando, a Companhia continua produzindo e a dança prospera na cidade, que vê com outros olhos o trabalho que já foi tão desprezado no início.

Também destaco aqui, neste bojo de mudanças, um fator que foi o grande motivador para eu ver na Escola e na Companhia o ponto de interesse para a realização desta pesquisa. Numa mostra de dança que a Escola promoveu em novembro de 2015, já relatada no capítulo anterior, algo não saía da minha cabeça quando olhava o bailarino Thalles Santos apresentando um solo, usando saia, com a plateia nitidamente atenta.

Estando ali, numa cidade do interior, vendo centenas de pessoas o aplaudindo no fim, assim como fizeram com todos os meninos que se expuseram aos seus olhares e críticas, pude compreender que se concretizava, de forma notória, o respeito para com a dança produzida e executada por homens. Não que seja mais importante a performance dos homens se

comparada à das mulheres, no entanto, movido pelas histórias de preconceitos e estigmas para com os primeiros meninos e rapazes que arriscaram viver o sonho da dança nesta cidade, não pude deixar de ser afetado por estes aplausos para as coreografias onde só tinham homens.

Se as mudanças ocorreram por meio de processos lentos, torna-se primordial um aprofundamento sobre os fatos que levaram a este panorama singular. Assim, no próximo capítulo, tentarei mostrar que a Escola não somente ampliou o calendário artístico da cidade, mas também desestabilizou e modificou crenças, paradigmas, preconceitos e estigmas.

4. A DANÇA DAS REPRESENTAÇÕES: ESTIGMA E SEXUALIDADE NO ROTEIRO DO IMAGINÁRIO DE UMA CIDADE

Ter nascido numa cidade do interior de Minas Gerais imprime uma série de características e lembranças que, na infância, remetem à construção de posturas e proibições bem comuns entre meninos criados em famílias que vivem os moldes tradicionais da sociedade. Estar entre homens e acompanhar suas falas e gestos era algo corriqueiro, mas nem por isto menos traumático, dependendo do teor das conversas e questionamentos sobre conquistas amorosas e sexuais. Forma-se um contexto ao nosso redor que nos indica as posturas e comportamentos esperados para um homem.

Já adulto li o clássico “Grande Sertão, Veredas”, de Guimarães Rosa (ROSA, 2006), e fiquei muito impressionado com a capacidade do autor de me fazer representar naquele universo do sertão mineiro de onde vim e com o qual me identifico. Contudo, o que mais ressalta na estória é a personagem principal, homem bruto e matador, que se via apaixonado pelo companheiro, que na estória era uma mulher disfarçada, fato descoberto apenas após sua morte. De forma sutil, Diadorim deixava escapar elementos de sua identidade não revelada, o que confundia Riobaldo, causando angústia naquele homem que encarnava a masculinidade marcante dos grotões e planaltos mineiros.

Ao ler o romance, Diadorim sempre me remeteu a uma das mais conhecidas músicas de Luiz Gonzaga. Escutar o refrão “Paraíba, masculina, mulher macho sim senhor” é uma das grandes representações da maneira como as mulheres nordestinas são vistas, criando um estereótipo muito marcante para quem nasce nas regiões mais sulistas do país. A diferença é que Diadorim, ao contrário de Maria Bonita⁷⁴, não podia mostrar que mulher poderia ser forte, e só era aceita no meio dos jagunços ao se travestir como homem.

Diadorim e Maria Bonita, na ficção e na realidade, permeiam o imaginário popular quando pensamos na questão dos atributos masculinos ligados à força e à virilidade. Maria Bonita encarna uma das diversas faces do universo que associa a figura do sertanejo, em especial o nordestino, a ideias de masculinidade viril. Vincula-se ao que Bourdieu (2003) intitula de “*habitus viril*”, que se contrapõe ao “*habitus feminino*”, na construção constante que oprime tanto homens como mulheres na sua forma de ser, frente aos pares e à sociedade.

A opressão machista também atinge os homens, que devem seguir regras construídas e cobradas socialmente (NOLASCO, 1995), para serem aceitos como “cabra

⁷⁴ Maria Bonita foi companheira de Lampião, chefe do cangaço nordestino.

macho”, designação tão alardeada no Nordeste. Neste contexto, o livro “Nordestino: invenção do falo”, de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, aborda a construção do ideal do homem e da mulher nordestinos, a partir de uma análise histórica do período de 1920 e 1940. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013).

O autor esmiúça o universo da literatura, da religião, da ciência e das relações de poder que pautavam uma fase do Brasil extremamente influenciada pelo higienismo e por ideais eugênicos, em vários setores da sociedade. Neste panorama, surge a necessidade da construção e da divulgação de um ideal de homem e de mulher, e num contexto de visibilidade ambígua, surge a figura do nordestino como estereótipo de masculinidade, mas também de brutalidade ligada ao crime, à guerra e ao machismo pujante.

Essa brutalidade é também a brutalidade do meio no qual vive e luta diariamente, das secas, do sofrimento cíclico trazido por períodos de falta de água, que tão bem foi cantado por Luiz Gonzaga. Brutalidade presente na forma truculenta e direta como as relações se constroem e se embatem, como mostrado no livro “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna (SUASSUNA, 2002). O personagem Chicó seria exatamente o anti-herói deste homem nordestino destemido e que se vê forçado a ter posturas de macho, mas que, no fundo, é frágil e oprimido pelo meio.

Também o livro trata da questão da sexualidade, onde o filho homem deve viver solto e a filha mulher deve se resguardar. Mostra-se o universo onde os meninos precisam treinar sua sexualidade com cabras, éguas e vacas, sendo motivo de risos, na certeza de que aquilo era algo a ser feito sem questionamento. Constrói-se a visão da mulher submissa, que deve respeito ao marido, mas que nem por isto se mostra como delicada, pois o meio onde vive também a endurece, a masculiniza (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013).

A “mulher macho” vem de um contexto onde muitas viúvas da seca precisam tomar as rédeas da sobrevivência e da manutenção da casa e da família, quando seus maridos vão para a capital ou para o sul buscar formas de conseguir recursos, já que a seca não permite a agricultura. A mulher precisa sobreviver no meio social masculino, e com isto se porta como macho, ou “mais macho que muito homem”, para se impor e ter um mínimo de respeito, assim como acontece até hoje com muitas mulheres que buscam se impor nos meios políticos brasileiros. Assim:

[...] numa sociedade rústica e agressiva como a do Nordeste tradicional, as mulheres pareciam ter que se masculinizar também. No Nordeste, não era apenas o mundo masculino que estava fechado às mulheres, mas a própria região parecia excluir o feminino. A mulher-macho era aí uma exigência da natureza hostil e da sociedade marcada pela necessidade de coragem e destemor constante. Portanto, o discurso

regionalista nordestino vai criando não só o homem nordestino, mas a própria mulher nordestina, como caracterizados por traços masculinos, traços herdados do meio rural, das atividades agrícolas e pecuárias (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 224).

A literatura trouxe personagens que mostram essa perspectiva masculinizante do Nordeste, tendo Domingos Olímpio escrito o clássico “Luzia Homem”, e Rachel de Queiroz mostrado esta lógica também em “Memorial de Maria Moura”. Contudo, se a opressão do meio impõe comportamentos e atitudes nas mulheres, esta cobrança é constante para os homens, e o autor aponta vários elementos que auxiliam neste contexto. O jagunço, o cangaceiro, o matador, o vaqueiro, o feitor de engenho, os coronéis, e aqui acrescento também Zumbi dos Palmares e Antônio Conselheiro, trazem uma visão do homem forte, destemido, que pega em armas, capaz de lutar contra os revezes da natureza e do opressor ou que imprime por meio da força o controle dos seus domínios, nos feudos que persistem até hoje nos interiores do agreste e do sertão.

Albuquerque Júnior (2013) aponta que, desde criança, ao homem é permitido usar espingarda para matar passarinho, assim como canivetes e punhais como acessório de vestuário, principalmente quando já é considerado rapazote. Ao menino não há reservas para a rua, assim como para as lidas duras do trabalho. Também a motivação para a busca da vida sexual precoce, a pouca afetividade ou romantismo em público, a resolução de tensões por meio da violência e pelo conflito:

Os homens podiam se aventurar porque em ‘homem nada pegava’. É como se o corpo masculino fosse fechado, não só à penetração de um membro viril, mas a qualquer mal que lhe pudesse acontecer, mesmo a qualquer pecha moral que fosse assacada contra ele. As memórias falam de homens que se colocavam em situações de extremo perigo, cômicos de uma espécie de vulnerabilidade. A onipotência masculina se expressava em atitudes que punham constantemente em risco a sua vida e a vida de outras pessoas, isso não importava, se era necessário provar que era macho. O furar o outro com o punhal ou com a faca, ao se assemelhar a uma atitude de virilidade e dominação, substituiria, talvez, imaginariamente o falo. A faca fazia o estrago no outro, deixando ‘seus bofes pra fora’, expondo a vulnerabilidade de um corpo masculino derrotado, furado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 223).

Este contexto mostra, ao meu ver, uma imagem bastante alardeada fora do Nordeste, muitas vezes apresentada com perspectiva de determinismo geográfico, como se todo homem nordestino fosse bruto e toda mulher nordestina fosse masculina. As realidades difíceis, onde as intempéries do clima e do relevo desafiam homens e mulheres, podem ocorrer nos alagados do pantanal no centro-oeste, ou nos rincões dos pampas gaúchos, ou nas regiões alagadiças do norte, da mesma forma como ocorre nos sertões mineiros e nordestinos.

Nisto, os homens e mulheres dos interiores do Brasil, cada qual com suas características específicas, trazem semelhanças na luta pela sobrevivência e o reflexo disto dentro das relações sociais cotidianas. Também não podemos inferir a certeza de que todas as

mulheres e todos os homens destes interiores são desta forma, mesmo vivendo em situações extremas frente à sociedade ou à natureza.

À medida que fui escutando as histórias de alunos e pessoas comuns, suas famílias, lutas, religiosidades, brincadeiras, cotidianos, fui entendendo o quanto o Ceará se aproxima de Minas Gerais. As cobranças e controles da sociedade cearense não se diferenciavam tanto da forma como acontece entre mineiros. A perspectiva de produção e reprodução destes *habitus* se opõem e se impõem numa lógica construída social e historicamente, onde se busca a existência de padrões, gestos, comportamentos, posturas, permissões, proibições, preconceitos, denota formas de ser e não ser homem e de ser e não ser mulher, a partir de uma visão binária de sociedade (BOURDIEU, 2003).

Autores clássicos da década de 90, como Scott (1990), Barbieri (1993), Rubin (1993) e Nolasco (1995), discutem esta visão binária construída socialmente, e mostram a importância dos estudos de gênero a partir de uma perspectiva relacional, auxiliando na compreensão dos estudos acerca da sexualidade. Estes autores avançam nas compreensões que viam os estudos das mulheres e os novos estudos sobre gênero pela perspectiva do patriarcado, do marxismo e da psicanálise, e relacionam as ações, proibições, crenças e investimentos sobre o corpo por meio das relações e disputas de poder.

Barbieri (1993, p. 12), ao discutir sobre o poder que subordina as mulheres, aponta que o gênero é “uma forma da desigualdade social, das distâncias e hierarquias que, se por um lado possui uma dinâmica própria, por outro está articulado com outras formas da desigualdade, das distâncias e das hierarquias sociais”. Essas imposições do poder, densamente trabalhadas por Foucault (1987, 1988), geram divisão dos sexos, imposta socialmente. Como aponta Rubin (1993, p. 11), o gênero é “um produto das relações sociais de sexualidade”. E nestas relações, as formas de impor padrões perpassa a maioria das expressões e ações humanas nos diversos tempos, nas distintas culturas, nas inúmeras práticas.

Para Nolasco (1995) e Bourdieu (2003), é notório que os padrões e comportamentos esperados dependem do contexto em discussão, podendo variar de acordo com o período histórico e com as normatizações impostas pela sociedade como um todo. A forma como o futebol feminino é visto no Brasil pode ser diferente da dos Estados Unidos, onde é bastante comum a prática deste esporte pelas mulheres, algo que contrasta com a realidade brasileira. Apesar de haver avanços, ainda hoje muitas mulheres sofrem preconceitos por jogarem futebol, *futsal*, basquete, *handebol* e tantos outros esportes considerados mais viris, mais masculinos, na lógica do senso comum.

Goellner (2010) afirma que as meninas são menos incentivadas que os meninos para a prática esportiva, principalmente os esportes considerados viris. Quando praticam, suas performances não são valorizadas e também podem ser vistas com desconfiança ao apresentarem capacidade técnica que se aproxima à dos meninos. A autora reforça que a força física e a agressividade são consideradas atributos masculinizantes, algo que não se espera socialmente de meninas. Da mesma forma, o oposto se aplica aos meninos que, ao não se interessarem por futebol ou ao terem posturas mais delicadas, podem ter sua masculinidade questionada. Mesmo meninos e meninas heterossexuais poderão ser vítimas de homofobia caso tenham padrões de comportamento considerados não adequados ao seu sexo biológico (BORRILLO, 2015).

Para tanto, acredita-se que a educação do corpo perpassa os gestos e as práticas, e somos, desde a infância, incentivados ou afastados daquilo que fuja do padrão ideal, dentro do que consideramos como práticas masculinas, onde a virilidade, a violência, a agressividade, a força física imperam; e como práticas femininas, onde o pouco contato físico, a delicadeza, a suavidade dos gestos, a graça e beleza ajudam a compor um estereótipo do que é indicado para meninas e mulheres (LOURO, 2001).

No terreno das discussões acerca do gênero e das sexualidades, as normas e convenções apontam o que é considerado normal, levando-nos a crer que o que foge a estas mesmas normas é passível de ser estigmatizado (GOFFMAN, 1963). O balé, de maneira geral, é considerado como prática tipicamente feminina, por entender-se que sua gestualidade é mais delicada; e delicadeza seria um atributo indicado ao *habitus* feminino. Então, os praticantes do balé, como muitos acreditam, seriam mulheres ou homens *gays*, não importando se a história ou as personagens dos balés de repertório mostrem uma realidade bem diferente (HANNA, 1999).

O balé clássico era praticado apenas por homens em seus primórdios, diferenciando-se das danças das cortes europeias no século XVI. O rei Luís XIV ficou conhecido como Rei-Sol (*Le roi soleil*), ao interpretar Apolo em uma peça de balé, sendo por isto considerado um virtuoso bailarino. Luís XIV, inclusive, fundou a “*Academie Royale de Musique et de la Danse*”, em 1672, transferindo o balé da corte para o teatro, transformando-o definitivamente em dança cênica. (PORTINARI, 1989).

Com o passar do tempo, o balé deixou a horizontalidade, característica comum em suas primeiras produções cênicas, e buscou a verticalidade, deixando de ser uma prática exclusivamente masculina. No século XVIII, quando a Ópera de Paris já havia se convertido no centro mundial da dança cênica, já se notava a tendência da supremacia das mulheres, num

terreno até então dominado pelos homens, relegando os mesmos a uma presença totalmente secundária. Isto, de certa forma, deu destaque à figura feminina, associando a gestualidade geral do balé como sendo ligada à sua figura central, a mulher (LAGE, 2002).

Apesar disto, é interessante atentar ao fato de que todos os balés de repertório mais conhecidos, como “O Lago dos Cisnes”, seguem padrões heteronormativos em seu roteiro; ou seja, não há personagens *gays* na cênica do balé tradicional. Homens se apaixonam por mulheres e vice-versa. Mesmo quando homens fazem papel de mulheres, suas performances têm intuito cômico, interpretando uma mulher desajeitada, e não com qualquer vinculação ou intenção ligadas aos diferentes papéis sexuais. Além disto, nos solos masculinos, o homem apresenta performances que mostram força e virilidade.

Entretanto, mesmo no universo do balé clássico há uma série de questionamentos sobre esta estrutura tradicional. Hanna (1999) mostra como feministas passaram a não aceitar a manutenção da visão da mulher como subjugada a concepções machistas nos roteiros das peças de balé; como também mostra que houve um movimento entre os próprios homens, que não concordavam com sua função secundária no balé. Nestes últimos cem anos, o balé fez uma autocrítica, extremamente combatida pelos cânones da tradição clássica, e mostrou novas formas de trazer as figuras masculina e feminina, inclusive com espetáculos em que os papéis esperados para homens e mulheres foram subvertidos, a partir de performances e coreografias de ícones como Rudolf Nureyev e Maurice Béjart.

De qualquer forma, não podemos pensar no balé de forma isolada, destacado das influências do tempo histórico e das culturas vigentes. Se pensarmos que a cultura consiste num “conjunto de normas, concepções etc. que são compartilhadas por um grupo de pessoas, desde o momento em que são por elas adotadas através de um processo de interação” (GOTTLIEB; REEVES, 1968, p. 68), também podemos entender que esta cultura pode ser tensionada e modificada pelos próprios membros do grupo. Neste quesito, as juventudes têm desempenhado um papel fundamental.

As juventudes são diversas, mas é notória na literatura a capacidade dos jovens de questionarem e também mudarem paradigmas. Arce (1999, p. 144) propõe que os movimentos dos jovens promovem “a ruptura da inércia cotidiana institucionalizada”, algo que se torna palpável quando analisamos a história de Paracuru a partir das ações da Escola e da Companhia de Dança. Novos sentidos se criam nas relações dos moradores com o entendimento do que é dança, quem deve dançar, que tipo de dança fazer, que espaços ocupar. Neste contexto “surtem novas identidades coletivas que incorporam reivindicações, desejos e aspirações, muitas vezes em contraposição a essas perspectivas dominantes e massificadas” (ARCE, 1999, p. 144).

Arce (1999) traz o *funk*, o *punk* e o grafite como movimentos culturais, como expressões juvenis que questionam e desafiam as normas sociais. Estas expressões muitas vezes não são toleradas por serem consideradas marginais, pois incidem na organização e nas representações sobre o que a sociedade considera como ordeiro e indicado pelas normas vigentes.

Contudo, o cerne da questão é o quanto os jovens, a partir de movimentos e aspirações próprias, usam seus corpos e expressões para viverem aquilo que os toca e representa. O balé, no caso dos jovens de Paracuru, não é considerado como uma prática marginal, como ocorre com o *funk*. Apesar de ambas serem linguagens na dança, elas são vistas de maneiras bem distintas pelo sistema, frente às suas origens históricas e ao público que geralmente assiste e pratica.

Entretanto, o que Arce (1999, p. 144) reforça que tais “movimentos questionam as formas de organização dominantes e suas formas de legitimação, inclusive seus mecanismos de dominação cultural”. Na representação popular, o balé não era uma prática comum, ainda mais quando praticada por jovens do sexo masculino. Mesmo assim, os movimentos de resistência dos jovens da Escola, ansiosos por viverem a dança de forma plena, tendo o balé como pilar motriz, fez com que a cidade de Paracuru se visse obrigada a tensionar suas certezas e costumes, num lento processo de embates e concessões.

Se os projetos sonhados e concretizados por estes jovens, com a assessoria e condução de Flávio Sampaio, realmente foram capazes de modificar significativamente as concepções que a cidade tinha acerca da dança, podemos pensar numa realidade em que educação não-formal ajudou a ressignificar as representações arraigadas no senso comum da cidade. Stecanela (2009, p.65) afirma que “os jovens ‘fabricam’ sua própria vida, reinventando seus modos de ser jovem a partir de sua situação juvenil e aprendendo em suas trajetórias não escolares a partir das suas experiências cotidianas”. Assim, podemos reforçar que as discussões acerca das ações destes jovens, suas práticas e preferências se tornam elementos importantes nesta pesquisa.

Apesar de ocorrer mudanças e novas formas de pensar e aceitar a dança na cidade, é difícil afirmarmos que o estigma foi superado num panorama mais amplo. Goffman (1963) nos desloca de uma certeza rasa acerca desta mudança ao afirmar que a proximidade não indica que houve o fim da depreciação, mesmo porque o contato que tive com as fontes, a cidade e os sujeitos da pesquisa ainda me colocam dentro de uma zona de conforto.

Reportagens tendem a exaltar a vitória frente às dificuldades. Todavia, as visitas que realizei na cidade e na Escola estão dentro de um circuito muito central. Além disto, os

relatos que colhi foram apenas de pessoas que têm proximidade geográfica e pessoal com os sujeitos que estou pesquisando. Sendo assim, até que ponto esta possível mudança teve caráter amplo? Inclusive, os fatos ligados à presença e atuação da Escola pode até ter causado o aguçamento de estigmas ligados às representações que a dança tem frente ao pensamento de parte da população. Assim, esta pesquisa avançará até certo ponto neste panorama amplo do pensamento da sociedade paracuruense acerca da história da Escola dentro da cidade e suas representações.

No terreno das representações que a dança constrói e reconstrói em Paracuru, há um jogo de forças que caminham juntas, se contrapõem ou se ajustam, conformando as relações sociais nos níveis macro e micro, e tensionando os fatores que elaboram o imaginário acerca da história vivida pelos sujeitos.

De acordo com Pesavento (2005, p. 43), o imaginário “[...] comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. É um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito”. Este sistema de ideias e representações dão sentido ao mundo e ajudam a construir a história dos grupos sociais e suas relações com a sociedade como um todo. Neste contexto, Pesavento (2005, p. 41) afirma que:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

As representações ajudam os sujeitos a se situarem no mundo, ajudando-as a perceber a realidade na qual estão imersos, pautando suas ações. Representações são “matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real” (PESAVENTO, 2005, p. 39). A partir das representações, indivíduos e grupos dão sentido às suas existências e experiências, construindo e interagindo na sua realidade social.

Assim como as representações possuem força integradora e coesiva, pode também produzir divisões e opressões. Neste âmbito, as representações enraizadas no imaginário da sociedade paracuruense se vinculam a uma visão restrita das danças, e dos sujeitos que podem ou não fazer ou trabalhar com tais danças. Assim que os fatos concretos começam a esbarrar no imaginário social, tensionando as representações cristalizadas acerca da dança e sua prática por parte dos jovens, em especial os homens, as tensões começam a eclodir de forma ostensiva ou velada, como poderemos ver especialmente neste capítulo.

Ao partir da narrativa dos jovens, buscou traçar um quadro no qual o seu protagonismo, suas lutas, suas ações influenciaram a comunidade, no que diz respeito às representações e ao imaginário ligado à dança; contudo, a profundidade e a amplitude desta influência só podem ser compreendidas a partir de uma imersão no campo, buscando compreender nas falas destes jovens “seus modos de vida, os usos dos seus tempos cotidiano associados aos espaços praticados e os processos educativos não escolares construídos em suas trajetórias” (STECANELA, 2010, p. 21-22). Estas trajetórias não são apenas dançantes, mas também educativas e políticas, frente aos vários projetos empreendidos pela Escola por eles criada e mantida:

Apesar do processo de estigmatização e etiquetagem aos quais estão submetidos, os jovens produzem estratégias criativas para a vivência de suas sociabilidades e identidades culturais juvenis, processam aprendizagens para além da escola, estabelecendo um diálogo silencioso com as aprendizagens formais (STECANELA, 2010, p. 26).

De qualquer forma, é inegável que os trabalhos realizados dentro da Escola reverberaram lentamente nas crenças dos moradores da cidade; e um elemento de grande importância para mim, e que acredito que deve ser publicizado por meio desta tese, é a caminhada por um melhor entendimento acerca daquilo que entendo como a mudança de uma lógica que vincula a prática da dança com as manifestações da sexualidade dos sujeitos.

Contudo, o surgimento da Escola não trouxe questionamentos somente no campo da sexualidade, mas também na escolha da dança como possibilidade de trabalho, em um processo onde proibições e permissões, dúvidas e certezas, barreiras e desafios foram cenário de um roteiro com mudanças profundas na vida destes sujeitos, nos dezoito anos de história aqui retratados.

4.1 “Dança não dá futuro”: o problema da sobrevivência e da profissão

A partir da criação da Companhia e da Escola de Dança de Paracuru, a cidade insere uma nova possibilidade de formação e profissão para meninos e jovens da cidade. Ser bailarino/bailarina, professor/professora de dança vai, ao longo do tempo, se concretizando como possibilidade real, mesmo que para uma pequena parcela das dezenas de crianças que entram na Escola todos os anos.

Como apresentado anteriormente, a realidade vivida pelos alunos e alunas foi e ainda é difícil, em vários sentidos; contudo, dentre várias perspectivas interessantes de pesquisa e análise, a temática ligada às relações de gênero e sexualidade vinculadas à prática da dança

nesta Escola e nesta cidade era a que mais me incentivava. Entretanto, pude notar que as dificuldades vivenciadas por estes jovens também permeavam a escolha por dançarem, independente dos questionamentos acerca da sexualidade deles.

No capítulo anterior trouxe as narrativas de Alex e Miliane sobre as cobranças que sofreram por dançarem, ao invés de trabalharem. A ajuda de 45 reais que Flávio conseguiu na prefeitura no período inicial foi um incentivo para que não deixassem o grupo, mas isto não aliviou a pressão, já que a maioria das pessoas não via que a dança poderia se tornar uma opção de sobrevivência, principalmente suas famílias.

Mesmo com a Escola já consolidada, alguns se questionavam, e ainda se questionam, sobre o quanto as opções profissionais advindas da formação em dança podem manter suas despesas pessoais, para além do sonho de dançar e ensinar naquela instituição:

[...] eu abandonei minha carreira de professora pra ficar aqui. Eu sou formada, sou licenciada em Biologia, mas eu saí da sala de aula pra ficar aqui. Agora não me pergunte o porquê, porque eu não sei lhe dizer, só sei que é algo que mexe comigo e que é como se eu tivesse no lugar certo. É a minha base, parece doidice. O povo diz assim: *“Mas tu não ganha dinheiro, lá não te garante, a sala de aula dá mais segurança”*. Mas é a minha vida, o que eu quero fazer é isso. E é lá onde eu vou procurar dinheiro pra poder ganhar. Aí as pessoas dizem assim: *“Mas tu vai ficar lá até quando?”* Eu não sei. Quando eu realmente tiver passando fome né, a minha família tiver passando fome, aí eu vou procurar outra coisa pra fazer. Mas enquanto tiver dando pra fazer lá e num outro canto pra me equilibrar, eu vou tá lá. E aí é onde eu vejo, que eu estou aqui, não estou bem financeiramente, mas eu sou feliz e eu tô aprendendo pra minha vida né? [choro] É isso. E eu choro por tudo, por isso eu evito falar, gente. Eu evito microfone porque quando eu começo a falar eu choro, choro, choro, choro (MOURA, 2016).

No período desta entrevista com Miliane (dezembro de 2016), a Escola estava passando por uma situação financeira bastante delicada, o que causava receio em todos. Lucas também chorou em sua entrevista ao afirmar que não sabia se continuaria na Escola, já que a situação na sua casa estava muito difícil, e que teria que buscar outra fonte de renda. Miliane relata que os alunos, quando chegam na adolescência, começam a sofrer pressão da família, e que isto reflete diretamente no rendimento na Escola:

A família cobra porque eles estão aqui, eles já terminaram o ensino médio, eles têm que trabalhar, e vai mandar embora pra Fortaleza, e eles querem ficar aqui. E aí como é que a gente vai conversar com o pai pra garantir que isso aqui, né, ele precisa ficar? Então a gente já começa a perceber as coisas mudando dentro da sala. Ele não chega pra gente, ele não diz nada, ele muda dentro da sala de aula, no comportamento. E aí o professor fica ligado. A fulana tá faltando, a fulana tá muito solitária. Tá acontecendo alguma coisa? É com a turma? *“Não”*. Chama. Tá acontecendo alguma coisa? *“Não”*. Aqui na Escola? *“Não”*. Até eles desabafarem de verdade (MOURA, 2016).

Pais (1996) chama a atenção para a questão dos constrangimentos sociais (econômicos e normativos) a que os jovens estão submetidos. Este sistema acaba por influenciar as suas decisões, neste processo de transição para a vida adulta, a partir da ação de um conjunto de fatores que os ligam a um sistema mais amplo:

Os projectos de futuro (ou a ausência deles) têm muito a ver com as práticas quotidianas em que os jovens se envolvem, com os múltiplos contextos de socialização a que se encontram sujeitos. Embora as trajetórias e práticas quotidianas se encontrem sujeitas a determinações de natureza societal, encontram-se também subordinadas às lógicas dos microssistemas de interação e de relações constitutivas das unidades de vida de que fazem parte (PAIS, 1996, p. 196).

A influência que a pressão da família exerce sobre o aluno da Escola, e que resulta em mudança de comportamento ou evasão, de certa forma o subordina a uma situação que não deseja para si. Com isto, o jovem se vê “impelido a aceitar o trabalho no seu modo simplificado de ser, reduzido ao benefício precário da remuneração e da experiência difusa” (FORACCHI, 1977, p. 153). Isto remete à fala de Alex quando diz que, no início da formação da Companhia de Dança, teve que se manter firme frente às cobranças da família, que queria que ele buscasse um emprego como caseiro ou no comércio local. Pais (1996, p. 273) indica que esses fatores são reforçados por uma ideia de confronto entre as gerações:

As práticas dos jovens, os seus comportamentos rebeldes, as afrontas às normas dominantes da comunidade constituem, para as gerações mais velhas, indicadores de ajuizamento e valoração das qualidades de um jovem e por extensão, da sua própria família. Por este motivo, os pais fazem pressão para que os seus filhos comecem cedo a trabalhar – a ter um comportamento digno, de trabalhador – para evitarem ser alvo de qualquer recriminação.

Entretanto, neste contexto de exaltação ao sonho de viver para a dança, tão alardeada nas reportagens, há um problema que Flávio aponta como um arrependimento dele durante este processo:

Eu me arrependo, eu acho que no início eu mostrei a eles um *glamour* que tinha na dança. A realidade era mais dura. Eu acho que hoje eu não faria mais isso. Eu acho que eu mostrei a eles um *glamour*. Eu acho que tanto eu mostrei quanto eles idealizaram isso. Eu tinha um carro bacana, eu tinha uma vida bacana, eu tinha dinheiro, eu tinha ido pra vários lugares, e eles talvez acharam que aquilo ia acontecer com eles também. E eu não mostrei a eles a verdade, que hoje eles conhecem. Então eu acho que isso eu teria feito, se eu tivesse a experiência hoje (SAMPAIO, 2016).

Esta questão fez com aqueles jovens acreditassem num sonho maior, de “viver da dança”, o que podemos ver refletido nas falas das crianças nas reportagens. Não que isto fosse impossível, tanto que alguns deles realmente seguem trabalhando na área, mas num universo onde há pouca permeabilidade para bailarinos profissionais, o percentual de alunos formados

que conseguem se inserir no meio não é tão grande. Então, de certa forma, é compreensível a preocupação de algumas famílias para com o futuro destes jovens.

Contudo, quero ressaltar que, durante todo o período que acompanhei *in loco* o trabalho da Escola, nos tempos atuais, não registrei falas que exaltassem a formação em dança na Escola como uma possibilidade concreta de futuro profissional, mas sim como uma formação artística importante na experiência de vida daqueles sujeitos. Parece-me que as dificuldades de inserção no meio artístico e docente fez com que a equipe focasse os seus discursos na importância da formação em si, e não tanto numa dita possibilidade futura de inserção artística e profissional na área.

Dayrell (2003, p. 51) inclusive chama a atenção para o risco de se ter uma “postura ingênua de supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres”. O autor chama a atenção para a necessidade da criação de uma “rede de sustentação mais ampla” que permita aos jovens a garantia de espaços e tempos necessários para suas aspirações. Para isto, seriam necessárias políticas públicas que sustentassem esta proposta, e eu acrescentaria o maior desenvolvimento do meio artístico (mais produções e formação de plateia) e educacional (inclusão definitiva da dança como conteúdo obrigatório na formação escolar); algo essencial para a inserção dos bailarinos formados na Escola.

Este contexto pode ter influenciado a experiência pessoal de Joab, quando quis ser aluno da Escola e encontrou resistência por parte da sua mãe, pois queria que ele buscasse uma formação “de verdade”, igual a seus irmãos:

A minha mãe, ela assim, nunca foi muito de gostar. Já o meu pai é o inverso, meu pai sempre me apoiou, disse que tudo o que eu quisesse fazer, que eu tivesse vontade de fazer, que fizesse, mas que fizesse com qualidade, com seriedade. Então ele sempre quis que eu fizesse, e mais pro lado da minha mãe não, ela dizia que eu tinha que trabalhar, que eu tinha que fazer alguma coisa, tinha que fazer um curso pra me capacitar, pra eu conseguir um emprego. Aí ela disse que aqui em Paracuru não ia ter nada pra gente, e isso logo após que eu passei nas audições da Escola. E aí ela tomou a iniciativa de ir embora pra Fortaleza e eu não queria ir de jeito nenhum, porque eu tinha passado na Escola, queria muito fazer isso. E aí ela falou: “*Você vai ter que ir, ou você vai ou você vai ficar com a sua vó ou com as suas tias aqui de Paracuru*”. E eu falei: “*Não, com elas eu não vou*”, porque elas nunca aceitaram, minha vó nunca quis e minha tia nunca aceitou. Então, quando eu disse pra ela que eu não queria ir, eu não ia, eu falei pro professor: “*Professor eu não quero sair daqui, por conta da Escola*”. Ele falou: “*Filho, você vai morar comigo*”; aí eu: “*Tá bom, agora você tem que conversar com meu pai e com a minha mãe*”. A minha mãe inicialmente não quis de jeito nenhum e o meu pai: “*Vamos pensar*”. E foi pensando, pensando, e acabou que dando certo. Aí eles foram embora pra Fortaleza, e o meu pai deu um termo de guarda pra ele, porque eu era muito novo e eu optei por não ficar com ninguém da minha família exatamente por conta do preconceito, porque foi muito grande, de eles dizerem não querer que eu fosse lá, não querer que eu dormisse na casa deles, porque eu era uma vergonha, porque eu era um bailarino (MARTINS, 2016).

Aqui, começa a emergir não somente a preocupação com a questão do trabalho, do futuro e da formação esperada. A entrevista do Joab descortinou um estigma que ia além da questão da sexualidade, que será tratada mais à frente. Diferente dos diversos relatos que ligam os atos de injúria e a construção de estigmas a partir do questionamento da sexualidade das crianças e jovens, este caso demonstra que a formação em balé também incomodava.

Joab não aponta para possíveis motivações de cunho homofóbico por parte de seus parentes, e relata que o desejo de se formar bailarino impôs uma situação de isolamento e privação do convívio familiar durante um longo tempo. Apesar do pai o apoiar, os outros membros da família o hostilizaram e até o agrediram:

[...] eu tinha com quem ficar, tinha minha vó, tinha minhas tias todas, e elas não aceitavam que eu fizesse balé [...]. A minha vó na época, ela bebia muito, então ela me batia, era uma coisa muito pesada pra mim na época. São marcas que eu não esqueço. Exatamente por isso eu morei com ele [Flávio] até a minha maioridade. Dos meus 13 até os meus 17 anos, 18 anos eu morei com o professor. Então, foi uma opção minha de querer, de lutar, de durante esse tempo todo me capacitar, de buscar informações. Foi muito difícil logo no começo, [...] longe do pai e da mãe, chorava dia e noite, queria ir embora, queria ir pra casa, viver com a minha mãe, mas aí depois eu: “*Não, mas é isso que eu quero fazer, eu vou ficar aqui*”. [...] às vezes minha mãe queria muito que eu fosse pra lá e eu ia; e minha tia não deixava comida pra mim, porque ela não queria que eu comesse a comida da casa dela. Então foi bem difícil (MARTINS, 2016).

Joab relata que demorou muito tempo para que sua família mudasse de opinião, com exceção do pai, que sempre o apoiou, mesmo sem ter noção da situação que o filho viveu durante este período:

Tem coisas que eu passei que eles não sabem e não vão saber, porque eu acho que é uma coisa minha. Uma vez eu contei pro meu pai e ele falou: “*Filho, se eu soubesse de tudo isso, eu teria ido lhe buscar, eu não teria deixado você passar por isso, porque eu nunca quis isso pra um filho meu*”. Aí eu: “*Não, pai, mas isso só me fez crescer. Só tô falando isso pro senhor, porque eu acho que eu preciso falar*” (MARTINS, 2016).

Ele sempre ressalta que as situações que viveu serviram como aprendizado, que amadureceu rapidamente por meio da experiência que passou, fazendo com que criasse uma espécie de “armadura”, a ponto de relevar quase tudo que passou. Após um longo período, seus familiares viram que a dança trouxe uma real possibilidade de sobrevivência, proporcionou uma profissão, algo que não acreditavam no início. A partir daí, as relações entre eles mudaram bastante:

[...] a minha vó, antes de falecer, super me apoiava, era minha fã. Assim falei: “*Vó, vai ter apresentação tal dia na praça*”, ela vinha assistir. A minha tia, hoje ela diz que eu sou o exemplo; que na época era a vergonha, hoje ela quer que os filhos dela sigam

o mesmo exemplo que eu. [...] eu não tenho uma vida confortável, eu não vivo na riqueza; mas eu sobrevivo somente do que eu faço, que é a arte. [...] eu consegui viajar, eu consegui a minha independência muito cedo, e hoje eu digo pra você que eu não dependo do meu pai e da minha mãe. Se eles chegarem a falecer hoje, eu vou conseguir continuar a minha vida. [...] Eu nunca cheguei pra explicar, pra mostrar pra eles o que eu fiz. Acho que foi o reconhecimento das pessoas de fora que fizeram que eles mudassem essa visão, que eles vissem tudo diferente. [...] eu acho que eles foram percebendo o que eu vim desenvolvendo e começaram a mudar a cabeça deles (MARTINS, 2016).

A pesquisa revelou uma perspectiva de análise do contexto vivido pelos sujeitos que eu não tinha me atentado até as entrevistas. Os relatos como os de Joab, Miliane, Alex e Lucas, aqui narrados, jogaram luzes sobre uma amplitude maior do estigma que envolve a Escola, a dança e a forma como a sociedade e as famílias encararam todo este contexto.

Duarte Jr. (2001, p. 103) discute o quanto as atividades que vinculadas à arte são vistas com reserva, sendo mais aceitas as ocupações profissionais que lidam com uma “racionalidade operativa preestabelecida, frequentemente elaborada por outrem que não o trabalhador”. Também afirma que as funções que fogem do mecânico, repetitivo e anônimo, tendem a ser vistas com desconfiança, numa perspectiva que dá a entender que trabalho e prazer são “termos antitéticos, termos que se opõem em nosso cotidiano e cujo distanciamento sobressai nas dificuldades de nossa vida diária” (DUARTE JR., 2001, p. 104).

Como já mostrado na pesquisa, Miliane afirma em sua entrevista que relutava com a família para continuar dançando, apesar de já estar chegando na maioridade; que “o que estava acontecendo no momento era muito bom”, que participava do grupo inicial “sem pensar no futuro”. Isto tensionava uma concepção que a sociedade tem da juventude, muitas vezes vista como “uma condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 40).

Assim, vistos como sujeitos que usavam seu tempo para algo que não era concebido como sério ou garantidor de um futuro possível, estes jovens apresentavam o que Dayrell (2003) aponta como “um momento de crise, uma fase difícil”, concepção que promove preocupação. Com isto, deve-se buscar a negação da lógica do momento vivido, sendo sobreposto por um ideal de projeto futuro, fazendo com que as escolhas dos jovens não se tornem motivo para uma crise familiar, como instituição socializadora. Ou seja, tornava-se incômoda esta expressão de um tempo de liberdade, um tempo de prazer destes jovens; elementos diretamente vinculados à forma como a dança era vista pelas famílias⁷⁵.

⁷⁵ Não quero afirmar que eles não viam a dança também como uma expressão de liberdade e de prazer. Alex relata que, no início, a dança era “uma diversão” para ele; que não tinha “nenhuma atração, nem pedagógica nem profissional, era muito de brincadeira realmente”.

Esta lógica pode ser confirmada na entrevista de Everton, quando fala sobre a não-aceitação do seu pai quanto ao fato dele dançar. Seu pai tentou de várias formas dissuadi-lo e, quando viu que não conseguiria, então se afastou e passou a não se envolver em qualquer questão que estivesse ligada às atividades da Escola. Somente há pouco tempo que se mostrou mais tranquilo quanto à escolha do filho:

A situação mudou a partir do momento que ele viu que a dança poderia me dar um futuro, que foi quando eu comecei realmente a ganhar dinheiro com a dança. Hoje em dia eu sobrevivo de dança, de arte; [...] quando ele começou a enxergar isso, ele começou a ter uma aceitação bem melhor (LUCAS, 2016).

Até então, foram retratadas algumas experiências que perpassam o domínio das famílias, compondo uma série de dificuldades que fizeram da caminhada dos alunos e professores da Escola um roteiro tenso e desafiador. A partir daqui, além das questões estigmatizantes que permearam a escolha pela dança como um caminho possível de formação e trabalho, trago à tona os fatos e relatos que compõem o cerne desta pesquisa, que diz respeito aos estigmas ligados ao questionamento da sexualidade de bailarinos e bailarinas da Escola de Dança de Paracuru, o que promoveu uma série de ações, exclusões, conflitos, silêncios, revelações e modificações de estereótipos estabelecidos, em vários âmbitos de convivência e de interação.

4.2 O estigma como cenário da história

Preconceito, proibição, injúria, homofobia, agressão, estigma: um conjunto de práticas e sensações que confrontaram o amor, o desejo, a arte, o movimento, os sentidos e os sentimentos expressos pela dança. Comumente vivenciada por mulheres, a dança se torna uma angústia para grande parcela de homens que veem nela uma prática prazerosa ou uma opção de profissão artística e docente. Essa angústia não escolhe idade, classe, etnia; e não está circunscrita apenas ao universo masculino. Mulheres também são questionadas, caso fujam de formatos ou linguagens de dança que são compreendidos como femininos.

Neste terreno complicado e rico em interações e disputas, busco ampliar discussões acadêmicas acerca da prática da dança a partir de questões ligadas à sexualidade, a partir da história destes jovens. Neste interim, pude compreender que a Escola de Dança de Paracuru buscava concretizar uma proposta de educação por meio da dança, a partir da formação como sujeito cultural, em busca de “uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo” (SEVERINO, 2006, p. 621).

Por meio da arte, muitos destes jovens puderam concretizar sonhos, libertando-se aos poucos de muitas amarras subjetivas, mas também sociais; afinal, a “libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 1997b, p. 52). E o desafio, aqui, é ver se houve transformação da sociedade a partir dos relatos destes jovens.

Esta mesma sociedade se pauta em crenças e comportamentos que conformam sujeitos, a partir da manutenção de padrões vigentes e das relações de poder instituídas na comunidade. Como afirma Foucault (1998, p. 103), o “poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. O poder se impõe a partir de relações desiguais, que “servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (FOUCAULT, 1998, p. 104).

Esta clivagem indica aquilo que pode e não pode ser feito ou expresso publicamente. Indivíduos que se tornam discordantes da norma podem ser expostos a todo tipo de agressões físicas ou simbólicas, por ferirem o padrão daquilo que se espera deles. E aqui darei destaque a três conceitos que permeiam as relações que perpassam a história dos jovens da Escola de Dança de Paracuru: estigma, injúria e homofobia.

Destaco estes conceitos pois são primordiais para entender a construção de um ciclo que considero o basilar para aquilo que esta tese se propõe e que vou denominar como “ciclo da estigmatização e da desestigmatização da dança”, na cidade de Paracuru. O que foi narrado e analisado até aqui se conforma como o grande palco que alicerça o objetivo principal desta pesquisa, deste questionamento que me acompanha desde 2010.

É possível mudar o estigma que leva os sujeitos a acreditarem que a prática da dança influencia na sexualidade das pessoas? Junto a isto, outras perguntas importantes surgiram. Nas reportagens temos meninos e rapazes que relataram os preconceitos que enfrentaram para seguirem seu desejo de dançar. Entretanto, como as meninas e moças viveram esta mesma realidade? Num ambiente onde os meninos se afirmam heterossexuais, há homossexuais também? Se há, como lidaram com esta situação? Se familiares e moradores criticavam, proibiam ou perseguiram os alunos, como essas dificuldades eram trabalhadas dentro da Escola? É possível propor a ideia de um processo de desestigmatização da dança na cidade de Paracuru, a partir dos relatos dos jovens, já que as fontes prévias apontam para isto? Estas são perguntas que tentarei esclarecer ou apontar caminhos possíveis para futuros estudos, já que são muitos prismas de uma mesma história, e eu não seria capaz de atender a todos.

Partirei do princípio que os estigmas e a homofobia deram suporte a manifestação de injúrias que atingiram crianças e jovens, fazendo com que muitos abandonassem a Escola, e

colocando os remanescentes em situações de sofrimento físico e emocional. Não entrar na Escola ou sair dela, por ser pressionado ou agredido, ressalta um contexto em que um grupo de sujeitos se torna parte de “uma categoria de estigma particular” que é apontada pela comunidade como desviante (GOFFMAN, 1963, p. 23). Este estigma é manipulado pela sociedade a partir de um processo de estereotipia ou perfil que destoa “de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter” (GOFFMAN, 1963, p. 46). Assim, o sujeito estigmatizado se vê julgado e caracterizado como diferente da norma vigente:

[...] a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade. As mesmas características estão implícitas quer esteja em questão uma diferença importante do tipo tradicionalmente definido como estigmático, quer uma diferença insignificante da qual a pessoa envergonhada tem vergonha de se envergonhar. Pode-se, portanto, suspeitar de que o papel dos normais e o papel dos estigmatizados são parte do mesmo complexo, recortes do mesmo tecido-padrão (GOFFMAN, 1963, p. 111).

Quando a avó e as tias de Joab diziam sentir vergonha pelo fato de ter um bailarino na família, estavam pautadas na construção de um estigma que o vinculava a algo que não era aceitável dentro da identidade da família, que está inserida num contexto comunitário maior. Goffman (1963, p. 121) ressalta a lógica construtora de estigmas a partir de normas que não são cumpridas por indivíduos ou por pequenos grupos. Esta discrepância pode causar conflitos de toda ordem nas interações entre os sujeitos, causando a conformação de uns, o afastamento de outros, a partir de uma lógica que imputa nos estigmatizados a certeza de sua inferioridade, da sua falha moral, do seu “comportamento desviante”.

Se a criação e manutenção dos estigmas se ampara nestes comportamentos desviantes, aqui levo nosso olhar para o ponto nevrálgico desta pesquisa, que é o questionamento da sexualidade destas crianças e jovens que ousaram ser bailarinos, algo que causou grande estranhamento em Paracuru assim que tomou dimensão e visibilidade. E aqui, tendo como base os estudos de Borrillo (2015), partimos do princípio de que o desviante ajuda a criar e também a reforçar aquilo que é tido com a norma, o correto, o esperado, o “natural”. No caso deste autor, a discussão gira em torno da homofobia.

Historicamente, a sexualidade humana foi construída, desconstruída e reconstruída das maneiras mais diversas, tendo características mais castradoras ou mais liberais a partir dos padrões vigentes nas diferentes culturas. Nunca houve um consenso geral que indicasse uma maneira mais ou menos correta de vivenciar as práticas sexuais, se tomarmos como base a sociedade de forma ampla. Borrillo (2015) traça um panorama das permissões e proibições acerca dos comportamentos sexuais de homens e mulheres por meio da existência de uma

norma. A partir da instituição de uma norma, tudo que destoia é visto como anormal; e o que é anormal está fadado a ser alvo das manifestações da homofobia. O autor baseia suas constatações históricas usando o termo “homofobia” como um agregador de toda manifestação de preconceito com sujeitos que têm orientações sexuais e identidades de gênero discordantes da norma⁷⁶.

Borrillo (2015) baseia seus estudos a partir da ideia de que a homofobia foi construída sobre os pilares do pecado, da doença e do crime. Esta lógica leva ao pressuposto de que seguir a norma define um *status* de superioridade sobre qualquer indivíduo que se desvie deste caminho instituído como o correto:

[...] a homofobia desempenha um papel importante na medida em que ela é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, além de conferir um *status* superior à heterossexualidade situando-a no plano do natural, do que é evidente (BORRILLO, 2015, p. 15).

Historicamente, estes comportamentos desviantes são vistos como pecado por muitas religiões; como doença pela medicina; como crime pela justiça; como defeito genético pelos nazistas; como tolerável apenas no domínio do privado pelos liberais; como manifestação da decadência capitalista pelo stalinismo; como perversão pela psiquiatria; como caricatura pela mídia; enfim, como estigma para a sociedade e como foco de medo e vergonha para a família. Reforço que estas visões e crenças ganham ou perdem força de acordo com a cultura ou o tempo histórico analisados; entretanto, este contexto milenar de perseguição e proibição da diversidade sexual humana promove uma série de manifestações de controle, baseada nos estigmas que se prendem aos desviantes, promovendo diversos tipos de agressões, entre elas a injúria (GOFFMAN 1963; BORRILLO, 2015; ERIBON, 2008).

Eribon (2008) afirma que a injúria é um conjunto de enunciados que não se contentam em apenas descrever o que sou ou o que creem que eu sou, mas sim me anunciar de um lugar particular, que me coloca como inferior aos outros, produzindo efeitos temporários ou permanentes naqueles que são seu alvo:

São traumatismos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo (pois a timidez, o constrangimento, a vergonha são atitudes

⁷⁶ Atualmente, há uma forte tendência de se fazer distinção entre os diferentes tipos de manifestação de preconceito para com a diversidade sexual humana. Apesar do termo “homofobia” trazer um caráter amplo de compreensão deste contexto, busca-se cada vez mais distinguir os tipos de manifestação de preconceito para com os indivíduos que estão fora da norma vigente. Assim, o termo homofobia tem sido usado para o preconceito contra *gays* (homens homossexuais); lesbofobia para lésbicas; bifobia para bissexuais; transfobia para transexuais, travestis e outras identidades trans. Vale ressaltar que a tríade homofobia/lesbofobia/bifobia se vincula ao preconceito contra orientações sexuais não-heterossexuais; e a transfobia é o preconceito contra pessoas com identidades de gênero que não sejam a cisgênero, que é aquela em que a pessoa expressa a identidade conforme o sexo biológico.

corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior). E uma das consequências da injúria é moldar a relação com os outros e com o mundo. E, por conseguinte, moldar a personalidade, a subjetividade, o próprio ser indivíduo (ERIBON, 2008, p. 27).

É interessante retomarmos os conceitos de assujeitamento (SWAIN, 2000) e de abjeção (BUTLER, 2001), pois os indivíduos se tornam vítimas das injúrias de cunho homofóbico ou de quaisquer outras naturezas estigmáticas por não seguirem regras de comportamento vigentes e aceitas. Assim, são vistos como abjetos e são assujeitados por aqueles que se colocam como superiores, exatamente por se intitularem como normais, como adequados ao modelo instituído. É como se esta construção de uma perspectiva de superioridade desse a permissão para que os “normais” digam aos “anormais” quão inferiores eles são, por meio de diversas formas de agressões e injúrias, produzindo o sentimento de sujeição e a sensação de abjeção frente ao outro:

A injúria, uma vez que define o horizonte da relação com o mundo, produz um sentimento de destino na criança e no adolescente que se sentem em contravenção com essa ordem, além de um sentimento durável e permanente de insegurança, de angústia, e, às vezes, até de terror, de pânico (ERIBON, 2008, p. 85).

Borrillo (2015) enriquece esta discussão ao apontar que não são somente os indivíduos de diferentes orientações sexuais que são vítimas de homofobia, mas também qualquer sujeito que apresentar características que o aproxime daquelas que fujam do padrão. Goffman (1963) afirma que a proximidade com pessoas estigmatizadas pode trazer desconfiança por parte da comunidade, dentro de uma perspectiva de associação pela convivência. Talvez por isto a tia de Joab, no início, não aceitasse que ele frequentasse sua casa, pela vergonha que ele incitava a ela, pelo estigma que tinha por ser bailarino.

O fato do balé carregar fortemente a representação de uma gestualidade desejada e indicada para mulheres, mesmo que saibamos que boa parte dos bailarinos homens são heterossexuais (LAGE, 2002), pode levar as pessoas a associarem o interesse masculino como suspeito e, por isto, passível de estigmatização. Independente da orientação sexual do bailarino, muitas vezes ele será olhado com desconfiança, inserindo ou reforçando o estigma. Podemos pensar que os moradores de Paracuru tinham dois padrões de entendimento comuns sobre a dança antes da Escola: o balé associado à prática feminina e o forró para ambos os sexos, sendo aceito sem questionamento quando praticado por meninos.

Geralmente, homens que jogam futebol ou dançam forró não são estigmatizados por isto, pois seguem as normas que compõem aquilo que é tido como normal. Entretanto, quando meninos, rapazes e homens deixam nítido, para todos e todas, que querem e gostam do

balé, os controles e questionamentos estigmatizantes surgem, crescem e causam intensa reverberação social. Nisto, eles passam a ser marcados como diferentes, fora do padrão, taxados por um olhar degradante aos olhos dos outros.

Quando Everton, em seu relato no vídeo institucional da Escola, afirma que foi atacado simplesmente por estar com o uniforme da Escola, podemos entender este uniforme como um “símbolo do estigma”, no que Goffman (1963) aponta como “degradante discrepância de identidade”, fazendo com que ele e os outros jovens fossem vistos por muitos como indivíduos com valor questionável e reduzido. O que incomoda, o que destoia do comum, pode ser alvo de ataques e desprezo. E os ataques acabam ocorrendo dentro do campo do questionamento da sexualidade por parte dos moradores de Paracuru:

A identidade deve se construir passo a passo e permanece necessariamente conflituosa, seja qual for a opção escolhida: num caso, haverá conflito entre a submissão à ordem heterossexual [...]; no outro, haverá conflito entre a recusa a se submeter e as relações com a ordem heteronormativa lançadas permanentemente por todas as instâncias da sociedade, e que vão da violência ordinária secretada pela situações mais banais da vida familiar ou escolar até a brutalidade traumatizante das injúrias e das agressões (ERIBON, 2008, p. 38).

Este processo histórico vivido em Paracuru mostra um embate de valores, no qual as masculinidades entram em conflito. Nolasco (1995) discute a formação de padrões e comportamentos ligados à criação e manutenção da masculinidade como um modelo único a se seguir, o que se aproxima das ideias construídas a partir da visão binária dos indivíduos (BARBIERI, 1993; RUBIN, 1993). Neste contexto, o “estereótipo de macho exclui estas diferentes dinâmicas subjetivas, fazendo crer ao indivíduo que um homem se faz sobre sucessivos absolutos: nunca chora; tem que ser o melhor; competir sempre; ser forte; jamais se envolver afetivamente e nunca renunciar” (NOLASCO, 1995, p. 40).

O constructo de um ideal masculino e de um ideal feminino, na ideia binária do sexo/gênero, como também a concretização de gestos, discursos e comportamentos busca reforçar padrões de diferenciação entre homens e mulheres, reforçando assim as identidades. Para isto, as masculinidades e as feminilidades precisam suprimir contextos de similaridades; ou seja, ela requer “repressão: nos homens, da versão local das características ‘femininas’, quaisquer que sejam elas, nas mulheres, da definição local das características ‘masculinas’” (RUBIN, 1993, p. 12). Com isto, reforça-se um sistema que insiste na divisão rígida das personalidades.

São empreendidas diversas práticas sociais que buscam a criação e/ou manutenção de gestos, gostos, hábitos, posturas, que consolidem a lógica masculina, utilizando-se da

persuasão e coerção, sutil ou declarada, para atingir este fim (BOURDIEU, 2003). Se a delicadeza e a sensibilidade são consideradas atributos femininos pela sociedade e também vistas como característica da gestualidade e do gosto pelo balé, então há de se estranhar e questionar quando meninos se interessam por sua prática, e mais ainda em ver esta linguagem da dança como elemento de formação:

Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos de ternura, sensibilidade e carinho. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273).

Há um intenso investimento por meio das instituições (família, igreja, escola), através de normas e práticas, na intenção de construir e reforçar as representações aceitas ou impróprias, para homens e mulheres. No que diz respeito à masculinidade, procura-se forjar o controle dos impulsos e arrebatamentos, a contenção na expressão de seus sentimentos, características das mulheres; também se investem em atividades que trabalham os signos visíveis de força, almejando, com isto, um ideal impossível de virilidade, através de jogos de violência que ajudam a burilar a identidade masculina, principalmente os esportes de luta. (LOURO, 2001; BOURDIEU, 2003; VIANNA; FINCO, 2009).

Meninas e mulheres que se envolvem com estas atividades podem ser vistas como masculinas, sendo, muitas vezes, ainda hoje, indicado a elas as atividades de pouco contato físico, como também modalidades artísticas e expressivas; enfim, aquilo que remeta à beleza, elegância e sensibilidade, como a dança, por exemplo (GOELLNER, 2010). Mesmo na dança há certos controles, sendo que o *hip hop*, durante muito tempo, foi estigmatizado para meninas, por ser considerado uma linguagem muito masculina; assim como alguns tipos de funk trazem discussões acerca da objetificação e sexualização do corpo feminino. Todo esse controle recai sobre o corpo e todo o simbolismo a ele associado:

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação como o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2006, p. 7).

Na hierarquia esportiva, historicamente, a mulher manteve-se perdedora, porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por “natureza” a vencedora nas danças e nas “artes” em geral. O corpo da mulher era, assim, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela “natureza”. Historicamente, preconizou-se para os homens o futebol e

o judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e os movimentos violentos; para as mulheres, os esforços moderados, a suavidade de gestos e a distância de outros corpos, garantidos pela ginástica rítmica e voleibol (SOUSA, 1996).

Enquanto as meninas, desde os primórdios da instalação do sistema escolar brasileiro, desenvolviam atividades expressivas, típicas da feminilidade, os meninos eram “treinados” a partir de influências militares, o que era mais indicado ao perfil masculino desejado (SOUSA, 1994). Nos anos 20 do século passado, o modelo liberal de educação condensado no pensamento escolanovista buscou:

[...] assegurar a construção social do masculino e do feminino, até então existente, através de conteúdos de ensino, das normas, dos objetos, do espaço físico, das técnicas e, especialmente, de técnicas do corpo – maneiras de pensar, sentir e agir (SOUSA, 1996, p. 32).

Nisto, Eríbon (2008) aponta certa tendência de *gays* se aproximarem de atividades artísticas. Inclusive faz uma comparação entre o hábito da leitura e o gosto pelo futebol, sendo o primeiro mais caseiro – por isto também considerado feminino - e o segundo mais social, fora do ambiente doméstico - por isto considerado masculino. As artes, a leitura, a dança, trariam certa desconfiança para com os sujeitos que por elas se interessam, tanto na escola quanto no meio social e na família. Dentre as atividades destacadas como mais ligadas ao feminino está a leitura, mas também poderíamos pensar o mesmo quanto à dança:

[...] o gosto pela leitura (atividade mais ‘feminina), que passa pelo gosto do interior em relação ao exterior (ficar em casa para ler em vez de ir jogar futebol, quanto ler é considerado, na ideologia masculina dos meios populares, uma atividade de ‘menina’ ou de ‘viado’) (ERIBON, 2008, p. 48).

Frente a este panorama, pensar o balé clássico como elemento formativo e artístico para meninos e homens envolve situações pontuadas por preconceitos que fazem com que muitos destes não façam ou abandonem sua prática, frente à ideia de que meninos devem buscar atividades que produzam gestos e posturas mais viris e/ou menos delicados. Contudo, não somente os meninos se viram impedidos ou agredidos ao praticarem dança, já que há relatos de opressões direcionadas às meninas, por também cometerem algumas quebras de padrões daquilo que se entende como modo de ser menina, de ser mulher⁷⁷. As injúrias, como enunciados performativos que caracterizam o outro como inferior (ERIBON, 2008),

⁷⁷ Os fatos ligados aos preconceitos vividos pelas bailarinas ainda serão discutidos neste capítulo. Darei ênfase, primeiramente, aos casos vinculados aos bailarinos pelo destaque que têm no contexto desta pesquisa.

funcionaram como elementos de denúncia e ataque frente àquilo que a sociedade paracuruense considerou como incômodo, anormal e foco de resistência.

4.3 A dança como artimanha nas relações dos jovens

A trajetória dos jovens que formaram a Paracuru Companhia de Dança e das crianças que compuseram as primeiras turmas da Escola de Dança teve particularidades bem interessantes quando pensamos a partir dos estigmas associados à história que viveram. Os relatos do período anterior à fundação da Escola são mais escassos, situando-se na resistência inicial por parte dos rapazes quanto ao balé e nas falas de Alex Santiago sobre a forma como encararam as dúvidas dos moradores da cidade e das famílias, frente às mudanças de estilos de dança nos quais eles foram se envolvendo.

Alex afirma que houve desconfiança geral na cidade à medida que eles migraram para danças que utilizavam roupas menos usuais. Miliane reforça que a maneira mais despojada em que apresentavam as coreografias de dança de rua, com figurinos mais comuns e movimentos mais fortes, não incomodava ninguém que os assistia. A mudança nos olhares começou a ocorrer com a entrada do *jazz* e do contemporâneo, onde as roupas eram mais curtas e coladas no corpo; além da dança em si, que já mostrava uma corporeidade que representou motivo para a suspeita crescente sobre aqueles rapazes que preferiam ensaiar e dançar:

Nos trabalhos de dança contemporânea aparecem a laicra e a malha na vida da gente, e na vida da população de Paracuru também. Porque até então era dança de salão, era legal, uma calça e uma camisa; *street dance* era uma coisa mais radical mesmo, uma calça frouxona cheia de bolso, uma camisa, um tênis e aquilo. Quando entram as coreografias de dança contemporânea, pra gente isso foi super normal. A única coisa que foi complicado pra gente foi a questão do suporte, né? Que é aquela peça que você usa pra levantar os testículos, deixar eles seguros, por causa dos trabalhos de perna que a gente faz na aula de balé. O *short* colado foi tranquilo, camisa colada também, o suporte que a gente fez muito tempo usando cueca, suporte, calça. Porque o correto é fazer só de suporte e a malha né? E aí, pra gente o que incomodou foi isso, mas não pela questão do fio dental que o suporte trazia, mas pela questão do incômodo que ele trazia. Que era uma coisa incômoda, muito desconfortável. Não por parte da gente: “*ah não vou usar isso aí, porque isso aí só quem usa fio dental é mulher*”. Não, isso pra gente foi muito tranquilo (SANTIAGO, 2016).

No entanto, apesar de poucos, há relatos de situações que denotam cunho homofóbico com os integrantes do nascente grupo de dança. Os dois casos encontrados ocorreram com Lairton, ex-bailarino da Companhia. Um dos casos foi dito a mim em conversa informal, onde ele me disse que teve que esconder o material de balé durante um tempo na casa da namorada porque a família não aceitava que ele dançasse. O outro caso foi encontrado num dos relatos do Programa “Brasileiros”, da Rede Globo (BRASILEIROS, 2010):

Eu passava com a prancha debaixo do braço pra descer, pra vir surfar, e eles falavam, olhavam assim como aquele olhar e diziam assim: “lá vai, o bailarino viado que é surfista” (Lairton Freitas, programa de TV “Brasileiros”).

Apesar das dúvidas que conformavam os comentários da cidade, Alex relata que com o tempo surgiu entre os moradores, principalmente na “galera jovem da cidade”, uma fama que trouxe outra imagem para os rapazes da Companhia. Eles começaram a ser conhecidos como “pegadores”, “galinhas” e “garanhões”:

[...] porque assim, a nossa relação de grupo não mudou e a nossa postura fora do grupo também não mudou. Piorou. Pelo contrário, a fama que nós tínhamos era as piores famas que tinham. Pela questão, é muito pegador, galinha, não namora com ninguém, só quer saber de pegar e tal. A fama que os meninos tinham era exatamente essas, os meninos que eu digo, era a que a gente tinha. Eu, Lairton, Wanderson, Fredson, não era fama: ah, aquele menino, aquele menino do grupo de dança ele é viado, ele é gay. Não, não era essa, de jeito nenhum. Então pra gente isso foi muito tranquilo. Na verdade, a questão da masculinidade nossa nunca foi posta em conta por causa da dança; pelo contrário, a dança só ajudou. É nessa situação, daqui os meninos que hoje fazem aula na Escola de Dança, na Escola, são os que as meninazinhas olham mais, pelo porte, pelo jeito de estar (SANTIAGO, 2016).

Em qualquer conversa em que este tema aparece, Alex fala disto com indisfarçável satisfação, afirmando que foi tranquilo lidar com as pressões e questionamentos que sofreu. Contrariando uma perspectiva que poderia estigmatizar a orientação sexual destes jovens, eles receberam e reforçaram a fama de “pegadores”, alimentando a manutenção de uma masculinidade e uma heterossexualidade posta em xeque pela vivência do balé. O fato de terem se tornado “pegadores”, de alguns terem namoradas, parece ter diminuído o preconceito de cunho homofóbico, pelo menos no discurso deles.

Assim, ele afirma que os relatos só recaíram sobre os alunos da Escola e não sobre os professores ou aos membros da Companhia de Dança. Inclusive, o fato deles terem se casado com mulheres chamou muita atenção dos moradores, o que fez com que houvesse uma diminuição significativa na perseguição contra os bailarinos, confirmando o relato já apresentado no início desta tese. Ou seja, a artimanha do uso da fama de “pegadores”, associado ao fato concreto deles virem a namorar e casar com mulheres, sem mudanças na forma de se portarem socialmente, começou a fazer as pessoas da cidade a repensarem esta lógica de que “dançar faz o menino virar viado”, como disse Alex.

É notória a importância que a fama de “pegadores” teve na diminuição do controle da sociedade para com os meninos que resolveram investir tempo na prática e ensino do balé. Numa realidade em que os meninos se tornaram foco de estigmas e injúrias; esse fato ajudou a minimizar os problemas advindos dos questionamentos quanto à masculinidade que estava em

risco, ao se envolverem com uma prática que, na visão da sociedade, denotava proximidade com o universo tido como tipicamente feminino. Como afirma Eribon (2008, p. 93), “é por isso que os indivíduos que pertencem a uma categoria estigmatizada fazem tudo o que podem para dissociar do ‘grupo’ constituído pela injúria”. Esta dissociação estaria ligada à proposição de que seriam um grupo de crianças e jovens que denotavam tendências *gays* ao se envolverem na prática do balé.

Não afirmo, com isto, que eles só se tornaram “pegadores” para diminuir o estigma, mas a constante necessidade de ressaltar este fato acaba sendo sintomática, frente à pressão social que sofreram no período. Em conversas informais, membros da Escola comentam que, na fase áurea da Escola, a maioria do corpo discente era composto por meninos, e que isto ocorreu não somente porque a Escola apareceu na mídia ou porque os pais e alunos viam a instituição como um espaço de formação e de busca de oportunidades futuras. Eles afirmam que um percentual dos alunos também entrou porque queria fazer parte do grupo de rapazes que despertava interesse nas meninas da cidade.

Goellner (2010, p. 78) indica o quão primordial é o “constante incentivo para que os meninos explicitem, cotidianamente, sinais de masculinidade”; havendo uma quase obrigatoriedade que eles provem que são machos, inclusive narrando as aventuras sexuais com as meninas. Não houve qualquer relato detalhado sobre aventuras sexuais, mas no contexto dos comportamentos ligados à sexualidade masculina, o número de conquistas em paqueras é visto com bons olhos pelos pares. E na adolescência, este reconhecimento entre pares se torna primordial para aceitação ou exclusão no grupo. Conforme Bozon (2004, p. 64):

A construção de uma autonomia e duma identidade durante a adolescência repousa, em grande arte, sobre a constituição de uma esfera privada, através do estabelecimento de relações que escapem às instituições familiar e escolar: as relações com grupo de pares e as amorosas sexuais. Os contatos entre pares criam uma pertença de faixa de idade através da qual normas coletivas são elaboradas e comportamentos aprendidos.

Ao comparar matérias jornalísticas sobre sexualidade, em especial os jornais populares, Maksud (2004) destaca a utilização de referenciais linguísticos diferenciados, sendo que muitos destes referenciais se vinculam a valores sexuais atribuídos a homens e mulheres, de formas distintas:

O ‘homem galinha’ e a ‘mulher gostosa’, por exemplo, são expressões recorrentes no discurso do ‘jornal popular’, e conformam parte do que se pode associar à heterossexualidade nesse tipo de veículo, o que contribui para a reprodução desses valores no imaginário popular (MAKSUD, 2004, p. 16).

O termo “galinha” tem conotação oposta para homens e mulheres. No caso dos homens de Paracuru, este termo se tornou sinônimo de “pegador”, o que ajudou no reforço do ideal de masculinidade e heteronormatividade. Ou seja, reforçar o fato de que a dança fez com que as meninas se interessassem mais pelos alunos da Escola e que isto os tornou “pegadores”, de certa maneira ajudava para diminuir as desconfianças que ainda persistiam sobre a sexualidade dos meninos e jovens.

Entretanto, se para os rapazes heterossexuais esta visibilidade poderia ser vista como positiva e até motivante, não podemos esquecer que, dentre os alunos, também poderia haver homossexuais que não haviam assumido sua orientação sexual. No caso, a fama de “pegadores” poderia se tornar uma armadilha e mais um elemento de angústia para aqueles que não queriam ou não podiam expressar seu verdadeiro desejo.

Também é importante atentar para uma mudança de pensamento já apontada por Nolasco (1995, p. 18), segundo a qual há em boa parte dos homens um movimento que busca diferenciar o padrão de virilidade do “macho latino”, demonstrando um “desejo de mudança associado a uma crítica ao papel socialmente desempenhado por eles diante das mulheres e da casa”. O autor aponta que a mídia, por meio de revistas, jornais e filmes, vem se interessando por pautas que repensam a construção dos vínculos afetivos e do trabalho, diferentemente do estereótipo imposto socialmente. Assim, estes homens buscam “encontrar caminhos próprios para suas vidas, ampliando-os para além da redução a que ficaram submetidas pelo patriarcado”. Isto nos lembra as reportagens que mostram as histórias ligadas à Companhia e Escola de Dança de Paracuru.

4.4 O preconceito assume o palco

Apesar dos rapazes da Companhia terem vivido, de acordo com seus relatos, poucas situações que os depreciassem socialmente, a realidade foi bem diferente para as crianças que compuseram as primeiras turmas da Escola. Os membros da Companhia já tinham idade e fama que, de certa forma, os blindaram de ataques mais pesados por parte daqueles que discordavam da escolha diferente que fizeram.

Entretanto, assim que Flávio resolveu abrir a Escola, a partir do aluguel da Casinha, o foco dos olhares da cidade muda para os meninos, principalmente as crianças, que resolveram seguir o mesmo caminho. E nisto há uma diferença muito grande, já que os ataques foram direcionados aos sujeitos que não tinham uma fama, que nem tinham idade para construção de afetividades ou deixado bem nítida a orientação sexual. A desconfiança e, conseqüentemente,

a cobrança e o questionamento passaram a ser mais contundentes. O foco agora será dado na realidade dos meninos e rapazes da Escola, já que foram eles que sofreram a maioria das agressões. E foram seus relatos, nas reportagens que vi ainda durante a construção do projeto, que me instigaram a conhecer suas histórias nesta pesquisa:

Tinha um ex-aluno daqui [da Escola] que todo dia passava na rua, lá em frente à minha casa e que eu chamava: “*ei bichinha, ei bichinha*”. Todo dia ele passava em casa e eu o chamava de bichinha porque ele fazia balé (Edivaldo Gomes, programa de TV Brasileiros (2010)).

A minha mãe não queria que eu fizesse [balé], justamente porque os outros iam falar, não sei o que, que eu era homossexual, coisas desse tipo, e realmente aconteceu; mas como era o que eu queria, eu continuei né, fui tentando (Tiago Silva, programa de TV “Como Será?” (2014)).

Eu lembro que, quando eu comecei a dançar, eu fui alvo de pedra, de bolinha de papel, de resto de comida, e isto eu não estava dançando, isto eu estava caminhando na rua normalmente, com o uniforme da Escola de Dança; e as pessoas reconheciam e faziam estes tipos de agressões verbais e às vezes até física também. Hoje, o que me alegra é saber que aquelas pessoas que antes jogavam pedra na gente, hoje elas jogam aplausos pra gente (Everton Lucas, vídeo institucional da Escola de Dança de Paracuru).

Como dito no capítulo anterior, assim que Flávio Sampaio alugou a Casinha para os ensaios da Companhia e a equipou, resolveu fazê-la útil durante as manhãs e tardes, já que o trabalho com os jovens ocorria somente à noite. Feito isto, irmãos, primos e conhecidos dos bailarinos começaram a adentrar e outros foram selecionados.

Para cada novo integrante era dado o uniforme, composto por *short* preto curto, camisa branca e sapatilha. Com isto, conferiu-se uma identidade visual que era fácil de ser percebida por qualquer morador da cidade. Como dito no relato de Everton, bastava andarem com uniforme pela cidade para serem reconhecidos.

Figura 23 - Uniforme utilizado pelos alunos da Escola de Dança de Paracuru



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Os meninos que começaram a fazer balé se tornaram alvo de comentários em diversos locais, inclusive nas escolas formais onde estudavam. A localização da Casinha também acentuava a visibilidade do trabalho, já que ela estava situada em frente à praça principal da cidade. Como eles, as famílias começaram a ser questionadas pela preferência do filho pelo balé.

Há uma diferença grande entre adolescentes que migraram do forró e dança de rua para o balé, para crianças que se interessaram pelo balé em primeira instância. Além disto, os jovens já tinham mostrado à sociedade paracuense, como reforçado em seus relatos, que a orientação sexual deles era a heterossexual⁷⁸. Com as crianças isto funcionou de maneira diferente, pois a maioria não tinha nem idade para a demonstração pública de afetividades neste sentido, e muito menos a capacidade de se defenderem dos ataques sofridos de vários setores, principalmente na escola formal e na rua.

Neste contexto, há relatos de todos os tipos, como de perseguições e agressões diversas. Surras, *bullying*, proibições, chantagens, agressões físicas, diversos fatores que levaram vários meninos a desistirem ou a nem tentarem participar da Escola⁷⁹:

Toda vez que a gente saía da Escola e esbarrava com irmãos de meninas que faziam balé, chamavam a gente de nome; tinha amigos da gente que protegiam a gente e diziam “*Olha, se você fizer isso e aquilo de novo, você vai ver o que eu vou fazer!*” E a gente “*Valha meu Deus do céu!* “. A gente ficava assim, porque a gente nunca quis revidar, dar nada em troca, entendeu? Porque acho que seria pior, a gente sempre levou numa boa, mesmo que eles jogassem pedras, falassem nomes feios, a gente nunca teve aquele anseio de revidar, de fazer coisa pior, porque ia generalizar outras coisas e a gente não saberia o que ia suceder; mas no começo foi bastante difícil (ALVES, 2016).

Neste cenário, a defesa destas crianças começou por parte de Flávio Sampaio, e neste panorama destaco alguns casos emblemáticos. O primeiro é citado por ele e por várias pessoas, tanto nas entrevistas como em conversas informais. Em frente à Casinha sempre passavam os ônibus levando alunos para distritos e como os meninos ficavam sentados na calçada, acabavam sendo alvos de agressões verbais quando esses ônibus passavam lá, o que aos poucos foi deixando Flávio cada vez mais irritado, até que um dia ele reagiu:

Me lembro que uma vez a gente tava nessa casinha, que é essa casinha aí, e a gente sentava muito nessa janela, a gente ficava tudo sentado aí, conversando antes da aula, antes de começar eles iam chegando e a gente nunca entrava, ficava todo mundo sentado aí vendo o mar, era final de tarde, era gostoso. E aí passou um ônibus e os meninos disseram “*Viaaaado! Baitooooola!*”. Cara, aquilo me subiu na cabeça! Eu sou uma pessoa muito assim, quando me sobe à cabeça, eu faço sem pensar, eu não tive conversa, eu tava vestido pra dar aula, eu entrei no carro e corri atrás. Chegou ali

⁷⁸ Não houve qualquer relato que apontasse que algum destes jovens que compunha a Companhia era homossexual.

⁷⁹ Também há relatos de apoios, mas aqui focarei nas agressões sofridas frente ao objetivo da pesquisa.

perto do cemitério eu peguei o ônibus, aí eu atravessei o carro no meio da rua, pro ônibus não passar. Eu passei por ele e fiz assim, ele teve que parar, eu empurrei a porta, o ônibus cheio só de homem, tudo rapazote, tinha 17 (anos). Eles podiam ter me linchado ali naquele momento. Eu disse: “*O baitola chegou, quem é o primeiro?*”. Foi um silêncio assim, foi um silêncio que nunca mais eles passaram na porta e disseram nada (SAMPAIO, 2016).

Flávio relata⁸⁰ que, assim que o ônibus passava e os passageiros xingavam os meninos, ele olhava para seus corpos e via o quanto eles ficavam retraídos, tensos e com a cabeça abaixada. Le Breton (2006, p. 52) afirma que os “sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós [...] inscrevem-se no rosto, no corpo, no gesto, na postura”. Isto o incomodava tanto que, naquele dia, não resistiu e realizou o enfrentamento.

Da mesma forma como ele teve esse enfrentamento, em outro momento agiu de maneira ostensiva com um homem que passou em frente à Casinha e também proferiu frases de cunho homofóbico para os meninos. Após o fato, e vendo que o homem deu a volta na praça, Flávio firma que foi até onde ele estava, subiu no carro e disse: “Baitola é você, cara!”.

Nem sempre este enfrentamento ocorria de forma direta. Flávio relata que ficava de olho nas reações das pessoas na plateia e buscava informações sobre moradores da cidade que estivessem espalhando fofocas ou discursos contrários ao trabalho e, principalmente, com conteúdos preconceituosos contra os meninos. E assim agiu com uma professora do município:

Teve uma vez que uma professora disse que a Escola (de Dança) era uma fábrica de baitola. Enquanto eu não botei ela pra fora da escola, eu não sosseguei. Eu fui em todas as instâncias, a tudo, a todas as instâncias eu fui. Eu disse “*Uma pessoa que pensa desse jeito não pode influenciar na formação de ninguém*” (Sampaio, 2016).

Ele diz que procurava o conselho tutelar quando sabia de casos em que pais ou mães batiam nos filhos que queriam dançar e não eram aceitos. E a questão da proibição em casa ou da perseguição na escola formal ou na cidade era apenas um fator em alguns casos, onde os dramas pessoais potencializavam as dificuldades vividas pelas crianças e jovens da Escola:

[...] tinha um menino, que aquele menino não virou um traficante por um milagre, porque a família dele toda, o pai inclusive, mexia com isso, e eu tinha um cuidado muito grande com ele. Ele era muito tímido, aquele menino que mal fala, que é gago de timidez. E ele um dia queria sair da Escola e eu disse “*Preciso saber porque né?*”. Porque quando ele entrava na sala, os amigos deles, “*Chegou a bailarinaaa!*”, e faziam aquela festa, e o coitado não sabia onde colocar a cara. Toda vez que ele tentava falar “*Falou a bailarina!*”. Então eram coisas que eu não deixava, eu ia atrás. Teve uma mãe que bateu no menino, um menino que era extremamente problemático. Esse menino, no dia que ele entrou na Escola, ele deu uma surra em outra menina, e eu não sabia o que fazer. Não foi uma coisa didática, não foi, eu não tenho essa

⁸⁰ Flávio faz este relato nitidamente emocionado, afirmando depois que, por ter sofrido tanto bullying quando criança, não suportou ver seus alunos, ainda muito crianças, serem xingados daquela forma.

formação, mas é que eu não sabia o que fazer com ele. A agressividade dele era uma coisa tão latente, deste tamanho, ele chegou, foi na menina que foi com tudo. Eu corri, peguei o menino, abracei, botei aqui e levei ele lá pra trás e eu não sabia o que dizer pra ele. Foi tão forte que eu não sabia o que dizer. Eu fiquei só fazendo assim nele (mostrando gestos de carinho num abraço), pra ele se acalmar. E isso foi o que fez ele ficar na Escola. E esse menino, depois ele se revelou homossexual. A mãe deu uma surra e botou ele pra fora de casa, aí eu fui no conselho tutelar (SAMPAIO, 2016).

Flávio relata estes fatos de maneira forte e contundente; entretanto, notei uma contradição entre seu discurso na Escola e suas ações. Enquanto ia para o embate com as pessoas que difamavam seus alunos, ele aconselhava as crianças a manterem a calma e não brigarem:

[...] o Flávio sempre passou pra gente alguns conceitos de humildade, que é justamente o verdadeiro significado da palavra, você pegar aquilo que é de ruim e transformar em algo bom. Então a gente sofreu muito naquele momento, mas a gente tinha a certeza que precisava ter passado por aquele caminho pra poder conquistar o que a Escola conquistou hoje, o que a Escola tem hoje; mas é muito complicado, no começo foi muito, muito complicado mesmo (LUCAS, 2016).

[...] o professor sempre falava “*Gente, a melhor coisa, a melhor resposta pra outra pessoa, que seja uma agressão, é o silêncio. Se ela te agredir verbalmente, o silêncio é a resposta. Se ela te agredir fisicamente, aí tu vai abrir a tua boca pra falar, mas não pra pessoa [...]*”. Nunca teve assim “*Aí brigou na rua porque, porque alguém chamou de gay ou do popular, de viado né*”, nunca teve isso (MARTINS, 2016).

O próprio Flávio, em sua entrevista, deu uma pista desta postura contraditória, quando relata: “eu fico vigilante, porque tem momentos que eu saio de mim, que eu passo de Piaget a Pinochet num instante”⁸¹. E aí ele remete aos acontecimentos de *bullying* que sofreu na sua infância para justificar tal postura:

[...] é algo que eu poderia passar na vida sem isso, e isso acho que foi muito dessa questão da minha infância, entendeu? Quando acontece com os meninos, eu já sou uma pessoa que já tenho essa consciência, eu disse “*Com eles não, com eles não vai não*”, e a gente fez miséria aqui (SAMPAIO, 2016).

Apesar desta situação paradoxal, as entrevistas mostram uma mudança durante a cronologia da história, frente ao fato de que esta postura beligerante de Flávio ocorreu na fase inicial da Escola. Como a equipe de professores foi orientada por ele, referente à forma de aconselhar os alunos quanto a posturas e comportamentos, então se depreende que ele mudou com o tempo, mesmo porque não escutei qualquer relato de algo que tenha ocorrido após a fase inicial.

⁸¹ Metáfora na qual ele quis dizer que ia de um extremo ao outro, já que Jean Piaget é grande referência a partir da teoria da aprendizagem cognitiva infantil e Augusto Pinochet foi um ditador que governou o Chile a partir de um golpe militar.

E neste contexto, em que as crianças viveram situações difíceis por causa da escolha em dançar balé, temos Flávio, Alex e Miliane indicando a história de Everton como uma das mais emblemáticas.

4.5 O foco no solista: o drama singular que reflete o grupo

Carlo Ginzburg, ao publicar o livro “O queijo e os vermes” em 1976, traz a história de um sujeito comum chamado Domenico Scandella, dito Menocchio. Este sujeito foi tema de um farto arquivo inquisitorial da região de Udine, na Itália, ao qual o autor teve acesso em 1962 e resolveu pesquisar a fundo em 1970. Menocchio não era um homem de posses, nem da nobreza ou do alto clero; ele era um homem da plebe, e na história oficial é muito comum a investigação e a divulgação de fatos ligados aos grandes personagens e figuras de alta classe. Ao analisar os indícios deixados nestes arquivos, ligados àquilo que Menocchio fez naquele período, Ginzburg pôde mostrar que a cultura popular, do homem camponês, também poderia dizer muito sobre a história das pessoas de um tempo, da história de uma sociedade:

[...] uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular – e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa – da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e a Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos (GINZBURG, 2006, p. 10).

Menocchio tinha impressas nele as marcas do seu tempo e da história vivida pela sociedade na qual estava inserido. E o que isto tem a ver com esta pesquisa? Pensando a partir desta ideia proposta por Ginzburg, trago à cena um dos alunos da Escola que, a partir de uma trajetória rica em detalhes, pode apresentar ao leitor o quão difícil foi a história de outras dezenas de meninos que, como ele, também sofreram todo tipo de dificuldades para poder dançar. Este relato de Flávio Sampaio dá a dimensão deste contexto:

[...] tem o Everton, que tem uma história muito louca. O pai fazia *bullying* com ele de uma forma [...]. Era pai, como eu ia interferir? E uma vez eu tava falando isso com uma menina que é repórter de uma televisão de fora, acho que era dessa religiosa do Edir Macedo, Record, né? E eu contando isso pra ela e ela ficou indignada com a história, e ela “*Vamos lá na casa dele?*”, eu disse “*Vamos!*”. Aí a proposta era entrevistar o Everton e os pais do Everton. Aí ela bota o pai do Everton, ela disse “*O senhor fez isso com ele, isso, isso, isso, isso?*”. O homem quase morreu! Aí ele disse “*Não, eu nunca fiz*”, aí ela “*Fez sim, eu tenho informações que o senhor fez*”. Aquilo foi uma coisa muito séria, porque a gente partiu pra cima dele e desse dia em diante ele recuou. (...) e ele negou tudo na entrevista pra televisão. Eu acho que ele teve um choque tão grande, porque aí ele viu o quanto ele não era homem, o quanto o filho é. Que a questão de hombridade vai pra um lugar diferente. Aquela menina me ajudou muito, que ela ‘botou quente’ assim, ela fez perguntas, como ela sabia da história, e

ele com a câmera na frente e o microfone. (...) ela pegou duro com ele, isso ajudou. Aí ajudou o Everton a ser a pessoa que ele é, porque o Everton é um menino, uma pessoa linda. Assim, o preconceito ele faz com as pessoas uma coisa terrível, que eu acho que quem faz não percebe, porque são pessoas que amam. Eu não posso dizer que os pais do Everton não amem ele, mas o que fizeram com aquele menino, com a questão do preconceito... Até bem pouco tempo, até ele chegar e dizer “*Chega! Eu sou assim e não foi eu que escolhi, fazer o quê?*”. Teve um dia que pela *internet* eu disse “*Chega cara, chega, chega; dá um fim nisso, acabe com isso!*”. É uma coisa muito louca isso, porque um amor que não se repara como amor, não se vê dessa forma. O olhar do outro fica mais importante do que a pessoa que você ama. Eu não consigo compreender (SAMPAIO, 2016).

Everton, assim como Flávio, gostava de dançar quando era criança, apesar disto não ser motivo de reprimenda como acontecia no caso do professor. A mãe dele, que sempre quis ser bailarina e não pôde realizar o sonho por não ter condições financeiras, levava o filho para apresentações da Companhia de Dança na praça, o que fez com que Everton gostasse do que via. Assim que foi divulgada a criação da Escola, ela perguntou se ele queria ir recebendo uma resposta positiva. Com nove anos, ele foi sozinho para a seleção.

Everton relata que, a partir da sua entrada na Escola, vieram as reações das pessoas da cidade, que começaram a estranhar o que estava começando a tomar forma naquela Casinha:

Olha, muito difícil, muito difícil mesmo. A Escola de Dança apareceu em um contexto ainda muito machista, muito mais do que a gente vive hoje. E olha que não faz muito tempo né, fazem o que? Catorze, treze anos. Então faz pouco tempo que isso aconteceu, mas eu lembro que quando as pessoas da cidade começaram a ver homens dançando, criou-se uma certa revolta municipal com relação a isso, porque era quase que inconcebível ver meninos dançando balé clássico, porque dançar por dançar talvez até que não gerasse tanta confusão, porque homem dança forró, e foi de onde eles começaram na verdade lá; mas dançar balé? Quando as pessoas viram aquelas roupas eu acho que causou um estranhamento muito grande. Era na praça, com uma janela enorme, que as pessoas passavam e olhavam a gente com aqueles *shortinhos* curtos, com exercícios delicados. Enfim, totalmente fora do contexto da cidade (LUCAS, 2016).

Ele também cita vários episódios de preconceito que sofreu ou presenciou, com destaque ao caso do ônibus relatado aqui. Também reforçou o que disse no vídeo institucional da Escola, quando citou que as pessoas jogavam pedras e resto de comida neles quando estavam na rua, indo para a Escola. No entanto, a maior dificuldade vivida foi dentro de casa:

Meu pai quando ficou sabendo disse que não iria aceitar, que ou eu saía da Escola, ou ele saía de casa. Aconteceu que eu sempre fui muito atrevido desde pequeno. Eu disse “*O Senhor vai ter que sair de casa então, porque eu não vou parar de dançar!*”. Ele tinha feito aquilo pra me amedrontar. Saiu de casa, passou uns dias fora, pensando que eu fosse desistir, depois voltou. Aí ficou nessa confusão, [...] ainda mais porque lá em casa tinha um agravante. A minha irmã mais velha gostava de jogar futebol, então pra ele era a morte, ter um filho que dançava balé e a filha que jogava futebol. Então a minha irmã do meio foi que nunca se engraçou por nenhum dos dois ou qualquer outro tipo de atividade física, mas o filho que dançava balé e a filha que jogava futebol, que gostava de surfar, pra ele era uma coisa de outro mundo e nós passamos um bom tempo sem se comunicar dentro de casa por causa dessa questão

toda [...] ter dentro de casa alguém assim, pra ele era quase que absurdo. E eu acho que, na verdade, o que ele mais se incomodava não era somente com o fato de ter um filho que dança balé, mas os comentários que os amigos dele faziam em cima disso. Eu lembro muito bem que uma das discussões, logo nesse início, que a gente teve lá em casa, ele chegava a argumentar “*O que é que eu vou dizer pras pessoas? As pessoas vêm me perguntar que você tá dançando, o que é que eu vou dizer pras pessoas? Já várias pessoas vieram me dizer que você vai ser homossexual, várias pessoas vão dizer que você vai virar isso, vai virar aquilo e o que que eu tenho pra responder pras pessoas se é isso que eu penso?*” (LUCAS, 2016).

Everton afirma que hoje entende o porquê da postura do pai, já que ele tinha tido uma criação muito rígida, onde estes tipos de comportamentos desviantes da norma não eram aceitos. Neste contexto, foi a mãe que o apoiou e o ajudou a enfrentar a recusa e investidas do pai para ele deixar o balé. A cobrança social que o pai do Everton se dizia vítima parece ser causada pela dificuldade de aceitação própria. Esta ideia se fortalece, na minha opinião, quando Everton afirma que até hoje o pai não o apoia em sua escolha, mas que passou a aceitar porque viu que a dança poderia “dar um futuro”, quando ele começou a ganhar dinheiro com isto, ao se tornar professor.

Neste contexto, Everton diz que a falta de apoio do pai era muito mais dolorosa do que a própria reação das pessoas na rua ou na escola formal. Muitos meninos sofriam com as agressões sociais, mas tinham apoio dos pais, e com ele isso era mais difícil pois nem sempre a mãe conseguia diminuir a revolta do pai; revolta que depois virou desprezo, frente ao fato de ver que o filho não aceitava sua proibição, mantendo-se firme no seu propósito. Frente a isto, era na Escola, entre seus amigos, que ele encontrava apoio para as situações que vivia:

[...] a importância atribuída pelos jovens aos grupos de amigos pode ser vista em função da socialização ‘secundária’ que é desenvolvida no domínio da convivialidade animada por esses grupos e que, por isso mesmo, ocorreria nos vazios de sociabilidade deixados por outras instituições, como a família e a escola. Nesta perspectiva, poderia admitir-se que os jovens se sentem mais integrados nos grupos de amigos e que, em casa dos pais, poderiam mesmo experimentar situações de desconforto e descontentamento (PAIS, 1996, p. 90).

Ele cita vários exemplos de momentos difíceis vividos nesta trajetória. Na escola formal, durante uma gincana, ele foi o responsável por coreografar o grupo do qual fazia parte e teve que parar um dos ensaios, pegar o microfone e pedir respeito pelo que estavam fazendo, já que alguns meninos começaram a ofendê-lo com xingamentos homofóbicos. Também diz sobre o quão desafiador era dançar na praça, próximo da plateia, sentir a energia negativa e escutar as ofensas que vinham de quem os assistia. A que mais doeu, na opinião dele, foi quando, no fim de uma apresentação, uma pessoa os chamou de vagabundos. E não havia como fugir destas ofensas, pois o palco era montado no chão, com as pessoas assistindo ao redor,

naquilo que ele disse ser como “dançar na cova dos leões”. Todavia, não foi somente em Paracuru que foram alvo de agressões:

E outra coisa que eu gostaria de destacar, é que não era uma realidade somente de Paracuru, porque eu me lembro que por duas vezes que nós viemos dançar em Fortaleza, as pessoas agiam da mesma forma. Não era porque era uma cidade do interior, não era de jeito nenhum. Teve um episódio que a gente foi dançar na Bienal do Livro... olha lá, a Bienal do Livro, diga-se de passagem é um evento de intelectuais, e nós tivemos que limpar o linóleo no final da apresentação pelo número de bolinhas de papel e pirulito, resto de comida que tinha no palco. Outra vez a gente foi dançar na inauguração do Cuca Barra e eu me lembro muito bem que no meio da apresentação eu senti alguma coisa arder na minha perna, aí eu olhei no chão e vi que tinha uma pedra, e eu disse assim “*Eles estão jogando pedra na gente*”, e eu fiquei com muito medo. Depois jogaram outras pedras também. Apesar daquele equipamento, o Cuca, estar sendo inaugurado naquela ocasião e as pessoas também não terem tanta essa educação cultural, mas poxa, era uma cidade grande. Então o preconceito, machismo não foi um problema em Paracuru; foi também em Paracuru, que isso aconteceu (LUCAS, 2016).

Apesar de todas essas dificuldades, Everton afirma que lentamente as pessoas foram entendendo que o fato de dançarem não fazia com que eles se tornassem algo diferente do que já eram internamente. Reforçando o que já foi dito no capítulo anterior, Everton também aponta que Paracuru era falada na mídia pelos carnavais e começou a aparecer também por causa de uma escola de dança, o que fez com que os moradores sentissem orgulho do trabalho, causando um “burburinho interno” no município:

Pro pessoal do interior ainda aquilo que passa na televisão é o que é bom, sempre vai ser bom; inclusive para as coisas ruins existe um certo entendimento que é bom. E aí pra eles teve essa reação, eu senti que, eu vi isso, as pessoas começaram a enxergar de outra forma; “*Poxa, eles estão passando na televisão, então é porque o negócio tá ficando legal*”, e aí começou a ter um certo respeito com relação à Escola de Dança (LUCAS, 2016)

A situação não mudou completamente, apesar disto. Contudo, essa visibilidade na mídia levou a um aumento exponencial do interesse de outros meninos e de suas famílias pelas disputadas vagas para ser aluno da Escola, apontando para uma caminhada rumo ao entendimento de que dança não definia sexualidade. E isto é reforçado por todos os entrevistados e por todas as pessoas de dentro ou de fora da Escola com as quais conversei durante toda a pesquisa. Todavia, no caso do Everton, a situação se revelou um pouco diferente no caminhar de sua trajetória.

Antes de se formar na Escola, Everton começou a construir um vínculo muito forte com a igreja católica e passou a se interessar pela possibilidade de ir para o seminário, objetivando se ordenar como padre. Ideia acalentada aos poucos, sendo incentivada no interior da paróquia, mas vista tanto com descrédito pela família como preocupante para os planos de

Flávio Sampaio. Tomada a decisão de deixar tudo e seguir para o seminário, Everton se viu só com o apoio da paróquia, sofrendo pressão tanto da família como da Escola para não seguir esta decisão. Contudo, nada o dissuadiu. Ele relata que hoje entende que tinha real intenção de se tornar padre, mas que também foi movido por um desejo de sair de casa e da cidade. Também afirma que Flávio considerou isto como uma das maiores decepções que ele já teve na Escola, frente ao fato de que considerava Everton como uma das maiores promessas e orgulhos dentre todos os alunos que estavam sendo formados lá.

Apesar de parecer um fato que não tem ligação com a história da dança em Paracuru, é importante citar isto pois o seminário, de acordo com seu relato, foi o primeiro espaço onde pôde lidar mais abertamente com sua homossexualidade. E ele não era uma exceção neste lugar, era apenas mais um dentre vários que ali entravam:

Eu fiquei três anos lá dentro do seminário. Porque o seminário na verdade, é como se fosse um anexo da minha história. Eu hoje considero como um anexo que é muito importante, mas que foi meio que um... não sei, uma saída de órbita pra poder voltar. Aconteceu que dentro do seminário eu conheci muitos meninos do interior que não podem assumir uma homossexualidade dentro de casa, porque correm o risco de morrer, serem assassinados pelos pais; então eles optam, é muito melhor a família ter um filho padre, que é sempre orgulho pra família [...]. Muito comum isso! (LUCAS, 2016).

Embora tenha feito este relato, Everton afirma que não foi ao seminário motivado por isto. Entretanto, o fato de lá encontrar outros jovens *gays* o ajudou a lidar melhor com esta questão, frente aos conflitos que alguns viveram por causa disto. Informalmente, ele relatou que o seminário é apenas mais um espaço onde pode haver meninos *gays*, e que as tradições da instituição se mantêm firmes quanto aos seus preceitos, principalmente o celibato. Assim como jovens heterossexuais têm que guardar celibato para seguirem este caminho, da mesma forma há meninos *gays* que escondem sua condição, seguem a ordenação e respeitam os preceitos a partir do celibato. O fato dele saber destes casos é porque conversavam entre eles, já que isto não era um assunto aberto e tranquilamente aceito, apesar de não proibido. Valle confirma isto, ao afirmar que:

[...] os próprios documentos da Santa Sé abordam – com ênfase, até – de qualidades positivas, humanas e cristãs, que os indivíduos homossexuais podem também ter e que, muitas vezes, possuem. Na seleção e no acompanhamento vocacional é preciso valorizar tais aspectos e possibilidades. Em princípio, os formadores devem propor a todos – sem distinção da orientação sexual da pessoa – as mesmas virtudes cristãs e humanas exigidas pelo celibato e pela vida comunitária, que supõe necessariamente disponibilidade ao outro/a, riqueza nos relacionamentos, equilíbrio anímico e, naturalmente, abertura a Deus e à caridade pastoral para com todos, sem acepção de pessoas. É uma meta ideal árdua para qualquer ser humano. Ela pede, por isto, uma correspondente maturidade psicosssexual que só pode tornar-se real em que quem tiver superado os estágios egocêntricos da primeira evolução psicoinfantil. O mínimo que

se deveria dizer é que essas pessoas, para se equilibrarem psíquica, emocional e socialmente, necessitariam um acompanhamento mais especializado. O mesmo vale relativamente à maturação espiritual e à inserção na comunidade e na atividade pastoral (2006, p. 179).

Apesar de as questões ligadas à sexualidade passarem pelo crivo do controle constante por parte dos líderes católicos, a Igreja também possui linhas de pensamento diferentes acerca da homossexualidade, assim como de outros assuntos de cunho moral e religioso. Neste contexto, vem repensando há anos sua postura para com pessoas LGBTs⁸², inclusive aqueles que desejam seguir o caminho vocacional. Valle (2006) inclusive aponta para quão avançadas são estas discussões em alguns meios eclesiais, principalmente nos Estados Unidos, onde os movimentos sociais reivindicaram maior tolerância e inclusão das comunidades *gays* e afins nos contextos religiosos da Igreja.

Eribon (2008) faz uma distinção acerca das “pessoas homossexuais” e dos “atos homossexuais”. Sua discussão perpassa a questão da entrada e permanência de homossexuais no exército dos Estados Unidos, questão combatida por décadas, mas que já passou por algumas mudanças, desde que envolto em certos contextos⁸³. Assim, é possível “ser homossexual, contanto que não se diga, e, assim, que não se deixe supor que se tem a intenção de praticar atos homossexuais” (ERIBON, 2008, p. 69). A mesma lógica se encaixa nas indicações da formação de sacerdotes, onde é tolerada a entrada de *gays*, desde que não haja a prática sexual, o que também é proibido para heterossexuais.

Foi muito revelador e contraditório ver que a questão da homossexualidade era mais presente em conversas dentro de um seminário do que na Escola de Dança de Paracuru, naquele período. E aqui cabe um breve retorno no tempo. Ainda como aluno da Escola, antes de ir para o seminário, Everton relatou que passou por uma situação difícil. Quando ele tinha 16 anos apareceu a notícia de que ele tinha ficado com um menino, e uma das alunas, que era apaixonada por ele, ficou tão “aterrorizada com a notícia”, que disse que ia contar para a cidade toda. Everton relata que teve que fazer “mil e um malabarismos” para que a notícia não espalhasse e teve que desmentir o tempo todo para conseguir barrar o problema. Ou seja, mostra-se aí, claramente, um nítido exemplo dos controles que ocorriam cotidianamente, inclusive dentro da Escola.

⁸² Como explicado na nota de rodapé 11, LGBT é uma sigla ligada às diversas orientações sexuais e identidades de gênero não-heterossexuais. Há outras variações para este grupo, inclusive incluindo a letra “Q”, para representar pessoas *queer*, mas resolvi colocar aqui a mais usual.

⁸³ Devemos lembrar que esta questão pode sofrer alterações de acordo com a perspectiva moral e política dos governantes. Tanto que, nos Estados Unidos, há grande diferença na forma como Barack Obama e Donald Trump encaram a presença de transexuais nas forças armadas estadunidenses.

Ao se ver como alvo de uma revelação de algo até então escondido, Everton é colocado numa situação angustiante, que perpassa o estigma e a injúria, a partir de suas várias nuances:

[...] a injúria é apenas a forma derradeira de um *continuum* linguístico que engloba tanto a fofoca, a alusão, a insinuação, as palavras maldosas ou o boato quanto a brincadeira mais ou menos explícita, mais ou menos venenosa. Pode ser lida ou ouvida simplesmente na inflexão da voz, num olhar divertido ou odioso. É evidente que todas essas formas atenuadas ou desviadas da injúria constituem o horizonte linguístico da hostilidade na qual devem viver os homossexuais (ERIBON, 2008, p. 64).

Estas injúrias colocam os sujeitos em situação de opressão ou inferioridade, por meio da imposição e cobrança de um padrão de comportamento frente à sociedade. Como afirma Foucault (1988), há de se haver controle social sobre os comportamentos do sujeito, no sentido de se apontar e se falar sobre as normas a serem seguidas por todos e todas. Nisto, é necessário “proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios” (FOCAULT, 1988, p. 37). Assim, a entrada ou o exercício da sexualidade dos jovens deve ocorrer sobre os olhares e o controle dos parentes e dos mais velhos (BOZON, 2004), mas também isto ocorre entre pares, abrindo espaços para preconceitos de ordens diversas.

Após três anos, Everton já vinha se sentindo desconfortável com as perspectivas futuras caso se tornasse padre, não pela sexualidade, mas pela lida do trabalho pastoral. Ainda no seminário ele começou a trabalhar com atividades ligadas à área de comunicação, além de ministrar palestras em cursos de capacitação para comunicadores da Igreja, o que fez reacender um desejo anterior ao seminário, que era cursar graduação em Jornalismo. Aos poucos ele foi entendendo que seu amor à Igreja e sua vocação poderiam ser reverter em trabalhos neste setor, sem precisar chegar ao ponto de se ordenar padre.

Outro acontecimento foi primordial nesta decisão de sair do seminário. Numa apresentação que a Acto Companhia de Dança fez no teatro do Dragão do Mar, em Fortaleza, Everton e alguns colegas seminaristas foram assistir. Ele pediu para que apresentasse um número durante a mostra, tendo autorização do reitor do seminário para isto. Ao fim da coreografia, ele não conseguiu nem cumprimentar a plateia pois entrou em prantos. A partir dali teve mais certeza de que seu caminho não era o sacerdócio, mas sim a dança e o jornalismo. Saiu do seminário, voltou a Paracuru, terminou sua formação na Escola e veio para Fortaleza para trabalhar como professor de dança e cursar a graduação na área desejada.

Ele afirmou que teve muito medo quando assumiu a homossexualidade para seus colegas de turma da Escola de Dança, mas o fato foi recebido com tranquilidade. Em casa, ainda

não há uma aceitação por completo, apesar disto não influenciaram na sua caminhada, frente ao fato de ter um relacionamento estável com o companheiro há algum tempo.

Após se mudar definitivamente para Fortaleza, trabalhou com dança em escolas da capital, participou de montagens de espetáculos e direcionou alguns dos seus trabalhos para a dança, inclusive a monografia da graduação em Jornalismo, trazendo como tema a história da Escola de Dança de Paracuru. Atualmente elabora um documentário para o Canal Futura, a partir de uma seleção pública em que foi contemplado. Apesar de parecer encerrar aqui a importância da história de vida do Everton, a seguir veremos que o fato de esconder sua orientação sexual tinha outras nuances nesta história.

4.6 As descontinuidades do roteiro: quando o discurso não condiz com a realidade

Conversando com um amigo de Fortaleza⁸⁴, que é da área artística, mas sem vínculo com a Escola de Dança, ele me relatou que havia um discurso de vitória sobre o preconceito em Paracuru, que menino podia dançar hoje em dia sem ser considerado *gay*, mas que internamente houve preconceito para com aqueles que eram homossexuais. E afirmou que na Companhia de Dança eles evitavam que tivesse algo que denotasse a presença de *gays* porque isto poderia “pegar mal” para eles. Como esse meu amigo conhece muitas pessoas no meio da dança e também sabia da história da Escola há mais tempo que eu, então coloquei estas questões na pauta de interesses de pesquisa. Obviamente que, na continuidade da conversa, falamos sobre os exageros que podem existir acerca disto, mas ele foi categórico quando reafirmou que havia controle sobre esta questão.

Considere discrepante este fato relatado pelo meu amigo, pois notava a presença de homossexuais na Escola atualmente e não via qualquer situação ou comentário que me incomodasse ou que denotasse preconceito. Contudo, a possibilidade de confirmar ou refutar tais informações poderia acontecer durante as entrevistas.

Quando levantei a questão para Everton, ele disse que havia a intenção clara de reforçar o “estereótipo da heterossexualidade” no início da Escola, principalmente entre os bailarinos da Companhia, para repelir as suspeitas sobre uma possível homossexualidade presente entre alunos e bailarinos:

⁸⁴ Eu ainda estava no início da pesquisa de campo e comentava com ele sobre os primeiros achados da pesquisa, principalmente sobre a “fama de pegadores” que os bailarinos tinham e sobre o preconceito dos moradores da cidade para com eles. Ele disse que eu deveria me aprofundar mais, já que ele soube que essa questão não ocorria com os moradores da cidade, mas entre eles também. Ele não quis que eu citasse seu nome na pesquisa.

Existia uma preocupação, por exemplo, de nós meninos da Escola de Dança sermos os pegadores da Escola. Todos nós tínhamos a fama de que nós ficávamos com muitas meninas. A gente gostava de que as pessoas falassem isso da gente, mesmo. Por exemplo, hoje eu sou homossexual. Não sei se eu posso dizer “hoje eu sou homossexual”; eu sou homossexual; mas na época era muito comum nós levantarmos essa imagem de que nós somos homens que dançam, e nós pegamos todas as meninas, o que não deixa de ser uma visão machista. Era muito comum isso! (LUCAS, 2016).

O relato revela algo que, em momento algum, vi sendo tratado nas reportagens ou dito nas entrevistas ou conversas informais durante a pesquisa. Talvez, até, por ser um fator tão corriqueiro e tão entranhado entre os jovens heterossexuais que eles não refletiam sobre isto. Entretanto, isto fazia com que garotos *gays*, como relata Everton, se sentissem reprimidos em suas manifestações afetivas ou se vissem obrigados ou motivados a terem as mesmas ações para manter esta fama de “pegadores” de meninas na cidade.

Afirmou também que, de certa forma, já sabia que tinha orientação sexual homossexual, mas que namorava e ficava com meninas para fazer parte do grupo. Isto exemplifica algo que Maksud (2004, p 14) aponta como “cultura heterossexual”, que é reforçada pela mídia e pelos serviços de saúde, “como exemplos de sistemas que organizam valores relativos à sexualidade dos indivíduos”. A autora afirma que a mídia participa deste processo amplo de construção de identidades, sendo que a “heterossexualidade é algo passível de construção e que os valores que a delineiam variam conforme o contexto sociocultural” (MAKSUD, 2004, p. 15).

Aqui se mostra a necessidade de se esconder o que se é, que confirma o fato de homossexuais que ainda não se revelaram como tal sendo obrigados a “dissimular na cidade onde moram, no lugar de trabalho, mentir aos amigos, à família” (ERIBON, 2008, p. 86), tornando-se objeto do controle dos outros. Assim, Everton se via obrigado a construir uma espécie de disfarce para sua condição, para não correr o risco de ser excluído do grupo, frente à fiscalização que ocorria cotidianamente na Escola naquele período (LOURO, 2001). Afinal, como afirma Weeks (2001, p. 70), “a homossexualidade é vista, frequentemente, como uma ameaça para aqueles ligados ao *status quo* moral”; e isto poderia levar a outros controles internos mais sutis.

Assim, outra questão que foi apontada por Everton era o controle com a forma como eles dançavam, que não poderia ser afeminado, nos ensaios e principalmente nas apresentações. Everton relata que fez uma apresentação na praça principal e no dia seguinte, ao receber o *feedback*, foi aconselhado por um dos professores a não dançar tão afeminado:

Não queria que a gente fosse afeminado dançando. A gente fazia parte dessa esfera preconceituosa com relação à homossexualidade. Existia aquele discurso né, “*Ai, que*

azul não é cor só pra menino, que pular elástico não é brincadeira só pra menina, que menino também pode brincar de boneca e tal”, mas na prática isso não existia. Então eu acho que é algo engraçado isso, a gente lutar por um ideal e ao mesmo tempo fazer parte do que vai na contramão daquilo que a gente acreditava. Mas nós éramos crianças também, eu acho que existia esse agravante de que a gente não entendia muito bem, acho que a gente não entendia nem direito o que era homossexual. Eu, pelo menos, quando entrei na Escola, não sabia direito o que era homossexual, o que era ser homossexual. Hoje em dia a gente sabe que muitos daquela época, hoje já se assumiram. Então era a questão do preconceito da época (LUCAS, 2016).

Isto lembra a forma como o homossexual era visto no século XIX, quando Foucault (1988, p. 50) afirma o quanto o homossexual é controlado e observado, e como é difícil esconder sua condição, já que seu corpo demonstra um “segredo que se trai sempre”. Bozon (2004, p. 28) nos ajuda a entender este contexto quando afirma que “na maioria das culturas, a masculinidade é regularmente submetida ao desafio dos pares e deve ser ininterruptamente manifestada através da rejeição a comportamentos femininos ou afeminados”, e para isto há a necessidade constante dos homens mostrarem isto por meio da virilidade permanente. Deve-se haver uma compreensão de que este processo de definição dos comportamentos adequados a cada sexo ocorre de forma continuada e dinâmica, sendo o gênero “uma categoria imersa nas instituições sociais” (LOURO, 1995, p. 103), e neste âmbito a escola participa deste processo de “generificação” das relações e práticas:

[...] as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras” (VIANA; FINCO, 2009, p. 274).

Assim, todos os esforços são feitos para distinguir no corpo, mas também no comportamento e nas habilidades, as marcas e características que se esperam de homens e mulheres. Com isto, há um intenso controle em situações onde se observe posturas agressivas em meninas, sendo bloqueados nos meninos as expressões de sensibilidade (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273).

Por mais que se diga que devemos respeitar as diferenças e que não podemos impor ou proibir práticas para meninos e meninas, a realidade mostra situações bem diferentes. Nisto, a “escolha, por exemplo, de um menino em não jogar futebol não implica naturalmente que deixe de ser masculino ou que seja *gay*” (SOUSA et. al, 2014, p. 4). Neste contexto, os meninos devem sempre ter um time, ser fanático por ele, sendo pressionados por pais, mães, amigos e educadores para que pratiquem esta modalidade. Essa pressão não ocorre com meninas, que são vistas com preocupação se não se comportarem com delicadeza e obediência. Ou seja, estes

modelos oprimem em ambos os casos, a partir de modelos de masculinidade e feminilidade postos socialmente (VIANNA; FINCO, 2009).

O que está posto em questão é o silenciamento de comportamentos ou sinais discordantes do estabelecido pela heteronormatividade, e a escola é um dos locais onde isto ocorre, reforçando situações discriminatórias do padrão binário masculino/feminino. Neste contexto hegemônico, há necessidade de controlar gestos e sinais transgressores por meio do mascaramento, e no caso dos homossexuais pede-se ou obriga-se a não exposição de uma identidade sexual ao público, por ferir as definições sociais vigentes (MACHADO; PIRES, 2016). Conforme Miskolci (2009, p. 156-157):

[...] a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade.

As estratégias de controle sobre os corpos e expressões dos meninos durante as apresentações públicas denotam a preocupação com a visibilidade de algo que não queria que fosse visível para a sociedade paracuruense. Everton afirmou que era usado o argumento de que os papéis que eles interpretavam no balé deveriam seguir um padrão, e que não poderia haver mudanças na forma de se dançar, bem próximo do que Hanna (1999) afirma acerca dos papéis desempenhados por homens na história do balé até o início do século XX. Contudo, notei em sua fala que aquilo poderia ser uma maneira enviesada de não dizer o verdadeiro motivo de não deixarem algum menino dançar de maneira afeminada.

Esse controle também ocorria em viagens, onde havia um “cuidado” para ver quem ficava com quem nos quartos, ou o que estavam fazendo. No cotidiano da Escola também havia desconfiança quando meninos ficavam conversando muito tempo com meninas, já que os grupos de convivência eram divididos por sexo.

De certa forma, este contexto de separação de grupos reflete nos cotidianos escolares, mesmo porque a Escola de Dança também é um ambiente escolar. Inclusive, muitas atividades são divididas por sexo, algo muito comum na Educação Física. A Escola de Dança de Paracuru, neste período inicial, dividia suas turmas em masculina e feminina, que só se juntavam em atividades específicas. Estes fatores acabam criando certas normas de comportamento que, quando transgredidas, provocam incômodo ou controle ostensivo.

Machado e Pires (2016) discutem acerca do ordenamento dos comportamentos na escola formal, tendo como foco as falas de professores de Educação Física acerca da

homossexualidade. Os autores mostram que há um controle implícito e explícito sobre a forma como os alunos homossexuais se comportam, tanto por parte da escola, como por parte dos colegas. Interessante ressaltar a crítica dos autores acerca da ideia de normalidade das relações entre colegas heterossexuais e homossexuais, tentando fazer crer que não há conflitos. Contudo, ao dissertar sobre esta visão, mostram que a aceitação ocorre com mais facilidade quando os alunos homossexuais se portam dentro daquilo que é visto como aceito pela maioria, sem grandes afetações:

Nesse contexto, a relação só pode ser estabelecida dentro da *normalidade* se o homossexual não *ficar chamando atenção pra si*. É a evidência da negação, da artificialidade da relação. Assim sendo, essa fala deixa claro como o homossexual só é aceito ao se anular, ocultar sua identidade. *Chamar atenção* significa transgredir as normas heterossexuais de comportamento, o que acarreta na ação de *alguns estudantes tanto homens como mulheres expressam seu ponto de vista e aceita ou não tal comportamento*. É a estratégia de disciplinamento, de censura, de controle, é estratégia de poder sobre o corpo e a sexualidade (MACHADO; PIRES, 2016, p. 369).

Os conflitos e incômodos não acontecem quando todos seguem o padrão, portando-se como se espera, anulando distorções nas normas de comportamento. Situação semelhante para o “não dançar afeminado”, o que denota que havia na Escola um padrão aceito e tudo que foge deste modelo deve ser controlado e moldado ao que se espera (MISKOLCI, 2009). Logo, o problema da intolerância para com o diferente não era somente da cidade para com os bailarinos, mas também dos professores da Escola para com os alunos, pelo menos neste período inicial da instituição:

Everton: Os meninos que são héteros na Escola de Dança hoje e que são héteros da minha turma, principalmente, sempre faziam comentários homofóbicos; sempre, sempre, sempre, sempre. Por isso eu tive medo de dizer pra eles que eu era homossexual.

Marcos: Você já se entendia dessa forma, na sua adolescência, por exemplo?

Everton: Com os meus 15 anos, sim, nos meus 15 anos...

Marcos: E você se sentia incomodado com essa aura...

Everton: Eu me sentia incomodado. Eu sentia a necessidade de demonstrar o contrário né, de ter que demonstrar o contrário mesmo (LUCAS, 2016).

Isto nos remete à proposição de Eribon (2008, p. 94), que afirma que a “força da injúria e do estigma é tal que conduz o indivíduo a fazer tudo para não ser considerado um dos membros daquele ‘conjunto’ designado e constituído pela injúria”. Ou seja, ao namorar meninas, ao ser “pegador”, ao se adequar à norma do grupo, Everton e outros rapazes poderiam se sentir menos ameaçados, ao buscarem fugir dos modelos estereotipados no grupo:

[...] o estereótipo desempenha um importante papel psicológico, já que ele permite apaziguar a angústia identitária de que, um dia, venha a abandonar seu *status* ou ser

rejeitado por seu grupo de filiação, sobretudo quando este aparece como o modelo e ser imitado (BORRILLO, 2015, p. 100).

Everton também deixa nítido, em sua entrevista, que havia preconceito contra outras identidades de gênero, o que os levavam a fazer piadas de cunho homofóbico e transfóbico. Inclusive, excluíram do círculo de convivência um ex-aluno que se revelou travesti após um período de tempo que se afastou da Escola. Isto remete ao que Goffman (1963, p. 93) aponta, ao propor que “o conselho sobre a conduta pessoal algumas vezes estimula o indivíduo estigmatizado a tornar-se um crítico da cena social”, e isto pode ter influenciado Everton e outros rapazes que talvez fossem homossexuais a depreciar outros indivíduos que, na concepção deles, eram mais estigmatizados.

Apesar disto, essa questão está situada num tempo histórico, e ainda mostrarei que houve mudanças significativas quanto ao período atual, tanto na Escola como fora dela. Contudo, ter este lado exposto mostra que os meandros dos controles acerca da orientação sexual e identidades de gênero levaram os sujeitos a agirem de forma contraditória. Antes de ter contato com estes fatos, eu realmente acreditava que o discurso apontava para uma realidade inclusiva e tolerante dentro da Escola desde o início; entretanto, a realidade foi bem diferente durante um período. Como espectador de vários eventos promovidos pela instituição, atualmente não vejo tal formatação de gestualidades que camuflem formas singulares de dançar, e isto me faz crer em duas situações: ou eles eram homofóbicos e mudaram com o tempo, ou agiam desta forma nesta fase inicial para dirimir a desconfiança que pudesse recair sobre alunos, evitando a manutenção do estigma. Ou talvez as duas opções.

Vale destacar que não encontrei qualquer indicativo de que houvesse posturas homofóbicas ou impedimento de que bailarinos *gays* entrassem na Companhia. Joab relatou que teve muita dificuldade para entrar porque sua conformação física e sua estética gestual era muito díspar do grupo já consolidado. Fora esta definição de padrões citados por ele, não vi ou soube de qualquer fato que apontasse o contrário.

De qualquer maneira, não somente esta situação me causou espanto. Outra grande surpresa não se pautou nas dificuldades vividas pelos meninos, mas sim pelas meninas, o que mostra que os estigmas constroem redes de julgamentos muito mais diversificadas do que o esperado.

4.7 Dança é coisa para meninas... mas que dança?

Os ambientes escolares também são “generificados”, na partilha dos espaços e nas atividades físicas que ocorrem nas aulas e nos recreios. Neste sentido, é “esperado e é aceito que os garotos ocupem as quadras esportivas e que as garotas brinquem ou fiquem sentadas em grupinhos conversando” (MATTOS; JAEGER, 2015, p. 350). Essas conformações ocorrem desde a educação infantil, onde professores e auxiliares de pátio buscam controlar as relações e tensões intergrupos (masculinos e femininos), além de olhar com atenção os casos em que há algo que foge do padrão (VIANNA; FINCO, 2009).

Também há uma tendência do próprio corpo docente atribuir características diferente para meninos e meninas, sendo que os meninos são vistos como bagunceiros e as meninas como fofoqueiras (ALTMANN et al, 2012). E esta dinâmica diferente entre os sexos se apresenta inclusive nos recreios, onde meninos e meninas escolhem atividades ou ocupam espaços como reprodução do que acontece em aulas de Educação Física, onde a bola e a quadra ficam para os meninos, e a dança e as conversas são as atividades comuns das meninas (WENETZ et al., 2013).

Além das mudanças históricas que vão ocorrendo na sociedade e que forçam discussões acerca destas proibições, buscando retirar estes impositivos de gênero em práticas que podem e devem ser direito de todos e todas, há também alguns exemplos que fogem desta regra geral e que, muitas vezes, causam estranhamento. Apesar de haver a crença de que dança na escola é terreno para meninas e mulheres, há algumas fissuras nesta certeza. Dependendo da dança, a lógica muda bastante.

Até aqui foi colocado foco nos fatos vividos pelos meninos bailarinos de Paracuru, inclusive influenciado por todos os relatos e reportagens que sempre citam o preconceito pelo qual passaram. Todavia, a entrevista com Miliane trouxe dois casos reveladores na história dominante, e que foram confirmados por Joab, Flávio e Everton. Em Paracuru, meninas também sofreram preconceito de cunho homofóbico no contexto do trabalho da Companhia de Dança de Paracuru.

Ao relatar o estranhamento e questionamento dos moradores da cidade quanto ao fato dos meninos do agrupamento militar da cidade começarem a dançar, Miliane apresenta fatos também vividos pelas meninas, no período da montagem do espetáculo “Dois Pontos” (2008):

[...] quando esses meninos que eram ensinados a ser polícia começaram a dançar, todo mundo da cidade começou a ver aquilo como um problema. E que a gente teve

problemas graves na primeira turma, que foi além de ser xingado. Meninas que foram mandadas pra fora de casa porque cortaram cabelo igual a homem. Não foram só os meninos que passaram o preconceito com a família, mas as meninas também passaram preconceito com a família (MOURA, 2016).

Pensei sobre o quanto ficamos presos àquilo que está na superfície dos discursos, a partir dos fatos principais que envolvem uma história. Tanto foi dito que os meninos sofreram com o preconceito, e em nenhum momento pensei que as meninas poderiam ter passado por situações de agressões e perseguições, mesmo dançando balé ou dança contemporânea:

Então, quando a gente teve o primeiro balé contemporâneo que tinha uma movimentação, que precisava ter uma estética praquela movimentação ser perfeita, e que o cabelo dava ideia e impressão de peso, todas nós tivemos que cortar o cabelo. Umás mais, outras menos, mas todo mundo teve que cortar o cabelo, porque nosso cabelo era lá na cintura. E a que foi a desafiada, a Jocasta, a cortar o cabelo ‘Joãozinho’ né, que o povo chama, que é curtinho. Ela foi mandada embora de casa. Isso com seus treze anos. Treze, catorze anos. De passar, passou o dia, filha única mulher. O pai dela não aceitou e disse: “*Olha, se você cortar o seu cabelo você não fica mais nessa casa*”. E ela cortou o cabelo. Foi pra casa, e quando ela chegou em casa o pai dela disse: “*Não, aqui você não fica*”. Aí ela saiu, passou o dia fora de casa com a gente, chorando, morrendo de chorar e a mãe dela desesperada, conversando com a gente e tudo. Só que a mãe dela apoiava tudo que ela fazia dentro do trabalho. Gostava de ver ela dançar. Pra onde a gente ia ela ia junto. A gente dizia até que ela era o segundo *casting*, se precisasse ela dançava no lugar de alguém. Porque ela acompanhou todas as viagens, pelo fato dela ser filha única e por ser menor. Era a mais nova do grupo. E ela foi, ela disse: “*Não, eu corto*”. Cortou e encarou o pai, uma semana, a mãe que ficou em atrito com o pai, se eu não me engano ela ainda apanhou (MOURA, 2016).

Este fato se encaixa naquilo que Goffman (1963) chama de “comportamento desviante”, onde há uma quebra de um padrão dentro daquilo que é instituído socialmente como o ideal. Cortar o cabelo “Joãozinho”, e se assemelhar a uma estética tida como masculina, foi visto como algo digno de ser repreendido antes do fato em si, e de ser punido com o fato consumado. Goffman (1963, p. 121) também aponta que estes comportamentos desviantes geralmente são empreendidos por pessoas que negam uma ordem social estabelecida coletivamente, e por isto são reprovadas pela comunidade, mostrando assim “um desrespeito evidente por seus superiores”.

Vale ressaltar a questão das violências ligadas ao fato relatado. Não bastou a violência cometida ao expulsar a filha de casa, mas também à surra que a mesma sofreu por ter cortado o cabelo numa estética não aceita pelo pai. Também é notória a importância da mãe neste e em tantos outros casos apresentados nesta pesquisa. Vale lembrar que não somente a mãe de Jocasta a defendeu das violências sofridas pela filha, mas também a mãe de Everton o apoiou quando seu pai saiu de casa, tentando pressionar o filho para que saísse da Escola.

No programa “Brasileiros” (BRASILEIROS, 2010), a mãe do Alex afirmou que foi contra o interesse do filho para com a dança, assim como a mãe de Joab não o apoiou e também

quis ir embora da cidade para dissuadir o filho do interesse pela dança. Mesmo assim, os relatos das mães de Jocasta e Everton merecem destaque, frente ao fato desta pesquisa ter dado muita notoriedade à história dos homens. As mulheres, sejam dançarinas ou mães também foram figuras importantes no processo, e merecem ser melhor visibilizadas em pesquisas futuras.

Continuando o relato, Miliane conta que ela e Jocasta também foram vítimas de outros questionamentos e desconfianças por parte dos moradores da cidade, não ficando restrito somente à questão do corte de cabelo:

E logo em seguida, quando eu também tive que cortar meu cabelo curto, e ela também já estava de cabelo curto, pra gente deixar um cabelo desse crescer era uma dificuldade. Ninguém quer mais cabelo grande, só é curto, curto, curto; e a gente passou um tempão de cabelo curto. E a gente ganhou um trabalho que tinha um duo, e o duo era eu e ela. As duas se batendo, se agarrando. Era pra dar... tinha uma ideia de atrito, de raiva, de disputa; e a gente começou a ser chamada de lésbica, na rua. Todo mundo fazia comparativo: “Ah!”. No salão tinham pessoas que diziam assim: “Ah, mas a fulana cortou o cabelo e agora parece que elas são é namoradas”. Então assim, isso eram coisas que a gente ouvia (MOURA, 2016).

Isto se mostra como um fator para pensar a questão da exposição de gestualidade e estéticas que fogem dos padrões ligados ao que se espera das mulheres (BOURDIEU, 2003; GOELLNER, 2010). Ter cabelo curto ou dançar “se batendo” estaria no terreno do que poderia ser considerado como *habitus* viril, e por isto, neste caso, se tornou um comportamento desviante (GOFFMAN, 1963), trazendo julgamentos sobre a proximidade das duas, mesmo porque elas também dançavam “se agarrando”. Além disto, o fato de sempre andarem juntas, como Miliane também relatou, tornou-se motivo para surgirem boatos de que houvesse algum tipo de relacionamento afetivo lésbico entre elas, fato que não ocorreu, mas que foi tido como possível na opinião de boa parte da comunidade paracuruense. Também a questão de dançarem “se batendo” traz uma vinculação com a questão de virilidade, da demonstração de força que é mais aceito em contexto masculino.

Figura 24 - Cena do espetáculo “Dois Pontos”, na qual Miliane e Jocasta dançam juntas



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Estes fatos poderiam se caracterizar como difamação; afinal, imputou-se a elas “um fato preciso que causa prejuízo à honra ou à consideração da pessoa” (BORRILLO, 2015, p. 119). Com isto, não quero afirmar que ser lésbica seria considerado algo que desonrasse qualquer sujeito, se fosse o caso delas. Entretanto, a partir do momento em que se direciona este tipo de caracterização a alguém no sentido de inferiorizá-lo, então podemos considerar o fato como uma condição de difamação.

Interessante comentar que, atualmente, Miliane e Joab são casados e ambos saíram desta posição de desconfiança sobre a sexualidade deles, para se tornarem um dos exemplos utilizados em reportagens para ilustrar esta perspectiva heteronormativa. A revista *Siará*⁸⁵ produziu uma matéria especial sobre a Escola de Dança, e uma das páginas foi dedicada ao casal. Intitulado “Casados pela Dança”, o texto cita o preconceito vivido por Joab, destacando o fato de o casal ter se conhecido na Escola e de viverem juntos o cotidiano da dança e das aulas. Apesar de ser uma realidade pessoal diferente da que Everton relatou, quando em outra reportagem destacaram seu namoro com uma menina da Escola, a linha editorial é bem parecida.

⁸⁵ Caderno especial produzido pelo jornal Diário do Nordeste em janeiro de 2013.

O fato de bailarinas da Companhia sofrerem preconceito pela prática da dança foi um importante achado da pesquisa. Mesmo que a dança, a princípio, se aproxime das atividades que ajudam a conformar o *habitus* feminino (BOURDIEU, 2003), isto não garante que a comunidade não questione ou até difame os sujeitos envolvidos, a partir do momento em que transponha as barreiras daquilo que entendem como o mais indicado para cada sexo (BORRILLO, 2015).

4.8 Outros tempos, mesmos desafios

Passadas as duas primeiras etapas desta história, sendo a primeira vivida pelos jovens que formaram a Companhia e a segunda construída pelos primeiros alunos da Escola, vamos àquilo que nomeei como terceira geração da Escola⁸⁶, e que faz a ponte entre duas fases deste contexto. Esta terceira geração é a anterior à saída de Flávio Sampaio da direção da Escola e compõe a turma avançada no ano de 2016, com alunos dos últimos dois anos do curso técnico em balé e com alguns bailarinos recém-formados. Ou seja, estes sujeitos podem emitir opiniões e mostrar visões importantes acerca das mudanças ocorridas no caminhar da Escola, a partir de detalhes das histórias dos alunos que compuseram este grupo.

Lucas é um dos “irmãos Matos”. Ele, Rodrigo e Ingrid entraram na Escola, e sempre foram pauta das reportagens mais atuais sobre a instituição, já que vivem numa comunidade perigosa da cidade, o Conjunto Nova Esperança, e se tornaram o orgulho da mãe e um dos exemplos mais emblemáticos de famílias que se envolveram com a Escola. Há outros casos de irmãos que estiveram juntos, inclusive Alex e seu irmão mais novo, Romário, que hoje é professor da Escola e bailarino da Companhia, e fez parte da primeira turma. Os irmãos Matos têm muitas coisas em comum e, além do amor à dança, são muito tímidos. Inclusive, isto fez com que Lucas se sentisse retraído ao realizar a entrevista, por dizer que não gosta muito disto. Diz que ao aparecer nas reportagens de TV, ele se sente um ator de Hollywood, apesar da vergonha que tem das câmeras.

Sua entrada na Escola foi a partir de um pedido que ele e os irmãos fizeram aos pais após ouvirem um carro de som anunciar a seleção para nova turma. Ele afirma que já gostava de dançar na escola formal, montava coreografias em competições, mas queria aprender balé. Apesar do apoio irrestrito da mãe, Lucas afirma que seu pai nunca assistiu a qualquer apresentação deles. Neste contexto de sua entrada, ele relata que a Companhia e a Escola já

⁸⁶ Aqui não há qualquer intenção de discutir a questão geracional. Foi um termo que foi usado inclusive para facilitar a realização das entrevistas.

estavam consolidadas no município, mas as dificuldades de aceitação continuavam as mesmas. Suas histórias ligadas ao preconceito não são diferentes da história de tantos outros meninos neste período:

Isso antes, no começo, era bastante. Onde a gente passava era “*Olha os viadinhos. olha as bailarinazinhas passando*”. Eram nomes que a gente passava e fazia de conta que nem existia aquela pessoa ali esculhambando. Antes jogavam pedra na gente e a gente sem poder revidar. Vai que machucassem a gente ou fizessem outra coisa pior, (a gente) continuava andando (ALVES, 2016).

Ele relata que suportou as agressões graças ao apoio dos colegas e professores, e também porque a Escola sempre oferecia oficinas que os orientava acerca de educação sexual, preconceito e ética; e que isto fez com que ele entendesse que o preconceito acontecia porque as pessoas não conheciam a Escola, que gostavam de “criticar sem saber”. Ou seja, a alternativa encontrada pelos membros da Escola era não somente apoiar e tranquilizar os alunos, mas também fazer deles os agentes de educação da cidade, a partir da superação dos conceitos que levam às manifestações de cunho homofóbico. Assim, como afirma Borrillo (2015, p. 87), a homofobia está tão impregnada no contexto social e na educação, sendo que “para superá-la, impõe-se um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas”; afinal, “somos reféns de um sistema cultural que nos impele à adesão cega a uma lógica binária em matéria de gênero e sexualidade” (p. 92).

O fato de suportar as agressões, situação também relatada por Everton e Joab, e mostrado na maioria das reportagens, provém de um trabalho de sensibilização feito por Flávio Sampaio, no qual aconselhava os meninos a não revidarem as agressões com outras agressões. Apesar do próprio Flávio ter tido atitudes de enfrentamento ostensivo para com pessoas da cidade no início do processo, só encontrei um relato de revide feito por alunos da Escola, o que levou a equipe de professores a indicarem aos alunos que chamassem os agressores para conhecerem o trabalho da instituição. Isto reforça que algumas pessoas os criticavam por não saberem como era o trabalho que desenvolviam:

E quando começaram a vir as piadinhas, a gente escutar: “*Ah, mas é baitolinha; olha, lá vai o baitolinha; olha o viadinho; ah, não sei o quê*”. Então, tinha meninos que reagiam com agressividade, com um tom alto; e aí o professor disse assim: “*Olha, vocês vão ter que aprender a lidar com essa situação. Vocês sabem o que vocês fazem aqui dentro, vocês sabem que o que vocês fazem não interfere nisso, na decisão de cada um, então a gente vai ter que aprender a lidar com isso e mostrar o contrário pra eles. E não vai ser por violência. Vai ser com educação, porque a primeira coisa que vocês aprendem aqui é disciplina*”. Então ele foi, aí disse pros meninos: “*Mas o que que eu vou fazer, vou ficar aguentando, ouvindo isso até quando?*”. “*Então chame a pessoa pra vim aqui assistir a sua aula. Traga ela aqui pra dentro. Ela vai ver que não mexe com nada. A mesma coisa que a menina faz você faz, a mesma coisa*

que você faz a menina faz. Não tem diferença nenhuma. Se é pra fazer força os dois fazem, se não é, nenhum faz” (MOURA, 2016).

Lucas afirma que, em suas aulas que hoje ministra para as crianças, tanto na Escola como em outros locais, sempre diz que o balé também é para meninos, evitando que as pessoas continuem a manter o preconceito quanto ao balé masculino:

[...] tem uma escola aqui, particular, que tem aula de *baby class*, que é pra criancinha pequena. Nesse *baby class*, teve uma mãe que perguntou se o filho não podia fazer. Aí só tem ele que faz aula entre várias meninazinhas, e as meninazinhas perguntavam porque que ele fazia. Disse assim: “Porque toda princesa tem um príncipe, né não meninas? Toda bailarina tem que ter um bailarino, ou vocês vão dançar sozinhas? Não querem ser levantadas, lindas e belas, não?” (ALVES, 2016).

Este relato remete a um contexto idealizado de balé clássico, em que o menino é o príncipe forte, que ergue as meninas lindas e belas, lembrando formatos antigos de construção de repertório coreográfico (HANNA, 1999). Nota-se aí a busca de explicações romantizadas, funcionando como tática para fazer com que as crianças, e os próprios pais, fiquem menos preocupados quanto à escolha do menino.

Talvez seja interessante conceber uma ideia de que há diferentes formas de construir e de viver as masculinidades e as feminilidades. Como afirmam Oliveira et al. (2014, p. 04), a “escolha, por exemplo, de um menino em não jogar futebol não implica naturalmente que deixe de ser masculino ou que seja *gay*”, assim como fazer balé não traz o pressuposto sobre sua orientação sexual. Entretanto, neste contexto de disputas de poder, não deixa de repassar um contexto de entendimento sobre a não existência de problemas quanto a um menino querer fazer balé.

A história do Tiago Mendes tem outras nuances não apontadas ainda nesta narrativa. Em alguns pontos se assemelha aos outros meninos, já que soube de uma seleção para entrada de novos integrantes, foi com colegas e acabou entrando na Escola, apesar de a mãe não querer. Depois de muita insistência ela acabou cedendo e permitindo que o filho entrasse na Escola.

Após três anos, se afastou de tudo porque, de acordo com ele, ficou internado por causa da diabetes e isto fez com que ele resolvesse se afastar da Escola durante cinco anos. Contudo, nota-se na sua fala que havia outros incômodos que influenciaram nesta decisão, apesar de afirmar que estes problemas não foram o motivo principal da saída. Um destes motivos foi a preocupação de membros da igreja evangélica que sua família frequentava. Essa preocupação englobava vários aspectos, concretizados por meio de vários questionamentos:

Era o tipo de dança. “*Pra quem eu dançava? Usava aquela roupa pra que? Pouca roupa pra que? Por que você não dança pra Jesus? Por que não dança de outra forma?*”. E sempre vinha isto. “*As pessoas que estão lá, estão lhe influenciando a serem outras coisas?*”. O contato com as outras coisas, o pegar no seu corpo e tal. Se não me influenciavam a ser uma outra pessoa, uma outra coisa. Era sempre isto. E de certa forma eu entendi. Se estavam me incentivando a ser homossexual ou não, se não estavam me incentivando a fazer uma dança sensual. E tudo que eu via era por falta de conhecimento, porque em nenhum momento isso aconteceu aqui. Em nenhum momento. Nenhum professor me orientou a ser o que eu queria ser, ou me induziu a fazer uma coisa que eu não queria fazer, uma coisa que fosse ruim pra mim. Em nenhum momento. Eu não lembro; eu acho que ninguém vai dizer isto. Se tiver dito isso, foi por outro caminho. Não pelo que os professores ou colegas aqui ensinaram. Até hoje, tipo, é tudo de uma forma assim tão, eu posso dizer, eu acho que a palavra que vem na minha cabeça, é profissional mesmo. Profissional, porque tudo que eu hoje sou, tudo que eu aprendi, foi porque eu quis. Não foi nenhum professor que me disse isso, ou me mostrou isso; porque até lá fora, quando eu via eles, tipo na praça, não me influenciava em nada (SILVA, 2016).

Natividade (2015, p. 58) aponta para a construção das religiões a partir de forças intimidadoras, que constroem quaisquer manifestações que considerem díspares dos valores homogeneizantes, borrando as fronteiras entre o público e o privado. Assim, essas esferas “estão constantemente atravessadas por conflitos ligados às expressões das sexualidades e às adesões religiosas”. Apesar dos membros da igreja não dizerem explicitamente que a preocupação deles tinha influência homofóbica, o autor nos dá uma pista a partir da ideia das “fantasias de identidade”, onde o outro cria uma lógica identitária e imprime em nossas práticas, agindo a partir dos julgamentos resultantes desta fantasia.

A parte final deste relato remete à visão que apontava a dança como possível fator definidor ou influenciador da sexualidade, o estigma que foi vinculado aos meninos e rapazes que adentraram na Escola. No entanto, Tiago afirma que nada que foi feito e ensinado na Escola, ou visto nas apresentações da Companhia, o influenciou a ser quem ele é. E neste processo ele mostra que compreende os motivos que levaram as pessoas da igreja e também sua mãe a se preocuparem com sua escolha pelo tipo de dança que a Escola produzia, ou que eles achavam que produzia:

[...] nas últimas conversas que eu tive com a minha mãe, agora já ultimamente, eu perguntei pra ela o porquê disso tudo, porque ela tinha essa cabeça. Aí ela explicou: “*Por isto mesmo, medo do que as pessoas iam falar, do que as pessoas iam achar?*”. Está entendendo? Aí foi que eu comecei a entender. Aí eu disse assim: “*Mãe, se a gente for deixar de fazer as coisas boas, que é boa pra gente, com medo do que as pessoas vão falar, a gente não vai fazer nada; porque se a gente faz coisas boas elas falam, coisas ruins elas vão falar também; então pronto, faça o que lhe convém, talvez o que lhe vai deixar vivo, o que lhe mantém vivo?*” (SILVA, 2016).

Notamos aí algo que tangencia as discussões acerca do gênero, que é “uma categoria imersa nas instituições sociais, o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc.⁸⁷ são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero” (LOURO, 1995, p. 103). Não apenas expressam as relações sociais de gênero, mas também os conformam e controlam de acordo com suas convenções e preocupações. Vê-se que até admitiam que Tiago dançasse, mas só se fosse a “dança da igreja”.

A dança da Escola poderia trazer outros elementos que poderiam levá-lo para contextos que a igreja apontava como prejudiciais à sua formação espiritual. As estratégias de poder empreendidas nos discursos da igreja, atuando sobre as mentes da família de Tiago e sobre ele mesmo, podem ter tido importância fundamental na sua desistência da Escola, mesmo ele afirmando que não foi o principal motivo. Como afirma Foucault (1988, p. 112), o discurso “veicula e produz poder, reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”. Sendo assim, mesmo que a igreja não tenha realmente sido a causa principal, provavelmente teve um papel fundamental no contexto do momento.

Frente aos motivos relatados por Tiago, ele se afastou da Escola, a ponto de evitar contato com os colegas que permaneceram, de não assistir eventos na praça e nem ajudar em montagem de trabalhos que envolvessem a dança na escola formal. Após se formar no ensino médio, resolveu voltar atrás na sua decisão, conversou com Miliane e retornou à Escola para completar sua formação. Apesar da dificuldade em se adaptar, e de ter perdido o tempo neste hiato provocado pelo afastamento, diz que não se arrependeu, mesmo porque voltou mais maduro, ficando inclusive responsável pela secretaria da instituição.

Quanto à questão do preconceito, afirmou que as coisas haviam mudado bastante após este período de afastamento. A presença de colegas que não escondiam sua orientação sexual, a sua própria coragem em se assumir frente a todos, e a maneira como as relações afetivas eram tratadas de forma mais tranquila, mostraram para ele um quadro diferente daquele que viveu na sua primeira fase dentro da Escola:

E no meio disso tudo sempre se depara com alguém que muitas vezes deixa bem claro que ele é homossexual e tal, também. E é sempre empregado o respeito, só que aí de uma forma universal aqui. Nas reuniões quando têm, é respeito, nada específico. Tipo: “*vamos respeitar aquele que é homossexual, aquela moça*”. É tudo assim de uma forma geral. “*Vamos respeitar o colega por isso, por isso*”. As regras são essas e é pra todo mundo. Certo que com todo o cuidado. Se algo acontecer, algo acontecer assim...

⁸⁷ Borrillo (2015) traça um panorama rico em informações acerca da atuação da igreja, da justiça, da medicina, da política, da escola, e de outras instituições que controlaram as expressões de gênero e, principalmente, de sexualidade. Sua discussão acerca do quanto a construção da homofobia influenciou e influencia atitudes e controles dos sujeitos desviantes é uma contribuição valiosa para quem realiza pesquisas acerca de gênero e sexualidade.

Por exemplo, eu vou falar por mim. Eu sou homossexual e eu tenho muita noção que aqui dentro tem crianças. Então, todo cuidado em relação a isso. Se eu tô com meu parceiro, então a gente tem o contato todo com cuidado. E isso também já veio de uma forma não só de mim, mas dos nossos professores. Já teve uma vez que a nossa coordenadora chegou e comentou, assim do nada. Ela chegou: “*Tem só cuidado e tal, assim, com brincadeiras e tal*”. Beleza, a gente entendeu perfeitamente (SILVA, 2016).

Apesar das mudanças relatadas, ainda há a preocupação com a manifestação da afetividade frente às crianças. Entretanto, esse controle não se dava apenas com relação aos *gays*, mas também pude notar essa preocupação com casais heterossexuais, tanto durante a pesquisa *in loco*, quanto em conversas que tive com eles.

Lucas ressalta que a diferença entre o período em que entraram e a realidade atual é bem significativa, e mostra uma mudança de pensamento e de postura tanto dentro como fora da Escola. Não que isto tenha mudado completamente, que não haja mais preconceito ou homofobia para com os meninos que dançam ou para com os meninos que são *gays*, entretanto, a forma agressiva com que eram tratados já não tem a mesma força ou visibilidade como tinha antes:

Mudar mudou sim, com certeza. Com certeza também ainda exista, só que hoje em dia talvez as pessoas pensem mais vezes antes de falar. Tanto que antigamente quando eu me apresentava lá na praça, dependendo da roupa que eu estava, por que de uma certa forma isso é impactante. Né? Então antigamente a gente escutava sim algumas coisas, hoje em dia não mais. Não, não tanto. Aliás, eu nunca mais nem escutei desde as últimas vezes. Eu acho que de uma certa forma as pessoas se educaram e tiveram uma nova visão mesmo em relação a isso. Eu acredito que tenha sim, mas assim, não mais. Eu nunca mais presenciei uma cena dessa não. Tanto que a maioria das pessoas que eu conheço, que são pais de alunos e tal, que já me conhecem, sabem como eu sou, quando veem lá fora ou quando vão assistir alguma coisa da Escola é tudo normal. Aparentemente tudo normal, acaba de dançar, o povo vê na praça, cumprimenta tudo normalmente (ALVES, 2016).

Isto reforça minha tese de que houve um processo de mudança do paradigma que associava a prática da dança à orientação sexual dos alunos da Escola, na visão geral do povo paracuruense. Não foi um processo fácil, ocorreu de modo lento, mas é importante para entendermos que tanto o preconceito, como sua superação ou seu enfraquecimento, são frutos de uma construção, desconstrução e reconstrução sócio-histórica (SCOTT, 1990; LOURO, 1995, 2001):

E a questão do respeito e da gente provar que nenhum aluno da gente mudou, porque chegou na Escola de Dança. Ele é o que é dentro da Escola de Dança. A opção sexual dele é a que for aqui dentro da Escola, isso vai ser respeitado. E você pode ver como é que a gente respeita todo mundo como a mesma coisa assim. Não tem essa questão de discriminação, e a gente nem influencia nem pra sim nem pro não. Não, não faça! A pessoa é livre pra fazer o que ela quer e não quer dizer que é, porque ela esteja aqui. Não, literalmente não é. É isso que gente conseguiu provar nesse tempo todo, que a

dança não deixa ninguém viado (risos). Isso não existe. Não existe, senão teria nas outras áreas (SANTIAGO, 2016).

Este relato mostra que há conceitos no grupo que ainda precisam de esclarecimentos. Tanto Alex como outros sujeitos com os quais convivi e entrevistei, ainda usam o termo “opção” para falar sobre a questão da orientação sexual. Tiago também comenta em sua entrevista sobre sua “escolha de gostar de garotos”. Orientação sexual não é uma opção, é uma condição pré-existente, inerente ao sujeito. Não se opta desejar sexualmente uma pessoa do mesmo sexo, do sexo diferente, ou até mesmo pessoas de ambos os sexos, entre outros. Estas imprecisões permeiam uma realidade na qual a formação ligada à educação sexual ainda está pautada numa visão biológica do assunto (AQUINO et. al, 2008) e precisa ser superada.

Como já dito aqui, é prevista na grade curricular da formação da Escola a oferta de oficinas acerca de sexualidade. Contudo, o que pude entender é que estas palestras pautam as abordagens médicas acerca do assunto, trazendo à tona as discussões sobre infecções sexualmente transmissíveis, aborto e preservativo masculino. Nenhum relato trouxe qualquer informação que indicasse um trabalho de formação a partir de abordagens acerca das expressões de gênero ou de algo que superasse uma visão puramente biológica da sexualidade. Talvez por isto ainda há esta confusão nas terminologias usadas pelos membros da escola, por ser comum o uso da palavra “opção”, ao invés de “orientação”.

De qualquer forma, este trabalho lento e perseverante, baseado em muitas conversas de Flávio com os bailarinos da Companhia e com os alunos das primeiras turmas da Escola deu a sustentação para que eles não tomassem atitudes de enfrentamento constantes contra os ataques de todas as ordens que sofriam em todos os âmbitos. Não podemos esquecer que este lento processo de formação de uma postura mais pacífica frente aos ataques foi um ponto primordial, mas não o único. A isto se associou a construção da imagem dos meninos como “pegadores”, o fato dos jovens da primeira geração serem heterossexuais e não mudarem o comportamento ou a orientação sexual, além da visibilidade que a Escola foi adquirindo junto à mídia, o que fez com que os moradores e, principalmente, as famílias vissem que a instituição trazia algo muito importante para aqueles meninos e jovens que queriam fazer balé.

Acredito também que há uma influência importante das produções da Companhia de Dança, o que levou a plateia da cidade a ver no palco contextos coreográficos que traziam estes questionamentos e tensões ligados às afetividades. Os entrevistados, principalmente Miliane, indicam o espetáculo “Dois Pontos” (2008) como um momento forte nesta visibilidade das diversas formas de afetividades representadas por meio de coreografias. Relembro o espetáculo “Mulheres” que, apesar de não ter sido montado com o objetivo principal de discutir

gênero e sexualidade, acabou se materializando e sendo visto como uma produção onde esses temas estavam implícitos e até explícitos.

As cenas entre homens, entre mulheres, a nudez, homens usando acessórios femininos; são muitas as referências que tocam esta questão de uma forma delicada, mas também ousada. “Bar Baro” também possui muitas cenas que mostram proximidades entre corpos masculinos de forma provocante e sensual, sem necessariamente criar uma cênica de cunho homossexual. Sendo assim, a visibilidade e o respeito que a Companhia detém frente à cidade, ajudou a deslocar o olhar dos moradores para outras formas de gestualidades, interações e estéticas, muitas delas se chocando com os costumes locais.

Figura 25 - Cena do espetáculo “Bar Baro”



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru.

Figura 26 - Cena do espetáculo “Dois Pontos”, no qual há um duo com dois homens



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Figura 27 - Cena do espetáculo “Praia das Almas”



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Figura 28 - Cena do espetáculo “Dois Pontos”



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

Pude notar que a intensa produção de reportagens de importantes canais televisivos no período de 2009 a 2014 foi primordial para que os paracuruenses vissem que a Escola era motivo de orgulho para a cidade, como apontado nas entrevistas. Dentro da discussão deste capítulo, essas reportagens fizeram com que as pessoas se vissem no contexto de alegrias e de agressões vividas pelos alunos e bailarinos.

Esta oposição de sentimentos, tendo o orgulho pelo trabalho sendo embotado pelas dificuldades que o preconceito produziu na vida dos meninos, provavelmente fazendo com que a exposição das histórias vividas surtisse um efeito de autocrítica nas famílias e nos moradores de Paracuru; o que situa esta história em dois momentos bem distintos, sendo que o momento atual aponta para uma realidade de maior esclarecimento quanto à questão da dança não influenciar na sexualidade, como também de ações ligadas à homofobia ou preconceito em outros âmbitos.

Todavia, é importante ressaltar que o preconceito ainda é presente, que ainda há crianças e jovens que deixam de entrar na Escola por causa disto, e que os que entram ainda são alvo de questionamento, mesmo que em proporção bem menor do que no início da Escola:

E aí hoje, quando a gente vê crianças de oito anos, meninos de 8 anos, querendo fazer a inscrição, a gente já chega com um contexto. “Ah, mas na tua escola não tem mais nenhum amiguinho teu que quer fazer?”. “Nam tia, são tudo é preconceituoso. Fica

me chamando é de viado”. “*E tu acha o que?*”. “*Eu nem ligo porque eu não sou*”. Eu disse: “*tá certo, chama ele pra vir aqui olhar tua aula*”. A gente já vai preparando a criança, pro que ela vai encontrar de fato na escola, de outras crianças que escutam dos pais. Que nem têm culpa daquilo, que nem sabem o que é. Mas que mudou bastante, muito, muito, muito, muito (MOURA, 2016).

Inclusive, pude notar o respeito com os rapazes da Escola que já se declararam *gays*, sendo eles tratados de forma igual a quaisquer outros alunos e alunas, desde que não haja exposição pública destas relações. Isto remete às considerações de Borrillo (2015) quando fala sobre a homofobia liberal, segundo a qual é permitido aos *gays* terem suas relações, desde que seja apenas no espaço privado, desde que não queiram se equiparar completamente àqueles que detêm o direito da exposição dos seus afetos, que são apenas os heterossexuais.

Miliane afirma que a Escola virou um local onde muitos meninos *gays* entram ou buscam para poderem encontrar apoio que não encontram em casa ou em outros espaços de convivência:

Tem gente que eu vejo hoje, que eu fico observando, tem alguns meninos que eles entram aqui pra se assumir. Pra se assumir, como uma pessoa que é, tem a sua opção sexual, que às vezes a família não aceita. Que aqui ele vai encontrar uma pessoa que vai entender aquilo mais fácil. A gente já encontrou situações e situações aqui dentro desse tipo, mas que hoje a comunidade não vê mais a dança, o homem dançar como essa questão de ser o vínculo, não (MOURA, 2016).

De acordo com Eribon (2008), a capital se torna o refúgio de muitos homossexuais. Em Paracuru, a Escola de Dança acabou tendo esta função para alguns deles. Espaços de convivência, onde a questão da orientação sexual não interfere nas relações, são importantes tanto para a proximidade de sujeitos estigmatizados quanto para os não estigmatizados que não se importam com esse aspecto pessoal. Se antes, como apontado pelos relatos, havia controle intencional sobre posturas discordantes da norma, camuflados pelo discurso de uma “forma ideal e masculina de se dançar balé”, hoje já não consigo ver isto acontecendo, já que as diferentes formas de ser estão expressas no cotidiano dos sujeitos que convivem, trabalham e dançam na Escola. Entretanto, há que se lembrar que uma mudança de atitude interna na Escola e também um melhor entendimento sobre o não vínculo da prática da dança com a orientação sexual não indica que a homofobia específica com indivíduos LGBTs tenha deixado de existir. Frente a isto, fiquei atento a situações que pudessem concretizar este problema.

No segundo semestre de 2016 vi pelo *Facebook* que Tiago assumiu publicamente seu relacionamento com Thalles Santos. Fiquei curioso com o andamento dos acontecimentos, pois esta exposição pública poderia se desdobrar em fatos imprevisíveis, tanto positivos como negativos. Com o passar das semanas, além de fotos e declarações públicas do sentimento mútuo que compartilhavam, notei que algumas postagens mostravam indignação com a forma

como a sociedade agia junto a pessoas LGBTs. Isto me causou preocupação e curiosidade, no sentido de saber se eles estavam passando por algum tipo de perseguição, *bullying* ou decepção. Frente a isto, mesmo já tendo realizado as entrevistas previstas, resolvi entrar em contato com os dois para saber sobre o relacionamento e o que estava ocorrendo com eles após passados alguns meses juntos.

Thalles já era amigo do Tiago antes mesmo dele voltar à Escola, nos cinco anos em que ele ficou afastado. Em 2016 eles resolveram assumir publicamente o relacionamento. A escolha por não mostrar sua afetividade de forma mais nítida, como acontece com casais heterossexuais, foi motivada pela questão da forma como isto poderia ser encarado pelas crianças, de acordo com a fala de ambos.

Em vários momentos da entrevista, os dois reforçaram que escolheram isto pois não queriam ter problemas na questão profissional e que isto não foi imposto por ninguém da Escola. Também disseram que, apesar de algumas pessoas ainda não gostarem, inclusive alguns pais de alunos, que não há mais agressões como havia antes, na primeira fase da história da Escola. Prefiro pensar que esta “escolha” em não expor publicamente as expressões de afetividade possam ser influenciadas por estigmas vinculados a questões homofóbicas, causando o que Goffman (1963) denominou de “bom ajustamento”:

Espera-se que os estigmatizados ajam cavalheirescamente e não forcem as circunstâncias; eles não devem testar os limites da aceitação que lhes é mostrada, nem fazê-la de base para exigências ainda maiores. A tolerância, é claro, é quase sempre parte de uma barganha (GOFFMAN, 1963, p. 104).

A questão da exposição e de postagens em redes sociais, onde demonstram indignação frente a posturas e fatos que denotam preconceito e homofobia, não era causado por situações vividas por eles, como casal ou individualmente. Disseram que faziam estas postagens por uma consciência política, por entenderem que a sociedade como um todo ainda é muito intolerante e que eles deviam se posicionar frente a isto. Ou seja, a impressão que eu tinha de que estavam sendo vítimas de preconceito, o que me fez realizar a entrevista, não se confirmou na fala deles. E o discurso não estava apenas nas palavras, mas na postura deles, na forma tranquilo na qual falavam e respondiam as perguntas.

Um ponto importante é a questão sobre o respeito que as pessoas possam ter para com casais homossexuais. Tenho dúvidas se esse respeito seria mantido se eles resolvessem expor a relação de forma mais ostensiva, principalmente em praça pública. Apesar de um discurso de aceitação e tolerância com a presença de *gays* na cidade, Goffman (1963, p. 47) afirma que “familiaridade não reduz necessariamente o menosprezo”. Também vale relembrar

o quanto a busca pelo ideal social da heteronormatividade regula as convenções sociais, e podem permear a decisão destes jovens em não mostrar de maneira aberta sua afetividade (MISKOLCI, 2009).

A fala do Thalles é muito elucidativa, não somente quanto ao preconceito sobre sexualidade, mas também referente a outros pontos do trabalho artístico em si. Entretanto, antes disto, Tiago afirma que a Escola foi importante, mas que não o único motivo, o que demonstra uma visão mais ampla de sociedade, que também vem passando por mudanças, de acordo com sua visão:

[...] aqui mesmo na cidade eu tenho amigos que também são *gays*, que não passaram pela Escola, mas já conseguiram esse respeito. Muitas vezes, eles mesmos que colocaram isto. Hoje a gente vai pra praça, essas pessoas andam de mãos dadas, trocam beijo. A gente não escolheu ser assim pela forma como a gente olha nosso espaço de trabalho. E o único respeito é o respeito de não assustar, porque isso assusta muitas pessoas ainda; é somente voltado para as crianças mesmo. Porque com os adultos já é muito diferente. Se eles veem aquilo ou não gostam daquilo, é algo deles, que eles construíram e está ali com eles. A Escola sim, nos ajudou, mas não cem por cento, porque toda a minha questão desta conduta que eu levo foi minha, não foi nada em relação à Escola. A Escola me ajudou como? De me conhecer como artista, de descobrir os talentos que tenho em mim, de trabalhar de forma diferente. Certo que isto influenciou em outra coisa, mas não cem por cento. Tanto pra gente quanto lá pra fora, porque na maioria das vezes, quando alguém lá de fora fala da Escola de Dança, eles nem voltam mais para isto, voltam mais pela questão da Escola ser conhecida lá fora pela dança, e por ter sido pessoas de Paracuru, da pequena Paracuru. Acho que, na minha concepção, é isto (SILVA, 2016).

Eu acho que, também, se for ver o lado das pessoas que moram na cidade, eu acho que a Escola, quando começou, que hoje é a Companhia, eu acho que eles prepararam o terreno para as futuras gerações. Acho que o que eles passaram, levando pro lado do preconceito mesmo, do incômodo, da não aceitação das pessoas, isso aconteceu no início pra eles, e hoje, o que eles passaram, a gente não passa. A gente já ouviu muito deles, de dizerem que o que eles passaram no começo, nós nunca passamos. Eu nunca dancei com alguém na plateia falando alguma coisa ruim ou a ponto de eu escutar, ou de jogar alguma coisa, como eu sei que aconteceu com eles, de ser xingado depois. Você mesmo viu, eu tive uma apresentação em que eu dancei de saia. Era um trabalho cheio, pode ser cheio de preconceitos pra quem vê, que fala de religião, que fala de muitas coisas. Eu recebi muitos elogios por causa daquilo. Então, isso antes, se a Escola começasse hoje, aquilo seria um absurdo, com certeza. Na praça, dançando na praça, com um monte de crianças, um monte de senhoras, com um monte de pais de família. Eu acho que hoje o terreno é preparado pra gente, e a gente está preparando pros outros, desse lado de acalmar as pessoas, de construir o nosso público, eu acho que já aconteceu isto. Está tudo mais ok (SANTOS, 2016).

Apesar de existir uma visão de que houve um avanço no entendimento de que a prática do balé não influencia na orientação sexual, de que há uma maior tolerância com a diversidade sexual dos jovens da cidade, e também da importância do trabalho com a dança na formação dos sujeitos envolvidos, ainda há manifestações de preconceito nos meandros da sociedade paracuruense.

Tiago afirmou que na nova turma criada na Escola em 2017, um menino de 12 anos foi apenas a duas aulas e depois saiu. Foram então buscar informações e a mãe do menino contou que ele estava sofrendo *bullying* na escola onde estuda e que não aguentou a pressão e resolveu deixar o balé. Isto fez com que a coordenação da Escola passasse a inserir esta questão nas palestras que iriam ministrar nas escolas da cidade naquele ano.

Thalles também relatou que ele e outro professor da Escola estavam coreografando a equipe de uma turma de ensino médio de uma gincana na escola onde estudam. Nesta turma tem um rapaz que se destacava muito e Thalles soube que ele já havia sido aluno da Escola e que havia saído por causa do preconceito que sofreu. Mesmo hoje ele sendo modelo e surfista, Thalles notou que tem um talento muito grande para a dança, e concluiu que era uma grande perda para ele e para a dança o fato de não estar na Escola, sendo isto causado pelo problema das perseguições que ainda existem.

Ou seja, não podemos confundir essa quebra do paradigma que associa a prática de balé à orientação sexual com a questão do preconceito e da homofobia direcionado aos meninos que se revelam *gays*. Como vimos, existia e ainda existe uma série de dispositivos de controle dos comportamentos “desviantes”, o que indicava a necessidade de um questionamento acerca da homofobia que estava internalizada na sociedade e, em especial, nos membros da Escola e da Companhia. Ou seja, são dois fatores diferentes, que não caminharam juntos e não tiveram o mesmo nível de avanço.

O entendimento de que dançar não influencia na sexualidade não levou à aceitação e tolerância aos padrões gestuais ou manifestações afetivas que fugissem ao ideal do homem macho que é tão entranhado na cultura local. Este processo de uma melhor aceitação das sexualidades discordantes da normativa ocorreu em tempos mais tardios, de acordo com minha visão e com os dados que recolhi durante a pesquisa, mas ainda precisa de avanços consideráveis.

4.9 É possível propor a construção de uma desestigmatização da dança em Paracuru?

No desenvolvimento desta pesquisa, busquei encontrar elementos que respondessem a tantas questões que a história da Escola e dos jovens que a formaram me suscitaram desde o início. Assim como busquei respostas durante o mestrado para o fato de meninos não dançarem na escola por acreditarem que isto é “coisa para menina”, também esperava encontrar alicerces sólidos para explicar uma possível mudança de paradigmas na cidade de Paracuru, frente ao fato de que uma escola de dança remexeu com os padrões e

comportamentos consolidados para a juventude, no que diz respeito à sexualidade e também ao trabalho e profissão.

Baseando-me nos discursos que apontam a emersão de estigmas que foram utilizados para agredir física, psicológica e emocionalmente diversos jovens que escolheram o balé como possibilidade de formação, e em pistas e fontes que me mostraram, inicialmente, que houve uma ruptura na pressão sofrida por eles, venho aqui propor a ideia da construção de um lento e ainda atuante processo de desestigmatização da dança na cidade de Paracuru, por meio do trabalho desenvolvido na Escola, consolidado nas relações que os jovens construíram e ainda constroem entre si, e também com suas famílias, amigos, locais de crença, de trabalho, de vida.

Peirano (2014) afirma que uma boa etnografia traz alguma contribuição teórica para a área a que se propõe pesquisar. Assim, arrisco-me a propor que a história dos bailarinos e das bailarinas da Escola de Dança de Paracuru apoiou a estruturação de novas formas de ver e de aceitar a dança como uma possibilidade de trabalho e, principalmente, como um elemento que não é definidor da orientação sexual de ninguém, contrariando estereótipos locais.

As fontes e os relatos deixam nítido que a Escola surgiu num contexto inicial que hostilizava a prática de balé para meninos e rapazes, como elemento mais evidente do estigma emergido, migrando para um contexto atual em que a dança é vista como um elemento formativo como qualquer outro, descolada das características ligadas ao foro íntimo dos indivíduos.

Contudo, vale ressaltar que propor um conceito de desestigmatização da dança como elemento influenciador da sexualidade dos sujeitos é muito diferente de dizer que a comunidade paracuruense deixou de demonstrar preconceitos de cunho homofóbico, direcionado a homens e mulheres com orientação sexual e/ou identidade de gênero discordantes da norma social vigente. A distinção neste contexto é primordial, e pode se tornar tema de outras pesquisas.

Outro ponto importante é compreender que este novo entendimento da dança como elemento que não influencia na definição da sexualidade não é consenso geral, mesmo porque eu não fiz imersão profunda no cotidiano da cidade⁸⁸, mas sim na Escola, entre seus integrantes e ex-integrantes. Utilizo suas falas e histórias pessoais para apoiar uma visão sobre a forma como a sociedade paracuruense aceitou ou rejeitou a dança no seu cotidiano. Os indícios encontrados na Escola podem indicar a maneira como a comunidade se comporta e como

⁸⁸ A imersão no cotidiano da cidade ocorreu durante as apresentações de eventos ou espetáculos promovidos pela Escola. Vale ressaltar que, mesmo sem uma imersão profunda na cidade, as informações colhidas na cidade foram importantes para a compreensão geral do contexto de pesquisa.

compreende e age a partir de um fato que a mobiliza ou incomoda; ou seja, a Escola oferece os indícios que refletem a sociedade na qual está inserida (GINZBURG, 2006).

Na sinopse desta tese fiz o relato sobre dezessete rapazes que se apresentaram num evento da Escola, sendo aplaudidos efusivamente pela plateia. Retomarei este fato, que indiquei como o fechamento de um ciclo pessoal de pesquisa, exatamente para compreender melhor o processo de desestigmatização proposto. Esses rapazes formam a “turma azul batata”⁸⁹, iniciada em abril de 2017, sob a responsabilidade de Flávio Sampaio.

Cinco rapazes procuraram Flávio e disseram que queriam aprender balé. Com o pedido aceito, foi proposta a abertura de uma turma, com três aulas semanais. Esses rapazes comentaram com amigos, que também entraram, e a notícia se espalhou. No fim do ano a turma tinha dezoito alunos. Destes, apenas um não esteve na apresentação relatada.

Figura 29 - Turma Azul Batata / Turma de Rapazes



Fonte: Arquivo da Escola de Dança de Paracuru

⁸⁹ Cada turma é nomeada com uma cor, pois Flávio afirma que a Escola é composta por pessoas de várias cores, talvez como metáfora da diversidade que compõe a instituição como um todo.

É interessante explicar que as turmas de primeiro ano da Escola, pela tradição da instituição, não apresentam coreografias no evento de fim de ano. O usual é apresentarem uma sequência simples de passos ou posições de balé, já que estas turmas ainda estão se familiarizando com esta técnica, e não seria indicado forçá-los a produzir algo com o qual não estão preparados. Vale ressaltar também que as turmas de primeiro ano são compostas prioritariamente por crianças.

No caso da turma azul batata, mais conhecida como “turma dos rapazes”, o processo foi diferente e, além das aulas de base de balé, eles corresponderam bem à montagem coreográfica, a partir da estética da dança contemporânea. A apresentação do resultado desta montagem foi realmente impactante, e fez com que Flávio ficasse nitidamente emocionado, assim como os outros membros da Escola que estavam próximos ao palco. Fiquei sentado junto ao corredor onde os bailarinos passavam para acessar o local de apresentação. Pude ver o nervosismo dos rapazes antes de dançar, assim como a felicidade deles quando saíram, após a execução do número. À medida que passavam pelo corredor, eram cumprimentados com entusiasmo por amigos e familiares. Aquilo me impressionou sobremaneira, e naquele momento realmente senti que a Escola tinha cumprido novamente uma de suas funções. Só que a história não se restringe neste resultado, já que o processo traz elementos que enriquecem a análise do caso.

Figura 30 - Apresentação da Turma de Rapazes em evento da Escola de Dança de Paracuru



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Durante a formação da turma, houve situações que indicaram a necessidade de diálogos entre os rapazes e atenção entre os professores, pois não é somente Flávio que ministra aula para esta turma. Como já exposto, à medida que a notícia da formação desta turma se espalhou, outros rapazes quiseram entrar, sendo que alguns deles são homossexuais que já assumiram sua orientação. Alguns rapazes heterossexuais se sentiram incomodados com a entrada de *gays* na turma e expressaram isto para os professores. Flávio me relatou que chamou a todos para conversar e disse que o fato de dançarem balé e nem a convivência entre os diferentes iria mudar o que cada um é por dentro. De acordo com ele, após essas conversas, as relações entre eles se harmonizaram, e isto ficou nítido a partir da forma como eles brincavam entre si.

Flávio conta que entre os rapazes *gays* era comum o tratamento ser feito a partir de termos femininos, chamando-se uns aos outros de “mulher”. Inicialmente isto incomodava os heterossexuais, todavia, após a conversa, todos começaram a se chamar de “mulher” também, incorporado de forma tão comum no cotidiano das aulas que isto surpreendeu até o próprio Flávio. Ele diz que a união deste grupo é notável, e que eles não têm qualquer receio acerca de comentários que ainda ocorram na cidade.

Frente a isto, quero destacar dois pontos. O primeiro é que ainda há incômodo na cidade pelo fato de rapazes quererem ser bailarinos. Segundo ponto é a ideia de uma separação entre o estigma ligado ao homem bailarino e o estigma quanto à homossexualidade. O caso desta turma é revelador, já que podemos afirmar que eles não se importavam com o estigma que a dança pode ter, mas se incomodaram com o estigma que a sexualidade alheia provocava neles, no início das atividades da turma.

Ou seja, dizer que a Escola e a história destes jovens ajudam a aliviar as manifestações de homofobia é algo que requer estudos mais aprofundados; entretanto, e é aí que alicerço minha tese, posso afirmar que o estigma que associava a prática do balé com a definição da sexualidade dos bailarinos é algo que já perdeu força para uma parcela da comunidade. É muito revelador ver cinco rapazes heterossexuais procurarem por vontade própria a Escola e afirmarem que queriam fazer balé, numa cidade em que, quinze anos antes, moradores perseguiram e impediram meninos e rapazes que começaram a dançar numa nascente escola de balé.

O que fez a história da Escola ser um fato singular foi a grande quantidade de meninos e rapazes que a compunha. Com o tempo, este percentual diminuiu, e agora volta a crescer de maneira espontânea. Após uma curva descendente, há uma franca tendência de ascendência nesta presença masculina na instituição. Tanto que, em 2018, formou-se mais uma

turma de rapazes, que já conta com treze novos integrantes. Não quero desmerecer a presença e a importância das mulheres neste contexto; entretanto, os fatos ocorridos com elas tomam uma proporção acanhada frente ao contexto dos homens. Focar a história dos homens foi uma escolha que se justifica pelos meus objetivos e pelas fontes que basearam minha pesquisa.

Nesta tese trouxe autores que dialogam sobre o conceito de estigma para lidar com questões ligadas à sexualidade e à juventude. Aqui utilizei estudos de Goffman (1963) como principal referência, sendo amparado pelas contribuições de Eribon (2008), Borrillo (2015), Weeks (2001) e Stecanela (2010). Vimos, por meio destes autores, que o estigma emerge de fatos que são considerados discordantes do padrão normativo de uma comunidade, fazendo com que os sujeitos estigmatizados sejam vistos e nomeados como inferiores aos outros, exatamente por carregarem os signos e comportamentos que os denunciam como desviantes.

Esta comunidade manipula este estigma de acordo com o nível de incômodo que ele gera, e se vê detentora do poder de oprimir, impedir, isolar e/ou punir os estigmatizados, com ações ocorrendo nos planos físico, psicológico e afetivo. Injúria, difamação, calúnia, agressão física, proibição; um conjunto de ações que objetivam trazer os diferentes para a norma ou afasta-los dos ditos “normais”, para evitar que sua proximidade influencie outros membros da comunidade. Enfim, a estigmatização de um indivíduo ou de um grupo é fruto de um processo que permeia as interações intragrupais e que ajuda a conformar identidades.

Todavia, assim como a estigmatização é fruto de um processo construído coletivamente, posso propor que uma possível desestigmatização também pode ser fruto de outro processo, no sentido contrário ou paralelo ao primeiro. Não afirmo que a desestigmatização de um grupo irá extinguir os processos estigmáticos, mas sim que podem caminhar juntos, um tensionando o outro, levando os sujeitos a refletirem sobre a situação colocada e a tomarem decisões frente à sua reflexão ou falta dela. E no caso de Paracuru, as fontes me mostram que os reflexos do estigma que envolve os bailarinos e bailarinas ainda estão presentes; mas, ao meu ver, perderam força para parte da população, frente ao lento processo de desestigmatização da dança.

Afirmo na sinopse da tese que ver a turma de rapazes dançar e ser aplaudida pela plateia fechava um ciclo pessoal de pesquisa de doze anos. Aqui cabe uma explicação que irá justificar melhor a proposição deste conceito de desestigmatização. Este ciclo de cunho pessoal se torna palpável a partir da proibição que o pai de dois alunos fez para que eles não continuassem dançando. Ali questionei o porquê deste estigma quanto à dança masculina na escola, e na pesquisa de mestrado pude compreender melhor o processo por meio da formação dos professores de Educação Física que, ao não terem a dança na sua grade curricular masculina,

levavam a mesma perspectiva de trabalho aos seus alunos, promovendo uma ideia de que somente às mulheres era indicada essa prática (ALMEIDA CAMPOS, 2007).

Compreendido este processo, propus que este pensamento permeia as representações sociais, sendo tolerada em situações onde o homem não saia de um estereótipo considerado masculino, em que continue “dançando como homem”. Esta lógica se reflete no meio universitário, sendo que minha experiência profissional mostra o quanto os homens que entram no curso de Educação Física da UFC ainda chegam no ensino superior com as mesmas resistências e dúvidas quanto a poderem dançar sem terem sua masculinidade questionada. Até aqui temos a primeira metade do ciclo, composta por todo tipo de dificuldade e construção de discursos e ações que dificultam o direito do homem de dançar e se expressar. Precisava encontrar um local ou grupo de pessoas que me mostrasse que a estruturação social de um estigma pode ser questionada e desconstruída.

Esta tese se arrisca a mostrar uma realidade possível de desestigmatização da dança, o que se configuraria como a outra metade do ciclo. Construo este conceito a partir dos relatos dos sujeitos que, durante dezoito anos, migraram de suas dificuldades internas de aceitação (“*mas balé não!*”) para a concretização de um trabalho em que rapazes pedem para aprender balé por vontade própria, numa cidade do interior do Ceará. Esta afirmação pode parecer extremamente edificante e exitosa; quase um coroamento ou final feliz. E por que não seria?

Obviamente que o processo foi difícil, como demonstrado diversas vezes na tese; entretanto, considero vitoriosa a batalha para fazer da dança, e especialmente do balé, um direito também para os homens. Se havia e ainda há estigmas que questionam a dança como meio de formação e sobrevivência ou que a vinculam à definição da sexualidade, em Paracuru também vejo nitidamente um forte processo de desestigmatização ocorrida junto à uma parcela da população. Os fatos indicam o que proponho e me permitem propor esta categoria empírica.

Enfim, a desestigmatização é o processo que se propõe a questionar normas e padrões construídos em contextos sociais e históricos específicos, fazendo com que ações e consequências advindas de estigmas sejam suavizadas ou vencidas, num lento processo de superação dos discursos baseados em preconceitos.

Com a proposição deste conceito pretendo contribuir para as discussões sobre dança, sexualidade, gênero, homofobia, entre outros; e ampliar a produção teórica em Educação e Educação Física acerca do tema, num cenário ainda carente de pesquisas que analisem a dança pelo prisma da sexualidade.

5. CONCLUSÃO

Dançar o mesmo espetáculo várias vezes não indica que teremos as mesmas sensações e emoções. A plateia é diferente, a música pode falhar, o corpo pode estar mais cansado, o piso pode escorregar, o figurino rasga, o adereço cai, o foco de luz não acende; enfim, não há possibilidade de um espetáculo ser igual ao outro, por mais que tentemos cercar as intempéries. Assim vejo a pesquisa qualitativa, em especial a de abordagem etnográfica, já que o mesmo objeto, com as mesmas fontes, os mesmos entrevistados, no mesmo espaço de tempo; não fará com que um produto final seja idêntico ao produzido por outro pesquisador. Esta particularidade enriquece a análise sobre um mesmo tema, graças às distintas versões que os diferentes olhares produzem sobre o meu objeto. O olhar de cada pesquisador confere uma marca pessoal, fortemente apreendido como experiência emocional (LE BRETON, 2009), suscitando interpretações permeadas pelas questões mais significativas para sua caminhada acadêmica.

A busca por respostas aos meus questionamentos, além de poder trazer importantes contribuições para a sociedade, também é a tentativa de afirmação da dança como vetor de transformação de uma comunidade, em diversos aspectos. Encontrei algumas respostas na Escola de Dança de Paracuru, tendo como base os objetivos desta pesquisa, a partir das observações feitas e das fontes e relatos colhidos.

De um começo desprezioso, passando por fases ascendentes e descendentes, a Escola de Dança de Paracuru recebeu centenas de crianças e jovens que se interessaram por sua formação e sua visibilidade, alguns, acalentando sonhos de um futuro artístico e/ou profissional na dança. Muitos destes sonhos foram sufocados, impedidos ou interrompidos por agressões físicas, psicológicas e emocionais provenientes da religião, da escola, da família, da cidade como um todo. Como reação, os sujeitos agiram a partir de uma estratégia que exaltava a paciência e a aceitação gradual dos moradores e pessoas próximas dos bailarinos, mesmo que tenha havido dissonâncias por meio de enfrentamentos concretos.

A Escola de Dança de Paracuru, como instituição modelar na área do ensino-aprendizagem da dança, comprova ser um local que dissemina diversas possibilidades formativas para a sociedade paracuruense. Por meio dos intercâmbios artísticos em outros países, do projeto Jovem Aprendiz, das oficinas e palestras ministradas, das experiências adquiridas junto a coreógrafos convidados e, principalmente, da formação básica em dança através do curso técnico de balé, as crianças e jovens da cidade encontram oportunidades ímpares de ampliar seus horizontes artísticos, pedagógicos e culturais, reforçando a importância

da dança no cotidiano da cidade. Um dos exemplos da força que a dança adquiriu no município foi a aprovação, em 22 de fevereiro de 2018, do projeto de lei que institui o “Dia Municipal da Dança”. A data escolhida para a comemoração é 05 de agosto, dia do nascimento de Flávio Sampaio.

Também pude compreender os processos que levaram a construção de estigmas que ligavam a prática de dança à definição da sexualidade de bailarinos, por meio do questionamento de normas e comportamentos conformados pela comunidade, tanto em Paracuru como em outras localidades onde a Escola apresentou suas coreografias e seus espetáculos. Entretanto, os relatos ampliam o horizonte do preconceito, mostrando que bailarinas também tiveram sua sexualidade questionada, por produzirem estéticas e gestualidades dançantes consideradas masculinas, ferindo códigos instituídos socialmente (BORRILLO, 2015).

Foram diversas situações vivenciadas pelos jovens por meio da dança, independentemente de sua orientação sexual. Táticas foram necessárias para reafirmar a heterossexualidade do grupo, fazendo destes bailarinos os “pegadores” da cidade. Junto a isto, o casamento heterossexual amenizou as resistências à dança, ajudando a desconstruir estigmas que indicavam dúvidas constantes sobre as preferências sexuais de rapazes e moças que seguiam por caminhos que se desviavam daquilo que era instituído como correto para os moradores da cidade. Entretanto, entre eles também houve homossexuais que esconderam sua condição, adaptando gestos e comportamentos para fazerem parte do grupo, sofrendo dupla opressão, tanto da sociedade quanto dos pares.

Estas estratégias, ao meu ver, promoveram mudanças e permanências nas representações ligadas a uma estrutura tradicional que moldava formas de ser homem e de ser mulher na cidade, dentro de uma perspectiva binária de comportamento e ação (WEEKS, 2001). Esta perspectiva via no bailarino a vergonha da família; nas bailarinas que dançam “se agarrando” o casal de lésbicas; no rapaz que dança afeminado a ameaça para a imagem do grupo; no contato entre os corpos o pecado e a perdição; na dança a perda de tempo e a “fábrica de baitolas”.

Estas rupturas ocorreram de forma lenta, num processo que apresento como uma categoria empírica emergente: a “desestigmatização”, configurando-se como um sistema composto por ações concretas que auxiliam na desconstrução de estigmas instituídos socialmente, por meio da superação da ignorância, além da promoção da educação dos sujeitos que produzem os sistemas que oprimem os estigmatizados.

Neste panorama, estigmas foram desconstruídos ou permanecem vigentes ou latentes. Nesta pesquisa, pude perceber a desestigmatização acontecendo em dois pontos: o que vinculava a dança à definição da sexualidade dos bailarinos e o que não creditava na dança a possibilidade de sobrevivência e profissão. No caso do último, preciso considerar que os sujeitos pesquisados são da Escola ou ainda trabalham com dança.

Com isto, é esperado que as falas indiquem que este estigma foi vencido para eles; entretanto, buscar relatos das experiências de ex-alunos que não seguiram o caminho da dança podem apontar novas nuances nesta história. Indica-se aqui a necessidade de novas pesquisas para averiguar os motivos que não promoveram esta possibilidade para eles. Na tese apontei que a falta de uma rede de sustentação para além da Escola pode ajudar neste quadro (DAYRELL, 2003), mas somente pesquisas futuras podem comprovar esta hipótese.

Quanto ao primeiro ponto, os relatos e fontes demonstram que as agressões enfraqueceram e diminuíram consideravelmente durante a consolidação da Escola, à medida que parte dos moradores compreenderam que a sexualidade era inerente ao sujeito, independente se ele dança ou não. Este processo foi auxiliado pela construção de espetáculos e coreografias que mostram gestualidades e cenas que tangenciam ou concretizam a diversidade dos gêneros e das relações, dos adornos e dos figurinos; e afirmo isto por não notar, como observador dos eventos e suas plateias, quaisquer sinais de repúdio, exceto com a nudez de um dos bailarinos no espetáculo “Mulheres”.

Apontar a desestigmatização da dança como conformador da sexualidade de bailarinos é completamente diferente de afirmar que ocorreu também a desestigmatização da diversidade sexual. Há relatos atuais que afirmam que alunos ainda saem da Escola, ou sofrem injúrias (ERIBON, 2008) de cunho homofóbico. Apesar de um discurso de neutralidade intramuros, os bailarinos homossexuais da Escola não demonstram sua afetividade abertamente.

Mesmo afirmando que assim agem por escolha própria, mostram pistas de que isso poderia causar incômodo social, principalmente de pais de alunos. Ou seja, o estigma que se vincula aos sujeitos homossexuais ainda carece de avanços (GOFFMAN, 1963). É importante ressaltar que a tolerância a sujeitos LGBTs aumentou, já que algumas falas dos entrevistados demonstram que a convivência destes no meio social é menos conflituosa; contudo, há um grande caminho a ser percorrido para que eles tenham as mesmas garantias e a mesma visibilidade que os heterossexuais.

Os dados desta pesquisa nos mostram que o percurso da Escola de Dança de Paracuru, inserida numa cidade cujos moradores se viram desafiados a lidar com escolhas e

comportamentos juvenis distintos dos comuns, traça um panorama no qual os processos de estigmatização e de desestigmatização caminharam juntos, medindo forças a partir dos questionamentos e impedimentos feitos por um lado e dos investimentos e experimentações produzidos pelo outro lado. O encadeamento dos fatos se mostrou diverso e complexo, com pontos de convergência e oposição, apresentando uma trama rica em possibilidades de estudo e análise, a partir da mudança ligadas às representações que a dança compunha o imaginário dos moradores da cidade (PESAVENTO, 2009).

Esta pesquisa abre um leque de possibilidades de temáticas para estudos complementares. Ao meu ver, a mais interessante e necessária se pauta na busca dos relatos dos sujeitos que saíram da Escola, mapeando e analisando os motivos de sua desistência. Outra opção perpassa os egressos da Escola, para saber se continuam a dançar ou trabalhar na área; e também compreender o quanto a experiência como alunos foi importante ou não para eles e elas. Outra alternativa é sair dos muros da Escola, buscar os relatos de moradores da cidade, pessoas com e sem vínculos com a instituição, para ter um panorama mais diversificado sobre a sua importância e suas falhas.

Feitos estes apontamentos resultantes da pesquisa, posso concluir que a Escola de Dança de Paracuru traça uma trajetória ímpar na cidade e na vida de tantos jovens, tanto os que a formaram e a sustentam atualmente, como daqueles que por ela passaram. Estes jovens se agruparam por afinidades de interesses artísticos, podendo expressar suas individualidades e suas criações conjuntas (SALLAS; BEGA, 2006). Lutando contra um sistema de valores ultrapassados, puderam modificar a realidade vigente, transformando as antigas representações sociais (LE BRETON, 2006).

Neste terreno de disputas, eles desenvolveram suas atividades em meio a um jogo de forças, objetivando conquistar seus espaços de iniciativa e construindo seus próprios itinerários e interações (PAIS, 1996). Com isto, surgem novas identidades coletivas que incorporam reivindicações, desejos e aspirações, muitas vezes em contraposição a essas perspectivas dominantes e massificadas (ARCE, 1999).

Ao propor a dança, e em destaque o balé, como elemento formativo da juventude, a Escola de Dança de Paracuru abalou valores basilares da sociedade paracuruense. No sistema de manutenção de padrões de comportamentos de seus integrantes, a comunidade se vê incomodada por variações no seu entendimento acerca das expressões de gênero e das manifestações da sexualidade juvenil. Foi um processo lento para que os moradores, e também membros da própria Escola, percebessem as graves consequências que o aparato regulatório da homossexualidade (BUTLER, 2001) causava nos jovens, a partir da vigilância das emoções,

dos gestos e do próprio corpo (RAMOS, 2000), com destaque para o controle da masculinidade. Nisto, o processo de desestigmatização da dança como definidor da sexualidade fez com que os sujeitos compreendessem melhor que os contextos não são a-históricos; ou seja, eles são produtos da incessante atividade humana (BARBIERI, 1993).

Afirmar isto não significa negar a existência de estruturas identitárias, mas sim atuar no sentido de desestabilizá-las (SWAIN, 2000). E a experiência da Escola mostra que esta atuação pode ocorrer por meio da educação e das interações sociais, não promovendo uma configuração segmentada entre tecido social (JOCA, 2013) e o cotidiano da instituição. Neste interim, as relações construídas pelos jovens dentro e fora da Escola, a partir de um processo formativo que ajudou a educar também parte da comunidade, fez com que os sujeitos se aproximasse, interagissem, expressassem nestes contatos o quão oprimidos eram pelas marcas do estigma que carregavam (GOFFMAN, 1963) e lutaram para que isto mudasse. Estas interações auxiliaram em conquistas que ajudaram a promover maior liberdade dos bailarinos e bailarinas em expressar suas emoções e sua arte. Todo este universo foi descortinado por meio desta pesquisa. E acredito que esta tese cumpre seu objetivo de fertilizar as discussões acerca da dança, da juventude, da sexualidade, do estigma e da formação.

Para finalizar, destaco os desejos dos entrevistados quanto ao futuro da Escola de Dança de Paracuru. O principal é que a instituição não se torne uma academia de dança como outra qualquer, cobrando mensalidade ou participando de competições. Também não querem que a Escola seja coordenada por pessoas alheias à sua história ou que apenas sejam competentes burocraticamente, mas sem a inserção afetiva que, para eles, só pode ser construída na convivência contínua de quem mora na cidade e vive o cotidiano de lá. Todos desejam que a Escola se expanda, tanto na estrutura física como também nas atividades ofertadas e eventos construídos; desde que também não perca sua perspectiva de formação pautada na proximidade dos sujeitos, e não na mera estatística de quantidade de alunos para responder a editais. Enfim, os relatos revelam o desejo de que a Escola mantenha sua perspectiva de trabalho, mesmo que amplie suas atividades e estruturas.

A Escola de Dança de Paracuru é uma experiência de luta contra o seu tempo. Os fatos históricos e os relatos dos sujeitos mostram que é possível desestabilizar as culturas vigentes, a partir de uma experiência estética que detém poder e potência. As danças produzidas pelos jovens abriram caminhos e palcos, mostrando que eles poderiam ser felizes fazendo aquilo que amam, mesmo com os embates e opressões impostas durante a luta constante por respeito e espaço na cidade e fora dela. As experiências destes jovens são ímpares, mas são experiências

de seu tempo. Mesmo com tantas dificuldades, eles persistiram e mantiveram seu trabalho e sua arte, assumindo o protagonismo de sua história.

Quero destacar que, envolvendo todo este contexto, a Escola é um espaço onde se criou o que Le Breton (2009) denominou como “cultura afetiva”, onde cada indivíduo, interagindo com o grupo, teceu sua conduta e sua história pessoal baseada no sentimento de pertencimento a um ideal que é maior do que cada um, e maior até do que a própria instituição. A Escola de Dança de Paracuru se formou e se mantém porque está alicerçada na sua capacidade de afetar as pessoas. Sua história, com certeza, me afetou e espero que tenha afetado cada leitor que tiver acesso a esta tese.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: invenção do falo** – uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Entremeios, 2013.
- ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Etnografar com o uso da entrevista. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016.
- ALMEIDA CAMPOS, Marcos Antônio. **Histórias entrelaçadas: presença da dança na Escola de Educação Física da UFMG**. 2007, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- _____. Da nascente à foz: excrições nos rios da dança. In: JÚNIOR, Francisco Silva Cavalcante (org.). **Corpos escritos**. Curitiba: CVR, 2017.
- ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 285-301, abr./jun. 2012.
- ALVES, Lucas Matos. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos e Patrick Anderson Martins Magalhães**. Fortaleza: 2016. Disco Rígido (56 min.).
- AMBROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AQUINO, João Marcos; BARUK, Vera Lícia; RIBAS, Norma Rejane; NOAL, Mirian Lange. Homoafetividade nas aulas de educação física: e agora? **Motrivivência**, ano XX, n. 30, p. 61-75, jun. 2008.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.
- BARBIERI, Teresita de. **Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Tradução de Antonia Lewinsky. Recife: SOS Corpo, set. 1993, p. 2-19.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.
- BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BRASILEIROS. [s.l]: Tv Globo, 2010. Color. Disponível em: <<http://brasileiros.globo.com/platb/programa/2010/06/16/brasileiros-estreia-com-historia-sobre-dancarino-que-abriu-escola-de-danca-em-cidade-no-ceara/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

COMO SERÁ? [s.l.]: Tv Globo, 2014. Color. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3550531/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Mara Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 17. ed., 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras. **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DUARTE JR. João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2001.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FERREIRA, Maria Ondina Vieira. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; COSTA, Paula Regina. **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006, p. 69-82.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Pela encarnação da sociologia da juventude. **Iara – Revista da Moda, Cultura e Arte**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 164-201, out./dez. 2009.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I: a vontade do saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Jogos Olímpicos e desafios: Carruagens de fogo. In: MELO, Victor Andrade de; PERES, Fábio de Faria (Orgs.) **O esporte vai ao cinema.** Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2005, p. 65-73.

_____. As práticas corporais e a produção de corpos generificados. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; COSTA, Paula Regina. **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais.** Rio Grande: Editora da FURG, 2006, p. 35-42.

_____. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 1963.

GOLDMAN, Márcio. Jeanne Fravet-Saada, os afetos, a etnografia. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 13, p. 149-153, 2005.

GOTTLIEB, Davi; REEVES, J. A questão das subculturas juvenis. In: BRITTO, Sulamita de. (Org.). **Sociologia da Juventude, II: para uma Sociologia diferencial.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, cap. 4, 1968, p. 53-72.

GUBER, Rosana. **La etnografia: método, campo y reflexividad.** 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JOCA, Alexandre Martins. **Levados por anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis.** 2013. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____. **Levados por anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis.** 2. ed. Curitiba: CRV, 2016.

LAGE, Sarah Nogueira. **Ponta cor de rosa: o entrave para a presença masculina nas aulas de balé?** 2002, 40 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

LE BRETON, David **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

_____. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-34.

LUCAS, Everton Barbosa. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos e Patrick Anderson Martins Magalhães**. Fortaleza: 2016. Disco Rígido (110 min.).

MACHADO, Aline Gomes; PIRES, Roberto Gondim. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de professores de educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 360-375, set. 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 17, n. 49, São Paulo, jun. 2002.

_____. A etnografia como prática e experiência. **Revista Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, jul./dez. 2009.

MAKSUD, Ivya. Em torno da heterossexualidade: notas sobre mídia e relacionamentos sorodiscordantes. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard (Orgs.). **Construções da sexualidade**: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 13-25.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. In: *Ethnologia*. N.S, n. 6-8, p. 17 -37, 1997.

MARTINS, Joab Tafarel. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos e Gardênia Brito Batista**. Paracuru: 2016. Disco Rígido (125 min.).

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Juventudes e escola: sobre as teias de significados tecidas pelos jovens. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências. Curitiba: CRV, p. 279-296, 2016.

MATTOS, Michele Ziegler de; JAEGER, Angelita Alice. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 349-361, abr./jun. 2015.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jul. 2009, p. 150-182.

MOURA, Miliane Barbosa. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos e Gardênia Brito Batista**. Paracuru: 2016. Disco Rígido (99 min.).

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NATIVIDADE, Marcelo. Gênero e diversidade sexual: desafios da abordagem no campo da educação. In: JOCA, Alexandre; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; NATIVIDADE, Marcelo (Orgs.) **Educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual: reflexões, projetos e experiências**. Recife: Imprima 2015, p. 43-62.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, Jaiane Araújo de. Etnografia virtual: caminhos que se fiam no emaranhado das experiências dos/as jovens na internet. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Xênia Ferreira de; GODOI, Marcos Roberto; SANTOS, Luciene Neves. A opinião dos professores de educação física do ensino médio sobre a homossexualidade e a homofobia na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, p. 01-13, out./dez. 2014.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Imprensa Nacional casa da moeda. Lisboa: Portugal, 2003.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1989.

RAMOS, Marcelo Silva. Um olhar sobre o masculino: reflexões sobre os papéis e representações sociais do homem na atualidade. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Os novos desejos: das academias de musculação às agências de encontro**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000, p. 41-59.

ROCHA, Isabelle Pitta Ramos. **O balé de Flávio Sampaio na Academia: um diálogo a partir do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas**. 2014, 143 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Mestrado Interinstitucional UFBA/UFAL, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993, p. 2-32.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria

Veras. **O caminho se faz ao caminhar:** elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SALLAS, Ana Luísa Fayet; BEGA, Maria Tarcisa Silva. Por uma sociologia da juventude – releituras contemporâneas. **Política e Sociedade:** Revista de Sociologia Política. Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 31-58, 2006.

SAMPAIO, José Flávio. **Ballet Essencial.** Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 1996.

_____. **Balé Passo a Passo:** história, técnica e terminologia. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2013.

_____. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos.** Paracuru: 2016. Disco rígido (132 min.).

SANTIAGO, Alexandro Leite. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos e Gardênia Brito Batista.** Paracuru: 2016. Disco Rígido (94 min.).

SANTOS, Thalles Felipe Leitão dos. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos e Gardênia Brito Batista.** Fortaleza: 2016. Disco Rígido (16 min.).

SCOTT, Johan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

SEFFNER, Fernando. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; COSTA, Paula Regina. **Corpo, gênero e sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Editora da FURG, 2006, p. 85-94.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009a.

SILVA, Tiago Mendes. **Entrevista concedida a Marcos Antônio Almeida Campos e Gardênia Brito Batista.** Fortaleza: 2016. Disco Rígido (16 min.).

SILVA, Thaís Gonçalves Rodrigues da. **Coreografias da política cultural:** dancituras da diferença na Escola de Dança de Paracuru. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009b.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra:** a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. 265 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1994.

_____. Origem da Escola de Educação Física da UFMG: uma aliança entre Estado e Igreja. In: RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes *et al.* (Orgs.) **Coletânea do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física.** Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996, p. 149-159.

SOUZA, Francisca Lidiane Araújo de. Entre olhos e ouvidos atentos: a observação na pesquisa com jovens da periferia. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Procurando / rompendo marcas do corpo. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; COSTA, Paula Regina. **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. 2008. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./mai. 2009.

_____. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2002.

SWAIN, Tânia Navarro. A invenção do corpo feminino ou “a hora e a vez do nomadismo identitário?”. **Textos de História**, v. 8, n. 1/2, p. 47-84, 2000.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu**, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2016.

VALLE, Edênio. A Igreja Católica ante a homossexualidade: ênfases e deslocamentos de posições. **Revista de Estudos da Religião**, n. 1, p. 153-185, 2006.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 36-46.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Antropologia da saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, n. 27, p. 117-128, jan./mar. 2013.

FONTES

- Programa “Brasileiros” – TV Globo – 17 de junho de 2010
- Programa “Como Será” – TV Globo – 09 de agosto de 2014.
- Vídeo institucional da Escola de Dança de Paracuru.
- Catálogos da Escola de Dança de Paracuru (2011 e 2017).
- Caderno “Siará”, do Diário do Nordeste. Ano 1, n.55, 20 de janeiro de 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Este roteiro de questões, produzido a partir dos objetivos da tese intitulada “Movimentos de uma juventude bailarina: estigma, sexualidade e formação na Escola de Dança de Paracuru”, norteará as entrevistas da pesquisa de Marcos Antônio Almeida Campos. Não há obrigatoriedade na sequência de perguntas, podendo ocorrer adaptações e acréscimo de perguntas a partir do andamento da entrevista.

- 1) Como foi sua inserção na história da Escola de Dança de Paracuru?
- 2) Quais foram as experiências boas e ruins que você teve na Escola de Dança de Paracuru? Por que estas experiências te marcaram?
- 3) Como é o dia a dia da Escola, seu funcionamento e as relações que constroem com os alunos, os pais e a equipe de trabalho?
- 4) Que mudanças você nota na Escola durante as várias fases da história da instituição? Como você avalia estas mudanças?
- 5) Como aluno/professor/bailarino, que autocrítica você faz ao seu trabalho?
- 6) No que se refere às questões ligadas ao preconceito vivido pelos bailarinos, que relatos ou fatos foram mais marcantes na história da Escola, na sua opinião?
- 7) Que fatores que podem ter influenciado em possíveis mudanças quanto aos estigmas ligados à dança e a sexualidade dos bailarinos?
- 8) Houve outros casos de preconceitos ligados à prática da dança?
- 9) Como você avalia a importância da Companhia de Dança de Paracuru neste contexto?
- 10) O espetáculo “Mulheres” teve como objetivo a apresentação de um trabalho artístico que discutissem questões de gênero e sexualidade? Por que?
- 11) Como a plateia reagia e reage aos espetáculos da Companhia e aos eventos promovidos pela Escola?
- 12) Houve algum tipo de incentivo ou impedimento para que migrassem para outra cidade ou outra companhia de dança?
- 13) Atualmente, como você avalia a importância da Escola e a questão dos preconceitos por parte da cidade?
- 14) Qual é sua perspectiva pessoal de futuro frente à Escola ou à dança?
- 15) Como você vê ou deseja que seja o futuro da Escola de Dança de Paracuru?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA
REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Pelo presente documento, eu, _____
CPF nº _____, coordenador(a) e representante legal da
Escola de Dança de Paracuru, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Movimentos uma
juventude bailarina: estigma, sexualidade de formação na Escola de Dança de Paracuru”, do
doutorando Marcos Antônio Almeida Campos. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Ceará. Também autorizo a utilização de fotos e dados documentais que estejam
comprovadamente vinculados à instituição.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Coordenador(a)

ANEXO B – CARTA DE CESSÃO DE DIREITO**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente documento, eu, _____
CPF nº _____, declaro ceder, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisa intitulada “Movimentos uma juventude bailarina: estigma, sexualidade de formação na Escola de Dança de Paracuru”, do doutorando Marcos Antônio Almeida Campos. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Os dados deste depoimento poderão ser utilizados, divulgados e publicados, para fins culturais e acadêmicos, no todo ou parte, editado ou não. Permitirei a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação da fonte e autor.

Autorizo a divulgação e utilização do meu nome registrado em cartório e do meu nome artístico.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do depoente