

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro

**O ENSINO DANÇA EM UM PROJETO SOCIAL DO PROGRAMA ESCOLA
ABERTA DE BELO HORIZONTE:
questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação
Somática**

Belo Horizonte
2018

Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro

**O ENSINO DANÇA EM UM PROJETO SOCIAL DO PROGRAMA ESCOLA
ABERTA DE BELO HORIZONTE:
questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação
Somática**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais.

Orientadora: Professora Dra. Vânia de Fátima
Noronha Alves

Co-Orientadora: Professora Dra. Alba Vieira
Pedreira

Belo Horizonte
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R484e	Ribeiro, Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira O ensino dança em um projeto social do programa escola aberta: questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da educação somática / Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro. Belo Horizonte, 2018. 142 f.: il. Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves Coorientadora: Alba Vieira Pedreira Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação 1. Dança na educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Currículos. 4. Programa Escola Aberta - Belo Horizonte (MG). 5. Educação física para crianças. I. Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pedreira, Alba Vieira. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título. SIB PUC MINAS CDU: 394.3
-------	---

Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro

**O ENSINO DANÇA EM UM PROJETO SOCIAL DO PROGRAMA ESCOLA
ABERTA DE BELO HORIZONTE:**

**questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação
Somática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Vânia Noronha (Orientadora) - PUC Minas

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi (PUC Minas) - Banca Examinadora

Profa. Dra. Elisângela Chaves- (UFMG) - Banca Examinadora

Belo Horizonte, 16 de março de 2018

Dedico aos meus filhos Manu e Pedro e à minha mãe,
por trazerem sentido ao meu fazer e viver...

AGRADECIMENTOS

Emanando gratidão e afeto, me despeço deste ciclo agradecendo todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para concretização deste sonho.

À Deus, pela sustentação diante de tantos obstáculos enfrentados durante esta jornada.

À minha mãe, Valéria, ser de pura força e luz, sem você nada disso teria acontecido. Meu amor e gratidão eternamente...

Ao Preto, que encarou a missão de ser meu financiador, investindo neste projeto de vida. Obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma!

Aos meus filhos amados, que são o combustível diário para que eu possa lutar por um mundo no qual eles tenham o direito de viver sua negritude, em plenitude.

As minhas irmãs e meu pai, por me darem o fôlego para prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Dra. Vânia Noronha, por ir muito além de orientar. Com você aprendi o significado da parceria, da simplicidade... Obrigada por uma orientação paciente, presente e minuciosa.

À minha co-orientadora, Dra. Alba Viera, que despertou em mim a garra para defender a minha dança, o meu corpo e o espaços por onde circulo. Estar com você representa um aprendizado constante e minha admiração cresce a cada dia.

Aos parceiros do Seminário Internacional de Arte, que me proporcionaram tanto aprendizado, especialmente Márcia Campos, pela oportunidade de aprender com vocês.

À minha grande amiga Cleidiane Lemes, por sua presença, amparo, suporte e todos os sinônimos mais... Não haverá palavras suficientes para expressar minha gratidão.

Aos professores do Projeto Anjos D'Rua, que alimentam minh'alma e minha esperança por um mundo onde a arte e a educação tenham seu reconhecimento.

Ao Núcleo Buritis Escola de Dança, na pessoa de Janaína Pedrosa, pelos 10 anos de aprendizado. Neste espaço me (re)descobri professora.

Aos quatro pesquisandos, que acreditaram na proposta deste estudo e se lançaram nele de coração aberto: Hadassa Baptista, Thales Buzelin, Evelyn Baptista e Gabriela Furts. Hoje levo parte de vocês em mim... Obrigada, por serem e estarem.

Aos colegas de mestrado, especialmente Guilherme Oliveira, Paulo César e Reinaldo Antunes, que tanto contribuíram para minha formação, compartilhando livros, sorrisos, sonhos, afeto e cafés.

Aos professores do Programa de Pós Graduação PUC –Minas, que tanto admiro e me inspiro, especialmente à Professora Dra. Sandra Tosta.

À Valéria e Sirlane, pelo carinho que trataram das peculiaridades deste trajeto.

As minhas tias, Adriana e Andrea, pelo doce carinho e apoio, inspirando-me a ser melhor a cada dia, sendo mulheres fortes.



Deixe-me aprender com meu corpo, pois lá onde ele está eu estou.
Danis Bois

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo explorar que conhecimentos podem ser gerados pela experiência vivida no, com e pelo corpo que dança, tendo como *lócus* da pesquisa a experiência do Projeto Anjos D’Rua, inserido no Programa Escola Aberta (PEA), em Belo Horizonte- MG. Os objetivos específicos foram: analisar as possibilidades de se considerar os conhecimentos produzidos no e pelo corpo em diversas situações educativas, especialmente aquelas construídas fora do universo escolarizado; discutir elementos educacionais que apontem possibilidades da articulação entre estudos da Educação Somática, os Círculos de Cultura de Paulo Freire e currículo; elencar questões referentes à construção do conhecimento e do currículo, por meio de metodologias educacionais diferenciadas. O estudo caracteriza-se como qualitativo, fazendo uso da pesquisa-ação e do Círculo de Cultura, apresentado por Freire, como estratégia metodológica, destacando a proposta do Tema Gerador como mobilizador da coleta de dados. Foram realizadas a análise documental, entrevista semiestruturada, o uso de desenhos, fotografias e autofotografias como técnicas de coleta dos dados. A dissertação se ampara nos escritos dos teóricos de Paulo Freire, Thomas Hanna e Débora P. Bolsanello. Acolhe também os teóricos que discutem a Educação Somática, entre eles Danis Bois, Klaus Vianna, Alba Vieira e Jussara Miller. Constatamos que o PEA se configura em um importante apropriação do espaço público e construção do conhecimento pela comunidade, mas não reconhecido pela escola regular. Foi possível perceber que ao propormos práticas educativas que partem do corpo e abarcam os saberes dos sujeitos, tem-se a possibilidade de trabalhos teórico- metodológicos diferenciados que permitem a tessitura de novos conhecimentos, numa articulação entre a experiência vivida e o historicamente construído, dialogicamente. Os preceitos somáticos representaram uma possibilidade de entendimento da dimensão subjetiva como parte da educação dos sujeitos, bem como na construção de sua relação com o outro e com o meio em que vive. O Projeto estudado nos oferece elementos para discutir a práxis educativa de forma holística, perpassando por sua dimensão socioeconômica cultural e traz importantes elementos para o currículo escolarizado, possíveis de serem discutidos de modo disciplinar, bem como, inter, pluri ou multidisciplinarmente.

Palavras-chave: Educação Somática. Dança. Paulo Freire. Currículo. Círculo de Cultura. Programa Escola Aberta.

ABSTRACT

This dissertation aimed to explore what knowledge can be generated by the experience lived in, with and by the dancing body, having as locus of the research the experience of the Project Anjos D'Rua, inserted in the Open School Program (PEA) in Belo Horizonte-MG. The specific objectives were: to analyze the possibilities of considering the knowledge produced in and by the body in diverse educational situations, especially those constructed outside the schooling universe; to discuss educational elements that point out possibilities of the articulation between studies of Somatic Education and the Culture Circle of Paulo Freire and curriculum; raise issues related to the construction of knowledge and curriculum, through differentiated educational methodologies. The study is characterized as qualitative, making use of action research as a methodological strategy and the methodology present in the Culture Circle presented by Freire, highlighting the proposal of the Generator Theme as mobilizer of data collection. Were realized, a documentary analysis, semi-structured interview, the use of drawings, photographs and auto-photographs as data collection techniques were performed. The dissertation relies on the writings of the theorists of Paulo Freire, Thomas Hanna and Débora P. Bolsanello. It also welcomes the theorists who discuss Somatic Education, among them Danis Bois, Klaus Vianna, Alba Vieira and Jussara Miller. We found that the PEA is configured in an important appropriation of the public space and construction of knowledge by the community, but not recognized by the regular school. It was possible to perceive possibility of differentiated theoretical-methodological work that allows the that in proposing educational practices that depart from the body and embrace the subjects' knowledge, we have the texture of new knowledge, in an articulation between the lived experience and the historically constructed, dialogically. The somatic precepts represented a possibility of understanding the subjective dimension as part of the educational dimension of the subjects, as well as in the construction of their relationship with the other and with the environment in which they live. The Project offers us elements to discuss educational praxis in a holistic way, perpetuating its socioeconomic dimension and bringing important elements to the school curriculum, possible to be discussed in a disciplinary way (by different areas of knowledge), as well as, inter or multidisciplinary.

Keywords: Somatic Education. Dance, Curriculum. Paulo Freire. Culture Circle. Programa Escola Aberta.

LISTA DE GRAVURAS

Figura 1 - Relações entre Anjos D’Rua, Escola Municipal X e SMED-BH	28
Figura 2 Três eixos do ensino no campo da educação somática	45
Figura 3 Blocos temáticos a serem trabalhados no PEA	51
Figura 4 Eixos organizacionais do PEA	54
Figura 5: Parte dos integrantes do grupo: aqui, os sujeitos pesquisados querem ser conhecidos e reconhecidos por meio de seus corpos e danças	66
Figura 6 Autofotografia da pesquisanda expressando que se realiza e se completa na relação com o coletivo	76
Figura 7: O corpo e sua relação com a produção do conhecimento no espaço da escola formal	77
Figura 8: Autofotografia de uma das professoras do Anjos	78
Figura 9 Fotografia do processo criativo	79
Figura 10 O coletivo discute as hipóteses geradoras:Relacioamento pedagógico corporificado	80
Figura 11: Jovens do Projeto Anjos D’Rua em ocupação no Viaduto Santa Tereza	83
Figura 12 Roda de Conversa para discussão do Tema Gerador Empodera	85
Figura 13: Trabalho coreográfico tratando do tema gerador “Relações de poder”, com a hipótese geradora “Violência contra a mulher”	87
Figura 14 Corpo consciente, trabalhado nos Círculos de Cultura	93
Figura 15: Imagem da construção corporal das indagações apresentadas pelo coletivo	98
Figura 16 Atividade de percepção dos sentidos via ES	99
Figura 17: Bailarina ilustra onde seu corpo se expressa de maneira verdadeiramente livre: na natureza	101
Figura 18: Bailarina ilustra seu quarto, como local de liberdade profunda de expressão artística.....	102
Figura 19 Bailarino revela onde sente mais segurança em expressar-se : no palco ao lado dos amigos	102
Figura 20: Registro do bailarino com seus colegas, no palco e a representação da plateia majoritariamente branca.	103
Figura 21: Bailarino ilustra sensação de isolamento no palco italiano	104
Figura 22: O corpo que dança busca responder às questões propostas pela pesquisadora	108
Figura 23: Aplicando a ação básica do movimento SOCAR, em referência a fazer massa na cozinha de sua casa, na infância	109
Figura 24: Participante na atividade proposta, trazendo a movimentação que faria no quarto de sua casa.	110
Figura 25: Participantes auxiliando uma colega a compreender a atividade das 8 ações básicas do movimento, de Laban	111
Figura 26: Cena do espetáculo construído neste estudo: a linguagem do movimento expressa de forma complexa, com o corpo falando em primeira pessoa.....	112
Figura 27: Casa de Vidro como representação da sensação de total exposição de si mesmo	114
Figura 28 Casa com grande jardim: representação do exterior como o que revelo de mim e o interior fechado, não revelado	114
Figura 29 Casa de madeira escura, como representação da não revelação interna e externa do sujeito	115

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ES	Educação Somática
GEIDHC	Gerência de Educação Integrada, Direitos Humanos e Cidadania
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEA	Programa Escola Aberta
PEI	Programa de Educação Integral
PEF	Programa Escola nas Férias
ONG'S	Organização não governamental
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CURRÍCULO, CORPO E EDUCAÇÃO SOMÁTICA: entrecruzamentos teóricos	24
2.1 O currículo em Paulo Freire	29
2.2. Educação Somática e o corpo consciente	37
3. O PROJETO ANJOS D’RUA E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA ESCOLA ABERTA (PEA)	46
4. O PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1 O recurso da fotografia e da autofotografia como instrumento da pesquisa	75
5. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CÍRCULOS DE CULTURA: IDENTIFICAÇÃO DE SABERES PARA OS CURRÍCULOS ESCOLARES	82
5.1. Bloco de oficinas 1: o aprender no fazer dos professores da Equipe Anjos D’Rua	83
5.2 Bloco de oficinas 2: professores como multiplicadores de proposta metodológica na construção coletiva da coreografia “É o poder”	87
5.3. Bloco 3: Imersão Somática e os saberes do corpo consciente.....	95
5.3.1 <i>Círculos iniciais do bloco: o trabalho com desenhos para compreender imagem corporal</i>	97
5.3.2. <i>Oficina: o encontro da educação somática com os escritos de Laban</i>	104
5.3.3.. <i>A criação do espetáculo: “Não existe vida no Talvez”</i>	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	139
ANEXO B – CARTAS DE ANUÊNCIA.....	140

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, na sociedade ocidental, o ser humano é entendido numa visão que o dicotomiza em corpo-razão, duas dimensões independentes entre si, onde o conhecimento intelectual racional sobrepõe o saber construído no/e pelo corpo.

Para Gonçalves (1994), o olhar sobre o corpo na educação, dentro desta concepção, por meio de estratégias, explícitas e implícitas, provocam a restrição da aprendizagem escolar. Ao colocar as experiências sensoriais em segundo plano e priorizar a acumulação de conhecimentos intelectivos, abstratos, provoca uma cinética reprimida e frustrada na relação do sujeito com os objetos do conhecimento.

Tal fato é explicitado na própria estrutura fechada na organização da escola, tais como seus espaços, tempos, conteúdos, regras, entre outros, que buscam realizar uma educação homogeneizadora, de acordo com interesses e propostas educacionais legitimadas em diferentes momentos e contextos históricos, atrelados às necessidades políticas, econômicas e sociais dos grupos hegemônicos. As discussões e pesquisas na área da educação têm buscado intensamente revelar como a escola contribui, por meio da organização de suas práticas pedagógicas, rotina e ações docentes e discentes, na intenção de atingir seus objetivos, dentre eles moldar sujeitos, preparar para o trabalho, responder interesses e ideais culturais da classe dominante.

Nesta perspectiva, este modelo de educação trata meninos e meninas de uma maneira que não considera particularidades, características e demandas do universo cultural no qual estão corporalmente inseridos. Assim, é possível afirmar que “o corpo tem sofrido várias intervenções com a finalidade de ser adaptado às exigências das formas sociais de viver em sociedade” (SOUSA, 2004, p.25).

Ao refletir sobre a função social da escola, seus objetivos, o trato com o conhecimento para alcançá-los e, sobretudo, a seleção dos conteúdos desenvolvidos pelas propostas curriculares, surgiram indagações a respeito do lugar da arte e das experiências materializadas e expressas no corpo. Parece-me que o contexto educacional tem cada vez mais sugerido projetos específicos a serviço da expansão de mercadorias, do controle de produção, do trabalho e menos da formação humana.

O nascer destas inquietações advém da minha própria vivência e formação artística, que curiosamente, encontrou na escola de dança um espaço para uma educação

sensível almejando uma integração holística, considerando também as interações e aprendizagens relativas à educação da alma, como apresentada por Eliane Atilhé (2008).

Enquanto os conhecimentos a mim apresentados na escola formal, com o propósito de uma preparação para o mundo do trabalho, pareciam fragmentados e dissociados da realidade em que vivia, a arte me proporcionava outras dimensões, ampliando minha visão de mundo e de mulher, de forma mais significativa, proporcionando uma apropriação dos conhecimentos por meio do desenvolvimento cognitivo aliado a uma educação que contemplava a sensível. A autora Atilhé discorre acerca do papel da arte, que rema também contra a correnteza do paradigma clássico ocidental:

A alternância, a interdependência e a paridade entre imaginação, sentimento e cognição, dimensões da mesma natureza à espera do *homo complexus* para reuni-las problematicamente, designam o ponto de partida de uma educação que busca aprofundar sua intervenção humanizadora para muito além dos níveis superficiais da personalidade, isto é, do ego racional e suas máscaras sociais. E mais: essa modalidade de educação complexa extravasa copiosamente os níveis de produção, conservação e transmissão do conhecimento, bem como a orientação do sujeito para o bom comportamento social. (ATIHÉ, 2008, p.61)

Para explicitar o nascer desta proposta de pesquisa¹, se faz necessária resgatar as lembranças de minha entrada no meio artístico. Ainda criança, filha de pais trabalhadores, vivi em um contexto social em que a arte se apresentava apenas pelo ofertado nos meios de comunicação, essencialmente a televisão. Uma mudança inesperada nesta realidade se deu quando recebi bolsa integral para estudar ballet, jazz e dança contemporânea, em uma escola de dança de Belo Horizonte. Isto ocorreu depois que alguns olheiros estiveram na Escola Estadual Professor Moraes, onde estudava, realizando testes à procura de novos bolsistas para a dança. Este acontecimento trouxe uma valorização da dimensão da minha subjetividade e habilidades desconhecidas, até então. Para manter a bolsa, deveria atender alguns critérios da instituição, como obter média de sessenta por cento nas disciplinas e não faltar à escola regular, bem como ser acompanhada pela assistente social da escola de dança.

Assim, por meio da escola, eu, menina, pobre e negra, fui inserida no meio artístico, em um ambiente totalmente novo, cercada por pessoas que não compreendiam minha presença naquele espaço predominantemente, branco, homogêneo e elitista. Eu

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil. CAAE: 59601516.2.0000.5137

também não compreendia, já que havia uma grande disparidade entre a realidade em minha casa e na escola de dança. Porém, no palco, no fazer e construir artístico, as diferenças pareciam se dissipar, pois era naquele espaço que me permitia fruir a arte de ser, já que a escola regular pouco me oferecia condições para isto.

Para manter a bolsa no ballet, após quatro anos, passei a estagiar com a dança em classes para crianças a partir de dois anos, oportunizando-me o contato direto com o ato de ensinar e a percepção de toda a fluidez, força e expressividade presentes na corporeidade da infância. Este contato representou um divisor de águas em minha vida e se tornou o fator essencial na escolha de minha graduação, a Pedagogia, despertando o interesse por conhecimentos relacionados aos processos didáticos e pedagógicos e o papel do professor na formação dos sujeitos.

No ano de 2004 iniciei minha graduação. Esta conquista gerou grande comoção em minha família, uma vez que fui a primeira a entrar na universidade. Durante esse período fui acometida por problemas de saúde, sendo detectada uma insuficiência mitral, que dificultou, mas não impediu a continuidade dos meus estudos, graças ao contato com mais uma face da arte da dança: a Educação Somática (ES). Enquanto perspectiva teórica, a ES propõe dar o *status* de *corpo sujeito*, implicando uma relação ativa da pessoa com o seu corpo, de forma consciente, em um movimento de valorização do papel da experiência, para além da concepção de *corpo objeto*. Como nos esclarece Peggy Hackney:

À medida que nos movemos, seja na dança, no teatro, nos esportes, ou simplesmente em estar com os outros, queremos nos conectar. Para que possamos fazer isso, precisamos encontrar significados para nos conectarmos internamente, tanto para o que queremos dizer, quanto para todas as partes do corpo se relacionarem umas com as outras, para suportarem nossas declarações e propósitos. Para isso, precisamos saber algo sobre a fundamental natureza de fazer conexões. Essa habilidade de fazer ligações e de criar relacionamentos é uma habilidade que começa em casa, dentro de nossos corpos. (HACKEY, 1998, p.xii)

Obviamente que naquele momento eu não tinha clareza do que significava a ES, mas hoje entendo que ela propõe, em sua concepção, uma abordagem holística de educação, ao reconhecer que sentidos da emoção e cognição devem estar em um funcionamento ativo, buscando desenvolver a alegria e o amor pelo ato de aprender.

As experiências vividas naquele momento permitiram-me ampliar a consciência corporal na dança. Hoje, ao ampliar os estudos sobre ES, vejo que esta provoca problematizações, numa perspectiva teórica, que transcendeu a relação de ensino da

dança nos métodos tradicionais assentados no mesmo paradigma fragmentado e dicotômico.

Neste paradigma a principal referência é o professor, aquele que ensina gestos técnicos, a serem automatizados em conteúdos previamente estabelecidos.

O contato com o referencial teórico/prático da ES, me trouxe indagações, ao pensar nos motivos que levam a escola e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem a não discutirem as questões paradigmáticas que perpassam pelo ato educativo, seja formal ou não formal. Ao propor uma discussão paradigmática, nos apropriaremos da concepção particular apontada por Morin, para que este se configure em

Um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção, logo, aparentemente de natureza lógica, entre alguns conceitos mestres. Essa relação dominadora determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos que o paradigma controla. O paradigma é invisível para quem sofre os seus efeitos, mas é o que há de mais poderoso sobre as suas ideias. (MORIN, 1996, p. 31)

Neste sentido, discutir sobre a necessidade de a escola transpor o paradigma presente na pedagogia tradicional, no qual não há espaço para a discussão do corpo e da sensibilidade, torna-se premente. O paradigma tradicional apresenta abordagens pedagógicas conservadoras embasadas na reprodução e na repetição de ações dentro de uma visão mecanicista do universo, em que a ênfase do processo de ensino-aprendizagem recai nos valores materiais da vida, no desenvolvimento de habilidades e produtos, no adestramento intelectual.

Venho indagando essa dissonância e descompasso entre a educação proposta pela escola - que trabalha com um currículo formal, fechado e centrado no paradigma tradicional - e a educação para as artes, a sensibilidade e o corpo, mais presente na educação não formal, que apesar de, quase sempre apresentar um currículo também formal em diferentes situações de ensino aprendizagem como as academias e escolas específicas, se configura como mais aberto. Esta percepção tem sido possibilitada por minha atuação no projeto socioeducativo Anjos D’Rua², pertencente ao Programa Escola Aberta, com pistas que podem nos levar à um outro paradigma ou à um paradigma outro, que muitos autores insistem em dizer que já está em curso (SANTOS, MORIN).

² A caracterização do Projeto Anjos D’Rua, campo deste estudo, será desenvolvida no capítulo 3.

O Anjos D’Rua é um projeto social que nasceu e cresceu com o intuito de apresentar a dança como fomento de arte e cultura para uma comunidade em situação de vulnerabilidade, que vive no bairro Caiçara. Ele oferta aulas de danças urbanas para cerca de quatrocentos jovens de toda região metropolitana de Belo Horizonte.

O Projeto tem discutido possibilidades de construção de um currículo também aberto, assentado neste paradigma outro, emergente, ou da complexidade, por ser:

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (MORIN, 2000, p. 206)

Neste espaço tenho a oportunidade de experienciar um intercâmbio cultural intenso entre as mais diversas nuances da dança, embora o enfoque inicial seja o hip hop. Sua inserção na pesquisa se torna ainda mais pertinente, pelo fato da iniciativa ter sido incorporado ao Programa Escola Aberta (PEA) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), trazendo a discussão do papel da ampliação dos tempos e espaços escolares, na formação dos sujeitos que veem no Anjos D’Rua um espaço de rede de relações.

O PEA funciona com uma organização completamente diferente da concebida pela escola regular e é orientado por um Caderno de Diretrizes³ de modo a contemplar as demandas das comunidades e da seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos no espaço escolar nos fins de semana. Ou seja, com base nesta definição, cada oficina organiza autonomamente sua oficina. A comprovação do que é desenvolvido fica a cargo de um supervisor, denominado acompanhante pedagógico, sendo a preocupação primeira da PBH o número de pessoas atendidas.

Considero que o trabalho desenvolvido no Projeto vive um processo de educação não formal que acontece dentro do espaço físico da educação formal, as escolas municipais de Belo Horizonte. Entretanto, estas práticas, entre escola regular e atividades do PEA, com raras exceções, quase sempre são completamente desarticuladas entre si.

³ O Caderno de Diretrizes da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, da Prefeitura de Belo Horizonte, engloba as político-pedagógicas e operacionais dos programas Escola Integrada, Escola nas Férias e Escola aberta. Recebeu reformulações estruturais no ano de 2015, sob a responsabilidade de Secretaria Municipal de Educação (SMED). Foi desenvolvido com a coordenação geral de Arminda Aparecida de Oliveira, Lucilene Alencar das Dores, Marcele Triginelli Azzi e Marcília de Sousa Silva, com a colaboração de Sandra Magna Guadanini, Carolina Nunes Bicalho, Terezinha Nelma de Araújo e Mariana Tavares Silva. Apresenta, no capítulo reservado ao PEA, uma contextualização do programa, apresenta as diretrizes para ação e gestão, um processo avaliativo e uma ampla ênfase da questão do Programa enquanto espaço formativo.

Fica evidente que uma mesma instituição convive com dois projetos de educação completamente diferenciados: de um lado, na educação escolarizada, um sistema fechado e com a exigência pela organização curricular, disciplinar, com metodologias e processos avaliativos claros, professores qualificados, material didático, ênfase nos conteúdos cognitivos e desvalorização daqueles relacionados ao corpo e ao fazer. Do outro lado, um projeto de educação, aos fins de semana, com um sistema aberto, conteúdos relacionados ao corpo, mais práticos do que teóricos, oficinairos com formação específica para o que ele se propõe, formação esta muitas vezes ocorrida na prática, falta de materialidade, sem exigência de uma sistematização da forma como será tratado o conhecimento, sem avaliação e acompanhamento pedagógico. Certamente essas duas modalidades de ensino e suas características diferenciadas precisam dialogar e apropriar de conhecimentos que possam ampliar a visão de mundo dos educandos tanto numa situação de aprendizagens quanto em outra. É essa a intencionalidade desse estudo.

Na Escola Municipal X que incorporou o PEA no ano de 2005, onde o Projeto Anjos de Rua é desenvolvido, outras oficinas se fazem presentes como artesanato, informática, vídeo game e futebol. Entretanto, apenas o Projeto de dança, em destaque neste estudo construiu um planejamento para sua ação e articula a construção de um projeto político pedagógico próprio, devido sua preocupação com a formação dos sujeitos pertencentes a suas oficinas.

A abertura de possibilidades e liberdade do processo educacional criativo, proporcionados pelo PEA, aos fins de semana, ao tornar-se morada do projeto socioeducativo, trouxe outras significações para o espaço e para sua relação com a comunidade. O funcionamento do Projeto Anjos D’Rua em um território de escola municipal, representa a apropriação do espaço público, pela comunidade, sendo pertinente a discussão de suas práticas no meio acadêmico.

Diante da minha vivência acadêmica e artística, sempre me indagou a distância que historicamente se estabeleceu entre as relações do corpo, da arte, da dança e da educação escolarizada, assim como a relação entre teoria e prática, nesses conhecimentos.

Artistas, professores e praticantes dessa arte tão admirável e antiga que é a dança, muitas vezes veem seu trabalho ser desvirtuado por uma falta de articulação entre o meio acadêmico e o conhecimento, prática e conceitos construídos pelas diversas modalidades.

Como alguém que caminha entre as duas vertentes, a arte e educação, fui percebendo e estabelecendo conexões entre teoria e prática, observando que muito do que se discute no meio acadêmico, em termos de construção de conhecimento significativo,

valorização da cultura local, apreço pela subjetividade do sujeito e pela sua voz nas trocas pedagógicas, ocorrem no trabalho do Projeto Anjos D’Rua.

A dança é o que me move, o que me toca, por ter sido o espaço que pude me constituir enquanto sujeito, estabelecendo uma visão crítica do mundo. Só me restava encarar o desafio de discuti-la, em articulação com o currículo e as práticas culturais curriculares que estão em processo de construção no Projeto Anjos D’Rua, pertencente ao PEA.

Na condição de pedagoga e artista, acredito que o olhar crítico das escolhas e implicações intencionais dos princípios que regem a prática corporal na escola e em seus múltiplos espaços, devam partir da análise de qual a concepção de homem e de sociedade permeiam a ação pedagógica. Interessa-nos alternativas em educação que se abram para

Assim, defini o objeto deste estudo: a dança num contexto educativo não-formal, tendo como perguntas mobilizadoras: que conhecimentos no e pelo corpo são construídos numa proposta de educação somática não formal e como estes poderiam ser explorados, tratados, incorporados e adotados na educação formal? É possível a construção de estratégias educacionais que considere experiências e vivências na busca de uma outra visão de homem, de corpo, sociedade e de mundo? Que questões estas estratégias educacionais podem trazer ao currículo da escola formal? Quais elementos presentes num currículo somático desenvolvido num projeto de educação não formal poderiam contribuir para a construção do currículo da escola formal? São estas inquietações, que trago em minha prática, no que tange aos métodos de aprendizagens e que persistiram nos anos de graduação.

Avalio que o currículo do curso de pedagogia que vivi na universidade pouco contemplava o papel do corpo no processo educativo e a educação presente fora dos muros da escola, para daí surgirem outras possibilidades de ressignificar o ato de aprender. Destaco, nesta discussão as aprendizagens e construção de conhecimentos relativos ao corpo, vivenciados no e com o corpo que dança, em todas as suas dimensões, não só a biológica, mas também a psicológica, socioantropológica, econômica, política, espiritual, lúdica, dentre tantas outras.

Esta proposta de pesquisa buscou desvelar que espaço educativo é este, do Projeto Anjos D’Rua, que conhecimentos são desenvolvidos possibilitados pela experiência com a dança, numa perspectiva de educação somática. Deste modo, penso que poderemos ampliar a discussão sobre os currículos da educação escolarizada, ao extrair de

experiências fora da educação formal, partindo da perspectiva emancipatória das práticas curriculares do Projeto.

Apresentamos como objetivo geral da pesquisa analisar que conhecimentos são gerados em um projeto socioeducativo de dança, inserido no Programa Escola Aberta da cidade de Belo Horizonte, com práticas curriculares abertas e inspiradas pelos conceitos de emancipação e corpo consciente de Paulo Freire e ainda, pela Educação Somática, ou seja, no trabalho com base em experiências vividas com , pelo e para o corpo que dança, com vistas a levantar questões para o currículo tanto da educação formal quanto para a não formal. Para tal, estabelecemos os objetivos específicos:

- Analisar as possibilidades de se considerar os conhecimentos produzidos no e pelo corpo que dança em diferentes contextos educativos;
- Discutir aspectos educacionais que possibilitem identificar as possibilidades e desafios de construção de um currículo que traga elementos da ES e metodologias inspiradas no Tema Gerador e Círculo de Cultura, de Paulo Freire, em diferentes contextos educativos;

Uma pesquisa desta natureza justifica-se em tempos de implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, de tanta incerteza para o futuro da educação do Brasil, busca pela uniformização dos processos educativos e motivação exacerbada por rankings internacionais, que visam atender as necessidades do bloco hegemônico, apontar outras possibilidades de construção do se faz necessário.

Neste sentido, discutir projetos de educação que não estejam assentados na lógica da educação escolarizada formal e, que ainda contemple aspectos formativos voltados para uma formação holística dos sujeitos, se mostra um caminho possível para a construção de um paradigma emergente, no campo educacional.

Indo na contramão do paradigma tradicional cartesiano, a busca por novas proposições paradigmáticas torna a olhos vistos que a produção do conhecimento transcende os muros da educação escolarizada. A atualidade sinaliza a demanda por um novo paradigma educacional, que permita a construção do conhecimento de forma autônoma e que considere as particularidades dos sujeitos. Desafiando o sistema educacional em vigor, o paradigma emergente propõe o rompimento de fragmentações, nos desafios desta nova forma de ver e viver a educação:

No pensamento do novo paradigma, no conhecimento em rede, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Não há conceitos em hierarquias. Uma ciência ou uma disciplina não é mais importante do que a

outra. A visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. (MORAES, 2003, p. 18)

A emergência de aprendizagens significativas, pautadas em um processo que se edifica na experiência dos sujeitos, mediados por sua teia de relações sociais, na sensibilidade e na existência humana, exige repensar e discutir as relações entre currículo. A escola e os processos de educação, tanto formais quanto não formais, tem a possibilidade de novos arranjos e diálogos na relação educar-aprender.

Destas outras configurações e proposições, discutir no meio acadêmico novas alternativas em currículo e a própria necessidade da sua presença (ou ausência) em um espaço que traz consigo a tensão entre a estrutura organizacional da escola formal não formal, será de grande relevância tanto para Universidade tanto para as comunidades que fazem do Programa a sua morada.

A abertura da escola, que durante a semana é povoada pela hegemonia da ordem, disciplina e de decisões que partem de cima para baixo, nos fins de semana dialoga com a comunidade em espaços de decisão, convivência e formação. No que diz respeito ao campo escolhido, o Projeto Anjos D'Rua, a discussão de novas possibilidades de se fazer educação, em diferentes espaços, se fez presente no PEA de forma marcante, merecendo o olhar de pesquisador nesta realidade, pensar com a comunidade sobre ela e com ela, para buscar compreender este lugar de aprender, que não é escola, mas está nela.

Em minha trajetória como pedagoga e professora de dança no projeto, fiz a resolução pessoal que, enquanto pesquisadora, assumiria a ousadia de discutir, na academia, o débito social da educação, em relação ao universo de produção de conhecimento que ocorre no campo da arte, especificamente na dança no fazer da ES, que vem sendo relegado pelas pesquisas acadêmicas em educação. Sou parte do universo que me atrevo a pesquisar.

Justifica ainda por discutir a dança no espaço o PEA e seu viés educativo, seu caráter formador e a possibilidade de se problematizar o que faz com que a sociedade feche seus olhos para a aprendizagem pautada no sensorial, no corpo que tem uma voz e no sujeito integral. Justifica-se, por considerar a aprendizagem que parte da ES, trabalhando as sensações e percepções dos sujeitos em uma pedagogia do movimento. Este movimento é trabalhado em uma prática pedagógica problematizadora que atua por meio da realidade concreta, sua memória, sua emoção e a vontade inerente ao ser humano de conhecer, de pesquisar:

O movimento é a característica essencial do ser vivo. A sensação, a emoção, o pensamento e a memória são movimento. A Vida é movimento. A Educação Somática é um campo teórico-prático cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de prevenção ou transformação de desequilíbrios de uma pessoa. (BOLSANELLO, 2013, p.18)

Justifica-se, também, por discutir das possibilidades de emancipação dos sujeitos por meio do ensino da dança, pautada pelos apontamentos de Paulo Freire e suas reflexões sobre o corpo, currículo, cultura e educação popular. Tomar consciência de quem se é, pelo corpo, suas lutas na cultura por meio da educação popular e seus currículos. Neste cenário, o corpo será o protagonista, colocando-o como campo de estudo teórico-prático, cujo eixo de atuação é o movimento como via de projeto de educação dos sujeitos. Não apenas no que diz respeito aos aspectos físico-estruturais do corpo, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais, construídos a partir das relações de troca. As análises sobre o corpo virão à luz da ES, que procura, em sua prática, o resgate do valor da experiência no ato de viver a dança e, conseqüentemente o aprender.

Vale-nos explicitar mais uma questão que reafirma a importância deste estudo para a educação e, especificamente, esta linha de pesquisa. O processo de construção do estado da arte foi realizado nos bancos de dissertações e teses da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Ibict), na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP e da UFBA, além das nas principais revistas de educação, classificadas como A1, ou seja, aquelas consideradas de excelência pela CAPES. A busca por confluências entre ES, currículo e educação não formal não gerou resultados. A consulta apresentou trabalhos relacionados, essencialmente, a escola integrada ou a projetos de ONG'S que não apresentam vínculo com a escola regular ou a rede pública de ensino, tampouco se aproximam da temática currículo. Tal fato acentua a importância das articulações entre dança e educação, apresentadas nesta proposta de pesquisa.

Para minha surpresa, ao cruzar informações utilizando palavras-chave, como corpo, currículo (educação formal/ regular), Programa Escola Aberta e Educação Somática, não houveram resultados que se articulassem com esta proposta de pesquisa. Definiu-se como recorte o período de 2000 a 2010 (dez anos) no território nacional, considerando que esse período corresponde à disseminação do conceito ES no Brasil, discussão fundamental desta proposta de pesquisa, e pelo baixo número de propostas de ES anteriores a este período. Tentamos, também, buscas contendo as palavras chave, currículo, educação não formal e dança.

Tratamos da articulação entre educação não formal, dança, PEA e sua relação com a educação formal, fato que exige um entendimento entre os conceitos de cada temática. A apreensão dos conceitos de educação formal e não formal foram nosso ponto de partida para construir esta dissertação.

Na relação vivenciada pelo Projeto estudado, que se insere no espaço da escola formal, mas enquadra-se na educação não formal, compreender o que compete a cada instância educativa nos ajuda a captar as relações que permeiam o campo, que não deixam de estar em uma relação de complementaridade:

Defendo a complementaridade entre o sistema formal e a grande variedade de ofertas de educação não-formal, inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem. Os obstáculos são muitos, inclusive de superação de certas mentalidades que tentam avaliar a educação não-formal através de critérios formais, **o que reduz muito a riqueza do saber construído pelas organizações e movimentos sociais no campo da educação não-formal.** O desafio é grande, mas não é insuperável. **Com essa integração todos temos a ganhar tanto em relação ao currículo escolar, quanto à metodologia, à avaliação da aprendizagem, à gestão escolar e à convivência social.** A escola não pode estar apenas aberta para a comunidade. Ela deve estar em sintonia com ela. (GADOTTI, 2005, p.10, grifo nosso)

Neste sentido, discutir a educação formal e a educação não formal se mostra de grande importância, na busca por questionamentos acerca do caráter de informalidade e falta de enquadramento do ensino não formal na ótica do paradigma posto na escola formal, assim como a ambiguidade estabelecida na definição da primeira como negação ou oposição da segunda.

La Belle (1982, p.2) define a educação não formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população”, restringindo esta modalidade de educação a aquilo que não se tem na escola formal. Maria da Glória Gohn (1999, p.98-99), acrescenta que a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados, sendo muitas vezes associada à educação popular e à educação comunitária.

Buscaremos o alargamento destas definições, acrescentando o uso do conceito de educação fomentado e sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância, que estabelece a educação não formal como uma maneira de se extrapolar os limites impostos pela educação formal, por meio das experiências de vida, e os processos intrínsecos das

aprendizagens não-formais, que desenvolvem a autonomia e a construção de novos conhecimentos.

É fato que a estrutura da educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, não havendo obrigatoriedade de conceder certificados ou progressões. Sua duração também é variável, apresentando uma sequenciação que não precisa se assemelhar aos da escola regular. Mais uma vez, Gadotti nos elucida a respeito da visão errônea de se considerar esta modalidade de educação como informal e sem intencionalidade:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. (GADOTTI, 2005, p.2)

Alinhado ao pensamento de Gadotti, vemos como Romain, Petrus e Trilla se colocam diante das fronteiras entre o formal e o não formal:

Reduzir a “educação” a “educação escolar” é ver apenas uma parte da realidade. E isso é mais perigoso, às vezes do que não vê-la. Da mesma maneira que existem outros métodos, além dos didáticos, a educação não pode-se reduzir à educação formal. Ocorreu na educação o que, com palavras de Carlos Paris, poderíamos denominar “o rapto da cultura educativa” por parte da “cultura escolar”. A escola não é a reserva natural da formalidade e do rigor pedagógicos. As outras educações, as mal chamadas “educações não-formais ou informais” podem ser tão formais, ou mais, que a própria escola. Existe de fato apenas uma educação. E o que Deus uniu que a Universidade não separe. A educação é global, e social e acontece ao longo de toda a vida. Se o objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e se comunicar, é preciso admitir que, em algumas ocasiões, a escola adota uma certa atitude de reserva frente aos conflitos e problemas sociais do aluno. (ROMAINS, PETRUS e TRILLA, 2003, p. 60),

Ao pensarmos em uma ressignificação dos espaços educativos, precisamos refletir sobre a posição da escola formal e dos próprios educadores, diante dos novos formatos, novos conhecimentos e aprendizagens. Se a sociedade do conhecimento possibilita múltiplas oportunidades de aprendizagem, a atualidade requer um movimento em que o educador, enquanto mediador do conhecimento, cultive com os sujeitos um espaço de

construção e ressignificação em um processo motivacional que torne o aprender um caminho saboroso.

À escola formal, cabe o reconhecimento de que o currículo monocultural, etnocêntrico e eurocêntrico, que despreza o caráter não formal da educação, já não dá conta de responder às demandas e aos sujeitos do nosso tempo. A inserção de um currículo intercultural representaria uma mudança tanto paradigmática, tanto no entrecruzamento entre conhecimento científico e os saberes das comunidades.

A dissertação foi estruturada da seguinte maneira: iniciamos a discussão com o capítulo 2, que discute os entrecruzamentos teóricos entre o currículo, o corpo e a ES. Nele, apresentamos autores que discutem o currículo numa perspectiva crítica, bem como a articulação entre os escritos de Paulo Freire e a Educação Somática; No capítulo 3, apresentamos o campo, como ele se estrutura e sua relação com o Programa Escola Aberta (PEA), da PBH, discutindo as diretrizes que regem sua ação no contexto da proposta de educação integral; O percurso metodológico é trabalhado no capítulo 4, que trata dos Círculos de Cultura e Temas Geradores como estratégia metodológica, trazendo também a proposta da fotografia e autofotografia como instrumento de pesquisa; O capítulo 5 discute o trabalho de campo, realizados por meio de oficinas construídas pela conexão entre pesquisadora e pesquisandos. Enfim, nas considerações finais, discorro sobre a urgência em se considerar o corpo nos processos de ensino aprendizagem, bem como possibilidade da incorporação do saber sensível, perceptivo e criativo nos currículos escolares são tratadas, visto que o que o conhecimento se dá, e fica no corpo.

2. CURRÍCULO, CORPO E EDUCAÇÃO SOMÁTICA: entrecruzamentos teóricos

A proposta deste estudo tem como hipótese as vivências do Projeto Anjos D’Rua e seu currículo aberto teriam a contribuir com os currículos escolares. Portanto, compreende os conceitos da teoria crítica do currículo, enquanto fundamentação teórica, vendo o sistema de ensino regular como uma das instituições responsáveis pela reprodução das relações sociais desiguais da sociedade capitalista, bem como os conflitos e as possibilidades de resistência que coexistem nessas instituições.

Muito se tem discutido sobre como a história e as diferentes concepções de currículo moldaram a forma com que os indivíduos veem a sociedade e atuam sobre ela. Neste capítulo pretende-se, brevemente, discorrer como as concepções tradicionais e críticas propuseram certo modelo de sociedade.

O currículo tem sido inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler, emergido no início do século XX. Apresentado como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, grades ou matrizes curriculares, que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos,

Tal concepção ainda apresenta resquícios na atualidade. A visão tradicional do currículo é caracterizada pela racionalidade técnica, preocupações com determinação de objetivos e controle do processo educativo. A tradição educacional brasileira em torno do currículo é pautada por tal lógica de controle técnico.

Para Silva (2007), tanto o modelo como os de Bobbit quanto o de Tyler, o currículo é essencialmente uma questão técnica, que dividia a atividade educacional em quatro etapas: currículo, ensino, instrução e avaliação.

A proposta educacional subjacente à visão tradicional do currículo visa a preparação moral e intelectual dos indivíduos, de acordo com sua função pré-estabelecida na sociedade. Busca-se a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade de forma enciclopetizada e descontextualizada, repassados ainda, como verdade absoluta e inquestionável. Tais informações são ordenadas de maneira “lógica”, em uma avaliação que busca apenas constatar se o que foi ensinado pode ser reproduzido e ainda, se os comportamentos ditos como aceitáveis na sociedade foram absorvidos.

Cabe, ao professor, administrar as condições de transmissão dos conteúdos, estabelecendo uma relação extremamente verticalizada com o aluno. O aluno ideal, nesta

perspectiva do currículo, é aquele passivo submisso e receptivo, a ser preparado para o trabalho mecanizado e fragmentado. O conhecimento, tido como neutro, científico e desvinculados das relações de poder, colocam o saber (e não os saberes) de forma legítima e indistinta e sem diferenciações. Questionar os arranjos sociais e estruturais da sociedade não são admitidos, fomentando, em todo seu arranjo e substrato curricular, apenas a aceitação, o ajuste e a adaptação dos indivíduos.

Na teoria tradicional, os objetos de ensino são os saberes privilegiados pelo contexto da classe dominante, ignorando-se a cultura dos grupos minoritários. No entanto, as teorias tradicionais alegam serem elas “neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA2007, p. 16).

Ao privilegiar relações sociais em que se perpetua as relações entre dominante e dominado, o currículo forma para atender às demandas capitalistas para cada tipo de trabalho, seja o do líder, seja o do operário alienado. Constata-se que esse sistema “funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar” (MOITA, 2004, p. 5).

Nos anos setenta, em meio aos movimentos sociais e culturais que emergiram neste período, surgem as primeiras críticas à visão tradicional do currículo, que buscavam sua reconceptualização. A visão crítica, procura expor as articulações feitas pela sociedade capitalista para utilizar a educação como forma de reprodução de sua ideologia e hegemonia, veiculando-a através dos currículos. Tal perspectiva centra suas discussões e indagações no caráter reprodutivo da educação.

Nesta década, o movimento que questiona o entendimento do currículo como mero aparato técnico e administrativo ganha força por meio da influência da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo e da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Em um movimento de reconceptualização europeu, liderado pela fenomenologia e hermenêutica, as questões subjetivas, dando ênfase aos sujeitos e às experiências vividas na prática pedagógica e em seus currículos ganham relevância. Já os movimentos das escolas de Gramsci e Frankfurt tratavam do papel das estruturas econômicas e políticas na produção cultural e social, que se materializavam nos currículos, não abarcando as questões subjetivas, privilegiando questões teóricas ligadas ao capitalismo, no que diz respeito à dominação e ideologia.

Este novo olhar, preocupa-se em compreender o papel do currículo, como e por quê ele age. Tais questionamentos nos remetem a perspectiva de Apple (1999, p. 42) ao

postular que a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

Neste sentido, a teoria crítica do currículo coloca em foco a socialização necessária para a adaptação da escola às exigências do trabalho capitalista, que se colocam nas relações sociais e nas relações constituídas na escola e não na expressão do currículo oficial. Ela responsabiliza o *status quo* pelas injustiças e desigualdades postas na sociedade. A sobrevivência do capitalismo se encontra justamente pelos mecanismos de instrução.

Agregando valor à discussão da teoria do currículo, o trabalho do sociólogo Michael Apple, que se apoiou em teóricos críticos da reprodução na educação como Bourdieu, Althusser e Bernstein, nos traz um maior entendimento da politização de sua análise. Seu ponto de partida são as relações de poder constituintes da sociedade capitalista, mais especificamente, de dominação. Para o autor há uma forte ligação entre economia e educação, e conseguinte, entre economia e currículo.

Apple (1989) realiza profícua análise da maneira como, sob aparente neutralidade, o currículo constitui instrumento de controle social. Sua análise destaca como, em economias industrializadas, formas utilitário-racionalistas de raciocínio e ação tendem a substituir sistemas simbólicos de ação.

Para ele a universalidade do direito social à escola acaba por levar um enorme contingente de futuros trabalhadores na busca pela formação. Mas que formação será esta? A quem ela responde e por que é tão necessária para a manutenção do sistema capitalista? A educação formal, hegemônica, em que o currículo, fragmentado e autoritário, atomiza as dimensões do desenvolvimento humano com o intuito de automatizar concepções e ações veiculadas como socialmente adequadas, emerge como adaptadoras dos indivíduos a contextos socioculturais e econômicos capitalista de forma implacável.

Debatendo tais questões, Apple (1989), afirma não considerar que a reprodução social por meio da escola aconteça por um processo mecânico e nem isento de contradições. Segundo o autor, a escola, com base nos currículos explícito e oculto, produz saberes, valores e comportamentos que os preparam para o trabalho na sociedade capitalista. As análises do sistema de ensino devem buscar, portanto, os pontos de

contradição e resistência, sendo necessário ainda voltar o olhar para as regularidades o cotidiano escola, processos estes que também tentaremos tratar neste estudo.

A escola produz tipos particulares de conhecimentos em concordância com as relações sociais de produção capitalista, entre os quais a obediência e o trabalho. Para Bowles e Gintis (1981), existe o princípio da correspondência entre as relações escolares e as sociais. Os autores colocam que a hierarquização escolar e as relações sociais desenvolvidas no interior da escola correspondem às relações sociais de trabalho na sociedade capitalista. Sendo assim, a escola teria como função a reprodução da força de trabalho por meio de suas relações sociais. Os autores não citam a expressão currículo oculto, mas consideram existir aprendizagens importantes não figuradas nos planejamentos.

Apple (1989) coloca que a hegemonia da classe socioeconômica dominante é também preservada a partir do papel ideológico exercido pela escola e a educação não é distribuída de forma igualitária aos cidadãos. Partindo de práticas sociais discriminatórias e de recortes do conhecimento sistematizado balizados por uma tradição seletiva, a escola reforça, explícita ou implicitamente (currículo oculto), a organização social classista e injusta. Talvez seja por isto que quando vemos iniciativas do PEA e sua proposta de trazer a comunidade para o centro da estrutura educativa, muitas vezes a escola regular não as considera e as negligencia.

Outra grande contribuição do autor consiste na discussão não apenas de saber qual o conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado como verdade. Ele vai além: questiona o porquê de tais conhecimentos serem considerados legítimos em comparação a outros e procura discutir “de quem” é este conhecimento, destacando a ausência proposital do conflito nas abordagens curriculares.

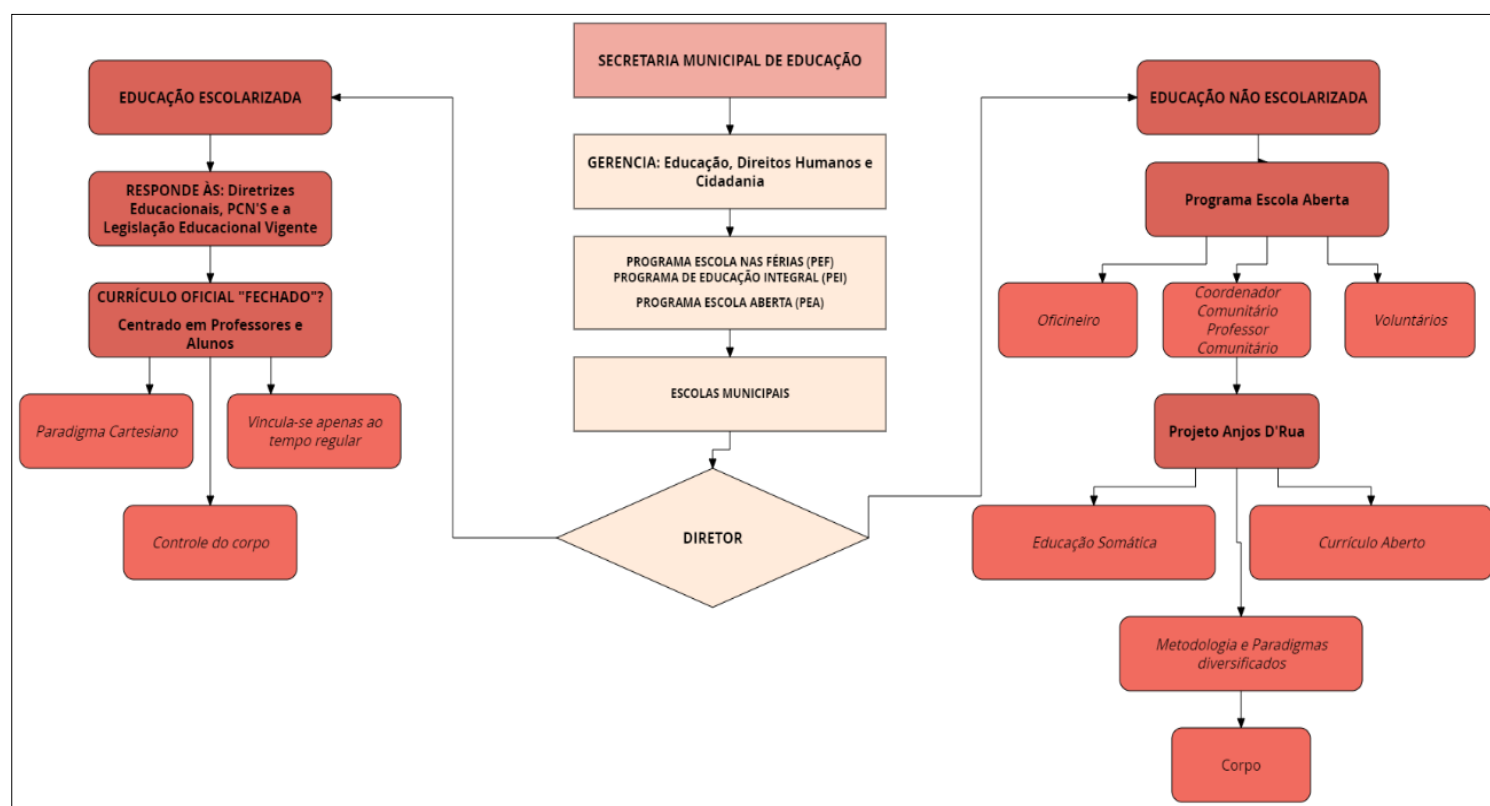
Na mesma obra, Apple (1989) destaca como as práticas de ensino desconsideram os conflitos pessoais, socioculturais e políticos inerentes à história da produção das comunidades locais, optando, conscientemente, e por apresentar abordagens consensuais e ditas como neutras das teorias científicas. Tal afirmação reafirma o compromisso deste estudo em estruturar as práticas pedagógicas segundo as demandas da comunidade.

Desta forma, a prática educativa, ao privilegiar habilidades, técnicas e competências, cria a falácia da cidadania por merecimento individual, em detrimento do acesso universal aos bens sociais, escamoteando valores e intencionalidades presentes na produção do conhecimento.

Apple (1982) propõe, ainda, outro fulcro de análise do currículo: as denominadas regularidades da vida escolar, porque nelas se pode observar como opera o controle social e funciona a ideologia no cotidiano. Esta análise compreende três aspectos: o primeiro diz respeito a como as regularidades diárias básicas contribuem para o aprendizado pelos estudantes das ideologias hegemônicas; o segundo, como as formas específicas de conhecimento curricular refletem, no passado e no presente, essas configurações ideológicas de interesses dominantes em dada sociedade; e o terceiro como tais ideologias refletem nas perspectivas fundamentais dos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade.

Vimos a necessidade de compreender como um projeto social, ao propor uma estrutura curricular que, embora apresente elementos da educação escolarizada opte por uma organização que evidencie e ouça os sujeitos nele inseridos. Na figura a seguir, podemos ver como duas estruturas curriculares e de práticas curriculares distintas coexistem no mesmo espaço físico, mediados pela Secretaria Municipal de Educação de BH (SMED –BH):

Figura 1 - Relações entre Anjos D’Rua, Escola Municipal X e SMED-BH



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Durante o percurso do mestrado, fui apresentada a uma série de autores, a fim de compreender o papel central do currículo na base ideológica de quaisquer propostas educativas, para, a partir daí, definir qual seria o referencial teórico central do currículo, neste estudo.

Percebendo a educação como um dos pilares da formação cultural, necessária em tempos de globalização, de avanços e retrocessos na ciência, tecnologia e dos movimentos sociais e políticos. Esses avanços colocam desafios para se responder aos problemas da contemporaneidade, situados entre o interesse de sobrevivência do capitalismo e as lutas dos excluídos.

Vejo, no momento histórico atual, a circulação de significados que impulsionam cada vez mais as escolas a se organizarem para uma lógica do mercado. Este movimento acarreta uma reconfiguração das instituições, das atividades, das relações e do currículo, que tornam a educação uma simples mercadoria. Neste contexto, não seria possível construir uma sociedade de sujeitos ativos, críticos e participantes enquanto o processo de escolarização for concebido como um mero adestramento cognitivo, que menospreza as particularidades e questões dos sujeitos envolvidos.

Contrapondo esta visão, encontrei no conceito de trabalho abordado por Mário Sérgio Cortella (2006), muito tem a contribuir para a quebra paradigmática necessária para a formação do sujeito histórico, crítico e ativo. O autor nos dizer que:

Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos trabalho ou práxis; é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é, assim, o instrumento de intervenção do humano sobre o mundo e de sua própria apropriação (ação de tornar próprio) por nós. Se o trabalho é o instrumento, qual é o nome do efeito de sua realização? Nós o denominamos cultura (conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho). (CORTELLA, 2009, p.35)

Refletindo este conceito de trabalho, trataremos o currículo sob a perspectiva da literatura de Freire para tentar compreender os aspectos formativos do campo estudado.

2.1 O currículo em Paulo Freire

Como vimos no início deste capítulo, a literatura que trata do currículo nos apresenta diferentes abordagens que favorecem a compreensão e explicação de seu percurso histórico e como campo de investigação. Santiago (1997) afirma que, na

atualidade, "[...] o currículo é compreendido como construção social e, particularmente, como um projeto de escola, traduzido como situações de ensino que se corporifica nas e com as práticas pedagógicas no cotidiano escolar" (SANTIAGO, 1997, p. 69).

A nossa aproximação com os autores que consideram o currículo como construção social justifica-se pelo entendimento de que o conhecimento corporificado no currículo é um artefato social e cultural e, por isso, sujeito a mudanças. Sua construção não é algo estático e hermeticamente fechado, mas sim em fluxo constante de transformação, em um processo repleto de conflitos, rupturas e ambiguidade. O currículo é, pois, um campo de disputa. Portanto, essas ideias respaldam a nossa escolha de analisar a estrutura pedagógica do Projeto Anjos D'Rua na perspectiva crítica.

Embora desenhado que o referencial teórico do currículo, enquanto pertencente ao ensino regular, tenha seguido pelo caminho desses autores, ao propor a análise de um projeto que se encontra extra tempo escolar, o foco deste estudo não está sob a luz do ensino disciplinar.

A falta de intencionalidade e a diretividade da prática coerentemente e construída com os alunos como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais, aprisiona e subjuga os tempos e espaços históricos concretos, como bem coloca Paulo Freire:

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (FREIRE, 1992, p. 54)

Durante este processo, aquele que não consegue se enquadrar nas metas, rituais e procedimentos instituídos, acaba por receber o estigma do fracasso e introjeta-o em sua vida, de forma a não conseguir se desvincular. A partir daí ela passa a se comportar de acordo com a expectativa da escola e este sentimento de incapacidade e inferiorização o acompanha na vida adulta. E onde ficam, neste paradigma, os conhecimentos que partem da sensibilidade ou que consideram a subjetividades dos sujeitos?

É o sistema cumprindo seu papel, justificando o insucesso do sujeito por sua falta de esforço pessoal. As relações de superioridade e inferioridade, valorização e desvalorização, apto e inapto, acabam por expelir do sistema ou deformar aqueles sujeitos advindos da classe dominada, enquanto a classe dominante, com sua atualíssima competitividade, continua a atuar de forma hegemônica na sociedade.

Para pensar um currículo, ou estrutura curricular presente no PEA pelo Anjos D’Rua, Freire, é a referência principal do campo, neste estudo, ao discutir a educação popular. Este movimento se fez necessário, uma vez que vislumbramos promover uma articulação, via currículo, entre a escola regular e o Anjos D’Rua, que compartilham o espaço físico, mas não seus projetos de educação. A leitura que se entrelaça com a realidade do campo traz questões que provocam uma leitura outra do ensino regular, já que o autor dialoga com os processos educativos vivenciados no projeto.

Embora não tenha desenhado especificamente uma teoria do currículo, o autor traz em seu pensamento alguns conceitos que se relacionam diretamente como sua concepção de homem como um ser de relações, criador e transformador do mundo; da educação como ato de conhecimento, conhecimento com ‘feições de beleza’ emancipador; da dialogicidade e a problematização; do conceito de cultura como arena de lutas e contradições, identidade e alteridade.

Assim, a noção de currículo que orienta o trabalho do Projeto Anjos D’Rua, não diz respeito a uma resposta a ideologia dominante e a lógica de mercado, ou a uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos. Diz sim, respeito, a uma construção que evidencie uma “compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, se põe como um fazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana”. (FREIRE, 1991, p.72).

Como autor fundamental neste estudo, Freire, especialmente por discorrer sobre o lugar da cultura na educação e no currículo, contribui com o entendimento de que com a convivência das diferentes culturas não é algo natural e espontâneo, mas exige compromisso político, mobilização e a organização dos diferentes grupos sociais assim como uma prática educativa coerente com esses princípios pautada na ética do respeito às diferenças (FREIRE, 2008).

Freire assume uma concepção e compreensão do currículo, que abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não, as relações entre todos e todas as que fazem a escola, enquanto prática concreta. (FREIRE, 1991). Essa contribuição de Freire para o campo do currículo foi tecida com base na crítica à educação bancária e no movimento de superação pela estruturação de uma educação libertadora considerada “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto” (FREIRE, 1985, p. 125).

O currículo, embora esteja condicionado pelo sistema, paradoxalmente, é o espaço em que se aponta para a transformação social e emancipação dos sujeitos. Urge, portanto, uma mudança, que pode ser dialogada com outros tempos e experiências que não estejam apenas na escola regular. Diríamos, também, da necessidade de investimento primeiramente, na formação e na construção do conhecimento do sujeito cognocente, por meio de um currículo que se realize e materialize na ação reflexiva da articulação entre conhecimento e a experiência. Enquanto aquilo que subjaz o sujeito estiver de fora da escola, uma formação emancipadora não passará de uma utopia.

Partir de uma teorização desarticulada, para a prática contextualizada significativa implica numa elaboração do currículo que se posicione diante da tomada de decisão a que se referem questões filosóficas, sociológicas e políticas, relativas ao tipo de sociedade que se quer formar e /ou perpetuar. Refletindo sobre estas questões, propor práticas curriculares no espaço do PEA que abarquem o que o sujeito é e instiguem sua curiosidade se tornaram um princípio a ser trabalhado com os participantes deste estudo.

Dito isso, vemos a educação como caminho para se promover uma libertação que parta do oprimido que não deseja ser opressor, além de um deslocamento da relação ensino/ aprendizagem, que deverá ter como princípio a valorização dos saberes locais, a investigação, o diálogo e a problematização.

Freire, em suas obras, conceitua o sujeito como um homem integrado, historicizado, capaz de exercer sua liberdade, dialogando e agindo. A vocação ontológica do homem é ser um sujeito que age sobre o mundo, podendo transformá-lo. É um ser curioso, inacabado e conectivo. Neste sentido, é preciso estabelecer processos que corroborem e auxiliem no reconhecimento de propostas que, mesmo não estando em espaços da educação escolarizada, se posicionam e formam agentes de resistência diante da realidade social. O autor convida-nos a entender os grupos populares:

É neste sentido que volto a insistir na necessidade impiedosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura de mundo, de perceber suas 'manhas' indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. (FREIRE, 1992, p.107)

As contribuições deste autor deslocam as discussões aqui apresentadas do campo da reprodução para o campo da ação, na construção de uma educação para a emancipação, concepção que se faz presente no Projeto Anjos D'Rua. No Projeto, a noção de educação

como ato político tem forte presença na ação dos sujeitos envolvidos e na própria ação pedagógica. Indagações como a presença do racismo e da resistência em nossa sociedade, por exemplo, tem um corpo de alunos e professores majoritariamente negro, foram assuntos recorrentemente levantados nos temas geradores, trabalhados nos encontros, representado mais uma aproximação com o pensamento de Freire., como veremos na análise dos dados O autor afirma que “aquele/a que se torna machista, racista, classista precisa assumir que é um/a transgressor/a da natureza humana” (FREIRE2004, p.36), se aproximando, novamente, dos princípios que regem o projeto de educação do Anjos D’Rua.

Esta proposta de educação como prática de liberdade, apropriando do conceito desse autor, pressupõe um espaço educativo apresentado à pratos limpos, irradiando a cultura popular, criando um centro de debate, saberes significativos e reflexões no que cerne ao projeto de sociedade, para muito além das questões de acesso e permanência ou a relação sucesso/fracasso da escola formal.

Ao acontecer fora dos enquadramentos do ensino regular, o Projeto busca o exercício deste conceito de trabalho na sociedade contemporânea, ao permitir que o sujeito exerça sua liberdade e autonomia, assumindo sua tarefa de ser e fazer no mundo e em seu tempo, atuando em comunhão com sua comunidade para uma ação crítica e não se rebaixando ao *status* de “coisa”, ou de objeto. Seria ingênuo afirmar que todas as escolas onde se tem a presença do PEA trabalham com essa concepção de educação, mas, não é demais lembrar de que estamos tratando de um projeto que assim o faz.

Santos (1996), contribui para nossa discussão ao colocar que um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes, estabelecendo uma concepção de sujeito que anuncia homens e mulheres historicizado, situado e datado, capaz de reconhecer que sua práxis a força para as estruturas em que se assentam a opressão, visando transformar sua realidade.

Neste processo outro de construção do conhecimento significativo, a prática educativa ganha um novo papel, para além da reprodução: cabe a ela aguçar a curiosidade, causar inquietação. O ato de conhecer, se dá nesta triangulação enriquecedora entre educador, educando e a teoria, tornando o processo de ensinar e aprender, não uma relação direta sujeito/objeto, e sim, uma relação sujeito-objeto-sujeito:

[...] a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é a do sujeito cognoscente (ou a do sujeito que conhece) com o objeto cognoscível (ou com o objeto que pode ser conhecido). Essa relação se prolonga a outro sujeito, sendo, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito, e não sujeito-objeto. (FREIRE, 1982, p.114)

No percurso de construção desta nova relação com o conhecimento, o corpo, para Freire, passa a ser elemento de destaque e deve também ser consciente, já que cada sujeito tem neste, uma possibilidade histórica, articulada a realidade:

É o que faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que eu acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente. (FREIRE, 1991, p. 92)

A noção de corpo consciente, apresentada por Freire ao longo de suas obras, nega fortemente a dicotomia corpo-razão, uma vez que a abstração e singularidade afetiva não devem estar dissociadas. Na obra *Política e Educação*, Freire retoma o debate do corpo consciente em seu papel de desmistificar o processo de se conhecer e viver o mundo:

O corpo consciente e curioso que estamos sendo, se veio tornando capaz de compreender, de entender o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente. Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo. (FREIRE, 1993, p.12)

De modo a impor modelos e conhecimentos, doutrinando o homem para que a relação oprimido e opressor seja perpetuada, a ânsia do paradigma tradicional em corporificar um modelo ideal de homem é questionada por Freire

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38)

A noção de homem consciente mantém uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade, contrapondo a lógica do opressor. Na perspectiva do corpo consciente, a experiência é intransferível, é de cada sujeito, ao mesmo tempo em que é construído socialmente no enfrentamento ativo diante do mundo. Para Freire

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive. (FREIRE, 1985, p. 20)

O corpo deve ser visto pela educação libertadora e emancipadora, na ação, como uma forma de se conhecer as emoções, as relações consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo e é esta a concepção que alicerça a ação do Projeto Anjos D’Rua. Entretanto este corpo pouco espaço tem numa concepção bancária de educação, ainda fortemente presente nos processos formais educativos.

Discutidas as questões do conhecimento e do corpo, nos cabe levantar a importância da construção de propostas educativas que vislumbrem a emancipação, no campo a ser estudado. Balizados por Freire, entendemos o conceito de emancipação como um processo contínuo de luta a favor da liberdade, contra qualquer forma de opressão e dominação. É uma importante conquista política, que só pode ser efetivada pela práxis humana.

O processo emancipatório parte, para Freire, de uma intencionalidade política, a ser assumida por todos os homens e mulheres comprometidos com a transformação do cenário e condições de vida. Esta abordagem, especialmente no contexto desta pesquisa, não poderia ser mais atual. Discutir os impasses, entraves e conchavos políticos, hoje, é essencial para a construção dos processos de libertação, diante da emergência de uma reflexão crítica e comprometida do posicionamento daqueles que fazem parte do processo educativo, no resgate da educação para a autonomia.

O caminho inclui, ainda o direito de ser diferente em uma sociedade diversa, que se pretende democrática. Esta afirmação é pertinente ao contexto dos participantes do Projeto Anjos D’Rua e materializado, por meio da criação de coletivos artísticos que abarcam diferentes segmentos das minorias da sociedade e cultura contemporânea, como negros (Núcleo de Estudo do Movimento da Cultura Africana), a comunidade LGBTQ (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e queer), entre outros.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire defende uma pedagogia que busque uma libertação que parta dos oprimidos, discussão esta que permeia o campo de pesquisa:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p.30)

Além da concepção freireana de educação e de corpo, optamos pela articulação com a perspectiva somática de educação em dança, com toda a sua amplitude, neste projeto educativo crítico-emancipador, pela defesa dos princípios da participação, problematização e dialogicidade, com vistas à libertação e emancipação. A tessitura dos escritos de Freire e as obras da Educação Somática (ES) coadunam, nesta pesquisa, com a emergência em se pensar novos paradigmas educacionais, que estejam em consonância com a comunidade e a história na qual os sujeitos estão inseridos, desenvolvendo estratégias para fazê-los vistos e ouvidos no mundo:

Quanto aos outros, os que põem em prática minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 1982, p.17).

Freire ao tratar do corpo, especialmente do corpo consciente, nos traz pistas das relações que podem ser estabelecidas entre o lugar em que vivemos e a ação histórica do sujeito e sua relação com o mundo. A Educação somática representa a prática viva dos apontamentos de Freire, em um processo de ser aprendiz do próprio corpo, sem as rasuras impostas pelos padrões e exigências da contemporaneidade, e sim aquele que diz a que veio, repleto de consciência, ação histórica e sensibilidade.

Desse modo, a ES representa “essencialmente um momento breve onde uma pessoa ensina a outra como se tornar auto educadora. Tem que ser assim, porque Educação Somática significa educar para a independência” (MILZ, 1991, p.54) (tradução nossa), corroborando para a construção de um sujeito autônomo e auto educado.

A prática da Educação Somática consolida questões epistemológicas apontadas por Freire, na busca por um corpo-sujeito, um corpo-consciente, um corpo-concreto, ciente do seu papel enquanto sujeito individual e coletivo, num movimento de olhar para

si, para construir o mundo numa concretude histórica que o torne um sujeito coletivo. Aprofundemos nossa discussão acerca dos estudos da ES e esta articulação.

2.2. Educação Somática e o corpo consciente

Entendendo o papel sócio-político do ensino da dança como lugar da liberdade de expressão na esfera individual e coletiva, o trabalho pedagógico na perspectiva holística da dança valoriza a construção da autonomia dos sujeitos de forma ao desenvolvimento corpóreo estar indissociado do mental. Esta forma de educar abarca o desenvolvimento harmonioso corpóreo como um todo, incluindo mente, emoções e sensações corporais e do espírito, bem como a relação com o ambiente e com o outro (Vieira, 2007).

Vislumbramos a articulação entre os escritos de Freire e a Educação Somática, por ambos tratarem da educação de homens e mulheres de maneira holística, não apenas abordando as mazelas sociais que interferem nos processos educativos, mas também trazendo estas questões para os estudos. Tal aproximação pode ser exemplificada por Alba Vieira, pesquisadora da ES:

Em uma sociedade miscigenada e cultural, econômica e artisticamente eclética como a brasileira, as diretrizes que norteiam a atuação pedagógica de instituições educacionais **podem promover a subtração das características culturais dos grupos ao desconsiderar seu potencial criativo. A reprodução de modismos na dança, sem a devida problematização**, não oferece oportunidades concretas para que as pessoas possam se expressar artisticamente e encarar com autonomia e criticidade seus desafios, o que **pode levar os sujeitos sociais a se desconectarem de suas próprias autoridades internas**. Portanto, torna-se necessário o reconhecimento das particularidades, necessidades e anseios do grupo com o qual se trabalha, e as variáveis constitutivas da sua realidade social diversificada, tais como: etnia, gênero, aspectos econômicos, geográficos, sócio culturais, políticos e ambientais, dentre outros. (VIEIRA, 2007, p.3, grifo nosso)

As questões apontadas por Vieira (2007) vão ao encontro dos propósitos deste estudo e se articulam com a zona híbrida⁴ entre arte e ciência, apresentada por Domenici (2010, p.60), que propiciam a ampliação da investigação e criação de novos subsídios para epistemologias outras, sobre o corpo e a relação corpo/educação/currículo. A ideia de corpo, trabalhada neste conceito, se refere a um ser corporal humano em sua

⁴ Para Domenici (2010), encontro entre dança, educação e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo possibilitaram novos caminhos de investigação e criação, alterando profundamente os modos de construção do conhecimento, para além da clássica epistemologia mecanicista em que se pauta o treinamento corporal tradicional.

integridade, holístico e vestido por suas vivências e saberes (MILLER, 2012) A proposição deste olhar para a educação é imantada por uma outra pedagogia do movimento, que tem como premissa primeira o humano e o estímulo à troca e a experiência.

O conhecimento adquirido nesta experiência traz à tona a percepção da singularidade e da autenticidade inerente a esta nova proposição paradigmática, em que o corpo é tratado em primeira pessoa. Podemos afirmar ainda que o elemento diferencial da dança, em relação às outras linguagens artísticas, a sensação de êxtase corporal, de profundo arrebatamento que pode ser vivenciada pela pessoa que se movimenta e se permite essa abertura de expressão (VIEIRA, 2007, p.4). Sua relação com o campo educacional se reafirma na emergência de estudos que concebiam o papel do corpo no desenvolvimento afetivo, cognitivo, intelectual e comportamental do ser humano em formação.

Aqui se encontra a Educação Somática, enquanto campo teórico-prático, teoria que se estrutura a partir do início do século XX, na América do Norte e na Europa. Seus diversos métodos e aplicações apresenta uma linguagem própria e conceitos singulares: Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Ingmar Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Marthias Alexander (Técnica de Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Tood (Ideokinesis), Bonnie Bainbridge-Cohen (Body-Mind Centering), entre outros, criaram e estruturaram suas teorias e abordagens da ES baseados em suas próprias vivências, percepções e experiências, que logo foram disseminados por seus discípulos nas décadas seguintes. (DOMENICI, 2010, p.70)

Nascendo fora do ambiente acadêmico, o campo compreende diversos métodos de trabalho corporal, propondo novas abordagens do movimento, com base em proposições que divergem da visão mecanicista e dicotômica do corpo e da mente. Em uma extração precípua de seu conceito, o eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa. A grande maioria de seus teóricos desenvolveram métodos e técnicas, motivados pelo desejo de curar-se de alguma patologia e passaram a investigar o movimento nos seus próprios corpos, rejeitando as respostas oferecidas pela ciência dominante (STRAZZACAPPA, 2006).

Segundo Miller (2012), Thomas Hanna, pesquisador dos Estados Unidos, definiu a educação somática em um artigo para a Revista *Somatics* nos anos setenta, como “ a arte e a ciência de um processo relacional interno entre consciência, biológico e o

ambiente, estes três fatores agindo em sinergia” (HANNA, 1983, p.1). O autor ainda foi o percussor na redefinição do termo *soma*

“Soma” não quer dizer “corpo”; significa “Eu, o ser corporal”. (...)O soma é vivo; ele está sempre se contraindo e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento-alternando com o medo e a raiva, a fome a sensualidade. (HANNA, 1972, p.28)

Tal sentido da palavra “soma” se volta para as origens da filosofia grega, dando a ela o sentido de “corpo vivo”. Neste sentido, a ES visa deslocar o lugar do corpo: é o *corpo sujeito*, pautado pela experiência do vivido em um contato perceptivo. É o corpo percebido do ponto de vista do próprio sujeito.

A ES é um campo do conhecimento que tem, como perspectiva maior, trabalhar as percepções e as sensações do corpo, e nesta proposta de pesquisa, é apresentada e aplicada na dança. Distinto de muitas práticas na dança, em que a referência é a estética advinda de um modelo ou um objetivo exterior, o trabalho da Educação Somática visa o ser humano e suas questões em primeira pessoa.

Esta educação do movimento parte das sensações sinestésicas que o indivíduo tem de si mesmo, em um olhar de apreciação e apropriação das possibilidades expressivas e reflexivas do corpo e dos sentidos.

Domenici (2010, p. 71), afirma que os métodos de educação somática passaram a ser frequentemente experimentados, não apenas por indivíduos que buscavam saúde e bem-estar, como no prepúcio de sua concepção, mas também por aqueles interessados em construir educação e arte com o próprio corpo, mobilizando uma nova contribuição entre artistas da dança e educadores em geral.

Sobre a crescente presença da ES, Danis Bois, pesquisador da abordagem da psicopedagogia perceptiva, afirma:

A Educação Somática emerge de um processo evolutivo que se constrói sobre a base de uma pesquisa experiencial. A experiência corpórea situa-se no coração desse novo paradigma, que começa a encontrar seus títulos de nobreza nos meios universitário e acadêmico. Surgem programas universitários no Canadá (...) na Université du Québec à Montreal; em Portugal, sob minha própria iniciativa, através de um mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, bem como no Rio de Janeiro, Brasil, com duas pós-graduações em Educação Somática da Universidade, sob a direção de Silvia Sotter e na Faculdade Angel Vianna. (BOIS, 2008, p.9).

Segundo Vieira (2010), as práticas de ES se apresentam numa abordagem que permite uma maior compreensão das possibilidades e dos limites corporais, que, propiciam um processo de autoconhecimento que não se desvinculam das trocas com o meio e com o outro. Tal concepção dá início a uma quebra de paradigma da relação dança, educação e corpo, por meio da experimentação e da descoberta. Desse modo, leva os sujeitos a uma aprendizagem que se faz no processo laboratorial prático, que se materializa na educação, em sua forma pedagógica, por meio do corpo.

Nesta concepção o corpo não é um ambiente passivo que reage ao mundo de maneira sempre previsível, mas sim, ativo, que constrói novos conhecimentos e comportamentos na interação com o mundo, em tempo real.

Enquanto processos de aprendizagem, a educação somática visa validar a experiência subjetiva de cada sujeito como fonte de conhecimento, sem imposição, julgamento de valor e sobre a estética ou a eficácia do corpo.

O entendimento do corpo como construção cultural, colocam a dança, especificamente na ES, que se entrecruza numa poética do sujeito com sua relação com o mundo e na relação sujeito/ sociedade, em um papel importante na construção de uma postura crítica do educador da atualidade. Lara comenta a respeito e nos faz uma provocação:

Para nós, a arte, particularmente, a dança, podem ser tratadas como *lócus* privilegiado de crítica à sociedade contemporânea e como potência criadora de novas imagens que nos ajudam a pensar sobre outros modos de existência que não os de identidades fixas e estanques. Mas, como poderiam, efetivamente, contribuir com os modos de ensinar? (...). Como, em nosso ensino e aprendizagem da dança, propor possibilidades de ruptura das dualidades teoria e prática? (LARA, 2010, p.179)

No sentido de trazer expostas à provocação de Lara (2010), penso que o papel do professor, nesta perspectiva de educação, é sobretudo o de guiar o aluno em suas descobertas somáticas, suscitar uma reflexão sobre sua corporeidade e a do outro, desenvolvendo senso crítico sobre os valores socioculturais, morais, políticos, de estética e de saúde (BOLSANELLO, 2013), de modo dialógico, complementar e antagônico (MORIN, 2000).

A aprendizagem autêntica, para o professor de ES, parte do próprio sujeito, é durável e significativa, fundamentada na experiência, porque “O aprendizado é experiência e sensação. A sensação constitui a base a partir da qual se desenvolvem

conceitos e ideias. ” (HANNAFORD, 1995, p.48). A variedade de exercícios e possibilidades de trabalho corporal são explicitadas por Bolsanello:

Embora cada método constituinte do campo da educação somática tenha sua própria história e técnicas, todos utilizam uma grande variedade de exercícios onde o aluno estará deitado, sentado, em pé ou movimentando-se através do espaço. É frequente a utilização de acessórios tais como bolas de borracha de diversos tamanhos, bastões de madeira, tubos de papelão, sacos de areia, etc. As aulas podem ser em grupo ou individuais. (BOLSANELLO, 2005, p.3)

A ES permite que se olhe para cada sujeito numa perspectiva holística e única, entendendo as fusões e dinamismos do mundo. Sua natureza fluída, efêmera e mutável, age como uma metáfora na busca do entendimento dos dias atuais. É a arte do corpo em movimento, em constante metamorfose e com ele deseja imprimir sua marca no mundo, onde a experiência tem um papel de protagonista.

Dentre as diversas vertentes desta proposta, encontramos na ES trabalhada na perspectiva da Escola Vianna, aproximações com a proposta metodológica em dança do Projeto Anjos D’Rua. A escola foi construída na cidade de Belo Horizonte a partir da década de 1950, com práticas que buscavam respeitar a complexidade anatômica e cinética de cada sujeito. Esta proposta representou uma verdadeira transformação no ensino da dança no Brasil, por desenvolver uma nova relação com o ato de aprender, de ensinar e se relacionar no mundo pelo corpo.

O engendramento da Escola Vianna nasceu da prática corporal de um casal de bailarinos pesquisadores, sendo transmitida, ao longo de décadas, de forma prática a bailarinos pesquisadores, em um percurso de mais de quarenta anos.

Klaus e Angel Vianna, trouxeram uma importante contribuição para os estudos da ES, desenvolvendo um pensamento artístico-pedagógico à luz das ideias do filósofo italiano Luigi Pareyson. Para este filósofo, pensar em arte implica em uma série de problematizações e trocas que reverberam nas atuações artísticas e na visão de mundo de quem pratica a dança, de acordo com a linhagem e ações herdadas e assimiladas. Coloca, ainda, que os âmbitos da conservação e inovação são parte do mesmo processo que abarca a complexidade do conceito de tradição. (PAREYSON, 1997, p.137).

Um dos princípios básicos e ponto de partida para esta perspectiva em dança, é a prática da conscientização do movimento, propondo a construção um conhecimento fundamentalmente experiencial do corpo que deve ser conquistado a partir da pesquisa

do próprio movimento - livre e espontâneo, posto que não-codificado e não-sistematizado, fazendo clara distinção em relação ao ensino tradicional.

Nota-se, para além do corpo nas artes cênicas, que a Escola Vianna nos brindou com uma série de quebra de paradigmas, especialmente na relação professor- aluno. O professor, na concepção pedagógica desta escola, é aquele que provoca certa maneira de pensar e olhar a pesquisa do corpo, do movimento e do cotidiano, com todo o trabalho centrado no sujeito, em suas percepções e vivências. No método proposto pela escola podemos realçar as seguintes questões

Entre as diversas inovações propostas por eles, podemos citar: a postura do professor como facilitador de um processo, e não como um modelo a ser copiado; o desuso das sapatilhas para trabalhar melhor os espaços articulares e os apoios dos pés dos bailarinos; o trabalho técnico corporal com enfoque somático, resultando na percepção e na consciência do movimento; o trabalho centrado no indivíduo, relações e autoconhecimento; o desapego do espelho como referência, tão habitual em sala de aula de dança até nos dias de hoje; a busca da dança e da expressividade de cada um; a relação da pesquisa de movimento, inclusive da vida cotidiana, entre outras inovações. (MILLER, 2012, p. 16)

Outra importante questão proposta pela Escola Vianna é a introdução de uma nova proposição paradigmática do conceito de escola de dança, mais uma vez embasada pelos escritos de Pareyson:

A escola é como uma família, onde a novidade e a irrepetibilidade do indivíduo não estão comprometidas, mas fundamentadas pela comum geração e pela linha descendente da reprodução, onde a singularidade não nega a comunidade, mas nutre-se dela, e a semelhança não suprime, mas realiza a originalidade. [...] O que é escola senão o conjunto de pessoas que dela fazem parte e nas quais ela age e vive? [...] forma-se através do acolhimento e do prolongamento da lição alheia e diferenciar-se do mestre e dos companheiros precisamente no ato de continuar o primeiro e de assemelhar-se aos segundos. (PAREYSON, 1997, p.143-144)

Neste contexto, embora o processo de aprendizagem, conhecimento e pesquisa ocorram no âmbito individual, seus desdobramentos perpassam pelo coletivo, por meio do corpo. Aqui é possível cruzar a concepção da Escola Vianna com os apontamentos de Freire pois, o sujeito torna-se um sujeito coletivo, pronto para intervir na sociedade com ações intencionadas e conscientes.

Se tratando de escolas de dança, a técnica, seja qual for à modalidade, é o ponto central, colocadas em metodologias e didáticas fechadas que buscam a preservação de suas origens. Contrabalanceando tal fato, a Escola Vianna, busca um movimento inverso, em que a técnica é utilizada a serviço do processo de investigação e busca do

conhecimento significativo. Na visão desta escola, a acumulação de habilidades corporais, construídas de forma estanque e cristalizadas e o treinamento físico mecanicista, não gera conhecimento, mas sim reprodução.

Interessa-nos esta visão da construção do conhecimento acerca do corpo, em que não há lugar para movimentos mecanizados, repetitivos e que não nos dizem da história dos sujeitos. As práticas corporais da Escola Vianna, buscam a formação de bailarinos pesquisadores, que se apropriam do fazer artístico para conceber e reconstruir conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Esta reconceitualização a respeito da técnica muito nos interessa, uma vez que geram novas estratégias e remete ao *soma* no trabalho de construção da autonomia dos sujeitos e em sua formação, para se tornarem pesquisadores em prontidão. A Escola Vianna, seguindo esses preceitos, propõe que o sujeito se torne um investigador em toda sua potencialidade, fazendo com que a técnica afete o criativo, gerando um movimento outro de construção de conhecimento

Uma ação criativa imbricada na técnica, ou melhor, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente/espço, com sua percepção aguçada do movimento presente para a criação de outro movimento/movimento. Por isso podemos falar de um “corpo relação”, ou seja, da atenção do corpo e, relação ao todo, ao outro, ao espaço, ao ambiente, numa rede de percepções. (MILLER, 2012, p. 39)

Em primazia, cabe ressaltar que a proposição da Escola Vianna é imantada por uma pedagogia que busca desconstruir padrões de pesquisa na área da dança e intenta colocar o humano, o sujeito que dança, como aquele que troca experiências e se coloca como um corpo vivo em totalidade, buscando superar a visão dicotômica corpo/ mente. Reforça os preceitos da ES, especialmente, como afirma Miller (2012, p.260) na “busca pela consciência do movimento como tentativa de construir uma organicidade por intermédio do corpo presente e disponível para a expressão do corpo, que compreende o movimento e elabora sua atenção em relação ao todo”. Vê-se o corpo percebido, vivido e sensível, ou, dito de outro modo, o corpo consciente como pretendeu Freire.

Como parte do fundamento teórico da construção do currículo somático do Projeto Anjos D’Rua, a Escola Vianna sugere a construção do corpo em uma linguagem também somática, em atuações pedagógicas que propõem a quebra do paradigma tradicional pedagógico, para a construção de outros olhares e outros saberes em educação. Por meio

de sua pedagogia, abre-se uma democratização do acesso à dança, jogando por terra o imaginário conservador da bailarina, branca e nas pontas.

A dança torna-se para todos; para todo e qualquer corpo que vive e carrega, de forma consciente, sua história de vida. É desta forma, uma educação para a liberdade consciente de expressão do movimento, pautada na escuta do corpo, em um olhar debruçado no sujeito que dança, para que ao olhar para si, possa atuar e intervir, conscientemente, no mundo em que habita.

Ainda que ao longo do tempo inúmeras concepções tentaram definir o corpo humano, encontramos na ES a descoberta de seu conceito enquanto experiência, sua base teórica- metodológica. A pedagogia deste corpo é regida sob três aspectos: “o aprendizado pela vivência; a sensibilização da pele e a flexibilidade da percepção” (BOLSANELLO, 2005, p.1).

Os estudos da ES, nesta ótica, permitiram o entendimento do sujeito como ser holístico e em estado de busca pelo equilíbrio entre ele mesmo e sua relação com o outro e com o ambiente, bem como uma organização corpórea global, equilibrada e funcional.

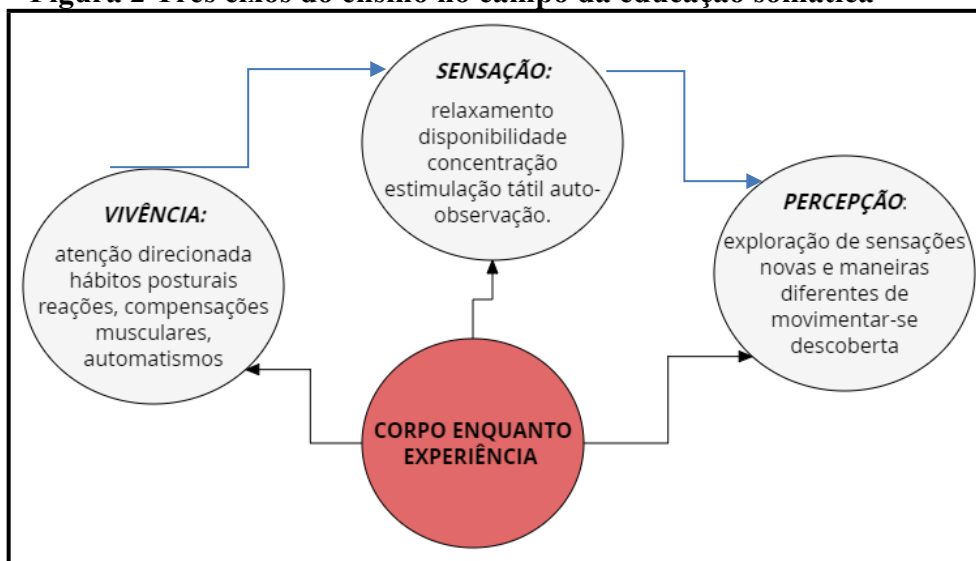
Assim, o professor de ES é um mediador, que busca levar a atenção do praticante a perceber como e o que ocorre com seu corpo durante o exercício, levando-o a entrar em contato com sua subjetividade, fazendo com que “a subjetividade passe ao status de fonte de dados.” (VIERA, 1997, p. 3). Este processo valida a experiência subjetiva como fonte de conhecimento, trazendo reflexões sobre sua visão de mundo e seus valores éticos e estéticos na vida em sociedade.

Há muito o que se discutir sobre a ES como campo interdisciplinar que parte do corpo consciente. Neste estudo interessamos seus desdobramentos possíveis no campo da educação, ao assentar-se em três eixos, vivência, sensação e percepção, que, por meio de suas técnicas exigem do praticante:

(...) uso focado da atenção e da concentração e envolvem habilidades como observar, sentir, perceber, nomear, diferenciar, comparar, interpretar, modular e outras, que contribuem para trazer para o nível da consciência ações que poderiam facilmente passar despercebidas. (BOLSANELO, 2005, p. 132)

Em meu entendimento, os eixos da ES poderiam ser representados da seguinte maneira:

Figura 2 Três eixos do ensino no campo da educação somática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O trato da construção do conhecimento, partindo dos três eixos, colocam o sujeito numa posição ativa da sua aprendizagem e esta estrutura pode ser vislumbrada nas ações do Projeto estudado, a ser apresentado no próximo capítulo.

3. O PROJETO ANJOS D'RUA E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA ESCOLA ABERTA (PEA)

Para melhor compreensão do processo de construção da pesquisa, se faz necessário o conhecimento acerca do campo a ser analisado.

O Projeto Anjos D'Rua é um grupo que se ocupa da formação de bailarinos no período de 08:00 as 14:00 horas, nos fins de semana, aos sábados e domingos.

É um projeto social de educação não escolarizada, que nasceu e cresceu com o intuito de apresentar a dança como fomento de arte e cultura para jovens e adolescentes, como uma alternativa para crianças e jovens usufruírem desta manifestação cultural e ainda construírem conhecimentos que lhes permitam outras possibilidades em suas vidas.

A principal modalidade de dança desenvolvida é a Dança Urbana, com práticas da cultura hip hop ainda pouco valorizadas e entendidas pela sociedade:

A Cultura Hip Hop é entendida, neste estudo, como a junção das manifestações artísticas do rap, grafite e dança de rua, com início na década de 70. Surge, inicialmente, como um movimento cultural entre os latino-americanos, os jamaicanos e os afro-americanos da cidade de Nova York mais precisamente no sul do Bronx. A filosofia subjacente a este movimento cultural vem de disputas com base na criatividade. A junção dos quatro elementos de expressão artística, dança (break), artes plásticas (grafite), música (DJ) e poesia (MC), deu origem ao movimento hip (quadris) hop (pulo). (KITWANA, 2003, p. 198)

Concebido em setembro de 2002, por Maria Auxiliadora Aguiar, catequista da Paróquia Santa Clara da Piedade, que recebeu a iniciativa em seus primeiros anos, o projeto era formado por crianças, adolescentes e jovens, pertencentes à comunidade do Bairro Caiçara, somando em torno de 60 integrantes. O que motivou a iniciativa foi o aumento da periculosidade e crescente ingresso de crianças e jovens nesta realidade. A catequista viu na dança uma alternativa para, em suas palavras, “*manter as crianças com a mente ocupada*”.

Por meio de um catequisando da paróquia, Maria Auxiliadora entrou em contato com Wesley Ribeiro, que havia iniciados seus estudos em danças urbanas e procurava formas de trocar o ofício de *office boy* pela profissão de professor de dança. Apesar de não haver remuneração para as aulas, Wesley, assumiu sua primeira turma, com mais de quarenta alunos. É factível perceber que ambos, o projeto e o professor, foram crescendo juntos, neste percurso.

Para realizar as aulas, foi cedido pela Paróquia Santa Clara da Piedade o salão paroquial, permanecendo até 2011, quando a igreja solicitou o desligamento da iniciativa da Congregação, por estarem recebendo jovens de outras religiões.

Como saída emergencial, a Escola Estadual Caio Nelson recebeu o projeto aos sábados, a fim de evitar a paralisação total das atividades. Quatro meses após esta integração, ocorreu um deslizamento de terra na escola, sendo a mesma desativada pela defesa civil. A falta de espaço para a continuidade do Projeto, fez com que, em dezembro de 2012, estimulado pela pressão comunitária, o Anjos D’Rua ações foi integrado ao Programa Escola Aberta.

O contexto dos participantes é de exclusão social, no que diz respeito às formas pelas quais lhes são negadas oportunidades de envolvimento integral na sociedade, de vivência digna e cidadã, uma vez que não participam do mercado de bens materiais nas mesmas condições que outros e, portanto, não tem suas potencialidades consideradas.

Atualmente o Projeto Anjos D’Rua conta com uma coordenadora pedagógica, e um coordenador de área, dezesseis professores multiplicadores e dois professores em formação. Conta ainda com uma psicopedagoga e um gerente de mídia, todos voluntários. São realizadas cerca de vinte oficinas no sábado e cinco aos domingos, atendendo até trinta participantes em cada uma delas. Em quinze anos de projeto, já passaram por formação mais de 1000 pessoas e atualmente conta com aproximadamente 530 alunos inscritos.

Com o amadurecimento do projeto, o Anjos D’Rua recebeu uma reestruturação pedagógica, com algumas características da educação formal como: turmas divididas por níveis técnicos; criação de uma matriz curricular com conteúdo definidos por uma comissão de professores, alunos e representantes da comunidade; frequência mínima exigida; aproveitamento mínimo de sessenta por cento para progressão, tratado por meio de avaliações contínuas de aprendizagens, avaliações técnicas e artísticas e relatório de aprendizagem.

A implementação e concretização do Projeto Anjos D’Rua gerou e continua gerando frutos, por meio de oportunidades e convites de participação em festivais e competições pelo Brasil, reconhecendo os bons resultados da iniciativa.

Entre estas participações, no ano de 2011, o projeto foi o único grupo de Minas Gerais a ser selecionado no Festival de Dança de Joinville, o maior festival de dança do mundo, segundo o Guinness Book. Sem recursos ou patrocínio, o Anjos D’ Rua não pode participar do evento. Foi selecionado, novamente, como o único grupo mineiro em 2013.

Desta vez, mesmo não contando com o apoio da escola municipal ou a Secretaria de Educação de Belo Horizonte, conseguiu recursos por meio de bazar beneficente e de ações de bailarinos que dançaram em sinais de trânsito pela cidade para viajarem rumo ao sonho da participação no evento. O esforço rendeu a premiação no evento e reconhecimento internacional do grupo de dança.

O corpo de bailarinos do projeto é composto por jovens de toda região metropolitana de Belo Horizonte, de comunidades próximas ou mesmo mais distante. Está entre os principais grupos de dança do cenário mineiro, abrindo possibilidades para instrutores de danças urbanas na cidade e recebendo importantes premiações em festivais nacionais e internacionais.

Como parte das propostas desse projeto, acontecem as atividades de trocas artísticas, que contribuem com o amadurecimento e enriquecimento tanto do grupo quanto da comunidade, com vivências de dança contemporânea, ballet clássico, jazz e grupos de pesquisa de movimento.

Os professores envolvidos no projeto buscam uma educação que prioriza a sensibilidade, o cuidado e uma ação pedagógica que direciona seu olhar para as particularidades dos sujeitos envolvidos no ato de aprender, se dispondo a fazer do processo de aprendizagem uma importante oportunidade de trocas, pois, quem ensina também aprende.

Apesar do significativo crescimento e reconhecimento do Projeto Anjos D’Rua, a maior dificuldade enfrentada é a falta de envolvimento das entidades institucionais as quais está subordinado, bem como a falta de viabilidade financeira para a execução de ações e propostas educativas internas e externas, o que limita o desenvolvimento de ampliação do acesso e disseminação das atividades artísticas, educacionais e culturais do projeto. O amor pela dança dos integrantes e a perseverança da equipe de voluntários sustentam e motivam a continuarem firme em suas atividades.

Quanto às proposições curriculares, elas seguem os moldes da educação não formal das escolas de dança, que colocam os conhecimentos que deverão ser adquiridos, de acordo com a técnica de dança e os conteúdos mínimos para cada ano de ensino e, ainda assim, privilegiam o espaço para criação, desenvolvimento de coletivos artístico, espaços para contato e improvisação, passeios por outros estilos de dança e expressões artísticas em geral.

Paralelamente às atividades da pesquisa, acompanhamos o grupo em eventos competitivos, apresentações e intervenções urbanas e em duas viagens para festivais de dança no estado (nas cidades de Araxá e Viçosa). A participação do grupo na Virada Cultural de Belo Horizonte foi um tocante à parte, pelo encantamento tanto dos que dançaram tanto no grande público presente no Parque Municipal de BH. Em janeiro de 2017, o grupo fez parte da seleta programação da Campanha de Popularização do Teatro e da Dança, apresentando-se em um dos mais importantes teatros da cidade de Belo Horizonte, usualmente palco de cultura dita erudita, o Grande Teatro Sesc Palladium. As atividades colaboraram para a afirmação do projeto no cenário artístico mineiro e vieram a acender o olhar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para o viés educativo, formador e holístico dos processos criativos.

A iniciativa, mesmo trazendo importantes elementos para discussão do conhecimento no campo da dança e da educação, não deixa de enfrentar problemas em sua estrutura. Os processos formativos da equipe representam um constante desafio, uma vez que o jovem aluno é levado à uma formação técnica, didática e metodológica que nem sempre está preparado a receber. Deste modo, o corpo de professores é constantemente modificado, à medida que o professor em formação pode descobrir, no processo, que não deseja fazer parte do Anjos neste papel. As relações afetivas também se constituem em uma dificuldade, uma vez que os relacionamentos e “namoros” entre os participantes trazem grande comoção do coletivo como um todo, sendo um desafio trazer aos jovens a compreensão de como vida pessoal e profissional são tratadas na realidade do mundo do trabalho.

Uma vez apresentado o Projeto Anjos D’Rua, faz-se necessário contextualizar e discutir sua presença no Programa Escola Aberta (PEA), SMED-BH.

A responsabilidade da formação humana cada vez mais vem se deslocando do seio da família para a escola, passando também pela comunidade e outras instituições sociais, como a igreja, a rua, a mídia, dentre outros. Sem dúvida a escola tem recebido uma carga acentuada, por uma demanda dos âmbitos civil, político e social, tornando-se formador e mantenedor e responsável por inúmeras instâncias, educativas, o que limita a abrangência de propostas curriculares mais assertivas e significativas para a vida dos atores sociais, fazendo com que a instituição escolar se encontre perdida em sua própria identidade.

O Programa Escola Aberta (PEA) trata da concretização da parceria entre Ministério da Educação, Organizações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Prefeitura Municipal. O contexto da criação do PEA parte do Programa

Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para promover a ampliação da jornada escolar e buscar uma organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Conforme apresentado em suas Diretrizes, o programa prioriza a integração com a comunidade na perspectiva da educação não formal. Esta ampliação de acesso aos espaços da escola tem como objetivo

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, o PEA busca fortalecer a integração entre escola e comunidade, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para a redução da violência escolar, por meio da melhoria do capital social e humano nas comunidades. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.71)

Partindo deste princípio, nos anos 2000, os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, com o apoio da UNESCO, houve a implementação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Seu foco, como mencionado no Documento das diretrizes baseia-se na cultura de paz e não violência e na promoção da cidadania de adolescentes, jovens e da comunidade escolar em uma ação de inclusão social que englobaria tanto o aumento na qualidade da educação, quanto programas para a saúde e conscientização ambiental.

O acordo de Cooperação entre o Governo brasileiro e a UNESCO, para a realização do Programa Escola Aberta, foi firmado em outubro de 2004, ano em que o PEA foi implantado em Belo Horizonte. A participação e o envolvimento das escolas e comunidades na execução e implementação, assim como a apropriação da proposta do Programa, são condições importantes para que a autonomia e a continuidade das ações sejam garantidas.

As escolas das redes públicas de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades no macro campos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Nesse contexto complexo, surge a proposta da Escola Aberta na Rede Municipal de Belo Horizonte, como mais uma política pública para tentar sanar problemas sociais,

ainda que permeável de críticas sérias e pertinentes. Gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação, sob a coordenação da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, possibilita a abertura das escolas municipais, aos sábados e domingos, buscando uma interlocução entre a escola e a comunidade que a cerca. Fica implícito a deficiência que cidade possui quanto a espaços e equipamentos destinados ao lazer de sua população, como direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, buscando no espaço físico da escola sanar esta demanda.

Tal ação traz consigo a possibilidade de desenvolvimento de atividades voltadas ao lazer, esportes, programas de geração de renda, projetos socioculturais e atividades pedagógicas. Desta maneira, crianças, jovens e adultos tem ali, uma possibilidade de exercício da cidadania e busca pela consolidação de seus direitos sociais. O Programa pretende atender os blocos temáticos:

Figura 3 Blocos temáticos a serem trabalhados no PEA



Fonte: Caderno de diretrizes 2015, p.38

As orientações para o funcionamento do PEA são apresentadas, em Belo Horizonte, por uma Caderno de Diretrizes que contém, ainda, as orientações para os

Programas Escola Integrada (PEI) e Escola nas Férias (PEF). Salientamos as atribuições da Gerência, quanto ao PEA:

Planejar, coordenar, monitorar e avaliar o Programa Escola Aberta nas escolas municipais de Belo Horizonte; gerenciar a documentação relativa aos processos administrativos e pedagógicos do Programa; integrar o Comitê Metropolitano do Programa Escola Aberta da Região Metropolitana de BH. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.73)

A implementação do PEA sinaliza, ainda, os seguintes procedimentos

A gestão administrativa e pedagógica, cultural, de lazer e esportes e de artesanato e geração de renda; o atendimento às escolas e aos agentes; o planejamento e execução de formações destinadas aos agentes; o planejamento e oferta de formações nas áreas temáticas: esporte, cultura, qualificação profissional e geração de renda; o planejamento, coordenação e avaliação do Fórum de Educação Integral; o permanente monitoramento e avaliação das ações do Programa, por meio de acompanhamento pedagógico, para registro junto ao Programa BH Metas e Resultados; o recebimento mensal de informações das escolas: Mapa Mensal e relatórios da Coordenação e Professor Comunitário. A Matriz Pedagógica deve ser enviada quando houver mudanças nas atividades. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.73)

O PEA é regido por diretrizes político-pedagógicas e operacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A destinação de verba de materialidade, ressarcimento é direcionada de acordo com o nível em que a escola se encontra, baseada no número de participantes nos fins de semana. Isto se dá do seguinte modo:

NÍVEIS DAS ESCOLAS			
NÍVEL	HORAS/OFICINAS/ MÊS	VALOR OFICINEIRO/MÊS	CUSTEIO/MÊS
1	180	R\$ 1.260,00	R\$ 600,00
NÍVEL	HORAS/OFICINAS/ MÊS	VALOR OFICINEIRO/MÊS	CUSTEIO/MÊS
2	300	R\$ 2.100,00	R\$ 1.000,00
NÍVEL	HORAS/OFICINAS/ MÊS	VALOR OFICINEIRO/MÊS	CUSTEIO/MÊS
3	420	R\$ 2.940,00	R\$ 1.400,00
NÍVEL	HORAS/OFICINAS/ MÊS	VALOR OFICINEIRO/MÊS	CUSTEIO/MÊS
4	600	R\$ 4.200,00	R\$ 2.000,00
Valores idênticos para todas as escolas			
Coordenador/mês: até R\$ 722,00		Professor comunitário/mês: até R\$: 722,00	
Capital/Mês: 282,00			
OBSERVAMOS QUE, EM MESES COM 5 FINAIS DE SEMANA (60H DE ATUAÇÃO), AS HORAS DE OFICINA DEVEM SER DEVIDAMENTE PLANEJADAS E DISTRIBUÍDAS PARA QUE O LIMITE DO VALOR DE			

Fonte: Encontro dos coordenadores, acompanhantes e oficineiro PEA, ago. /2017.

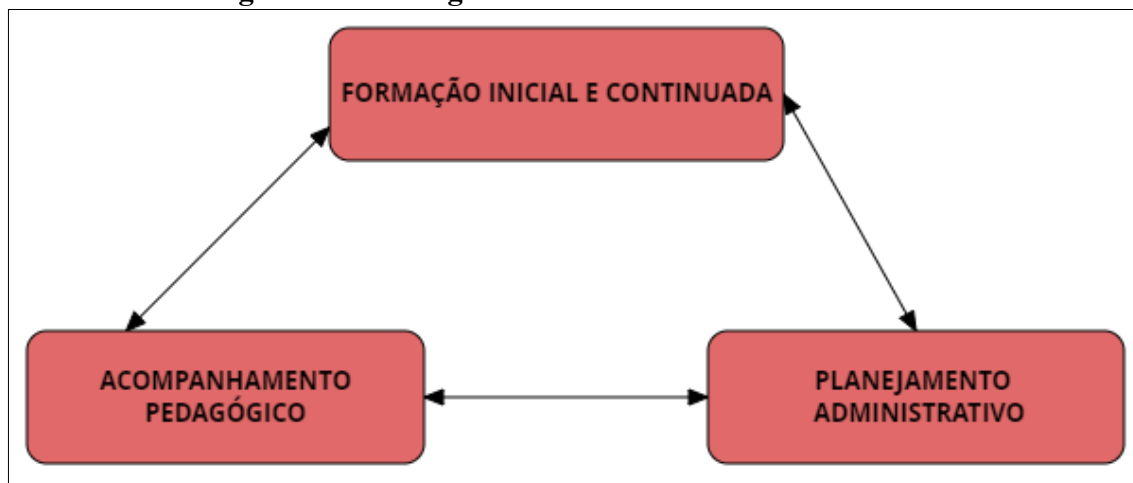
O Caderno de Diretrizes, é apresentado com uma epígrafe de Paulo Freire que, diz: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”. A frase chamou minha atenção, pelo diálogo que estabelece com este estudo, em sua base teórico- metodológica, retomando a importância e entendendo o espaço escola como lugar da experiência e da valorização dos sujeitos que a compõe.

Nele é discutida a importância da a inter-relação entre os Programas PEI, PEF e PEA na promoção de uma educação integral, a ser construída na coletividade:

Tais Programas direcionam para o desenvolvimento integral do estudante e das pessoas que fazem parte da comunidade. As possibilidades educativas das vivências culturais estão balizadas pelo encontro com os saberes do território do qual a instituição faz parte. A dimensão educativa dos programas de Educação Integral se relaciona com os diferentes projetos educativos da Cidade e com a proposta político-pedagógica da escola, visando uma sociedade de princípios democráticos, éticos e igualitários. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.141)

O viés da Escola Aberta, diante dos outros programas, representa a aproximação da comunidade na escola, a ser orientada em três eixos, que buscam qualificar e ampliar as experiências da comunidade escolar participante do Programa:

Figura 4 Eixos organizacionais do PEA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Segundo o Caderno de Diretrizes, a formação continuada representa a ação da Secretaria Municipal de Educação em fornecer palestras, encontros, minicursos para os agentes do programa, a fim de fundamentar, pedagogicamente a ação da comunidade no espaço escolar.

Faz-se necessário apresentar as atribuições dos sujeitos que atuam na gestão e execução do Programa Escola Aberta. Cabe à Direção:

- Assinatura dos Termos de Adesão e Compromisso, anexando a eles cópia do CPF e comprovante de endereço de todos (as) os (as) voluntários (as) envolvidos (as) no funcionamento do PEA em sua unidade escolar;
- Guarda da documentação do Programa Escola Aberta;
- Emissão e pagamento dos Recibos de Ressarcimento de Despesas ordinárias, decorrentes da ação voluntária (ajuda de custo);
- garantia da disponibilidade de material permanente e de consumo para as oficinas do final de semana;
- Prestação de contas dos recursos;
- Garantia da gestão democrática, planejamento e organização coletiva e ainda, da integração do Programa com o Projeto Político-Pedagógico da Escola;
- Mapa mensal de atividades; Relatório do Coordenador Comunitário. Matriz pedagógica.
- Cadastros e termos de Trabalho Voluntário.
- Organização, guarda e conservação de toda a documentação referente ao Programa Escola Aberta, pelo prazo de 20 (vinte) anos. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.87)

Podemos afirmar que, o sucesso e manutenção do PEA está diretamente ligado ao envolvimento positivo da Direção das escolas e reconhecimento do Programa como parte da sua estrutura. A negação ou negligenciação das Direções perante o PEA impedem que seu caráter essencial, no que diz respeito tornar a entrada da comunidade aos fins de semana como espaço do partilhamento de conhecimentos e experiências, conectando a escola e a comunidade, sejam desenvolvidos.

No caso do campo pesquisado, que pudemos presenciar, foi um distanciamento da Direção em relação as propostas desenvolvidas no PEA. Não foram registradas a integração do Projeto Político Pedagógico da instituição com as atividades do programa, a incluir, o Projeto Anjos D’Rua.

A apropriação do espaço público ESCOLA, parece assustar os setores administrativos da escola, que temem, por exemplo, pela degradação do espaço físico. Observando as oficinas do programa na Escola Municipal X, pude constatar o inverso: quando a comunidade chega, as 08:00 do sábado, encontra uma escola suja. Para o início das oficinas, o primeiro movimento dos participantes PEA é providenciar a limpeza dos espaços em que as aulas ocorrem e procurando mantê-la ao longo do dia.

A ponte entre a gestão da escola e a comunidade fica a cargo do Coordenador comunitário, geralmente pertencente à comunidade local, e possui as seguintes atribuições:

- Pesquisar e identificar, na Escola e na comunidade, pessoas que possam oferecer oficinas, cursos e palestras nos finais de semana;
- elaborar, de forma participativa, o planeamento da ação na escola com as atividades a serem realizadas nos finais de semana, prevendo a diversidade e renovação periódica destas e do público, além da duração média de cada ação/oficina;
- Planejar e realizar mobilização e divulgação, por meio de reuniões, banners, cartazes e folhetos, das atividades na Escola e na comunidade, mantendo um canal de comunicação aberto com o público do final de semana e com os potenciais participantes;
- Promover gestão cotidiana, acompanhamento, avaliação e reordenação das atividades e oficinas quanto à adequação ao público e à proposta de ação, buscando integrar suas ações com as da escola e as da comunidade;
- Registrar e sistematizar as participações e ações dos finais de semana;
- identificar e fortalecer a rede de parceiros locais (pais, estudantes, equipe escolar, comunidade, instituições e empresas da região, ONGs, entre outros);
- Definir metas e resultados a serem alcançados, como indicadores de integração entre escola e comunidade, média de público de oficinas e ações, diversificação de participantes (homens e mulheres, diferentes faixas etárias, com destaque para a juventude, integrantes de outras comunidades etc.);
- Responsabilizar-se pela abertura da escola aos sábados e domingos;
- Permanecer no espaço escolar durante todo o período em que serão realizadas as atividades;
- Zelar pelo patrimônio escolar;

- Buscar parceiros para o desenvolvimento das ações;
 - Organizar as oficinas em parceria com o Professor Comunitário;
 - Elaborar a programação de oficinas considerando as orientações da linha pedagógica do Programa e a prévia consulta à comunidade; coordenar e supervisionar a equipe de oficinairos;
 - Coordenar e supervisionar a aquisição, a guarda, a utilização e a distribuição de materiais e equipamentos;
 - Orientar e auxiliar o oficinairos no planejamento e na realização das oficinas;
 - Sugerir a realização de feiras, concursos culturais, festivais, gincanas e demais atividades que promovam a integração entre escola e comunidade;
- (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.88)

No decorrer do tempo da pesquisa, vimos o desenvolvimento da conscientização das atribuições do Coordenador Comunitário. Nesta escola, a coordenadora, que está nesta função há 11 anos, é mãe de aluna da escola e suas outras duas filhas atuam como oficinairas PEA, e não possui formação direcionada para a função. Com o crescente número de participantes nas oficinas, as demandas aumentaram de tal maneira (a exemplo do detalhamento dos mapas de cada oficina, que devem trazer o número de participantes, faixa etária, sexo feminino ou masculino, se faz parte da escola ou da comunidade; inserção dos planejamentos de cada oficina no sistema de SMED-BH; organização do ressarcimentos dos oficinairos; entre outras), que foi necessário um movimento da coordenação comunitário para aprender e compreender suas funções.

Isto reflete na movimentação da verba de materialidade e ressarcimento do Programa passasse a ser realmente executada. No passado, a verba disponível para o Programa na Escola Municipal X era repassada para outras escolas por falta de uso. Como a direção não formalizava o pedido da coordenadora comunitária para materialidade, os setores financeiros da SMED-BH entendiam que, já que aquela escola não fazia uso do recurso, ele era repassado a outras escolas que efetuavam solicitação junto ao Programa. A aproximação da coordenação com o Projeto Anjos D’Rua gerou uma troca de experiências fundamentais para a permanência do projeto no PEA. Uma atuação satisfatória da coordenação PEA na Escola Municipal X, garantiu, inclusive, que treze dos dezessete oficinairos de dança fossem ressarcidos⁵⁵, fato ocorrido no fim dos registros da pesquisa.

No sétimo ano de atuação do Anjos na Escola Municipal X, registramos a chegada da professora comunitária

⁵⁵ No PEA, oficinairos, coordenadores e professores são considerados voluntários, uma vez que o ressarcimento é de valor simbólico (como exemplificado na tabela da página 58). Como o número de oficinas permitidas pelo nível em que a Escola X para ressarcimento é inferior ao número ofertado a comunidade, cerca de 4 oficinairos atuam sem ressarcimento algum.

Professor Comunitário é lotado em uma das unidades escolares da RME-BH, com disponibilidade para atuar no final de semana (atividade ressarcida) e disposição para encaminhar questões de interesse do Programa durante a semana, dentro e fora da Escola, o Professor Comunitário é o responsável, junto com a coordenação comunitária, por organizar as atividades do PEA, dando suporte e orientação pedagógica às ações e integrando a escola com a comunidade.(...) O Professor Comunitário: tem atuação no PEA aos finais de semana, mínimo de 60% das horas de atuação, e o restante do tempo de atuação durante a semana, junto à direção para encaminhamentos pertinentes ao Programa.(CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.90)

Durante o tempo da investigação acompanhamos cerca de cinco encontros e reuniões mobilizadas pela SMED-BH (Gerência de Educação, Direitos Humanos e Cidadania) para discussão do PEA. Se trataram de formações para oficinairos, compartilhamento de experiências e apresentações dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas.

Pudemos constatar, ao participar destes encontros, que grande parte dos oficinairos atuantes na Rede de BH são jovens, na faixa etária entre 16 e 23 anos e os coordenadores comunitários são, em sua maioria, senhoras ou pessoas atuantes nas comunidades no entorno das escolas. Nem todas as instituições apresentam a figura do professor comunitário. No caso da escola onde a pesquisa foi realizada, houve, durante muitos anos, baixo interesse do corpo de professores em se tornar um professor comunitário. Em 2017 foi realizado um sorteio entre a equipe, que resultou na incorporação da professora de Inglês iniciar sua atuação como professora comunitária, ainda que não tenha recebido uma preparação formal direcionada para as atribuições exigidas pela função.

Presenciamos, ainda, cerca de um encontro por semestre com a Gerência de Educação Integrada Direitos Humanos e Cidadania, mediados pela coordenação do Programa Escola Aberta. Nele foi discutida a questão do ressarcimento, que não sofre reajuste há mais de onze anos, além de solicitação de policiamento durante a atuação do programa e queda gradual do número de participantes, especialmente nas escolas da região central.

Embora houvessem, também oportunidade de formações e cursos de curta duração direcionados ao Programa, a adesão ainda é pequena por parte dos oficinairos e coordenadores comunitários. Os encontros de formação que tive a oportunidade de acompanhar foram muito interessantes e significativos, porém tiveram pouco alcance de público e baixa compressão dos processos discutidos entre os presentes. Parte dessa falta

de participação, em minha análise, se deve pela distância que se estabeleceu entre a ação do Programa, a escola regular, as Direções e à própria Secretaria. No caso específico da escola em que o Anjos D’Rua está inserido, é nítida a recusa da Direção em estabelecer diálogo ou reconhecer o trabalho desenvolvido, o poder emancipatório e a força que a comunidade exerce na escola, aos fins de semana.

Ainda no contexto das formações, as Diretrizes do programa propõe que oicineiros tenham uma carga horária de formação de 36 horas por ano, que incluem mostras de arte, encontros regionalizados, formação para coordenadores e acompanhantes pedagógicos e “oficinas temáticas que se voltam para o reconhecimento de que os estudantes, a comunidade escolar ou qualquer outro ser social possuem identidades diferentes, marcadas por culturas e conhecimentos, que precisam ser explorados no cotidiano escolar.” (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.82).

Em muitas instituições que tive a oportunidade de acompanhar, as atividades seguem de forma muito distante às descritas nas Diretrizes do Programa. Tal fato ocorre em função da falta de acompanhamento dos gestores e da comunidade escolar, em geral, deixando a supervisão das atividades apenas a cargo do acompanhante designado pela SEMD-BH, que visita a escola uma vez por semana. Sobre a formação dos icineiros, as Diretrizes preveem:

Formações inicial e continuada constituem estratégias que têm como objetivo contribuir para **qualificar e ampliar** os processos desenvolvidos no Programa Escola Aberta. **São destinadas a todos os atores do Programa e caracterizam-se pela realização de múltiplas experiências, regularidade dos encontros de formação, desenvolvimento e reconhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola para o PEA a fim de organizar e qualificar as práticas desenvolvidas.** Fundamentam-se na valorização da cultura popular, das expressões juvenis e do protagonismo das comunidades locais.

Sobre o acompanhamento pedagógico, dizem as Diretrizes:

O acompanhamento pedagógico visa a instrumentalizar metodologicamente para ampliar as oportunidades de aprendizado dos sujeitos em Educação Integral. **Propõe processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, de conhecimentos e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental. Busca desenvolver ações baseadas em práticas corporais lúdicas e esportivas que enfatizam a presença da cultura local e o fortalecimento da diversidade cultural,** bem como uma educação em direitos humanos que visa promover o respeito aos direitos e a liberdade, com vistas a contribuir para a prevenção e o combate ao preconceito, à discriminação e à violência. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p. 85, grifo nosso)

Uma vez que a escola regular não reconhece, quase em unanimidade, o PEA como espaço de construção do conhecimento, uma das consequências é a de proposições apontadas pelo Caderno de Diretrizes tenham sido, pouco a pouco, negligenciadas. Percebe-se, de um modo geral, que as atividades do Programa são focadas na quadra de futebol (utilizada fortemente nas escolas) e a sala de informática (geralmente trancada a sete chaves durante a semana). Ocorrem pequenas exceções que realmente busquem fazer valer o postulado pela Secretaria.

A dificuldade em assumir o processo de construção e o próprio projeto de educação que ocorrem em outros tempos na escola, que, ao se abrir para a comunidade, suas necessidades e particularidades, não impedem que o Projeto Anjos D’Rua, no PEA, promova ali uma educação genuína, significativa e com um propósito emancipatório.

Os coordenadores do Projeto Anjos D’Rua precisaram se apropriar das Diretrizes, analisá-las e absorvê-las para fazer valer o que é direito da comunidade onde está inserido. Parte dessa apropriação se deu por meio do que o Caderno de Diretrizes descreve como equipe coordenadora local:

Equipe Coordenadora Local é formada, basicamente pela Coordenação local, composta pela Direção da Escola, pelo Coordenador Comunitário, pelo Professor Comunitário e pelos oficineiros. Todas as unidades escolares devem compor um grupo **de trabalho responsável pelo diagnóstico da comunidade, planejamento e execução das ações do Programa**, sob a orientação de uma coordenação, que responderá sobre as atividades na Escola. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.85, grifo nosso)

Reconhecer o papel da equipe coordenadora local foi fundamental durante o processo de pesquisa, para o estabelecimento de um diálogo mais direto com a GEDHC, que propiciou a conquista da ampliação do ressarcimento dos oficineiros de dança na escola, melhora significativa a qualidade da materialidade, aquisição de figurinos e uniformes e transporte para viagens em eventos competitivos fora de Belo Horizonte.

Entre as atribuições da Equipe Coordenadora Local, na qual o Anjos se enquadra, destacamos:

- (a) **pesquisar e identificar, na escola e na comunidade, pessoas que possam oferecer oficinas, cursos e palestras** aos finais de semana;
- b) elaborar, de forma participativa, o planejamento do Programa na escola e preencher o formulário de Planejamento Anual de Atividades da Escola;
- c) **mobilizar a comunidade e divulgar** - por meio de reuniões, banners, cartazes e folhetos - as atividades do Programa tanto para o público da escola quanto da comunidade, mantendo um canal de comunicação aberto com os participantes do final de semana e com os potenciais interessados;

d) promover gestão cotidiana, acompanhamento, avaliação e reordenação das atividades e oficinas, quanto à adequação ao público e à proposta do Programa, buscando integrar suas ações com as da escola e as da comunidade;

e) registrar e sistematizar as participações e as ações dos finais de semana;

f) identificar e fortalecer a rede de parceiros locais;

g) atender às metas e aos resultados estabelecidos pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania/Coordenação de Projetos Especiais da Educação;

h) preencher a documentação referente ao Programa. (CADERNO DE DIRETRIZES, 2015, p.88, grifo nosso)

Atualmente, percebe-se que o Anjos é tolerado pela Direção, que atua no seu segundo triênio, diante do reconhecimento que o projeto recebe da Secretaria. Infelizmente, tolerar, não significa reconhecer seu papel na comunidade, fato ilustrado pela baixa adesão de alunos da própria escola nas atividades do PEA, pelo simples fato de a escola não divulgar as ações do programa. Outro ponto é a falta de abertura para comunicação.

Estas situações puderam ser observadas, por exemplo, quando Recentemente, o Anjos ao promover aulas de ballet infantil aos sábados, solicitou a divulgação na escola e esta não o fez. Uma criança que aguardava o irmão sair da oficina de futebol, ficou com os olhos brilhando ao ver a professora se dirigir à aula. Foi prontamente convidada a experimentar e, na semana seguinte, todas as meninas de sua sala da escola regular vieram conhecer o Programa. Tal fato trouxe desdobramentos que geraram desconforto à Direção: com a participação de crianças do primeiro ano no Projeto, mais pais passaram a frequentar o espaço da escola aos fins de semana.

A Direção, com muita frequência, suspendeu a ação do programa para reposições e reuniões, que poderiam acontecer em concomitância. Com cancelamentos constantes, os pais das pequenas bailarinas se mobilizaram, exigindo que não suspendessem as aulas, registrando queixa na Secretaria de Educação. Desta forma, a escola não teve escolha, a não ser permitir o funcionamento do PEA mesmo em dias letivos, uma importante conquista, que faz muito sentido: se a escola regular deseja fazer uso do espaço físico aos fins de semana, não seria correto afirmar que a mesma deveria se ajustar e adequar aos horários e atividades do Programa Escola Aberta?

Vale ressaltar que o PEA foi implantado na Escola Municipal X no ano de 2006, apresentando as oficinas de futebol, videogame, artesanato e atendo um público aproximado de cinquenta pessoas, por fins de semana. Com o início das oficinas de dança, em 2010, o número de atendimento passou para cerca de quinhentas pessoas advindas da comunidade e de toda região metropolitana, incentivados pela oferta das oficinas de Hip

Hop, exigindo um movimento, por parte da Gerência de Educação, para oferecer melhores recursos pelo alargamento significativo da procura. Porém, o número de oficinairos ressarcidos não pôde ultrapassar o limite por atividade, que é de três, fazendo com que o Projeto Anjos D’Rua trabalhasse, dentro do programa, com mais nove oficinairos comunitários não ressarcidos. Ou seja, o oficinairo desenvolve seu trabalho de modo totalmente voluntário, por se identificar e acreditar nas propostas do Anjos.

Recentemente, o PEA, por meio de decisão da GEIDHC, ampliou o número de oficinairos voluntários ressarcidos de três para onze, diante da própria demanda de atividades aos fins de semana e ampliação no número de atendimentos de duzentos e trinta para quatrocentas crianças e jovens. Esta ampliação se deu após uma visita da supervisão da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que se deu conta da dimensão das atividades e da demanda. Ainda que represente uma conquista, vale salientar que tal ressarcimento tem o valor médio mensal de R\$180,00, para a carga horária de seis horas de trabalho por sábado.

Como o poder decisório da materialidade cabe à escola municipal a qual o Projeto está inserido, enfrenta-se, ainda, grande dificuldade na aquisição básica de equipamentos, como por exemplo, caixas de som. Isso obrigou os próprios oficinairos a trazer aparelho de casa, a fim de manter o funcionamento da oficina.

A Secretaria viu, na proposta, uma possibilidade de tornar o Projeto uma espécie de vitrine do programa. Com grande abrangência e visibilidade artística no cenário da dança, o Anjos foi convidado pela Coordenação Municipal do PEA a apresentar para a Gerência a proposta, desafios e possibilidades de sua ampliação para mais escolas da rede. A leitura que os coordenadores do Projeto fazem desta iniciativa é que a expansão, sozinha, não gerará frutos satisfatórios se não houver uma melhor articulação entre a SMED-BH, os gestores das escolas e a comunidade.

Embora cada oficinairo ressarcido possa solicitar, via formulário e projeto, aquisições de matérias, figurino, aluguel de ônibus para apresentações externas e outras necessidades, a solicitação esbarra na falta de envolvimento da direção da escola municipal, a quem cabe o repasse de verba. Verba essa que fica no caixa escolar, sendo relocada para escolas que solicitam materialidade e que não dispõem do valor pedido em caixa.

Analisando o período em que foi desenvolvido o processo de observação do campo e das práticas somáticas desenvolvidas nas oficinas, o Projeto Anjos D’Rua foi se

transformando e passando por situações em que sua permanência foi posta em xeque, por pressão da Direção da escola em impedir as atividades do Anjos.

O olhar de pesquisadora permitiu uma transformação da realidade que acreditava-se ser tão familiar. Desvestir-me do lugar de professora para participar do desabrochar artístico dos bailarinos, me permitiu contemplar a arquitetura do movimento cotidiano como conhecimento pertinente, significativo e real.

Por cerca de oito ocasiões, neste período, houve intervenções da direção das duas escolas municipais nas ações do projeto, geralmente relacionada à recusa de fornecimento de materialidade (sons, cabos, uniformes), suspensão de abertura aos fins de semana sem aviso em tempo hábil, recusa do setor administrativo em ressarcir os oficineiros em dia de atividades externas, falta de comunicação entre gerências, direções e coordenações das escolas, entre outros.

Houve, ainda recusa de uma das direções em assinar o termo de anuência, fato que gerou grande atraso na aprovação do projeto de pesquisa, na plataforma Brasil. Viu-se um grande receio da escola em expor seu descaso e descrença diante do Programa Escola Aberta. Todas as decisões favoráveis ao projeto, desde materialidade a pagamento de oficineiros só ocorreram mediante intervenção da GEIDHC e cidadania da SMED.

Há de se destacar o quanto as direções temiam a aproximação do Projeto Anjos D’Rua com a SMED-BH. Isso se deu pela dificuldade da estrutura organizacional e pessoal da escola regular entender o espaço escola como construção coletiva a ser vivida e apropriada pela comunidade. Na experiência vivenciada neste estudo, viu-se que a existência do Programa está diretamente condicionada a pressão exercida pela coordenação do PEA.

É claro que não se pode ser ingênuo diante dessa aproximação: se a cada nova escola municipal que o Anjos D’Rua se insere no PEA há trânsito de 100 a 500 jovens, no mínimo, a permanência e justificativa de presença do Programa nestas instituições reflete na gestão PEA na SMED-BH. O entendimento desta relação nos diz que o Projeto precisa do apoio para ressarcir os oficineiros e garantir a ampliação de seu funcionamento e a Gerência precisa de bons resultados. Além disso, como as crianças e jovens procuram o Anjos com o propósito direcionado de dançar, ocorrências de problemas de drogas, roubo e violência são minimizadas e, pode-se dizer que, praticamente nulas. Tanto que na instituição onde o Anjos atua não há solicitação da presença de guardas municipais durante o funcionamento do PEA aos fins de semana, algo extremamente raro no cenário belorizontino.

Em entrevista concedida para este estudo, a Gerente de Educação Integrada Direitos Humanos e Cidadania Arminda Aparecida nos diz que, infelizmente, o PEA é visto na comunidade escolar, como um todo, como “*o menino negro e pobre da educação integral*” (Depoimento, Aparecida, 2016):

Temos um projeto com uma potência incrível, com um alcance enorme. Mesmo na posição que ocupo, te digo que o sucesso do Programa em cada escola da Rede está diretamente ligado ao interesse e mobilização das direções em fazer dar certo. (...) O alcance já é um ganho, sem dúvidas. Veja só: em 10 anos de Programa, o valor que um oficinheiro recebe mensalmente, nunca sofreu reajuste. Isso diz alguma coisa. A própria porcentagem de verba da educação integral chega a apenas uma pequena porcentagem para o PEA. Enquanto Secretaria, também temos muito que refletir, sobre nossa atuação. (APARECIDA, 2016)

O menino negro e pobre da educação integrada, aquele que sabemos que existe, temos pena, mas não nos mobilizamos para que haja mudança. Foi esta a interpretação que tive da fala de Aparecida. O Programa, durante o período deste estudo, seguiu sem mudanças estruturais na questão do ressarcimento ou em estratégias que possibilitem a comunidade uma formação direcionada para as oficinas que contemplam sua ação. Vimos grande mobilização nas questões referentes ao PEI, que abarca, ainda que tenha suas particularidades e conflito, já que este se insere diretamente na escola regular.

Ao perguntarmos sobre a atuação do Anjos no PEA, Aparecida frisa a importância da visibilidade e a intenção da SMED em criar polos do projeto nas regionais de BH:

Nossa intenção, primeira, tanto com a iniciativa dos Anjos, no grupo Cultura do Gueto m quanto em outros microprojetos de dança atuantes no PEA é de proporcionar essa vivência em cada regional da cidade. Já vimos o poder da dança e o grande público que ela atrai no programa. Precisamos unir forças e semear a iniciativa. (APARECIDA, 2016)

Ao ser indagada sobre as contribuições apresentadas pelo Projeto e que, venho defendendo, podem ser semeadas na estrutura da escola regular, a Gerente de Educação pontua que a resistência pode ser quebrada pelos próprios participantes, uma vez que estes, pouco a pouco, estão se tornando importantes monitores do Programa Escola Integrada: “*Hoje muito de nossos monitores de dança vem do Anjos. Com eles vem a visão que o projeto carrega quem convive com eles vai sendo tocado. Não podemos perder a esperança de uma educação verdadeiramente integral*”. (APARECIDA, 2016)

Embora recebamos este calendário no início do ano letivo, com o advento das greves, o pagamento dos dias em que a escola regular não funcionou foi, por diversas vezes, decidido um ou dois dias antes do fim de semana, o que ocasionava o cancelamento do Programa, em muitos fins de semana. Tal atitude confirma a falta de reconhecimento e negação da escola em perceber a riqueza dos processos educativos que ocorrem fora do tempo regular, (des) considerando-os.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

Ao se propor realizar uma pesquisa em que o corpo é o objeto de estudo, com toda sua singularidade, e em suas inter-relações, a metodologia qualitativa e a pesquisa ação, como estratégia metodológica, se mostraram alternativas para a compreensão do campo a ser estudado, na medida em que nos possibilita entender as relações que o constituem como tal.

Diante do objeto de pesquisa e a relação com os sujeitos pesquisados, fizemos uso de dois processos metodológicos que se complementam entre si: o Círculo de Cultura e os Temas Geradores. Tais processos nos permitiram compreender a experiência na investigação do mundo vivido, em um caminho próprio e próximo das questões humanas, ampliando minhas perspectivas enquanto pesquisadora e estabelecendo um diálogo direto com os sujeitos presentes no estudo.

Como instrumentos de pesquisa, destacamos a análise de documentos, o desenho, a foto, entrevistas e a própria experiência corporal. O objetivo do uso destes instrumentos consistiram em apresentar aos participantes das oficinas a educação somática, por meio de práticas corporais ; realizar a análise de documentos, fotos e desenhos dos sujeitos pesquisados, referentes ao relação dança, eu, o outro e o ambiente; acompanhar o desenvolvimento no decorrer das ações no PEA e ainda, analisar as relações estabelecidas com Prefeitura, escola, Anjos e a comunidade (aqui entendida de forma ampliada, acolhendo diversas regiões) ; levantar os limites e possibilidades da implantação desta nova forma de ver e viver a educação por meio do corpo que dança.

Os sujeitos desta pesquisa fizeram a opção de terem sua identidade revelada, pois, ao contrário do que comumente vimos nas pesquisas, estes querem ser vistos, conhecidos, reconhecidos, bem como terem sua visão de mundo, opiniões e ações registradas pelo estudo. Ao todo, trabalhamos com 24 pesquisandos, jovens entre 16 e 24 anos, participantes do Projeto, que foram divididos em três blocos trabalhados nos Círculos de Cultura, a serem apresentados no capítulo 5.

Dentre eles, cito nominalmente os quatro professores voluntários Hadassa Baptista, Evelyn Baptista, Thales Buzelin e Gabriela Furst, que iniciaram seu caminho na dança em diferentes modalidades, mas que encontraram na ES o caminho para que suas vivências dançantes se tornassem um registro ativo de seus anseios, caminhos e opiniões. Eles se dispuseram a participar do processo das oficinas durante todo o período da pesquisa e dirigiram o processo de multiplicação dos estudos somáticos nas demais

turmas do Projeto. Os demais participantes não terão seus nomes registrados neste estudo por questão de recorte de tempo, mas registraram voluntariamente sua participação na pesquisa pelo TCLE (Termo de livre consentimento esclarecido).

Figura 5: Parte dos integrantes do grupo: aqui, os sujeitos pesquisados querem ser conhecidos e reconhecidos por meio de seus corpos e danças



Fonte:

Acervo da Pesquisadora.

Pelo fato de fazer parte do universo pesquisado, optei pela pesquisa-ação como estratégia para perseguir os objetivos propostos para este estudo, mesmo estando ciente que este seria um caminho árduo e arriscado para o curto período de uma pesquisa de mestrado. Encontro em Thiollent (1998) uma definição para a pesquisa-ação

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1998, p.14)

Enquanto estratégia metodológica de pesquisas das ciências sociais, permitiu-me a busca para respostas a pergunta “o que a dança tem a dizer à educação”, questão que sintetiza o estudo. Esta abordagem abarca pesquisas nas quais os sujeitos pesquisados e

o pesquisador não só tenham algo a dizer, como também a fazer. Propondo-me a manter um papel ativo nesta jornada e em constante interação com os sujeitos e os processos da pesquisa, a forma com que esta trajetória se desenhou foi delineada pelo próprio campo.

Ao recorrer à pesquisa ação enquanto método de pesquisa, em um processo que aprendo todo o tempo a constituir-me pesquisadora, pude recorrer às suas técnicas e métodos para trabalhar com o grupo pesquisado em sua dimensão coletiva, individual e até mesmo no campo das interações. As necessidades de técnicas de registro diversas, como caderno de campo, foto, vídeo, desenhos foram emergindo de acordo com a demanda do campo.

A escolha pela pesquisa-ação se justificou, inicialmente, por ter como pressuposto que os sujeitos envolvidos na realidade pesquisada compõem um grupo com objetivos e metas comuns. Além disso, estávamos, todos, interessados em um problema e novas questões sobre que conhecimentos sobre, no e pelo corpo são construídos numa proposta de educação somática não formal e como estes poderiam ser explorados, tratados, incorporados e adotados na educação formal, que emergiram, para a pesquisa e para o próprio desenvolvimento do Projeto, num momento em que contestávamos a resistência da escola regular em ver nossas ações como ações educativas.

No campo da pesquisa, meu papel consistiu em ajudar o grupo a problematizá-las, ou seja, situá-las em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994).

Na releitura dos momentos significativos desta caminhada foram sendo desveladas as múltiplas experiências vividas nesses 24 meses, entre a escolha do caminho da pesquisa e a ida a campo. As vivências, provocaram situações pedagógicas e/ou questões metodológicas que levavam a mim e aos sujeitos pesquisados, à reflexão, à crítica, à divergência de posições, a incertezas, desconstruindo conceitos, hábitos, atitudes e reconstruindo-os.

A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação entre o saber e o agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante, etc.). Tal fato dialoga com o caminho desta dissertação, já eu a proposta foi descobrir caminhos de transformação que perpassam o eixo educação/cultura/sociedade, pensando novas formas de se (re) viver o ato de aprender.

Outra estratégica metodológica foram os Círculos de Cultura, propostos por Freire, adotados no sentido de revelar a constituição do projeto em seu espaço formativo

em dança. Os Círculos de Cultura se articularam muito bem com a proposta de pesquisa em dança e possibilitaram registrar, pela voz e corpo dos sujeitos, a trajetória histórica, artística e formadora do Anjos D’Rua, apontando suas particularidades e reconhecendo o conhecimento produzido e as aprendizagens geradas como um processo cultural, dinâmico e em permanente transformação.

O Círculo de Cultura reúne pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas, acima de tudo, como um método que mobiliza os participantes do grupo a pensar sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Na pesquisa ele pode ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção. Nele, o sujeito pesquisador se interessa pela leitura que o sujeito pesquisando tem de seu mundo e, junto com ele, busca desvelar a realidade que está sendo investigada e revelar o conhecimento que dela deriva. Dessa forma, ambos reescrevem a história desse conhecimento. (ROMÃO *et al*, 2016, p. 15)

Tecendo uma ponte com a pesquisa-ação, os Círculos exigiram um deslocamento do meu papel de pesquisadora, no momento em que me coloquei também numa relação de troca e parceria com os pesquisandos, que, assim me vendo, passaram a revelar suas próprias demandas. As conexões causais que pudemos interpretar com base nas experiências vividas pelos sujeitos no coletivo reafirmaram a escolha por esta metodologia na pesquisa:

A denominação de “Círculo Epistemológico”, para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para sua distinção de sua fonte, que é Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção; mas, também, **e principalmente, pela consideração dos “pesquisados” como sujeitos da pesquisa.** Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e **pesquisandos** são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam. **É por esta mesma razão que a expressão “o (a) pesquisado (a)” é substituída por “o (a) pesquisando (a)”.** Os (as) pesquisandos (as) **não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação.** (ROMÃO *et al*, 2016, p.6, grifo nosso)

Neste sentido, busquei entender e ouvir saberes, experiências e sentidos dos sujeitos pesquisados, para a partir daí, fazermos juntos novas tessituras dos conhecimentos e vivências dos Círculos. Para compreender esta nova relação entre eu e os pesquisandos, recorro a Goldmann (2006) para quem a reflexão sobre arte é feita a partir da concepção que enfatiza o caráter significativo da ação humana, sempre guiada pelos valores que as presidem. Reflete o autor “toda uma série de análises concretas mostrou de fato que, sem negar nem o sujeito nem o homem, se

é obrigado a substituir o sujeito individual por um sujeito coletivo ou transindividual” (GOLDMANN, 2006, p. 290).

O autor nos brindou com o conceito de sujeito “transindividual”, que não se constitui por uma soma de diferentes perspectivas ou pela construção individual, mas sim pela construção e diálogo estabelecidos no coletivo. A construção do sujeito transindividual é mediada pelo diálogo.

Pautados em Freire e dialogando com o conceito proposto por Goldmann (2006), vemos o Círculo de cultura como lugar do diálogo que “não impõe, não maneja, não domestica, não organiza” (FREIRE, 1987, p.166) e ainda como o espaço de se estabelecer a relação de alteridade no grupo, permitindo um espaço de reflexão e construção coletiva nos grupos. Neste sentido, esta circularidade representa um passo importante na construção de uma educação emancipatória, que buscamos para os sujeitos deste estudo, exigindo o movimento de entender tais sujeitos, suas aspirações, criticidade e sonhos para estabelecer uma conexão genuína que realmente viesse a promover uma mu (dança):

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade. (FREIRE, 1987, p.82)

A Circularidade, aqui trabalhada na perspectiva do encontro de culturas e saberes, tornou-se forma de rememorar a história local e de vida dos sujeitos ao passo que teceu uma ressignificação das práticas corporais e uma ressignificação do conceito de comunidade. Ao manifestar-se em um contexto de educação não formal, às manifestações constituíram-se na busca dos sujeitos em demarcar um espaço de encontro, discussão e troca que permitiu o fortalecimento do sentimento de pertença. Tais processos se materializaram no grupo pela oralidade, que permitiu uma transformação e ressignificação dos saberes de forma dialogada:

Através desse exercício, de explicitação oral das experiências conquistadas no interior do grupo, as lideranças praticam um saber que se socializa e se objetiva nas interações(...) A oralidade é envolvimento e é, também condição de criação de conhecimento e de novos sentidos. Este desejo de comunicação e contato mais amplo acaba se refletindo na forma de institucionalização desses grupos, que passam a desenvolver uma certa formalização de seus procedimentos muito bem refletidos em roda. (SOUZA, 2007p. 145)

O círculo, com seu centro organizador e pontos de conexões que não apresentam ponta, mostra que nele não há primeiro ou último lugar, além de promover um contato e

troca de olhar, seja para o outro, ou voltado para o centro, que estabelece uma relação de equidade, de pertença. Representa ciclo, unidade, movimento

O Círculo de Cultura reúne pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas, acima de tudo, como **um método que mobiliza os participantes do grupo a pensar sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação**. Na pesquisa ele pode ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção. Nele, **o sujeito pesquisador se interessa pela leitura que o sujeito pesquisando tem de seu mundo e, junto com ele, busca desvelar a realidade que está sendo investigada e revelar o conhecimento que dela deriva**. Dessa forma, ambos reescrivem a história desse conhecimento ROMÃO *et al*, 2016, p.15, grifo nosso)

Temos, ao buscar esta mobilização entre pesquisador e pesquisandos, a produção de um conhecimento que emerge da construção coletiva e que traz um novo sujeito, ciente de sua incompletude, mas disposto a buscar superá-la com o grupo, com seu corpo.

Uma escuta sensível e atenta foi essencial na tentativa de compreender um grupo múltiplo, cercado por singularidades e diferentes histórias de vida. Quanto a interação com os pesquisandos, não houveram problemas, uma vez que os pesquisandos fazem parte do meu contexto social, o que acabou por facilitar a abertura dos sujeitos em fazerem parte deste estudo. O grupo reconhece meu lugar social no Anjos, mas não deixou de se posicionar abertamente nos Círculos, fato que consistia em uma preocupação inicial

Na proposta investigativa freiriana – ou “freirianista”, porque resultante de quem se inspirou em seu pensamento -o pesquisador se transforma no animador de pesquisadores, que pesquisa enquanto cria as condições de pesquisa para seus pesquisandos. No passo seguinte, ele faz a mesma coisa que o educador freiriano: provoca a pesquisa temática e desafia os pesquisandos para a descoberta dos contextos geradores, dos universos das “unidades epocais” para, neles, construir a hipóteses geradoras. (ROMÃO *et al*, 2016, p. 15)

Neste movimento, preocupei-me em estabelecer provocações e sistematizações das demandas dos Círculos que viessem a materializar-se em novos conhecimentos. A forma que encontrei de estabelecer estas conexões, foi por meio do uso do Tema Gerador, também apresentado por Freire.

Nos Círculos de Cultura, trabalhamos com a unidade epocal “*Pode a dança gerar conhecimento?*”, pergunta que apresentei aos pesquisandos como provocação ao momento em que viviam, diante da recusa da escola regular em reconhecer o Anjos como

produtor de conhecimento. Esta unidade foi respaldada pelas situações em que os pesquisandos estavam vivendo diante da reposição da greve de professores, que estabeleceu a suspensão do PEA até que o calendário da escola regular fosse reestabelecido. Destacamos, aqui, que entendemos como unidade epocal:

Uma temática mais ampla e constitui uma espécie de unidade categorial de uma visão de mundo, isto é, um todo ideológico relativamente autônomo, no interior de uma cosmovisão classista. Desse modo, ela comporta unidades menores que seriam os temas geradores. (ROMÃO *et al*, 2016, p. 15, p. 10)

Esta unidade foi desmembrada em hipóteses geradoras, trabalhadas na pesquisa em forma de oficinas. Ressaltamos que nesta forma de fazer pesquisa, as hipóteses foram sendo apresentadas e construídas pelo coletivo, identificando a correlação que se estabeleceu entre o conhecimento prévio dos sujeitos (intelectivo corporal) com os lugares em que circulam.

Convidados a se posicionarem em um processo de ação-reflexão-ação, os pesquisandos foram trazendo hipóteses com base nas discussões nos Círculos em que participaram. Com elas, trabalhamos em três blocos temáticos, a saber:

	BLOCO1: OFICINAS COM OS PROFESSORES DO ANJOS	BLOCO 2: OFICINAS COM A TURMA INTERMEDIÁRIA DO ANJOS (mediada pelo professor participante das oficinas do bloco 1 e 3)	BLOCO 3: OFICINAS DE IMERSÃO SOMÁTICA
SUJEITOS DAS OFICINAS	14 PROFESSORES: *8 homens; *6 mulheres; *idade entre 16 e 24 anos; *70% negros.	20 PARTICIPANTES: *17 mulheres; *3 homens; *idade entre 15 e 20 anos; *80% negros.	4 PARTICIPANTES: *1 homem; *3 mulheres; *3 deles negros, em situação de vulnerabilidade socioeconômica *Idade entre 16 e 20 anos
CRITÉRIO materializassem PARA ESCOLHA DOS SUJEITOS	*Ser professor atuante do Projeto Anjos D'Rua; *Sentir-se livre para participar	*Ser participante do Anjos; * Disponibilidade para participar dos Círculos; *faixa etária entre 15 e 20 anos (público alvo do Projeto)	* Disponibilidade para Círculos em dias de semana; *Atuar como professor do Anjos; *Sentir-se livre para

		*Sentir-se livre para participar	participar
PERÍODO DOS ENCONTROS	*Set de 2016 a maio de 2017	*Set a dez 2016	*Abril de 2016 a fevereiro de 2017.
LOCAL/N/? TEMPO ENCONTROS	Escola X, aos sábados, por duas horas	*Escola X, aos sábados, por duas horas	*Núcleo Buritis, 3 encontros por semana (2h cada)
CONTEXTO/TEMA GERADOR	*Empoderamento	*Relações de Poder	*O que meu corpo quer dizer ao mundo
ABORDAGEM TEÓRICA CHAVE DA OFICINA	*Freire (1987) * Viera (2007) *Bois (2008) *Domenici (2010)	*Freire (1987) * Vieira (2007) *Bolsanello (2010)	*Vieira (2007) *Freire (1987) *Bolsanello (2010) *Laban (1978) *Lakoff (2002)-Metáfora
OBJETIVO	*Apresentar os temas geradores como possibilidade de construção do conhecimento no ensino da dança; *Discutir trechos do livro Pedagogia do Oprimido, revertendo as reflexões em movimento; *Trazer posicionamento político às performances do espetáculo do Anjos. *Relacionar o corpo e sua relação com o ambiente da escola regular.	*Compreender, pelo corpo, como são tecidas as relações de poder na sociedade atual; *Analisar o posicionamento crítico dos pesquisandos, diante do tema; *Instigar mobilizações para o entendimento do papel da juventude na mudança das estruturas consolidadas pelo capitalismo	* Apresentar o conceito das 8 ações básicas do movimento de Laban; *Articular a experiência vivida à construção artística; *Estimular uma relação dialógica entre pesquisadora e pesquisandos; *Apresentar as contribuições da Escola Vianna ao ensino da dança e incorporá-las a prática; *Analisar como os processos somáticos foram incorporados pelos pesquisandos;
CONHECIMENTO CONSTRUÍDO	*Entendimento da importância do abandono do ensino da dança mecanizado e	*O papel das ocupações como forma de resistência; * Para a estrutura atual da sociedade, quanto menos o	* Transformação de movimentos cotidianos em artísticos; *espacialidade;

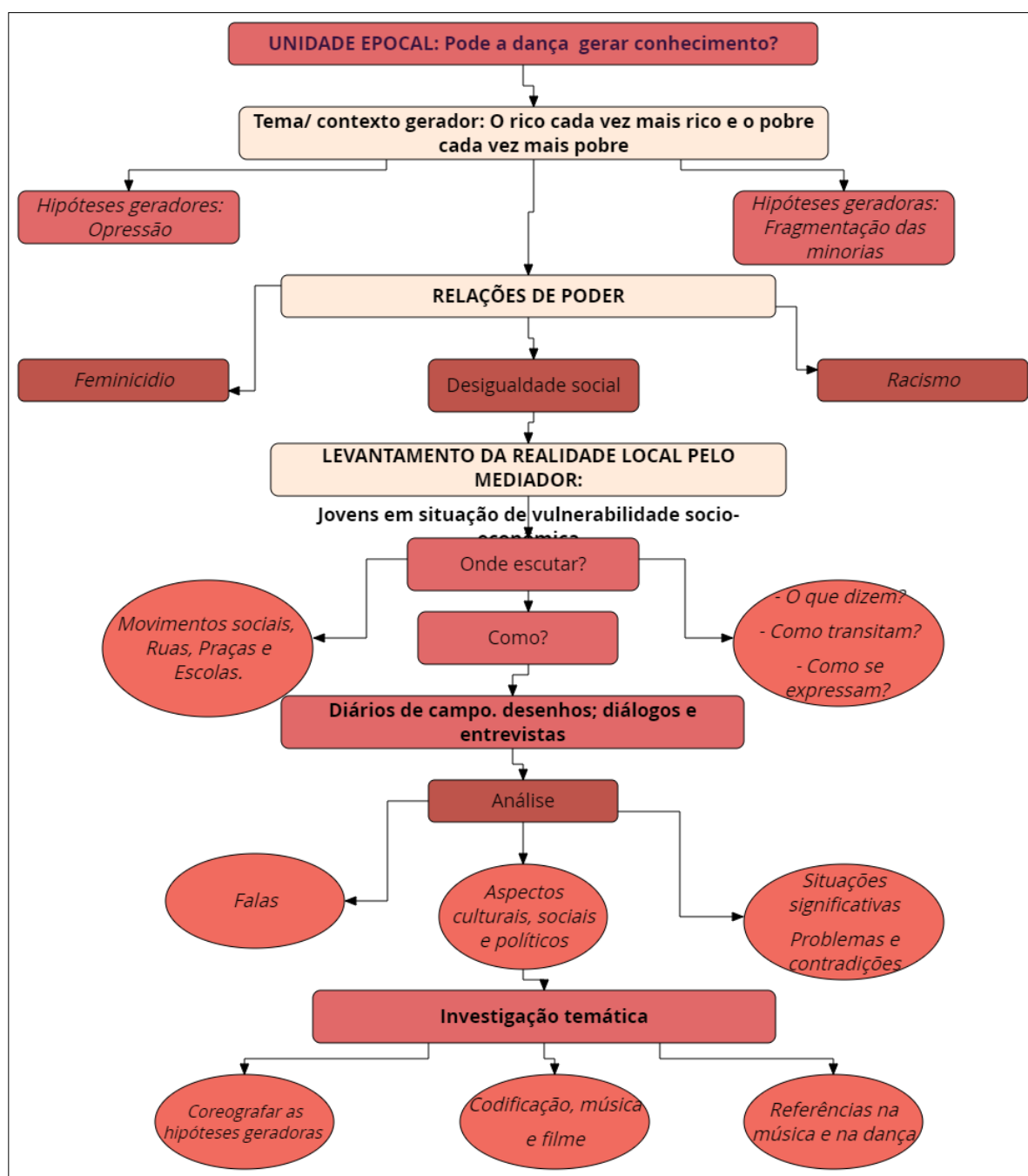
	desprovido de crítica social; *Incorporação da temática empoderamento; *Novas abordagens para o ensino da dança; *Percepção de que um mesmo espaço geográfico, tratado em contextos diversos, geram diferentes conhecimentos; * Movimento livre, criativo e crítico.	pobre tem acesso ao conhecimento, mais as estruturas de desigualdades estarão consolidadas; * Novas leituras de mundo; *Superação do movimento mecanizado; * Movimento criativo como forma de expressão crítica da sociedade; *Alteridade.	*simetria; *escala; *8 ações básicas do movimento; *Conceitos somáticos; *Criação coletiva; *Percepção, sensação, vivência; * Estabelecimento de relações entre eu mesmo, o outro e o ambiente. * Relações entre ética e estética corporal; *Discussões sobre o papel da arte e da cultura e sua relação na transformação social; * Construção da crítica possibilitada pelo movimento.
COMO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO FOI DEFINIDA E MATERIALIZADA	*Cada professor estabeleceu sua própria releitura da estruturação dos Temas Geradores para a construção dos trabalhos coreográficos das turmas; *Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas.	*Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas; *Coreografia, de criação coletiva, mediada pelo professor dramaturgo.	*Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas; *Criação do espetáculo “Não existe vida no Talvez”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Partindo da unidade epocal, cada bloco de oficinas foi definindo seu contexto ou tema gerador. O processo de sua construção passou, essencialmente, pela etapa de codificação, que consistiu no meu estudo da realidade pesquisada, pela organização do conhecimento construído pelo grupo pela articulação entre os saberes e, finalmente, a aplicação dos conhecimentos gerados de forma intencionada, pelos pesquisandos.

Concordamos com Freire (1987) ao argumentar que o conhecimento não deve se apresentar como algo estático e descontextualizado da realidade dos sujeitos, fato explicitado no caminho que cada oficina tomou tanto com relação as definições e argumentações das temáticas, tanto na construção singular dos conhecimentos em cada uma. A problematização das questões apresentadas pelo grupo definiram a organização desse conhecimento e sua aplicabilidade em cada contexto/tema gerador.

O Tema Gerador, em cada bloco de oficinas, foi estruturado de acordo com a figura a seguir:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesta visão de mundo e de pesquisa, o corpo é visto como um sujeito percebido, inserido em um tempo histórico que requer a sua ação. Procuramos, nesta investigação, a essência dos objetos, do universo experienciado, do visto e do não visto, na constituição de um mundo irrefletido, para se descobrir como o conhecimento é construído neste espaço educativo. Nesta pesquisa, propusemos manter um diálogo com o tempo histórico e político da atualidade, acompanhando o processo didático, metodológico e as teorias que permeiam a ação pedagógica do Anjos.

Na busca por fontes e instrumentos de coleta de dados que pudessem elucidar as perguntas que motivaram este estudo, assim como a construção de estratégias educacionais que considerassem experiências e vivências na busca de outra visão de homem, de corpo, sociedade e de mundo e quais conhecimentos estão sendo gerados no Projeto, foi também importante o uso do recurso de fotografia, autofotografia e depoimentos filmados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.1 O recurso da fotografia e da autofotografia como instrumento da pesquisa

Com o aprofundamento na discussão sobre a imagem na pesquisa em ciências humanas, nesta tive o cuidado de entregar a câmera para filmagens e/ou fotografias aos sujeitos da pesquisa, objetivando captar o olhar deles sobre a experiência de observar a realidade por um novo ângulo, para melhor compreendê-la. Por ter sido fundamental para o processo de coleta de dados destaco aqui algumas considerações.

Especificamente durante os Círculos de Cultura do bloco que tratou da ES na concepção do espetáculo, foram utilizados celulares dos próprios participantes para atividades de autoimagem e registro geral dos processos criativos. A atividade atendia a discussão do contexto temático discutido pelo grupo, a saber: como me vejo, como vejo o outro, como permito que eu seja visto, como vejo o mundo.

Joly (1999) aponta que a operação fotográfica, por exemplo, corresponde a uma série de escolhas e manipulações feitas além da tomada: escolha do tema, do filme, do foco, do tempo de exposição, da abertura do diafragma, etc. Todas estas escolhas, segundo a autora, são a prova de que se constrói uma fotografia e, portanto, sua significação e representação dos fenômenos observáveis, aqui tratada como uma forma de linguagem da dança.

Neiva-Silva (2003) realizou uma pesquisa baseada na utilização do método autofotográfico. De acordo com o autor, este método foi inicialmente descrito por Robert Ziller, no final da década de setenta e consiste em solicitar a um sujeito que produza e apresente algumas fotografias ao pesquisador, descrevendo sua visão de um ambiente particular ou de si mesmo.

Ao solicitar as fotografias, o pesquisador propõe um tema específico, quase sempre em forma de pergunta, como por exemplo: “Quem é você?”. O sujeito deve responder esta pergunta por meio de imagens fotográficas. Fazendo uso desta técnica, solicitei a pesquisanda que se autofotografasse, para responder à pergunta (“Quem é você?”). Na imagem abaixo, ela realiza a auto fotografia com sua turma, explicando que só se enxerga mediante a presença do outro, que a completa:

Figura 6 Auto fotografia da pesquisanda expressando que se realiza e se completa na relação com o coletivo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os sujeitos do estudo, aqui tratados como bailarinos pesquisandos, foram convidados a se autofotografar, fotografar seu trabalho, o do outro e si mesmo no ambiente de estudo para, posteriormente, discutir e elaborar e procurar compreender os processos de aprendizagem ali ocorridos. Observamos que só o ato de fotografar, em si, já desencadeou um processo de autorreflexão sobre aquilo que permitimos ou não que seja visto. Este fato desencadeou uma discussão no grupo sobre a forma com que

escolhemos nos revelar enquanto sociedade e o preço que pagamos pela pressão de não nos permitirmos ser e viver na “real”, palavra expressada por eles.

Ziller e Smith (2003), afirmam que a fotografia possui a vantagem de documentar a percepção do participante, com um mínimo de treino, evitando as desvantagens usuais das técnicas de relato verbal. Tal afirmação foi exemplificada, na pesquisa, quando em um dos Círculo, discutíamos a relação do corpo na escola regular e o corpo nas oficinas PEA. Uma das pesquisandas pegou a câmera e pediu que eu a acompanhasse até uma das salas de aula, onde pediu que eu registrasse como ela via a diferença de sua resposta corporal, nos dois espaços:

Figura 7: O corpo e sua relação com a produção do conhecimento no espaço da escola formal.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ela destacou que nessas essas imagens, podemos perceber o aprisionamento do corpo e como este resiste ao espaço que o aprisiona. Na primeira foto, o olhar mostra-se solto, longe da sala de aula. Na segunda foto, seus olhos fechados mostram como o corpo está alheio aos acontecimentos daquele espaço. Este ressalta a vantagem de não ser o pesquisador quem direciona ou induz o olhar do participante para determinada categoria de resposta, sendo o próprio participante quem seleciona os estímulos, como afirma Ziller e Smith (2003). A questão emergiu da própria pesquisanda, que a compartilha com o grupo, que dialoga, debate e ressignifica.

O grupo apresentou, como contraponto, uma autoimagem fotografada durante o fim de semana, na mesma escola, durante as aulas do Anjos D’Rua

Figura 8: Autofotografia de uma das professoras do Anjos



FONTE: Arquivo da pesquisadora

Imediatamente o grupo ponderou a questão do sorriso: *” olha o sorriso delas! É só alegria e sabe por que? Na aula de dança, você não fica pensando agora eu vou aprender isso, agora é matemática, agora é recreio.... É tudo junto e misturado. Quando a gente aprende misturado, não fica pesado e a gente fica feliz”* (Batista, 2016). O depoimento revela uma tensão tratada no ensino da dança do Anjos que muito tem a contribuir com a escola regular: ao não fragmentar os tempos conteúdos e espaços, os sujeitos conseguem estabelecer conexões e interfaces entre os conhecimentos adquiridos.

Com o material em mãos, propus o debate, ao separarmos as fotografias que, instiguei que na verdade, elas não representavam nossa procura pela realidade subtraída do momento em que foi tirada, mas sim uma representação da produção da realidade vivida naquele instante.

Para entendermos este caminho de pensamento, recorremos a Barthes, para quem a fotografia “repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir- se existencialmente” (BARTHES 1984, p. 13) e, como representação da existência é também invisível, pois seu referente adere a ela e somente poderá ser vista através dele: “uma foto é sempre invisível, não é ela que vemos.” (BARTHES, 1984, p. 16).

A foto é literalmente uma emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que me veem atingir, a mim, que estou aqui; pouco importa a duração da transmissão; A foto do ser desaparecido vem me tocar

como os raios retardados de uma estrela. Uma espécie de vínculo umbilical liga a meu olhar o corpo da coisa fotografada. (BARTHES, 1984, p.121)

Imagens reveladas e discutidas pelo grupo serviram como suporte teórico-conceitual nos fez refletirmos sobre os aspectos invisíveis da construção coreográfica. O processo revelou a sensibilidade como elemento constitutivo na produção de conhecimento. As fotos exacerbaram, também, a busca pela voz do corpo, em detrimento da invisibilidade sofrida por ele no contexto da vida em sociedade.

Vejamos algumas imagens extraídas deste exercício e o que elas disserem:

Figura 9 Fotografia do processo criativo



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 10 O coletivo discute as hipóteses geradoras: Relacionamento pedagógico corporificado



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Neste relacionamento pedagógico corporificado⁶, as hipóteses apresentadas pelo coletivo se relacionam com as questões culturais, sociais e políticas vividas pelos pesquisandos.

As relações interpessoais dos pesquisandos geram uma pesquisa corporal que, no coletivo, reverberam em trechos coreográficos carregados de sentido. Tal construção se delinea pelo diálogo, pela observação das produções uns dos outros, usando o movimento como forma de comunicação. Estabelece-se uma relação íntima entre emoções, vivências, tempo, espaço e ritmo, partindo do exercício da fotografia, como descrevem Leonora Lobo e Cássia Navas:

Na dança, quem escreve é o corpo com suas percepções, sensações e sentimentos transformados em qualidades expressivas no espaço e no tempo, seus parceiros inseparáveis. O corpo escreve quando se expressa, mas é inscrito pelos sentimentos e emoções, pelas imagens apreendidas e toda uma gama de conhecimentos vivenciados e registrados em carne, como uma espécie de impressão. Mas é o corpo que escreve, interpretando e reinventando o que nele está inscrito. (LOBO; NAVAS, 2008, p. 25-26)

O exercício de se ver revelou aos sujeitos da pesquisa os momentos de análise da fotografia que Barthes (1984, p.20) chamou de “fazer, suportar e olhar”. Dentre as reflexões apresentadas pelo grupo, destaca-se:

O poder da foto em desfazer o que está cristalizado na forma de ensinar e aprender. Quando eu entrei naquela sala, mesmo que fosse para tirar a foto e dançar, me veio um frio na espinha. Nunca pude ser eu aqui, fui praticamente invisível o ensino fundamental todo. Entrava mudo e saía calado. Nem sei se as professoras sabiam meu nome... olha essa foto! Diz tudo, sem dizer nada. Nu, fiquei tenso aqui, de verdade. (BUZELIN, 2016)

As intervenções feitas com o uso de foto e vídeo foram se particularizando em diferentes momentos no campo, em diferentes experiências: o vídeo, hora era usado para

⁶ Em sua tese de doutorado intitulada: *The nature of pedagogical quality in higher dance education*, Viera (2007) apresenta o conceito de Relacionamento pedagógico corporificado. Em síntese, ela apresenta a construção do processo ensino-aprendizagem escolar através de experiências corporais, tratada de forma transdisciplinar, em dança. Tal construção se dá de maneira poética, sem que se perca sua relação com as questões sociais, culturais e políticas que permeiam a sociedade contemporânea.

o processo de autodescrição, para provocar uma desconstrução das estruturas consolidadas, hora se tornava um recurso de suporte à memória do movimento, nos laboratórios de estudo. A imagem também foi utilizada para provocar um distanciamento do eu, uma avaliação da imagem que deixo no mundo. Enquanto pesquisadora, a marca mais importante deste recurso, encontrou eco nos dizeres de TITTONI:

Estratégias metodológicas deste tipo podem tornar mais clara a noção de produção conjunta de saberes e permitir que os sujeitos visualizem a dimensão de sua participação também na construção do conhecimento científico, para além de sua função de “fornecedores” de dados a serem analisados e interpretados pelo pesquisador. Na medida em que produzem imagens sobre o seu trabalho e seus modos de existência, estes sujeitos estão sendo protagonistas na construção, não apenas de seus modos específicos de trabalhar, mas de significados sociais. (TITTONI, 2007, p.37)

Apresentada às questões metodológicas, trataremos do desenvolvimento dos Círculos de Cultura, nos três blocos: Oficinas com quatorze professores, oficinas com a turma intermediária de 20 participantes, trabalhando as relações de poder e oficinas de imersão somática, com quatro pesquisandos.

5. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CÍRCULOS DE CULTURA: IDENTIFICAÇÃO DE SABERES PARA OS CURRÍCULOS ESCOLARES

Trabalhamos juntos cerca de uma vez por semana, entre setembro de 2016 a maio de 2017, buscando na coletividade, com olhos e ouvidos atentos, à realidade na qual o Projeto está inserindo novas configurações na relação professor /aluno e do aprender.

Optamos por iniciar os Círculos de Cultura com os 14 professores do Projeto, 8 homens e 6 mulheres entre 16 e 24 anos, nos encontrando nos corredores da Escola Municipal X. Os encontros aconteceram aos sábados, por cerca de duas horas cada, quatro por mês. A unidade epocal, que permeou todos os Círculos que se seguiram, foi “Pode a dança gerar conhecimento?”. Das discussões no coletivo, os pesquisandos trouxeram questões sobre empodera-se pela arte, sendo apontado por uma das participantes a seguinte frase: “*Quero que minha dança seja empoderada*”. Desta fala, emergiu o Tema Gerador EMPODERAMENTO.

Para este primeiro momento eu trouxe à cena o seguinte trecho da obra *Pedagogia do Oprimido*: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1987, p. 29) e pedi aos jovens que discutíssemos qual o entendimento que eles tinham sobre o trecho.

As falas questionaram o cenário político, econômico e cultural atual, que, na leitura dos jovens, procura negligenciar e silenciar os jovens da “perifa”, privando-os do acesso aos bens culturais, materiais e, especialmente, de uma educação de qualidade que seja significativa. Tomei nota dos termos que foram se repetindo ao longo da conversa, sendo eles: opressão, feminicídio, racismo, violência policial, intolerância religiosa.

No próximo encontro, para abrir o diálogo iniciei a conversa com mais um trecho de *Pedagogia do Oprimido*:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p.52)

Diante da citação, os jovens pesquisando teceram suas considerações enfatizando a questão do ativismo, do ir as ruas e fazer valer a voz do oprimido. Também foi levantada a questão do tornar-se ativista sem uma reflexão sobre sua ação.

Os jovens explicitaram, em seus discursos, o engajamento na luta pelas minorias LGBT, negros, movimento MST, entre outras, em discussões profundas e surpreendentes acerca do cenário político atual. Eu mesma presenciei vários momentos, de organização dos jovens para ocupação e apropriação dos espaços públicos centrais de nossa cidade, a exemplo das ocupações do viaduto Santa Tereza, sempre aos domingos. Além disso, uma presença constante em manifestações contra o (des) governo atual, fazendo uso de seus corpos para demarcar o posicionamento político.

Figura 11: Jovens do Projeto Anjos D’Rua em ocupação no Viaduto Santa Tereza



Foto: Acervo da pesquisadora

5.1. Bloco de oficinas 1: o aprender no fazer dos professores da Equipe Anjos D’Rua

Já no círculo os participantes foram estimulados a improvisar, partindo dos movimentos já aprendidos, criando novos encadeamentos e buscando articulações com sua vivência. O objetivo foi observar se eles trariam a questão do coletivo como resposta à busca pela superação da opressão, rumo à liberdade.

Nesta etapa, trazendo o entendimento da ES, ao invés de copiar um modelo, os participantes aprenderam a trabalhar com parâmetros, tais como as posições relativas entre os ossos e as articulações, os estados tônicos dos grupamentos musculares, a situação dos seus apoios e como se situar no espaço. Para esta concepção, as práticas educacionais de dança baseadas na exploração da sensopercepção ganharam destaque, explorando agora a materialidade do corpo.

Na busca por um trabalho verdadeiramente dialógico com os participantes, o universo vocabular corporal dos envolvidos no processo de criação foi posto em destaque.

Partindo de um ponto de vista interdisciplinar, música, dramaturgia e movimento colocaram-se em diálogo para formar um conhecimento que emerge do mundo vivido. O desafio foi frutificar uma práxis transformadora da realidade, em um debate problematizador que trouxesse o corpo como protagonista.

Na sequência foi proposto uma pesquisa em livros, internet, entrevistas com conhecidos, acerca do Tema Gerador e o resultado foi compartilhado com o grupo. Em seguida, foram produzidas imagens e vídeos, pelos pesquisandos, como registro da pesquisa do movimento. Esse registro, deu propriedade do corpo vivo, de interagir com o ambiente em tempo real, dinâmica que é parte essencial da prática da Educação Somática. Ela evidencia a importância dos fenômenos que ocorrem no espaço histórico dos sujeitos, chamando a atenção para o fato de que os processos que ocorrem na periferia do corpo alteram o comando central, resultando em interações complexas e novos modos de organização, de maneira dinâmica. Para Domeneci este processo se daria no paradigma sistêmico:

Esse entendimento é um divisor de águas no reino das práticas pedagógicas de dança. Para o primeiro paradigma (mecanicista), a repetição é o principal método para se aprender um movimento. Para o segundo paradigma (que eu chamarei de dinamicista ou sistêmico), a autopercepção é fundamental para obter maior competência no movimento e a melhora da performance. O princípio organizador que privilegia a sensopercepção está baseado em um paradigma muito importante sobre o corpo: movimento não é só ação — é ação e percepção atuando em contínuo. (DOMENECCI, 2010, p.78)

Terminado o processo de filmagem e fotografia, os pesquisandos são convidados a assistir o material, para refletir sobre a conexão entre o pesquisado e o dançado, analisar as interpretações realizadas pelos sujeitos que dança, interpretá-las e se buscar articulações entre as produções. O objetivo foi construir uma performance tendo como base as hipóteses geradoras, articulando situações de interatividade, onde várias decisões ocorrem no momento da apresentação, segundo a influência de quem assiste, do ambiente e da sensibilidade de cada corpo que dança. O processo da performance é um ciclo contínuo de investigação.

No processo de construção e investigação da temática, os professores foram desafiados a também trabalhar com os Círculos de Cultura em suas turmas de dança do Projeto, fazendo uso do Tema Gerador empoderamento. A proposta foi aceita e apresentada aos demais participantes do Anjos, num encontro posterior:

Figura 12 Roda de Conversa para discussão do Tema Gerador Empodera.



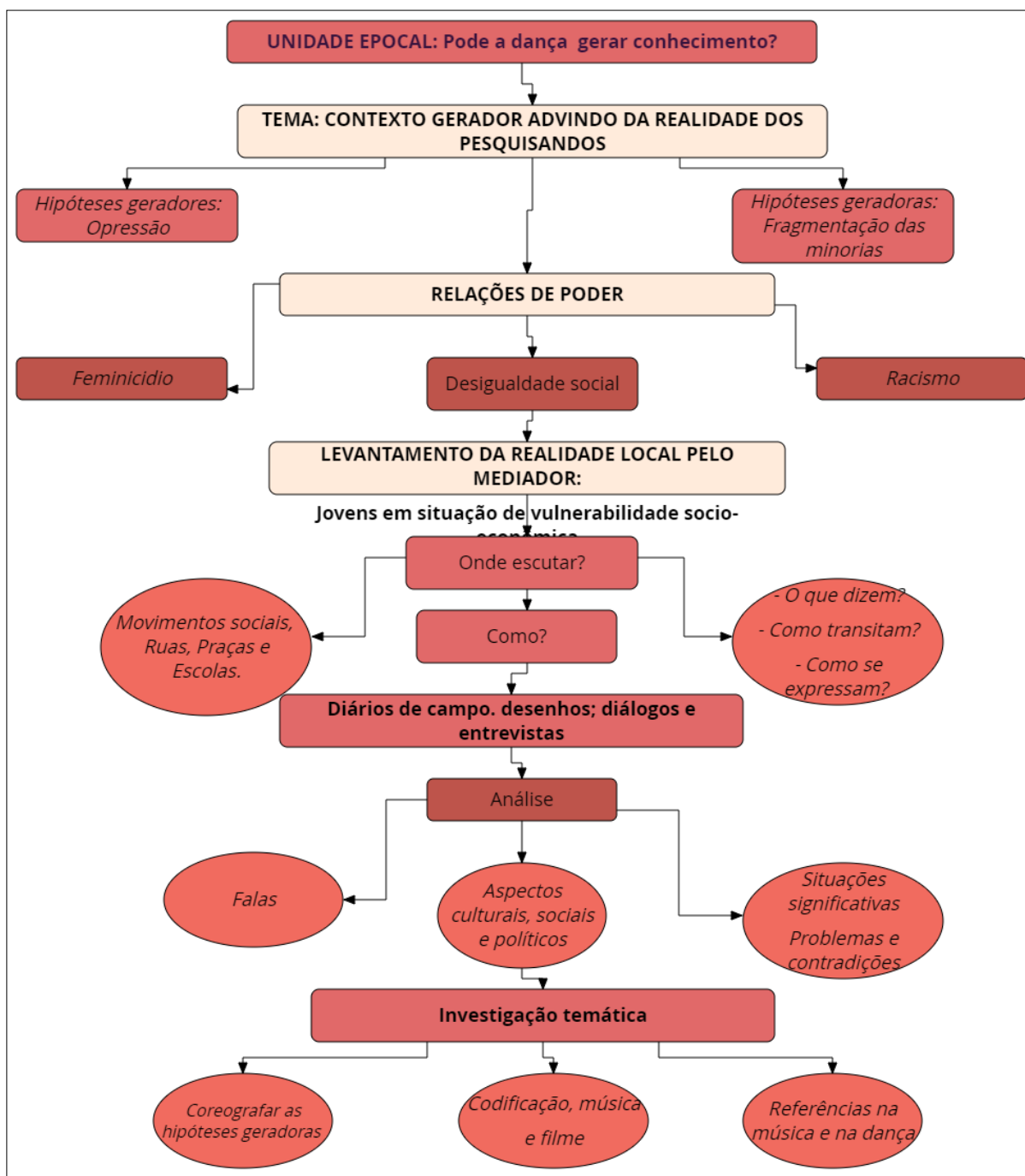
Acervo da

pesquisadora

Foto:

Os Círculos nas demais turmas do Projeto desencadearam temáticas que incluíam racismo, feminicídio, desigualdade social, bem como alternativas para mudar este cenário. Na avaliação dos participantes as mudanças surgiriam com políticas públicas para uma educação pública de qualidade, pautada na cultura local, no conhecimento que o próprio aluno traz e no acesso à arte.

O trabalho com o Tema Gerador foi desenvolvido da seguinte maneira:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As performances e apresentações foram carregadas de significados para todos os envolvidos e reverberaram em reflexões para os pesquisandos e para quem pôde acompanhar o processo de criação, que gerou fortes imagens, como na figura:

Figura 13: Trabalho coreográfico tratando do tema gerador “Relações de poder”, com a hipótese geradora “Violência contra a mulher”

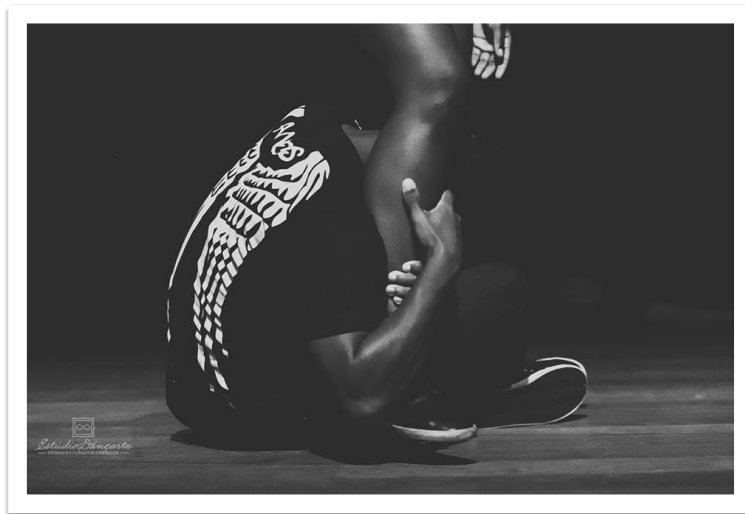


Foto: Acervo da pesquisadora

A partir das questões levantadas pelo coletivo, a tessitura do trabalho coreográfico propiciou desenvolvimento cognitivo, atitudinal, bem como desenvolvimento de uma postura crítica diante das questões trabalhadas nos círculos. O aguçamento da curiosidade e incentivo à pesquisa corporal e intelectual fizeram parte de todo o processo, fazendo com que as vivências tivessem sentido para os participantes, ao passo que mobilizaram saberes e conhecimentos significativos. Os conhecimentos que destaco desta experiência podem ser revistos no quadro da página 71.

5.2 Bloco de oficinas 2: professores como multiplicadores de proposta metodológica na construção coletiva da coreografia “É o poder”

Conforme explicitado anteriormente, todas as turmas do Projeto fizeram uso do Tema Gerador como estratégia e ponto de partida para a concepção de suas coreografias, com o objetivo desconstruir o espetáculo “Empodera”. Dentre as 32 turmas regulares, optamos por registrar, neste estudo, uma turma que intitulamos de “Formação”, composta por 20 bailarinos no ciclo intermediário de formação em danças urbanas do Anjos D’Rua, como uma amostra do trabalho desenvolvido. Os participantes eram 17 mulheres e 3 homens, com idade entre 15 e 20 anos, sendo 80% negros e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Acompanhei o grupo de setembro a dezembro de 2016. As reuniões também ocorreram na Escola Municipal X, aos sábados, por duas horas em cada encontro.

Essa etapa do trabalho foi um desdobramento da anterior realizada com os quatro professores regentes. Meu objetivo foi registrar como o professor regente apropriaria e trabalharia o Círculo de Cultura em sua turma, buscando a superação de um processo mecanizado do ensino tradicional da dança e tecendo novas possibilidades para a incorporação das práticas curriculares do Anjos D’Rua.

A interface entre ES, dramaturgia em dança e os apontamentos dos participantes deram um novo papel à sua movimentação: provocar e estimular a crítica social com o corpo. Assim, os professores instigaram os seus alunos a definirem seu Tema Gerador. Após discussões o grupo consensuou: As relações de poder.

Para a realização do processo criativo, o professor iniciou o Círculo propondo uma discussão sobre como são constituídas as relações de poder na sociedade e como elas se mantem. Partindo da experimentação corporal, nas danças urbanas, em diálogo com a dramaturgia corporal, as principais questões que emergiram do grupo foram relativas ao silenciamento que a sociedade capitalista impõe aos sujeitos, principalmente sobre aqueles que não dispõem de condições econômicas satisfatórias, ou dito de outro modo, que não tem poder monetário.

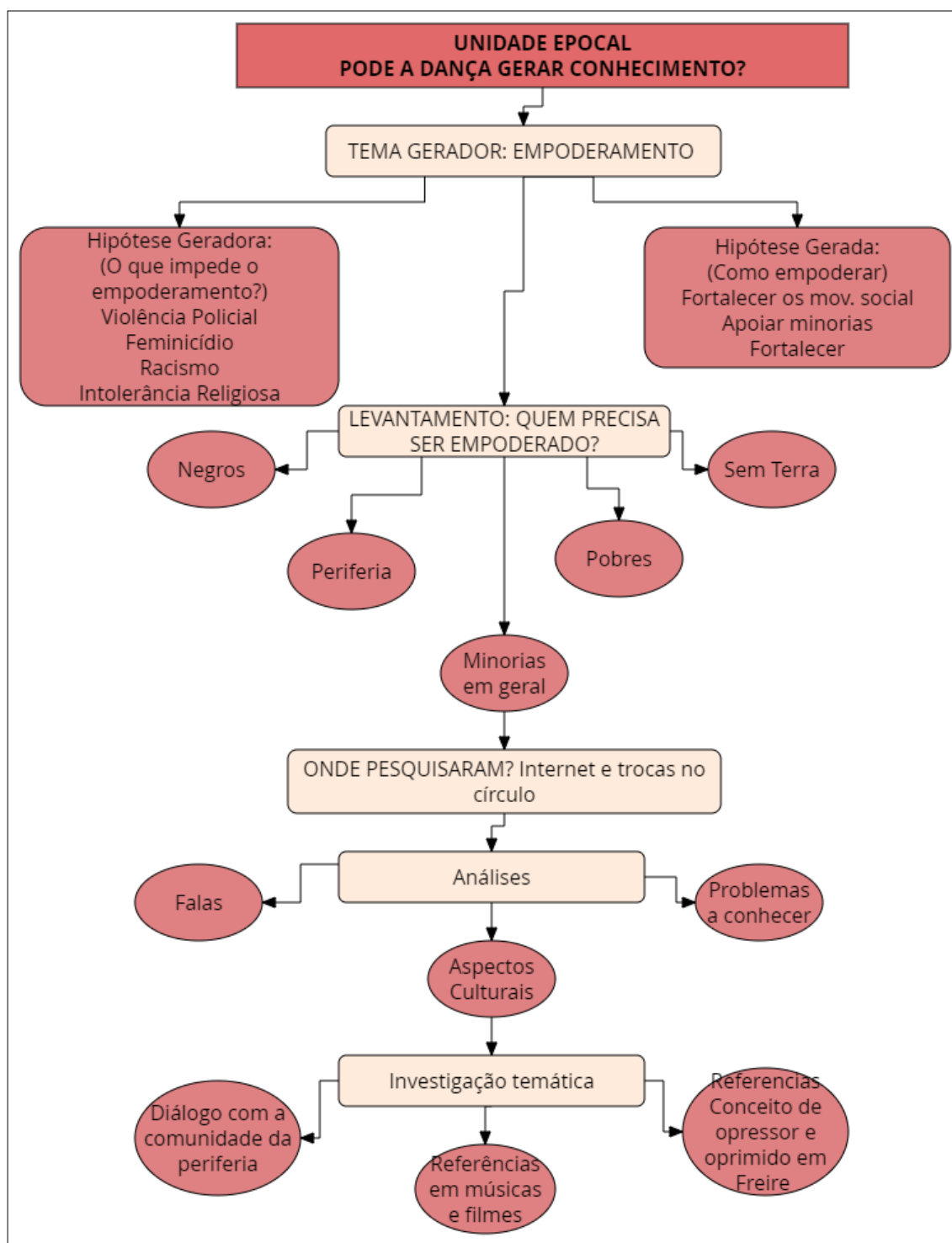
Nos Círculos, a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre os saberes de cada sujeito envolvido no processo e a mediação do professor, atuando, aqui, como um facilitador dos processos de aprendizagem. A escolha por este método se deu pelas articulações possíveis não apenas no ensino da dança, mas em qualquer processo ou estrutura curricular da educação escolarizada:

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente doadoras, **o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo.** Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. (FREIRE, 1983, p.103, grifo nosso)

Na construção coletiva da coreografia, o processo criativo se deu por meio da dramaturgia corporal. Em um movimento de ação e reflexão das ações observadas, nos recorremos a Hercoles (2005, p. 126), que nos convida a entender que a concepção coreográfica “não pode ser restrita a um agrupamento ou mera junção de passos. Ao contrário, é uma ação carregada de propósito, cujo pensamento materializa-se no corpo de quem dança”. O professor do Projeto, ancorado nas reflexões dos autores, buscou estruturar e organizar a concepção coreográfica em oficinas que trabalharam os estágios

de organização propostos por Hercoles, que incluem tratar a incompletude, a fragmentação, a não hierarquia, a desfronteirização e a descontinuidade. (HERCOLES, 2005, p. 126-129).

Envolvendo apreensão da realidade, análise, organização, e sistematização, concebendo novas relações de ensino/aprendizagem com base no diálogo, o uso do Tema Gerador neste Círculo de Cultura foi estruturado da seguinte maneira:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O grupo buscou representar uma realidade ideológica e política pelo movimento, para desconstruir os códigos gestuais preestabelecidos, buscando contextualizar a realidade cotidiana, por meio do fazer artístico. Este processo de elaboração intencionada propicia a comunicação e a informação entre aquele que dança e o que assiste, provocando um processo dialógico e reflexivo. Este debate foi demarcado pelos sujeitos da pesquisa

que se perceberam historicamente oprimidos e excluídos socialmente e, fizeram uso da dança para expressar sua visão crítica do mundo.

Recorremos novamente a Freire (1990), quando discute a educação popular como parte da construção da gênese histórica da interculturalidade na educação brasileira. Como autores ativos de sua produção cultural, o sujeito pode “compreender a realidade do oprimido, refletida nas diversas formas de produção cultural – linguagem, arte, música -, leva a uma compreensão melhor da expressão cultural mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes” (FREIRE, 1990, p. 85).

O grupo produziu vídeos e fotos das discussões e ensaios, e o material foi assistido/visto pelos participantes que em ata, ressaltaram as falas recorrentes, buscando-se levantar o universo vocabular dos participantes, para ressignificá-la nos círculos de cultura que se seguiram. Tal fato evidencia esta estratégia como espaço de privilegiar a cultura e o saberes dos sujeitos envolvidos no processo:

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. (FREIRE, 1980, p.10)

Então, o grupo passou a expressar palavras que acreditavam ser pertinentes com a temática, tais como, dominação, alienação, manipulação, mídia, comportamento, padrão. Essas palavras se constituíram como as hipóteses geradoras. Enquanto um dos participantes ia dizendo as palavras, elas eram interpretadas no grupo, pelo movimento, num processo que desencadeou a preponderância de improvisos que expressavam como o grupo entendia, via e vivia as relações de poder como o isolamento e fragmentação das minorias como MST e LGBTQ, e a representação da alienação, manipulação das massas populares e dominação do rico sobre o pobre, pois como diz Freire:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadora que não podem querer que se esgote seu poder. (FREIRE, 1987, p. 104)

Surge, no segundo círculo de cultura o termo opressão. Instigo o professor multiplicadora levar a turma a refletir se a opressão social se vincula à cultural. O professor retoma, à sua maneira, a questão colocada por Freire sobre a manipulação das massas oprimidas acontece no sistema capitalista para que não pensem sobre sua situação

de oprimidos, e em consequência, não se rebelam. Esta manipulação de cunho ideológico culmina na invasão cultural, que para Freire (1983, p. 178) consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esta sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

O professor mediador do Círculo expressa seu entendimento sobre as relações de poder entre opressores e oprimidos:

Quando conversei com a Bruna sobre o que podíamos fazer, pensei na hora no dia em que fomos para o viaduto (Santa Teresa) para mostrar para a geral que o hip hop é cultura, é escola. Não deu 10 minutos e a polícia apareceu. Parece que quem está no poder tem medo da gente saber das coisas. Isso é mais um motivo para a gente construir essa dança junto, porque é um jeito só nosso de mostrar que não somos marionetes de governo.” (BUZELIN, 2016)

No encontro seguinte, vários participantes trouxeram músicas para trabalhar o tema, no processo de levantamento da realidade local, dando seguimento ao que foi proposto. Foi acordado, no coletivo, que seria trabalhada na coreografia o corpo como forma de suprimir a opressão. O professor sugeriu trabalhar a letra da música “É o poder”, interpretada pela *rapper* Karol Conka, para aprofundar as reflexões e ações sobre a temática investigada. Diz a letra da música:

É o poder, aceita porque dói menos
De longe falam alto, mas de perto tão pequenos
Se afogam no próprio veneno, tão ingênuos
Se a carapuça serve falo mesmo
E eu cobro quem me deve

É o poder, o mundo é de quem faz
Realidade assusta todos tão normais
Viu falei
Depois não vem dizer que eu não avisei
(Hã hã) só não vem dizer que não (Hã hã)
Só não vem dizer que não (Hã)
Só não vem dizer que não (Hã)
Só não

Sociedade em choque eu vim pra incomodar
Aqui o santo é forte, é melhor se acostumar
Quem foi que disse que isso aqui não era pra mim se equivocou
Fui eu quem criei, vivi, escolhi me descobri e agora aqui estou
Não aceito cheque já te aviso não me teste
Se merece então não pede pra fazer algo que preste
Quem é ligeiro investe não só fala também veste
Juiz de internet caga se espalhando feito peste
Se não tá no meu lugar então não fale meu (não fale)
Se for fazer pela metade não vale (não vale)
Eu vivo com doses de só Deus que sabe
O resto ninguém sabe
Quebro tudo pra que todos se calem (plow)

Quem vem só quem tem coragem vai
 Já falei que quem nasceu pra ser do topo nunca cai
 O medo é de quem, hein?
 Olha quem ficou pra trás e a vida segue (segue)
 E o tempo não volta mais

É o poder, o mundo é de quem faz
 Realidade assusta todos tão normais
 Viu falei
 Eles não sabem o que dizem
 Não aguenta então não fica em
 Eles não sabem o que dizem
 Não aguenta então não fica em

Se tem uma coisa que me irrita é ver bocas malditas
 Dizendo mentiras sobre minha vida
 Coisas que eu nem vivi ainda, eita!
 Frustrados, pirados na cola já perdi a hora
 Preciso ir embora alguém me espera lá fora, me deixa.
 (TROPKILLAZ, 2016)

O grupo aceitou a sugestão, principalmente pelo fato da rapper ser mulher num espaço tradicionalmente masculino e, passou então a construir coletivamente sua coreografia, aliando a música aos apontamentos discutidos, concretizando uma noção de corpo e investigação do movimento, em um processo vivencial que articulou as experiências vividas. Durante o processo de construção, não houve distinção entre a mente e o trabalho corporal, uma vez que conheço e expresso meu entendimento diante das questões propostas com meu corpo, como registrado na imagem:

Figura 14 Corpo consciente, trabalhado nos Círculos de Cultura



Foto: Acervo da pesquisadora

A imagem mostra como o grupo lida, neste momento, com tensões, frustrações e tentativas de fazer sua opinião ser ouvida e suas estratégias experienciadas pelas variações coreográficas. Bem ali, no chão da escola, são tecidos diálogos corporais para a resolução dos problemas, dilemas e situações enfrentadas pelo grupo.

Tal noção pôde ser vivida pelos participantes, que puderam experimentar esta visão da construção de uma dramaturgia do corpo, em que não há lugar para movimentos mecânicos e repetitivos, expressando em prática os conceitos de Pareyson (1997). Para o autor, criar uma obra é lidar com a invenção e a execução, uma vez que só se cria dança, dançando. Observando o processo criativo e de concepção coreográfica do grupo, concordamos com o autor, e acrescentamos que o papel do professor dramaturgo garantiu uma relação entre os elementos culturais, da realidade local, políticos, sociais e corporais, dos sujeitos envolvidos. Sujeitos esses que se tornaram co-criadores e intérpretes, o que tornou todo o processo mais significativo.

Viu-se o corpo percebido, vivido e sensível, ou, dito de outro modo, o corpo consciente, a possibilidade de uma construção coletiva que parte daquilo que move o sujeito que dança, por meio da música, dos gestos, das percepções e das provocações propostas. A articulação entre experiência vivida, percepção corporal e dos sentidos (tato, paladar, olfato, visão, audição) deram o olhar integral e holístico ao processo de construção teórico-prático.

No Círculo seguinte propus uma tomada de consciência por parte dos participantes, de sua posição no mundo, por meio de um trabalho coreográfico que se apoiasse na dramaturgia em sua construção. Parte importante desta etapa consistiu em trazer as inquietações discutidas para o corpo, que responde social, cultural e politicamente, às mazelas vividas no cenário brasileiro atual.

O objetivo da oficina foi o de os participantes se assumissem como sujeitos responsáveis, ativos e atuantes, diante da realidade sócio histórica comum a todos. Foi importante despertar no professor que mediou o Círculo, seu papel na condução deste entendimento.

Concluídas as etapas, iniciaram-se os ensaios para o apuramento técnico da coreografia, reuniões para a decisão e a execução do figurino, além de discussões durante todo o processo de criação, para que fosse experienciado um ambiente em que cada sujeito pudesse expressar sua opinião, para, enfim, ocorrer a apresentação da obra para os demais participantes do Anjos, em uma mostra de criação coletiva que foi realizada em dezembro de 2016.

A integração entre processos formativos, temáticas político-sociais e arte não garantiram apenas um trabalho cênico de qualidade, mas, sim, o posicionamento crítico diante do momento histórico, social e político, atual. Por meio da arte, os sujeitos foram convidados a direcionarem seu olhar para o outro, para o meio e a si mesmos, estabelecendo conexões e aprendizados até então não vivenciados pelos participantes.

A análise do processo criativo, que se deu à luz dos Temas Geradores, demonstrou ainda o quanto processos educativos que abrem mão de serem centralizados na figura do professor proporcionam experiências que, além de extrapolar os muros da escola, formam interface com as mais diversas áreas do conhecimento. Estabelece-se, assim, um diálogo que merece ser visto e fomentado por todos aqueles envolvidos com arte, cultura e educação.

5.3. Bloco 3: Imersão Somática e os saberes do corpo consciente

No processo de construção desta pesquisa, vislumbrei a possibilidade de trabalhar os conceitos da Educação Somática com quatro participantes do Anjos de forma a tecermos, como produto final deste estudo, um espetáculo. A proposta foi, primeiramente, conhecer pontos da estrutura teórica da ES e, com base neles, conceber uma obra em que as questões subjetivas dos sujeitos, ao serem trabalhadas em conjunto, trouxessem reflexões também para o coletivo.

Os critérios levantados para a escolha dos sujeitos foram: terem iniciado sua formação artística no Anjos D’Rua; estarem inseridos nos ciclos de formação profissional do projeto; terem disponibilidade para encontros em dias e horários previamente estipulados pela pesquisadora; participantes frequentes e assíduos; interesse em vivenciar práticas em dança fora do que vivenciavam em seu cotidiano.

Os sujeitos, três mulheres e um homem, com idade entre 16 e 20 anos, sendo três deles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, se dispuseram a participar de três encontros por semana (2h cada), no período entre abril de 2016 a fevereiro de 2017.

Esta etapa da pesquisa foi realizada no Núcleo Buritis Escola de Dança, em virtude da greve da Rede Municipal de Educação no período, que estabeleceu um extenso calendário de sábados letivos nas escolas em que o Projeto atua. Neste campo, utilizamos as salas de dança, que dispunham de espelhos, barras e piso apropriado.

Assim como nos dois Círculos anteriores, partimos da unidade epocal “Pode a dança gerar conhecimento?”, discutindo nestas vivências a relação que se estabelece entre

o eu, o outro e o ambiente; a articulação entre a experiência vivida e a construção artística; apresentar as contribuições da Escola Vianna ao ensino da dança, incorporando-as a prática corporal nos Círculos. Além disso, estabelecemos, um estudo prático sobre a transformação das ações cotidianas em movimento artístico.

Finalizamos a pesquisa de campo com a construção coletiva do espetáculo “Não existe vida no talvez”⁷, como sistematização dos processos abordados ao longo dos Círculos de Cultura do terceiro bloco, expressando, pelo corpo dos pesquisandos, o que este tem a dizer ao mundo. Este processo permitiu, ainda, a observação direta de como os pesquisandos incorporaram os preceitos somáticos na sua vivência artística.

Na busca pela construção deste *corpo sujeito e corpo sensível*, trabalhada nos encontros somáticos, revisitamos o autor Danis Bois e sua Somato-Psicopedagogia.

A Somato-Psicopedagogia postula que a integridade do corpo equivale ao que chamamos de saúde. Quando se perde a integridade do corpo, a pessoa desenvolve um distanciamento de si mesmas. (...) Assim, a Somato-Psicopedagogia é uma abordagem que procura restaurar a unidade do corpo e da mente. (ANGIBAUD *apud* BOLSANELLO, 2013, p.274)

Esta abordagem segue o princípio geral das práticas da ES, de privilegiar a informação que vem do próprio corpo para orientar as decisões, ativando uma escuta que parte do movimento e explora a sensopercepção, ou seja, consciência corporal. Ativando a escuta do corpo, buscamos, no coletivo, que questões poderíamos levantar e que conhecimentos desejávamos construir, nos Círculos, para responder às indagações deste estudo.

As reflexões vividas neste estudo, partindo do Tema Gerador, no processo de construção do conhecimento sensível, significativo e tecido no fazer coletivo, nos fez entender que:

O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para (...) a elaboração do novo

⁷ O título do espetáculo emergiu, de uma frase de Antônio Machado que diz: “O caminho se faz ao caminhar”. Nos laboratórios de pesquisa do movimento, a frase desencadeou expressões corporais que mostravam o caminhar na incerteza, o medo do novo, o recuo. Diante destas expressões, propus ao grupo que transpusessem essa movimentação em uma metáfora corporal, surgindo o “e se?”. “E se eu não tivesse tentado? E se eu não tivesse te conhecido?”. Partido dessas questões, um dos participantes propõe o título “Não Existe vida no talvez”, pelo entendimento de que o campo das ideias e ideais, sozinho, não constrói a experiência vivida.

conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida” (ANDREOLA, 1993, p. 33, grifo nosso.).

5.3.1 Círculos iniciais do bloco: o trabalho com desenhos para compreender imagem corporal

Inspirei-me nesta situação para buscar referencial no universo vocabular dos pesquisandos para buscar esta problematização da realidade vivida. Já primeiro Círculo, partimos da seguinte pergunta, formulada por Bois (2006, p. 36) “*Será que o homem está pronto a modificar a relação que tem com sua vida, retornando ao seu corpo?*”. Colocada a questão, os participantes são convidados a iniciar uma expressão gestual que parte do seu interior, ativando as percepções e sensações que surgem durante a experiência, tais como euforia, dúvida, liberdade, necessidade de voltar-se para si. Desenvolver esta introspecção foi parte essencial para ampliar as percepções ligadas ao universo interno e refletir sobre seus efeitos sobre o corpo, a mente e as relações que o sujeito tece com o outro.

Uma das pesquisandas propôs a seguinte questão: Pode o corpo despir-se do que o aprisiona? Corporalmente, ela mesma procurou respondê-la com movimentos que expressavam dificuldade em sair do lugar, para, depois, ver-se livre, como pode ser visto na imagem:

Figura 15: Imagem da construção corporal das indagações apresentadas pelo coletivo.

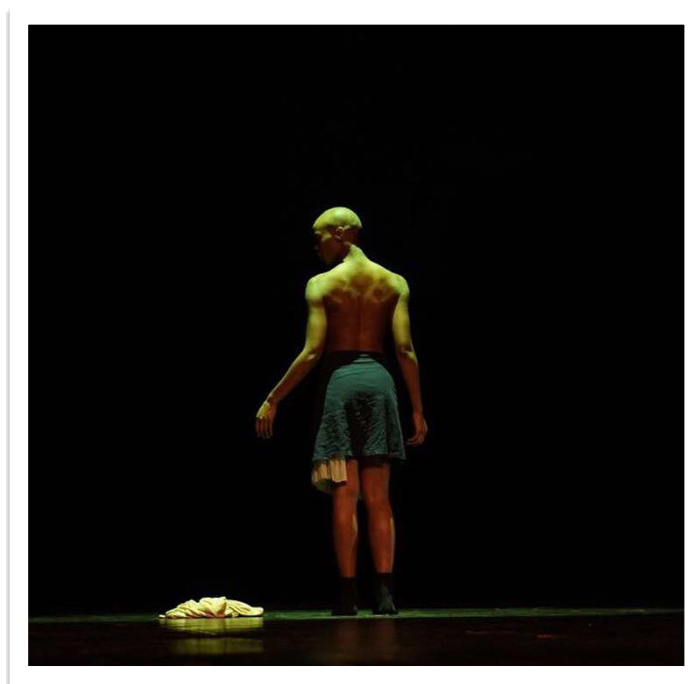


Foto: Acervo da pesquisadora

Experimentadas estas sensações, como forma de mediação pedagógica, propus uma releitura da somato-psicopedagogia, buscando uma relação entre o que o corpo dizia e o que era percebido pelo grupo. Observamos que o corpo é uma fonte de informações, que capta o sensível e exige que se estabeleça uma percepção do sujeito consigo próprio, seja numa variação da percepção interna ou até mesmo em variações na tonicidade corporal.

Os participantes experimentaram, em dupla, uma atividade que buscou a recuperação desta captação do sensível e do não perceptível aos olhos. Unidos por uma espécie de saco plástico transparente e de olhos fechados, os corpos deveriam se movimentar buscando um isolamento do mundo externo, concentrando-se nas sensações internas e, a partir delas, perceber o outro. Enquanto uma dupla realizava a atividade, outra observava:

Figura 16 Atividade de percepção dos sentidos via ES



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Terminada a atividade o grupo volta ao Círculo e discute a relação que o corpo estabeleceu com o outro, com o ambiente e consigo mesmo. Neste ponto da pesquisa os pesquisandos já se sentem muito confortáveis em expressar-se e o diálogo flui com muita naturalidade, mostrando, também, que ao sentir-se confiante para compartilhar seus próprios saberes, há uma abertura para que se construa tantos outros. A atividade, que demandou uma materialidade muito simples e acessível, reverberou em aprendizagens significativas e pautadas no respeito a subjetividade e ao outro.

A conscientização destas percepções e sensações demandam que se coloque de lado a “velha maneira” de se pensar e perceber, para se permitir entrar em “*epoché*”⁸. Esse processo permitiu o deslocamento do foco de atenção do externo para o interno, permitindo o estabelecimento de uma nova relação com o corpo, abrindo o acesso à esfera cognitiva e, conseqüentemente, gerando novos conhecimentos:

Tudo isso vale dizer que a relação com o corpo produz conhecimento; o corpo é produtor de conhecimento. Mas o problema que se coloca aqui é: “*Como criar condições para o reconhecimento e a assimilação das Informações Imanentes?*” E mais: “*Como integrar, na sua vivência cotidiana, o que a pessoa foi capaz de reconhecer?*” (ANGIBAUD *apud* BOLSANELLO, 2013, p.274)

⁸ Realizar o *epoché*, significa colocar em suspensão todas as nossas crenças e pré concepções sobre a existência do fenômeno que será investigado. A partir daí, caberá a descrição, o mais detalhado possível, buscando-se abstrair de teorias, hipóteses ou pressupostos, e extraindo suas estruturas e conexões intrínsecas. (MARTINS, 1992, p.63)

Em concordância com o autor, acredito que a somato- psicopedagogia apresenta um olhar outro para a aprendizagem, que se organiza a partir de uma visão perceptivo-cognitiva, no ato de evoluir e propor mudanças nas estruturas pedagógicas consolidadas por meio do reconhecimento das experiências cotidianas como uma fonte de conhecimento significativo.

Paralelamente, provocou a ampliação da experiência vivida com mais consciência, em um trabalho gestual inspirado na psicopedagogia perceptiva:

Na escuta do corpo sensível, é possível perceber-se em outras tantas camadas. **Na imanência das verdades inscritas na matéria do corpo, percebemos que o corpo pensa.** Graças à percepção do movimento interno que sensibiliza nossos tecidos, ossos, músculos e vísceras e pela consciência da experiência encarnada no corpo, é possível conectar com o que se torna realmente informativo e transformador na vida. (...) O contato ao corpo, aqui, exige um aprendizado adaptado e proporciona este caminho educativo de retorno a si, onde o movimento surgirá primeiramente de uma necessidade interna orientando **o corpo que segue nutrindo o pensamento.** (NOBRE *apud* BOLSANELLO, 2013, p.298, grifo nosso)

Os vieses reverberados com estes encontros com os professores do Projeto, evidenciaram estados corporais dos participantes, marcados pelo afeto e pela ampliação do senso de comunidade. Estes estados, pela minha análise, foram possíveis justamente pelo contato com o interno, mais especificamente, com o movimento interno⁹, usualmente negligenciado nos processos educativos escolarizados.

Surgiram indagações, no Círculo, sobre como nossas ações dançantes refletiam em nossa visão de mundo e nas ações no campo coletivo. A dança, enquanto processo, tem um potencial educativo que ultrapassa as barreiras impostas por modelos rígidos e estagnados da educação escolarizada e cria alicerces para a vida em sociedade. Os participantes, ao experienciarem ações educativas que fazem uso dos preceitos da Educação Somática, estabeleceram uma relação profunda entre si mesmo, o outro e com o meio, e até mesmo uma nova relação com o ato de conhecer e aprender.

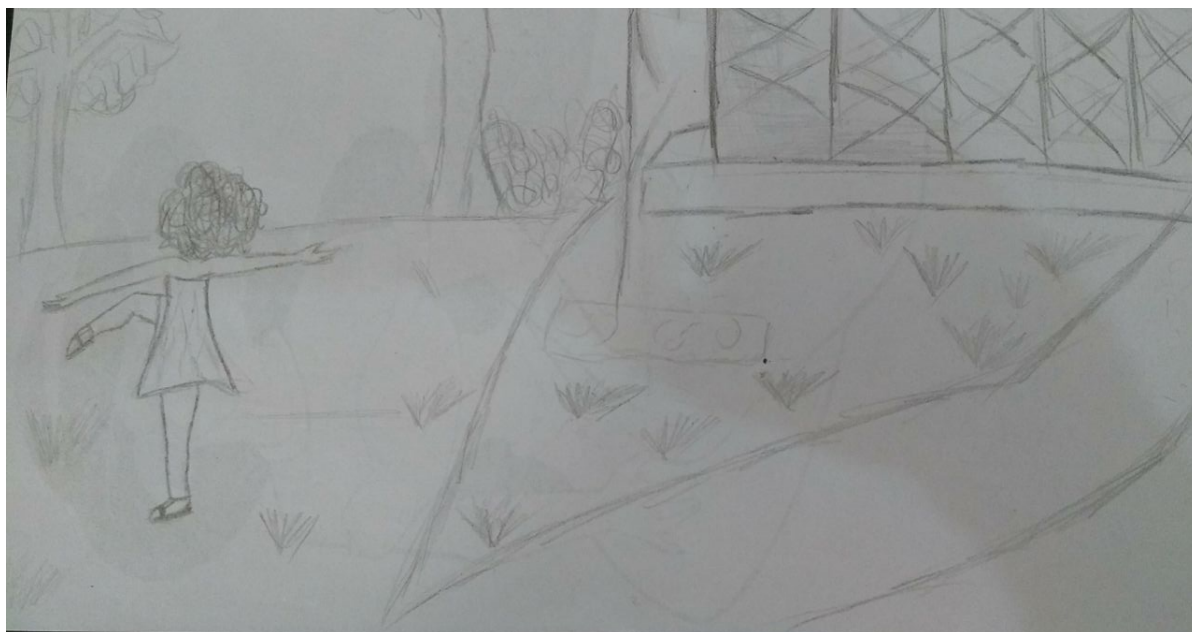
No encontro seguinte, no Círculo, propomos aos pesquisandos que fizessem desenhos que representassem “o melhor lugar para se dançar, aquele em que você se sentisse verdadeiramente livre”. A intenção foi analisar se as imagens revelariam como o espaço em que os sujeitos circulam e se relacionam influenciam a forma que aprendem.

⁹ O Movimento Interno, trabalhado por Danis Bois, manifesta-se como uma “força Interna”, que habita as estruturas do corpo. Ela expressa-se de forma lenta e profunda, alimentando o corpo e o psiquismo, gerando o equilíbrio somatopsíquico. (Angibaud, 2008).

Como a arte, de forma geral, tende a ser tolhida dos espaços da aprendizagem formal, ao longo da trajetória escolar, a atividade em muito afligiu os participantes, que há tempos não se viam diante de um giz de cera e o papel. Frases como, “*não sei desenhar*”, “*não vou conseguir*”, “*meu desenho é muito feio*”, “*Posso escrever, ao invés de desenhar?* ”, foram imediatamente expressadas, baseadas em uma estética pré-estabelecida do que é culturalmente considerado belo e feio.

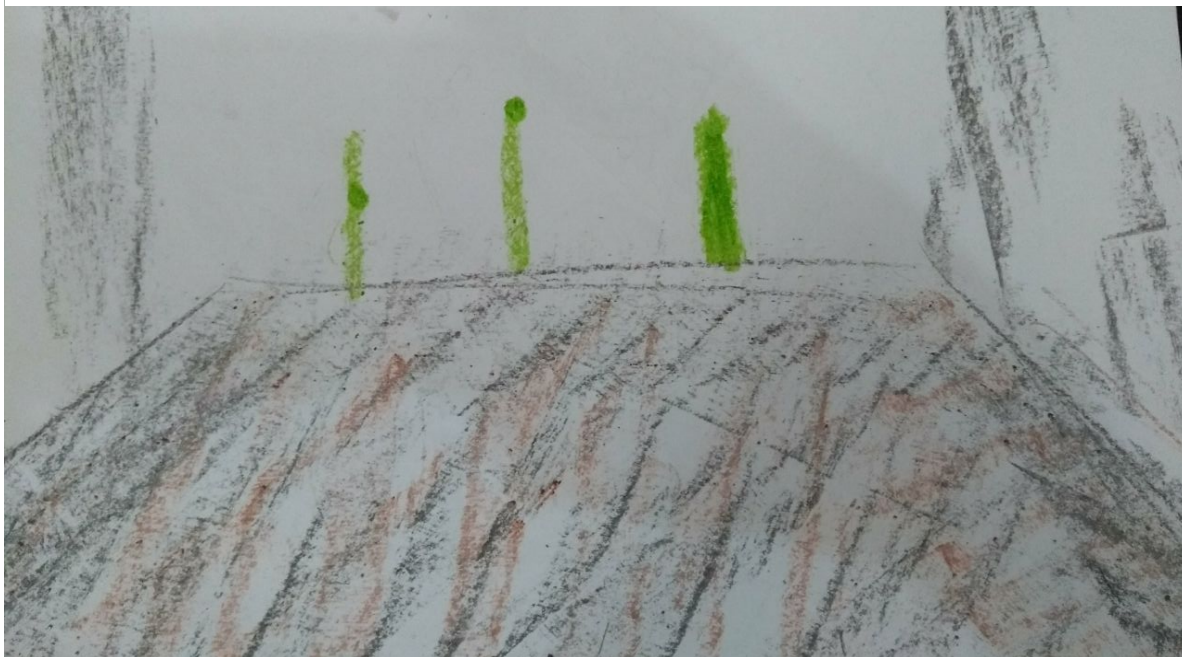
Como intervenção, foi explicado aos participantes que, naquele instante, o que nos interessava era a entrega de cada um em experimentar as sensações que a produção do desenho apresentava e a libertação deste conceito pré-estabelecido de qual estética seria aceitável no grupo. Chamou-nos particular atenção o fato de as imagens revelarem muito da essência de cada sujeito:

Figura 17: Bailarina ilustra onde seu corpo se expressa de maneira verdadeiramente livre: na natureza



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 19 Bailarino revela onde sente mais segurança em expressar-se : no palco ao lado dos amigos



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 18: Bailarina ilustra seu quarto, como local de liberdade profunda de expressão artística



Fonte: Dados da pesquisa

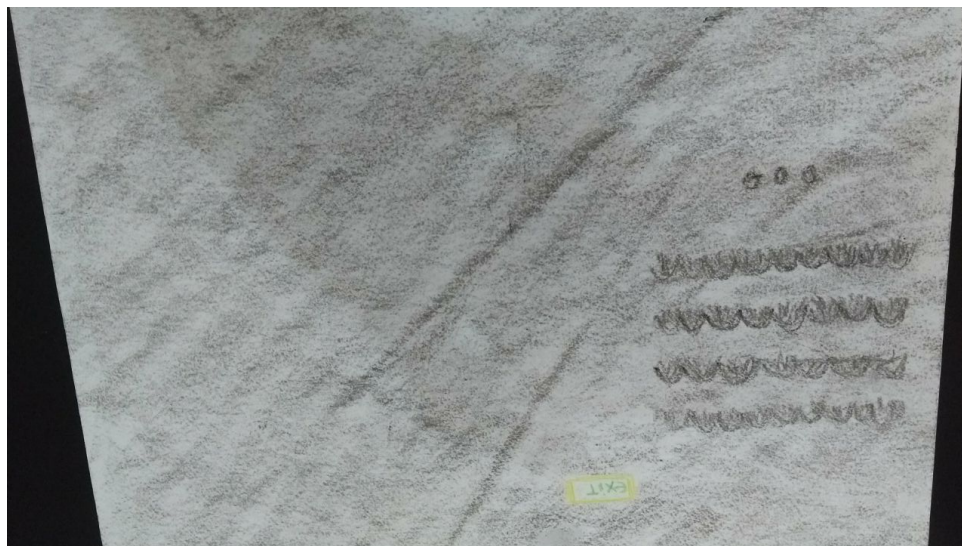
Após a realização atividade, fizemos uma roda de conversa. A escolha por este método apresentado por Freire (1987) se deu pela possibilidade de promover uma maior aproximação entre o sujeito que nos diz e da sua história. O compartilhamento de saberes nessa circularidade possibilita um ambiente propício a escuta das palavras das imagens e do corpo.

Fomos discutir cada imagem, que não continham o nome de quem a produziu. Prontamente os participantes estabeleceram relações entre a imagem e o artista, e, enquanto mediadora, fui propondo reflexões para a tessitura de relações entre o que foi registrado na imagem e o sujeito que a compôs: que influência tem o ambiente, na sua movimentação; para quem sua dança é direcionada? Para si ou para o outro?

Este outro desenho, segundo o bailarino pesquisando, representa uma caixa preta, fechada e com coxias, uma bailarina, no centro, tinha todos os holofotes voltadas para ela. Na plateia, segundo a participante que o produziu, pessoas brancas a assistiam:

“Me sinto muito à vontade no palco italiano¹⁰, porque, nele você dança e não vê ninguém. O que não gosto neste tipo de palco é que, quando as luzes acendem, você não vê preto. Só Branco. Preto o teatro é só minha família, ou quando o festival é do Anjos.” (BATISTA, 2016).

Figura 20: Registro do bailarino com seus colegas, no palco e a representação da plateia majoritariamente branca.



Fonte: Dados da pesquisa

¹⁰ Neste tipo de palco, cria-se um espaço para propiciar à plateia a noção de profundidade e perspectiva. Tendo como sua maior característica a disposição frontal de palco e plateia, é ainda hoje o mais utilizado no teatro ocidental. Além dessa formação (palco/plateia), outras características determinam o palco italiano: palco delimitado pela boca de cena, consequentemente, a quarta parede, a caixa cênica com urdimento e coxias. (HEE, 2015, disponível em <http://www.spescoladeteatro.org.br/o-palco-italiano>)

Esta afirmação nos traz elementos de reflexão sobre o fato do teatro ainda se configurar, majoritariamente, como um espaço para a cultura erudita, salvo iniciativas isoladas da cultura popular. Esta certamente é mais uma discussão que envolve as políticas públicas e o direito de os cidadãos usufruírem do lazer e de todas as suas manifestações culturais, dentre elas a dança. A leitura que a participante faz de seu desenho se aproxima da reflexão tecida por outro participante. *Como não me identifico com a plateia, no palco do teatro, sinto um isolamento. Foi isso que quis passar no meu desenho* (BUZELIN, 2016):

Figura 21: Bailarino ilustra sensação de isolamento no palco italiano.



Fonte: Dados da pesquisa

A atividade respondeu à proposta, de questionar os padrões estéticos de arte, e o trabalho perceptivo de que o que produzimos muito revela sobre quem somos. Esta análise também nos leva a refletir o distanciamento entre aquele que ensina e aquele que aprende, pois, ao estabelecermos uma relação dialógica, posso conhecer e entender como o outro aprende para, enfim, buscar no coletivo maneiras diversas de promover troca e entendimento dos saberes. O desenho se mostrou um interessante caminho para o autoconhecimento e o trabalho de abarcar a subjetividade na construção do conhecimento.

5.3.2. Oficina: o encontro da educação somática com os escritos de Laban

Seguindo o planejamento de trabalharmos diferentes abordagens somáticas em dança com os quatro sujeitos escolhidos, realizamos uma oficina somática em outubro de

2016 trazendo à cena um importante autor que muito contribui para o entendimento das práticas da ES: Rudolf von Laban¹¹. Embora os escritos do autor sejam anteriores ao surgimento da ES, sua contribuição em muito alicerça os preceitos somáticos, o que justifica sua presença neste estudo.

Buscamos analisar a transformação de movimentos cotidianos em artísticos, partindo dos escritos de Laban (1978), em sua obra *Domínio do Movimento*, bem como a relação do papel da experiência e da experimentação na construção do repertório de movimento a ser construído pelo dançarino/intérprete. Sua relevância, para este estudo, diz respeito às experiências com a educação do movimento e a autonomia corporal na contemporaneidade:

Quanto mais estudamos como o nosso movimento acontece, seja a partir da investigação do movimento articular, da percepção do peso do corpo, de onde inicia o impulso que gera o movimento, e assim por diante, mais temos a capacidade de discernir as possibilidades corporais, isto é, **ficamos mais atentos e críticos**. Esse aprendizado estabelece outros acessos ao conhecimento corporal para a dança, e torna a pessoa capaz de recriar ou refazer o movimento, sem depender de um modelo. (ZANCAN, 2012, p. 4, grifo nosso.)

Antes de abordarmos as atividades no Círculo, é importante compreender como o trabalho de Laban se estruturou, ao longo do tempo e como se deu sua aproximação com a ES. Os estudiosos do Sistema Laban acrescentaram o sobrenome de Bartenieff, gerando a nomenclatura Laban/Bartenieff Movement Analysis, devido à sua importância no seguimento do trabalho e por ter fundado o Laban/Bartenieff Institute Movement Studies em Nova York. Bartenieff pesquisava em prol de um movimento mais consciente e de um ensino com foco no aprendiz e seu trabalho. Esta evolução na análise dos escritos de Laban trouxeram uma aproximação à Educação Somática, o que justifica sua presença neste estudo.

Labanálise ou Análise Laban de Movimento é um estudo que inclui os Fundamentos Corporais Bartenieff, dando ênfase à qualidade do movimento, registrando elementos mais utilizados em cada gesto. Para um estudo aprofundado das linhas de pesquisa do Sistema Laban, existem os centros específicos de formação, como citado por Fernandes (2006):

¹¹ Rudolf von Laban nasceu na Áustria, em 1879 e desenvolveu uma notação do movimento, decodificando suas ações básicas (a "*kinetography laban*" ou "*labanotation*"), partindo do princípio de que o ser humano se movimenta para satisfazer alguma necessidade ou desejo. Para o autor, "*a descrição de ações corporais tem por objetivo proporcionar ao estudante de movimento uma introdução aos exercícios destinados a treinar o corpo para ser um instrumento de expressão*". (LABAN, 1978, p. 53).

Enquanto a Labanotação é desenvolvida pelo Dance Notation Bureau (Nova York e Ohio), a Labanálise ou LMA é desenvolvida pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (Nova York), além de diversos centros de formação de Analista de Movimento (Berlin, Maryland, Seattle, entre outros). Há também uma terceira vertente, mais desenvolvida no Centro Laban de Londres, denominada Laban Movement Studies e Choreological Studies, que não inclui os Fundamentos Corporais Bartenieff. (FERNANDES, 2006, P. 35):

Fernandes (2006, p. 17) nos convida a refletir que o Sistema Laban continua se modificando por ser coerente com sua proposta e que somos nós “(...) corpos em movimento, interessantes e interessa- dos em tantas aplicações diversas (...)”, que vamos transformando seus ensinamentos conforme nossas experiências práticas e reflexivas.

Diante desta importante afirmação, no Círculo, propus a seguinte questão aos participantes: o que a educação escolarizada pode vir a aprender com os processos educativos que se constroem a partir do ensino da dança? A pergunta objetivou conhecer a leitura que os participantes tinham sobre a relação do ensino da dança e o escolarizado, foco deste estudo.

Durante a oficina, os participantes foram convidados a mergulhar rumo ao desconhecido: imergir, sentir, fruir e compartilhar uma vivência prática, baseada na introdução as ações de movimentos propostas por Laban, em atividade inspirada no trabalho de minha co-orientadora e artista-docente Dra. Alba Pedreira Vieira.

O corpo imerso na cultura hip hop, enquanto dança urbana, é propenso ao trabalho com improviso, com movimentos dinâmicos e com exploração espacial. Muito do que se reflete na literatura de Laban, tanto na obra *Domínio do Movimento* (1978), tanto em *Dança Educativa Moderna* (1990), pôde ser visto na movimentação corporal dos pesquisandos, ainda que não apresentem um conhecimento formal sobre o autor. Foram estas observações que nos levaram a trabalhar aproximações com os participantes do Projeto Anjos D’Rua.

Na oficina em questão, a somática foi apresentada, inicialmente, a partir de Laban (1978), nas questões corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento e dos eixos corporais pé, eixo ísquio calcâneo, quadril, eixo sacro-occipital e cintura escapular. Este ponto de partida veio para fortalecer a ideia do corpo vivo e ativo como território de construção artística, bem como as relações que se estabelecem com a dança. Justificamos tal escolha justamente pela forma como a Educação Somática enxerga como o sujeito constrói um movimento de voltar-se para si, na busca por uma concretude histórica que o torne ativo tanto na esfera individual, quanto coletiva.

Durante a atividade, a união de elementos dos fatores peso, espaço e tempo foram combinados, formando o que Laban (1978) chamou de ações completas. Estas ações foram relacionadas a atividades comuns na vida diária, para facilitar a sua compreensão, tais como: empurrar, torcer, chicotear, socar, flutuar, deslizar, sacudir, pontuar.

Com base nas orientações de Viera (2014), a atividade analisada apresentava o desafio de se reconhecer as possibilidades de transformar ações cotidianas em movimentos dançantes, incentivar a criatividade e exploração de espaços, além de criar e desenvolver estratégias e possibilidades de trabalhar conceitos corporais da Arte do Movimento de Laban.

Utilizando o espaço de uma sala de aula de dança, por cerca de duas horas, os participantes foram orientados a usar fita adesiva para delimitar o espaço, de forma a criar-se algo que se assemelhasse a planta interna de uma casa com um quarto. Para construí-la, foi necessário recorrerem a conhecimentos prévios relacionados a matemática, física e geografia. A planta deveria ser feita com simetria e escala. É importante ressaltar que os participantes não haviam tido contato com os escritos de Laban antes das atividades, fato que ocorreu de forma intencionada.

Na segunda tarde, tomei às vezes de mediadora da atividade do campo, solicitando aos participantes que retomassem, em sua memória, as lembranças de movimentações utilizadas durante sua infância. Essas movimentações das brincadeiras deveriam estar relacionadas às oito ações do movimento de Laban (socar, talhar, torcer, pressionar, flutuar, deslizar, pontuar e sacudir).

No desenrolar da atividade, a análise dos princípios básicos do movimento se atentou as seguintes questões:

- O que se move? (CORPO)
- Como NOS MOVEMOS? (Que sensações são transformadas em ações durante o processo)
- Onde nos movemos? (Qual é o espaço, individual, coletivo?)
- Com quem nos movemos? (No que diz respeito aos relacionamentos que se tecem nas ações).

Figura 22: O corpo que dança busca responder às questões propostas pela pesquisadora

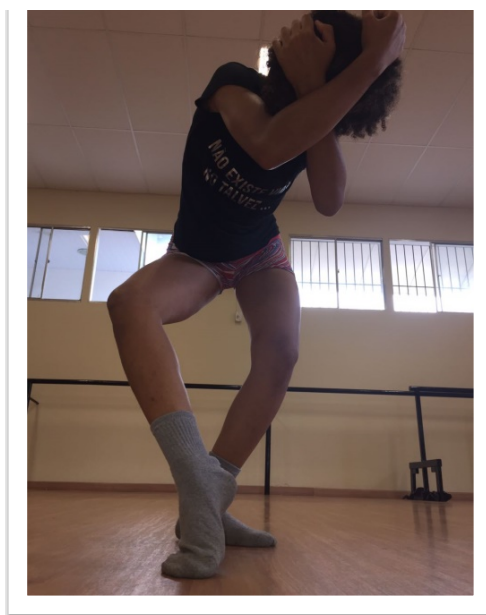


Foto: Acervo da pesquisadora

Os princípios básicos do movimento foram apresentados aos participantes na terceira tarde, acompanhados pela discussão da qualidade apresentada pelo movimento, conforme apresentado por Laban (1978) a saber: o **peso** (firme, forte, com resistência, vigoroso, leve, suave, delicado), **tempo** (rápido, súbito, urgente, instantâneo, lento, sustentado, demorado, prolongado), **espaço** (direto, reto, preciso, indireto, flexível, rodeante, oscilante) e **fluência** (que apresenta a união de peso, tempo e espaço). As oito ações básicas de esforço originam-se da variação dessas qualidades.

A atividade exigiu entrega e atenção dos participantes, uma vez que houve a necessidade de se manter uma escuta externa ativa com a mediação, uma relação com o outro no espaço que estava sendo compartilhado, uma relação com o ambiente em que a atividade se concretizou e uma escuta interna para que o corpo expressasse o afeto, as vivências e as memórias e uma ação criativa.

Fazendo uso das referências de Vieira (2014) para a realização da atividade proposta, com a delimitação do espaço preparada, foram dadas as orientações seguintes, na quarta tarde de encontro:

Os alunos devem percorrer um quadrado no espaço com fita adesiva, sem poder sair do que foi delimitado pela fita; a mediadora vai estimular o andar

lento, mais rápido e moderado e também com pausas (trabalhando assim fator Tempo de Laban). Esse espaço é delimitado de acordo com uma planta baixa de uma casa comum. (VIEIRA, 2014, p. 2)

Figura 23: Aplicando a ação básica do movimento SOCAR, em referência a fazer massa na cozinha de sua casa, na infância

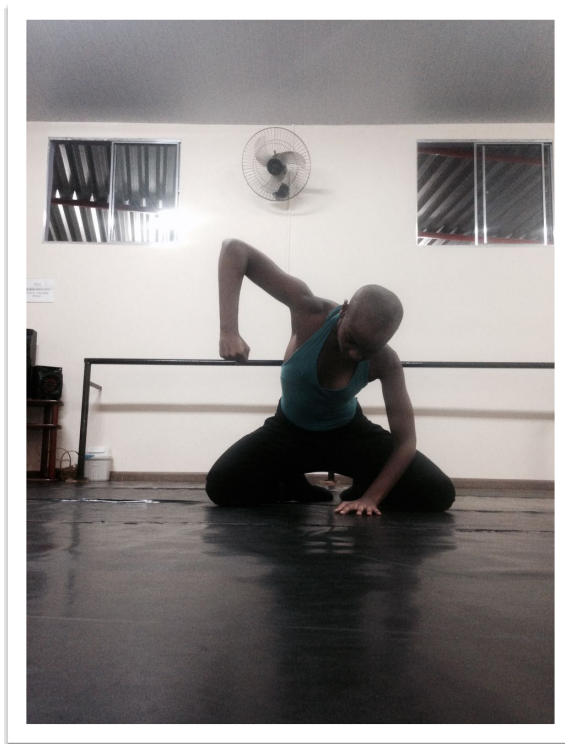


Foto: acervo da pesquisadora

Os participantes passaram a explorar o espaço, sendo direcionados a investigar movimentações comuns ao cômodo em que estavam: “*Que movimentação você faria no seu quarto? E na sala de sua casa?*”. Após esta experimentação inicial, foram espalhadas placas com as oito ações do movimento e o participante, nesta etapa deveria associar ação a um fator, criando um movimento-ação, ao passo que foi estimulado na mediação a realizá-lo de forma criativa e artística. A partir dessa construção, pequenas células foram sendo formadas, permitindo uma conexão entre a abordagem teórica apresentada, a vivência corpórea, a criação artística e improvisação:

Figura 24: Participante na atividade proposta, trazendo a movimentação que faria no quarto de sua casa.

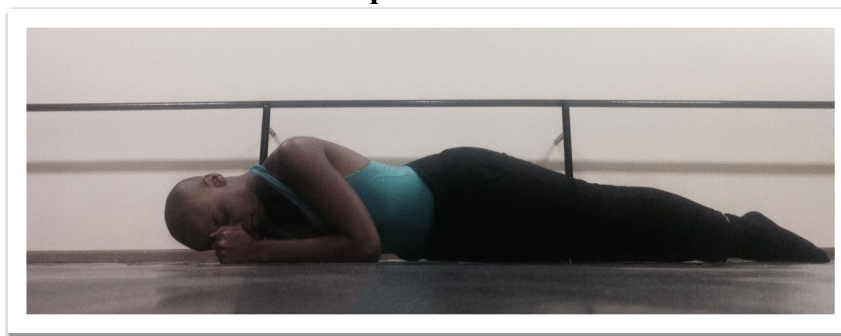


Foto: Acervo da pesquisadora

Contrariando o pensamento fragmentado usual na educação escolarizada, Laban nos traz uma importante reflexão que pode trazer elementos para a prática corporal intencionada nas escolas de dança e também na escola regular:

O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou a busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move em uma determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. **O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move. É assim que, por exemplo, o meio no qual ocorre uma ação dará um colorido particular aos movimentos.** (LABAN, 1978, p. 20-21. Grifo nosso).

A análise dos diálogos tecidos nos Círculos partiram da ação-reflexão-ação entre aproximações e distanciamentos dos participantes diante dos temas apresentados, das apropriações dos sujeitos da pesquisa das temáticas apresentadas e por fim, a análise das relações que se estabeleceram entre os participantes. Ao dialogar com os participantes sobre a experiência, uma reflexão nos chamou bastante atenção

Se em tão pouco tempo pudemos juntar algo que estava no livro, na cabeça, no corpo e até no coração, porque tudo o que a gente tem que aprender tem que parecer tão quebrado e deslocado? Tanta coisa fez sentido para mim agora! É muito mais fácil aprender fazendo, usando nosso corpo. Tudo que a gente fosse aprender deveria ser assim, até na escola.” (BATISTA, 2016)

Tal apontamento tornou a discussão ainda mais rica, levando-nos a discutir acerca das inúmeras contribuições que a dança pode levar ao espaço da escola e até mesmo o que o seu ensino deixou de contemplar nas questões que se referem ao espaço para a criatividade, improviso do corpo livre. A redescoberta da curiosidade, o despertar para a pesquisa corporal, foram o grande ganho da atividade, que conseguir abarcar diversas áreas normalmente fragmentadas, devolvendo-as sua unidade. Outra questão diz respeito

ao respeito ao tempo do outro para compreender os conceitos e a importância da solidariedade nos processos educativos, que podem ser observadas na imagem:

Figura 25: Participantes auxiliando uma colega a compreender a atividade das 8 ações básicas do movimento, de Laban



Foto: Acervo da pesquisadora

A forma como a dança foi trabalhada apresentou território favorável para a expressão da intersubjetividade dos pesquisandos, sendo possível enxergar cada sujeito como único, ao passo que mostravam forte apelo coletivo.

Embora a cultura Hip Hop¹² tenha uma força imensa e se apresente, por vezes, resistente a receber influências externas, os participantes da pesquisa acolheram a proposta de se estabelecer um diálogo entre E. S. e dança urbana com muito entusiasmo e naturalidade. Afinal, não eram processos tão distintos e desconectados em sua prática como a visão acadêmica os fazia parecer...

Para os participantes, o diálogo corporal nos Círculos propiciou novos olhares e possibilidades, ampliando seu repertório, estabelecendo relações entre o movimento e sua vida cotidiana. Este pensamento se aproxima da estrutura proposta para uma aula somática, uma vez que “no contexto da aula de educação somática, mais importante que o fim, do que o resultado formal do movimento é o processo, o percurso do gesto.” (SOTER *apud* PEREIRA E SOTER, 2006, p. 116).

¹² Na cultura Hip Hop, o jovem, objetivando reafirmar a sua identidade (étnica e geracional) ao mesmo tempo em que reconhece a possibilidade de participar das relações sociais, exibindo suas opiniões na música ou simplesmente no estilo do grupo, consegue investir em seu autoconhecimento, faz pesquisas bibliográficas, organiza-se em grupos políticos, faz leitura de seu objetivo fundamental, politiza-se, instrui-se e deixa de ser um mero rapaz sem grandes perspectivas de futuro. (ANDRADE, 1997, p. 219)

5.3.3.. A criação do espetáculo: “Não existe vida no Talvez”

Para Laban:

A dança como composição do movimento pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento. Esta linguagem do movimento, de acordo com seu conteúdo, estimula a atividade mental de maneira semelhante, e talvez até mais complexa que a da palavra falada (LABAN, 1990, p. 31)

Figura 26: Cena do espetáculo construído neste estudo: a linguagem do movimento expressa de forma complexa, com o corpo falando em primeira pessoa



Foto: Acervo da pesquisadora

Ao refletir sobre esta citação de Laban e a imagem das duas bailarinas em cena, pude perceber como o corpo visto e vivido de maneira holística corrobora para a expressão genuína da experiência vivida das trocas e estados corporais. A conexão estabelecida extrapolou o círculo de pessoas que teceram o processo para provocar, interagir e construir memórias também com aqueles que assistem, mesmo que não tenham uma aproximação com a linguagem artística. É a dança como linguagem universal.

Dando seguimento aos estudos da ES, nos Círculos, emergiu do grupo a vontade de registrar as vivências somáticas por meio da construção coletiva de um pequeno espetáculo. Com esta nova demanda do campo, durante seis meses, com três encontros semanais de duas horas cada, iniciamos a discussão do que seria realizado: “O que meu corpo quer dizer ao mundo?” “Minha dança diz que sou?”; “Que questões subjetivas trago

no meu movimento?"; "Pode minha dança educar e integrar aquele que me vê?". Estas questões foram propostas por mim, afim de buscar respostas às indagações postuladas no início deste estudo e com vias de análise do processo de sua construção.

Partindo destes pressupostos iniciou-se um doloroso processo de autoconhecimento, que provocaram tensões necessárias para atingir um trabalho verdadeiramente dialógico e conscientizador junto aos participantes, que se propuseram a buscar uma dança consciente que despertasse no grupo uma educação libertadora. Eles arraigavam suas próprias histórias e também outras que estavam a construir juntos.

Para cada sujeito foi dada a tarefa, em roda, utilizando um aparelho celular que se movimentassem, livremente, registrando o movimento com o aparelho. Após o registro, compartilharam as imagens e discutiram a relação entre o que somos, o que permitimos que vejam e o que realmente se é. Os participantes concluíram que o corpo tem o poder de controlar a mensagem que chega ao receptor. O receptor, por sua vez, traz em si sua própria história, impressões e expressões, que influenciaram a interpretação da mensagem, que também é influenciada pelo ambiente e pela cultura em que está sendo vivida e contada.

Foi uma conversa simples, direta, tranquila. O que me surpreendeu ali, partilhando aquele momento, foi quanto conhecimento estava a ser tecido, no coletivo e no campo individual, sem a dor das cartilhas ou das carteiras, tais como: imagens simbólicas produzidas para expressão sentimentos e ideias; dança motriz¹³, como forma de comunicação; entendimento da dança como produção social; corpo se torna um portador vivo de conhecimento cultural ; trabalho perceptivo e criativo; superação do conhecimento sobre o corpo, do corpo , e, também, o significativo deste (com) partilhamento. Este foi apenas o início de um processo que, certamente, trouxe mais aprendizados a pesquisadora do que para os pesquisandos...

Passada esta etapa de autoconhecimento, o segundo encontro deste bloco de oficinas tratou uma dinâmica somática que objetivou entender como os sujeitos da pesquisa se veem, em contraponto há como são vistos, bem como explorar temáticas para a concepção do espetáculo que partissem dos próprios participantes. Nesta atividade, os participantes escolheram entre três imagens de casa, em qual fariam sua morada. As

¹³ A dança motriz é a conduzida por propósitos do movimento de organismos superiores; estes trazem formas e figuras performativas, que são endereçadas a um observador; cuja atenção deve ser despertada e causar atrações estéticas. (Huschka e Böhme, 2009, p.8). Os autores marcam a diferença entre a programação biológica da capacidade de dançar dos animais e a capacidade humana de dançar, afirmando que o último tem que descobrir esta capacidade, que dependente de intenção, consciência, prática e aquisição de conhecimento cultural.

opções eram uma casa de vidro, outra com um belo jardim, uma toda em madeira escura. A escolha deveria ser expressada pelo movimento e analisada pelos demais sobre a relação desta e a personalidade do ser dançante.

Figura 27: Casa de Vidro como representação da sensação de total exposição de si mesmo

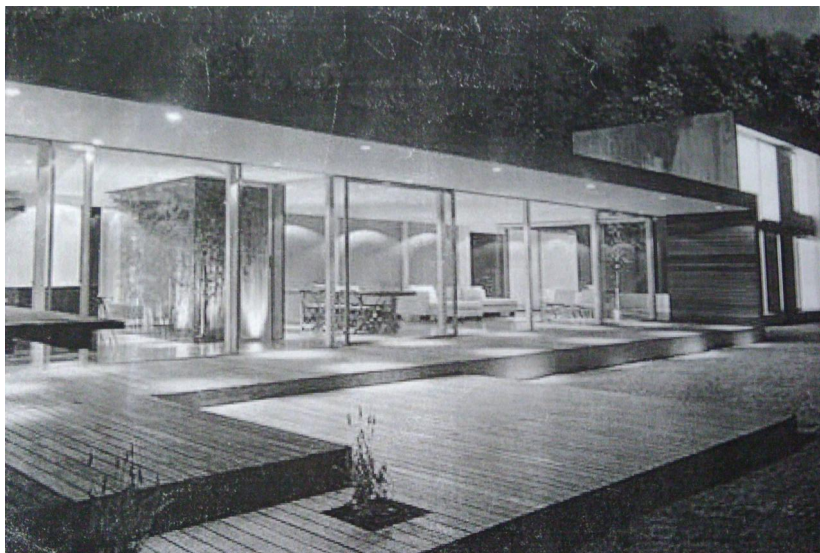
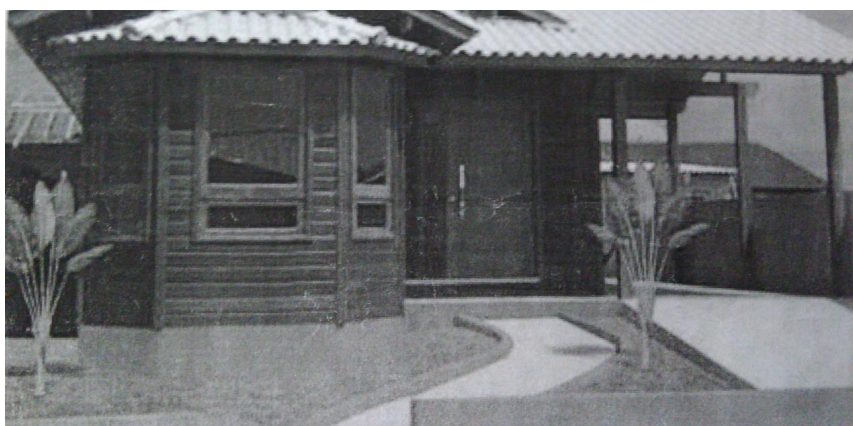


Figura 28 Casa com grande jardim: representação do exterior como o que revelo de mim e o interior fechado, não revelado



Figura 29 Casa de madeira escura, como representação da não revelação interna e externa do sujeito



Sobre as escolhas, os participantes comentaram:

“A casa que a Evelyn escolheu é ela purinha...Toda fechada e escura, nunca sabemos o que tem dentro...é mistério! (BUZELIN, 2016)”

“Hadassa é mesmo a casa de vidro...Todos acham que sabem tudo o que tem dentro, mas a verdade só ela conhece. (BATISTA, 2016)”

“Gabi, Gabi” ... sua casa é a do quintal grande né?? Bem bicho grilo... (risos) seu espírito é livre, quer mais é ficar fora de casa, no quintal, (BATISTA, 2016)

Diante da troca no encontro inicial, uma temática sobressaiu frente as demais: ESCOLHAS. A pesquisa nasceu das práticas corporais e pesquisas de movimento dos pesquisandos, onde os bailarinos se viram diante do desafio de transpor o as questões subjetivas que permeavam seu cotidiano (onde estou, para onde vou, porque vou, como me sinto) e a discussão de como o sujeito, dono e senhor da sua história, pode imprimir sua marca no mundo. O processo no Círculo contou, também, com discussões que abarcaram as temáticas, solidariedade, coragem, auto estima, território e história de vida, partindo da análise da vida cotidiana, fazendo uso de metáforas

A metáfora é usualmente vista como uma característica restrita a linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. (...) nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mãos também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF, 2002, p.45)

Com o trabalho das imagens da casa, vi a possibilidade de tecer mais uma relação entre a prática da dança e o ensino escolarizado: o trabalho com a linguística, por meio da análise de metáforas. Elas foram escolhidas por mim, a partir de metáforas da vida cotidiana que poderiam ser interpretadas pelo movimento.

Fiz a leitura de Lakoff¹⁴ para fundamentar o entendimento de que as questões que permeiam nossos pensamento e imaginário não podem ser reduzidas ao intelecto, uma vez que acabam por “governar também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais” (p.45). Se o que circula em nosso pensamento governa nosso cotidiano, ele atua diretamente na forma como nos relacionamos no mundo e atuamos sobre ele. Este agir automático nos revela e desvela pelas metáforas que se estabelecem em nosso cotidiano, que nem sempre paramos para refletir sobre elas.

O primeiro passo para o entendimento dessa afirmação, surge da ideia apresentada no próprio livro de Lakoff (2002), que traz como exemplo o conceito de discussão e a sua metáfora conceptual “Discussão como sinônimo de Guerra” para nos mostrar como um conceito metafórico pode estruturar uma atividade cotidiana. Apresentando várias frases que ilustram essa relação, como “Jamais *ganhei* uma discussão com ele” o autor aponta que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF, 202, p. 48). Esta afirmação muito se aproxima com a somática enquanto expressão do corpo, motivando-me a trabalhar tais questões com os quatro pesquisandos.

No Círculo, dialogando sobre as metáforas conceptuais que se desdobram da discussão como sinônimo de guerra por meio da movimentação corporal, os participantes trouxeram à tona duas novas metáforas do cotidiano: a discussão como sinônimo de GANHAR ou PERDER. Um dos participantes trava uma batalha com sua sombra, mostrando uma outra faceta da metáfora conceptual: Dançando, a discussão como sinônimo de BATALHA. Na análise dos bailarinos, na sociedade atual, o valor da discussão está em quem é mais forte ou tem mais poder

Nesse mundo louco, é batalha na guerra, quem vence é o mais forte. O que tenho de mais forte é a minha dança, então, Bruna, se você achar bacana, no meu solo eu quero representar a discussão de guerra que travo com o mundo, para ser quem eu sou. (BUZELIN,2016)

No nascer desta discussão, emergiu o que o corpo quis falar e o bailarino pôde apropriar-se dos saberes que adquiriu de forma significativa, porque viveu a questão em seu corpo. Como postulado por Lakoff, a metáfora tem um valor cognitivo a ser reconhecido, podendo ser o palco da construção de novos paradigmas para a educação, ~~assim como tem sido na dança.~~

¹⁴ George Lakoff George Lakoff é um professor de Linguística da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Foi um dos fundadores da Linguística Gerativa dos anos 1960 e da Linguística Cognitiva nos anos 1970. Nesta pesquisa, fizemos a leitura de sua obra “Metáforas da Vida Cotidiana”, que escreveu juntamente com Mark Johnson, durante a construção do espetáculo.

A segunda metáfora conceptual apresentada foi da “MENTE como RECIPIENTE”, também extraída da obra de Lakoff (2002). Os corpos foram convidados a desconstruí-la, pelo movimento. Tal movimentação explicitou a fuga dos bailarinos em retratar sua mente como um depósito, emanando uma movimentação que me parecia privilegiar os sentidos. No espetáculo, o coletivo ilustrou essa visão estática da mente como recipiente colocando uma cadeira, que ficou fixa em um canto da sala.

Vendo o processo ali vivenciado e sentido pela desconstrução, propus aos bailarinos que buscassem expressar a desconstrução da metáfora conceptual que diz que “Compreender é viver”. Imediatamente uma das bailarinas começou a movimentar-se, revelando estar cega.

Aqui, vale estabelecer uma relação com sua história de vida: ela vem perdendo a visão, pouco a pouco e precisará de um transplante córneo. Seu primeiro impulso, foi acreditar que seu corpo não poderia mais dançar, se não pudesse ver o que o professor fazia (em uma visão do ensino da dança tradicional). O contraponto para a construção coreográfica veio de uma instalação elétrica que representava o claro, a luz que nem todos podem ver. O processo de perda gradual da visão acompanhou a pesquisa e, nesta etapa a instiguei a (re) descobrir-se no e pelo movimento, pela pergunta: Se não vejo, não aprendo? Sua resposta foi que para aprender, ela precisou aprender a lidar com seus outros órgãos dos sentidos, interpreto sua resposta como o estabelecimento de uma aprendizagem partindo dos sentidos, da experimentação espacial, corporal e sensorial. Vivenciar e deixar fruir o entendimento pelo corpo, que conflui a experiência concreta com as emoções e da aprendizagem exigem uma ação holística que o olhar fragmentado da educação formal não dá conta de abarcar, sendo, a metáfora “uma das facetas dessa capacidade humana de produzir sentido” e a “mente corporificada desafia a tradição filosófica ocidental”. (LAKOFF, 2002, p.29).

A medida que os encontros foram acontecendo, fomos explorando as dimensões espacial, temporal e sensorial, partindo da pergunta: “E se? “. Essa imersão foi dando o tom da construção coletiva em dança, que, em cada cena, explorava a metáfora apresentadas a partir de uma questão pessoal dos bailarinos envolvidos.

No trato do ensino da dança e suas contribuições para a escola formal, este estudo mostrou como a interação entre aquele que ensina e aquele que aprende revela, também, sentimentos e reações expressadas pelo corpo:

Ambos, professor e aluno se influenciam; suas percepções, ações, pensamentos, decisões circulam e constroem ambiente ou atmosfera educacional. Cada aula ou encontro pode ser visto então como uma

performance com um desfecho imprevisível. (...). No momento do encontro e da interação com os alunos, há também grande interação dos professores consigo mesmos. A intensidade dessas duas conexões, com a vida externa e interna, se traduz na corporificação do momento e da interação pedagógica. (VIEIRA; BOND, 2017, p.142)

Tal afirmação consolida a percepção que tivemos durante o estudo, de como o pensamento, os estados corporais, as emoções e as interações vividas no processo do ensino da dança se articulam de tal maneira que a qualidade pedagógica da aprendizagem ali construída revela uma visão holística dos sujeitos envolvidos no processo. Outra questão percebida diz respeito a leitura da comunicação não-verbal do corpo, que o indica, nas palavras de Mans (2004) “uma importante fonte de conhecimento de nós mesmos e de outras pessoas, e uma forma pela qual nos fazemos conhecidos.” (MANS apud VIEIRA; BOND, 2017, p.143). Na nossa leitura, o fato de não haver uma dicotomia entre a comunicação verbal e não-verbal nos encontros da pesquisa propiciaram o alargamento do entendimento do outro e uma maior qualidade nas relações entre pesquisador e pesquisandos. Assim, a qualidade do ensino e dos conhecimentos ali produzidos na perspectiva da resistência e na ressignificação da experiência, são fortalecidos por ocorrerem numa relação de troca, de compartilhamento.

Para todo o processo dos círculos acontecerem foi preciso, antes de tudo, o estabelecimento de uma relação de confiança entre mim e os pesquisandos. Criar uma atmosfera de confiança permite ao professor de dança que os praticantes se sintam à vontade para expressar-se em um processo de aprendizagem multissensorial que permite um diálogo baseado na corporeidade e no afeto, já que “há uma necessidade de se discutir todos os aspectos que abarcam o fenômeno da interação entre professores e alunos, particularmente a educação dos sentidos corporais e emoções que são intrínsecos ao ensino da dança.” (VIEIRA, 2007, p.4).

O espetáculo estreou antes do ato final, da defesa de mestrado, em dezembro de 2016. Após esta primeira apresentação, os Círculos seguiram e novas questões apareceram, mostrando o quanto nossa incompletude alimenta a busca pelo saber que acredito ser saboroso, do tipo que alimenta a alma (ATHIRÉ, 2008). No mês de fevereiro de 2017, os pesquisando foram convidados a apresentar a obra na Campanha de Popularização do Teatro e da Dança de Belo Horizonte, fazendo com que a dança cumpra, também, o papel de educar e compartilhar saberes com quem assiste. Esta troca foi possível por meio de um *bate papo* com a plateia após as apresentações, que dividiram conosco suas reflexões sobre a obra e as percepções e sensações provocadas.

Este terceiro bloco de oficinas não terminou com este estudo. Os participantes decidiram incorporar às suas práticas esta postura somática que, juntamente com os Círculos e os temas geradores, despertaram uma forma outra de se fazer e construir conhecimentos pelo e com o corpo. Buscando criar, recriar, reinventar, os pesquisandos seguem na inquietude de dar significado a aquilo de dançam e buscarem serem professores que pensam “*fora da caixa*”:

Os grandes arquivados são os homens (...) porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1993, p.58).

Tal junção de possibilidades foram tratadas por Vieira (2007) de uma maneira que sintetiza as descobertas deste estudo, da potência que a leitura de mundo vista na perspectiva da somática possibilita:

Corpoética (corporeidade+corporalidade+poética+poesia+ética), proposta que inclui maneiras de saber, conhecer e se relacionar que acontecem, privilegiadamente, a partir das conexões do/pelo corpo dançante/performativo holístico. Corpoética também considera, reconhece, valoriza, respeita e evidencia emoções e sentimentos, estados corporais e metafísicos. Emoções e sentimentos priorizam a geração de afetos, que nutrem a construção de um senso comunitário e de uma comunidade, neste caso, artística. (VIEIRA, 2007, p.42)

Ao final desse processo, deixamos mais perguntas do que estabelecemos respostas. Foram encerradas, após a concepção do espetáculo, as metodologias de coleta e análises de dados, trazendo vivências, movimentos e reflexões que poderiam desdobrar-se em muitos outros estudos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Toda educação é a educação do corpo.”
(STRAZZACAPPA, p. 168, 2012).

A epígrafe dessa conclusão sintetiza a proposta deste estudo que priorizou o corpo em seu processo educativo. Nesse sentido, este estudo buscou trazer à cena as contribuições que a dança pôde e poderá trazer ao ensino regular, quando este último

debruçar seu olhar para as experiências que ocorrem em seu espaço físico aos fins de semana, no caso específico, por meio da ação do Anjos D’Rua no PEA. O conhecimento passa pelo corpo. Se dá no corpo. Fica no corpo. Um corpo cultural, da relação, que interage e constrói, desconstrói, descobre cria, recria e se reinventa. Corpo é linguagem. É urgente considerar o corpo nos processos de ensino aprendizagem.

Acredito que o corpo, visto em primeira pessoa, poderá recuperar a essência curiosa que o ato de aprender exige, para tornar o tempo que cada sujeito vivencia a prática educativa instigante, prazeroso e inteiro, como nos provocou Atihe (2008) em seus estudos.

Se a vida é movimento e este pode ser visto e interpretado no ponto de vista somático, não foi difícil perceber certa conexão entre tal afirmação e a forma com que os corpos improvisavam, se moviam e se comunicavam nas aulas de danças urbanas do projeto analisado. Todos os contatos a mim oportunizados pela leitura e vivência somática tornaram claro que a relação com o corpo e a própria noção de corporeidade ali estabelecida não se assentava na mera repetição mecânica de movimentos ou estava desconectada do sujeito que a praticava.

Antes de tudo, vê-se neste processo de imersão na realidade pesquisada, as contribuições e reflexões que o estabelecimento dos eixos corpo, espaço e tempo, trabalhado nas oficinas da pesquisa, podem vir a serem considerados nas práticas educativas e currículos do ensino regular. A educação criativa, sensível e crítica tecida ao longo a pesquisa nos conduziu ao movimento problematizado que partiu de uma pedagogia da dança emancipada e liberta.

No decorrer do processo de imersão na pesquisa, os estudos em Educação Somática foram ampliando sua dimensão: se inicialmente pensamos em aplicá-lo apenas em oficinas, para a investigação do processo de produção de conhecimento significativo no e pelo corpo que dança. No andamento das atividades viu-se que a somática já havia sido incorporada no Anjos, como um todo, na forma de metodologia de ensino, visão de mundo e prática educativa.

Este novo olhar na prática educativa em dança reverberou nas mais diversas áreas em que os praticantes atuam foram do projeto, criando um grande alcance em rede nos processos da necessidade humana de estar em constante evolução e no reestabelecimento da conexão corpo/ambiente nos estados de percepção e consciência.

No que diz respeito à Educação Somática, o contato com suas técnicas permitiu aos pesquisandos e a mim estabelecerem um salto na qualidade de suas relações e nas

percepções acerca da educação do corpo, apoiados numa relação dialógica que permitiu uma análise e reflexão crítica de nossas práticas. Tais ensinamentos tornaram-se ferramentas possíveis de serem incorporadas no ensino em geral, afim de promover expressão individual e coletiva desses sujeitos na sociedade, por meio da construção de sua autonomia.

Outro ponto central, que se manifestou nas explorações metodológicas da pesquisa enquanto processo criativo, foi a pulsação e as motivações de cada um dos pesquisandos, que se articularam de maneira a produzir um saber coletivo que integrou, construiu, reconstruiu e refletiu. Neste estudo, foi a arte quem estabeleceu o percurso, reafirmando seu papel essencial enquanto área autônoma do conhecimento.

O corpo, aqui construiu e reconstruiu saberes, rumo a educação crítica-transformadora sem subtrair a cultura local ou desconsiderar o imenso potencial criativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Refletindo sobre a importância do uso desta proposta apresentada por Freire e na articulação que ela trata, ao unir a dimensão epistemológica da existência humana e as questões prementes à vida em sociedade, pude articular, mediante observação e ação no campo, o quanto o fato de se partir da experiência dos sujeitos ali envolvidos enquanto comunidade propiciou novas elaborações e produção de conhecimentos que, inclusive fazem parte do universo da educação escolarizada.

Os saberes constituídos baseados na troca, no respeito as diferenças e no diálogo permitiram uma criação em dança que transcende os limites da educação escolarizada e oportunizaram aos sujeitos da pesquisa o registro de sua visão de mundo. Em consonância com estes sujeitos, entendemos o conceito de visão de mundo como o conjunto desses saberes trabalhados de forma criativa e integral, na esfera individual e coletiva.

Notabiliza-se, aí importantes questões vividas neste estudo que podem ser incorporadas no contexto do ensino escolarizado: desenvolver outras dimensões da vida humana tendo como aporte teórico metodológico a corporeidade; educar para a sensibilidade; aguçar a curiosidade, espantar a passividade no ato de aprender e, sobretudo, desenvolver a capacidade do aluno se tornar um pesquisador. Na curiosidade e no entendimento que sempre há algo a (re) descobrir, as oficinas conduziram os pesquisandos ao desenvolvimento de seu autoconhecimento, alteridade, criatividade, autonomia, auto estima e criticidade em sua leitura de mundo.

A universidade vem discutindo a pedagogia da dança, possibilitando grande amadurecimento das abordagens teórico-prática e sua relação com o seu ensino no sistema regular. Circunscrito à temática, a articulação entre os estudos de Freire e a

Educação Somática representam mais uma oportunidade de discussão diante de um leque de possibilidades na leitura da dança como área autônoma do conhecimento e também na análise do lugar da dança no contexto escolar para além das datas comemorativas.

A articulação entre arte, cultura e educação mostrou-se, na experiência analisada, não só um caminho possível, mas, ainda, integração entre educador e educandos, na construção do conhecimento em ação e sua significativa construção no coletivo.

O caminho tecido por Paulo Freire há tantos anos, mostra-se atual, pertinente e relevante. No diálogo estabelecido com a dança pelo grupo estudado, foram despertadas possibilidades de discussão e apresentação de temas relevantes para a educação e a vida em sociedade dos participantes, justamente por apresentarem uma estrutura de participação dos educandos balizada pela experiência e pela troca entre aquele que aprende e aquele que ensina. O conceito chave de corpo consciente trazido por este autor permitiu a ampliação do olhar dos sujeitos pesquisados para o seu estar concreto no mundo.

Na discussão do corpo consciente o conceito de técnica ganha outra conotação, não se tratando de gestos repetitivos, estereotipados, acrílicos e sem sentido. Muitas áreas do conhecimento, dentre elas a Educação Física, tratou dessa forma o corpo, que se tornou mecanizado, dócil, manipulado. Em contraponto, durante toda construção deste estudo os processos somáticos estiveram presentes, e nele, o trabalho com o corpo foi tratado de maneira holística, com os aspectos motores, cognitivos, sensoriais, sociais e perceptivos integrados. Desse modo, a técnica está presente, mas ela se baseia na experiência estética do próprio sujeito. É a experiência vivida que ganha voz, e ecoa trazendo consigo um posicionamento no mundo, que se faz de forma reflexiva individual e coletiva, simultaneamente.

As rupturas propostas por este estudo buscaram uma visão que não dicotomiza o sujeito que aprende e o conhecimento, em vias de provocar mudanças significativas nas relações professor/aluno e na relação que estes sujeitos tecem sobre o ato de educar e ser educado em si. Aprendendo, então, um com o outro, com os espaços educativos da cidade onde estão inseridos, com os movimentos sociais que emergem em sua periferia, com a comunidade do entorno da escola. Deste modo o vir a ser de uma sociedade diferente da atual, pode ser sonhada.

Não se trata, aqui de reinventar a roda. Ciente das limitações desta proposta educativa, mais do que respostas, propomos a inquietação dos sujeitos que lêem este estudo, para que não nos acomodemos nos velhos padrões e fragmentações enraizados na

educação escolarizada. Nossa intenção foi apresentar a abertura de possibilidades propiciadas pelo saber criativo e sensível, que, de maneira alguma, incide em um ensino acrítico e passivo. Pretendemos apontar como uma postura somática atrelada às proposições de Paulo Freire para a construção do conhecimento e do corpo consciente, permitiram aos pesquisandos estabelecerem uma relação entre o vivido de suas experiências prévias e sensoriais para uma articulação entre teoria e a prática, de forma integrada e holística.

Tal fato se confirmou nos encontros e oficinas da pesquisa, em que a construção do conhecimento significativo dos participantes implicou na relação dialógica que propiciou a comunicação e o debate intersubjetivo. Daí pude vislumbrar o emergir da produção de sentidos nascidos da troca, da relação e olhar para com o outro, permitindo a vivificação dos saberes ali postulados e compartilhados.

Entendemos, também, o quanto os paradigmas tradicionais, que estão presentes no ensino da dança, bloqueiam do espaço escola iniciativas como expostas ao longo das obras de Freire, que representam uma profunda ruptura. Precisamos sair deste lugar do dualismo corpo-mente, sujeito-objeto, teoria-prática, e tantos outros advindos dessa concepção, que oprimem, separam, dividem e arquivam o conhecimento historicamente acumulado.

A superação desta visão é possível, materializando-se nos currículos escolares o entendimento do corpo como espaço vivo do conhecimento. Aprendo, apreendo, circulo, compartilho e me relaciono com o meu corpo, sendo ele o ponto de partida na busca por uma leitura de mundo mais crítica, participativa e atuante.

Nas experiências tratadas neste estudo, o uso do Círculo de Cultura e Tema Gerador como metodologia na produção de um saber interdisciplinar possibilitaram a quebra da verticalização e hierarquização do saber, aqui tratados como os saberes compartilhados pelos corpos que se dispõem a aprender uns com os outros. As discussões nos Círculos trouxeram questões como feminicídio, racismo e homofobia, sendo trabalhados com base nas próprias vivências dos pesquisandos e sua realidade histórica cultural. Percebemos que muitos deles vem sofrendo com as questões levantadas e não haviam tido espaço para discutí-las no coletivo buscando soluções alternativas para compreendê-las e superá-las.

Os Círculos de Cultura propiciaram a construção de saberes interdisciplinares (educação, arte e cultura), proporcionando uma educação que valorizou os saberes locais,

como a cultura hip hop, e não deixou de abordar e ressignificar os saberes construídos ao longo da história.

Os Temas Geradores permitiram uma problematização destes debates, que geraram, além dos processos criativos descritos neste estudo, a organização de coletivos de resistência com sujeitos ativos na militância contra a estigmatização, discriminação e desigualdade social. O negro, gay, pobre e periférico percebe o poder de sua dança como instrumento político de revelação de sua condição de desvantagem em relação à hegemonia dominante. Tirar as vendas de nossa situação de oprimido foi um processo intenso, que rendeu frutos na organização destes grupos no Anjos afim de buscarem representatividade com e pelo corpo. A abertura de um arcabouço de possibilidades outras de aprender partiram, também, da conectividade estabelecida entre os envolvidos. As histórias de vida diversas interagem e constroem algo que, sozinhos, não seriam capazes.

Vimos o protagonismo juvenil ser tratado como ponto importante da prática educativa, com jovens comprometidos com os anseios e interesses de seus grupos e comunidade. Este processo nos reaproximou do verdadeiro papel da educação de emancipar e formar sujeitos ativos na sociedade, distanciando-nos da ciência necrófila, da passividade e da alienação. Intencionamos, também, superar o senso comum do entendimento do corpo e da dança como não constituídos de conhecimento.

Partimos do princípio apresentado por Freire de que todo e qualquer ser humano não apenas é detentor de conhecimento, como também é capaz de compartilhá-lo e, em um processo de resistência, no sentido de se propor a re-existir, reinventar-se e vestir-se de amor e coragem, enfrentamos a conjuntura social, buscando repensá-la e ressignificá-la em movimento, dançando. Ainda que em níveis de compreensão diversos, a intersubjetividade de cada sujeito que dança me transportou reflexões que permitiram a mim e aos participantes tomarmos consciência do que somos e dos caminhos possíveis para uma real educação libertadora.

O arcabouço de possibilidades descobertas no processo talvez sejam a maior contribuição deste estudo aos currículos escolares e as práticas pedagógicas institucionalizadas. O espaço físico e engessado da escola regular, no PEA, é transformado em um ambiente poético, revelado pelas experiências corporais tecidas no coletivo.

Aos currículos, nossa reflexão se insere na importância de serem construídos não sob uma base nacional comum, mas pensado para e como os sujeitos que o constituem. Outro desafio é que estes sejam repensados e ressignificados sempre, pois o que somos

hoje, estará sempre em constante transformação. O currículo é sim um campo de disputas, mas nessa luta, o que vemos, é que aquele que tem poder sai sempre vitorioso. Precisamos superar esse combate.

A discussão, para o campo do currículo, na escola regular, sobre que conhecimentos são considerados legítimos e “de quem” é este conhecimento foi problematizada neste estudo por meio da construção coletiva dos saberes a serem incorporados no Projeto. Trazer o sujeito para esta construção e para as abordagens curriculares deram aos pesquisandos um sentimento de pertença que os fez participarem ativamente de sua aprendizagem.

A quebra paradigmática nesta forma outra de construir o currículo e as práticas curriculares é profunda. O currículo experienciado por este estudo não estabeleceu uma relação verticalizada com os pesquisandos, tampouco desejou avaliá-los de acordo com uma absorção do que foi trabalhado. Ao propor-se aberto, permitiu considerar a intersubjetividade dos sujeitos para compreendê-los no coletivo, propondo discutir com aquele grupo, naquele tempo histórico o que ensinar e aprender.

Neste movimento da construção do saber compartilhado, deixo as seguintes questões para o currículo da escola regular: Pode o currículo ser construído considerando os anseios, saberes e práticas dos sujeitos que o vivem? Pode, ainda, considerar a experiência vivida, a sensibilidade e aguçar a curiosidade daqueles que ensinam e aprende? Pode, então, se permitir ser maleável, para, criticamente, entender e incorporar as mudanças do nosso tempo?

O exercício desta liberdade e autonomia na construção curricular é um processo carregados de tensões, não nego. Porém, precisamos negar o consenso e ativar a escuta para aqueles que participam do processo educativo, para que a educação para a formação cidadã aconteça de fato. Acredito que o movimento de mudança, por menor que seja, é válido.

Questões como o enfoque didático-metodológico, estético, ético, bem como o movimento de reflexões teórico-prático, vividas neste estudo, podem ser aplicadas e/ou discutidas no processo constitutivo dos currículos escolares. Penso que a consciência que a dança, especialmente em seu viés somático, traz de sua incompletude, da visão do corpo em constante processo evolutivo e dependente das relações humanas e com a natureza já apresentam elementos que, ao serem tratados na educação escolarizada, trariam significativas mudanças.

Todo o processo representou um suspiro de esperança para mim, enquanto docente, que pude me deixar aprender e surpreender pela qualidade das ações educativas vividas e observadas, que potencializaram o saber de cada sujeito cognoscente. Esse processo não ocorreu de forma isolada, mas no cotidiano das atividades do Projeto, que se permite sujar os pés para não apenas teorizar a dança, mas vivê-la.

Ao propormos discutir as relações entre dança e educação, especificamente nas possibilidades de ações e experiências pedagógicas em dança, procuramos trazer à discussão mais perguntas e questionamentos do que respostas visando ampliar as experiências fora da educação formal, partindo da perspectiva emancipatória das práticas curriculares do Projeto.

Todo o processo exigiu um alto nível de concentração de todos os envolvidos, o que nos traz mais uma reflexão no diálogo com os processos educativos da escola regular: o trabalho com a concentração, por meio da percepção. O ativamento da visão perceptivo-cognitiva, no ato de evoluir e propor mudanças nas estruturas pedagógicas consolidadas por meio do reconhecimento das experiências cotidianas como uma fonte de conhecimento significativo

As construções tecidas de maneira holística foram realizadas no coletivo e o eixo verticalizado que outrora permeava a relação entre quem ensina e quem aprende, foi desfeito. Aprendemos juntos, na verdade, aprendi mais do que ensinei e o resultado não se compara com o valor do processo. Aprendemos todos: cada uma, duas três, mil coisas; cada uma à sua maneira; cada uma a seu tempo. Propus aos participantes que buscassem assumir uma postura epistemologicamente curiosa, movimentando-se dialogicamente no trânsito consciência-mundo. E todos saímos transformados no processo.

Diante de toda a discussão deste estudo, percebo que para além das divisões conceituais entre educação formal e não formal, o que presenciei no campo foi simplesmente o cultivo da EDUCAÇÃO, global, integrada, holística. As atividades do projeto são organizadas, planejadas e alinhadas com a comunidade e os movimentos sociais, sem que seja subtraída de sua essência a sensibilidade e intersubjetividade.

A permanência da categorização formal e não formal acaba por distanciar ainda mais as possibilidades de a escola regular direcionar seu olhar para as atividades do Anjos para, com ela, ressignificar sua prática e promover aproximações. Afinal, o aluno que circula entre estes dois mundos apartados é o mesmo, assim como o espaço físico. O que então traria este deslocamento de visão? Talvez a resposta seja a necessidade do espaço escola ser ressignificado.

Supreendentemente (ou não), a escola de segunda a sexta-feira não se mostrou capaz de se apropriar da ideia do corpo como porta sensorial para uma redescoberta do prazer de aprender. Os constantes sábados letivos trouxeram o professor da escola regular para o tempo e espaço do PEA proporcionando. Encontros que nos mostraram que estes não desejavam se esconder atrás de suas carteiras perfeitamente enfileiradas. A verdade revela-se mesmo para aquele que não deseja ver: até mesmo (e especialmente) o aluno tido como difícil, que não aprende, incontrolável, é justamente aquele que, no PEA, se entrega à prática da dança e estabelece inúmeras relações e reflexões.

Ilustrando este fato, percebo, já no fim do processo desta pesquisa, uma professora da escola regular se aproximar de um dos nossos alunos e diz a ele: “Nossa, não te reconheci! Não me lembro nem de ouvir sua voz na minha sala...”. O menino se afasta, sem respondê-la. Vou até ele para questionar o motivo da “não resposta”. Prontamente ele segura minha mão e me diz: “Ela nunca nem perguntou meu nome.” Onde deveria haver uma escuta ativa e compartilhada entre quem aprende e quem ensina, sobressai o distanciamento.

Diante deste fato observado, fica a reflexão: a dança traz consigo um processo dialógico, conectivo e interativo que implica diretamente no olhar que direciono ao outro e como o outro me olha de volta. Sou visto e vejo, ouço e sou ouvido. Para aprender é preciso estar junto, compartilhando a jornada, sendo este mais um processo possível de ser incorporado à educação e aos currículos.

Vimos que uma atuação forte e articulada do PEA depende da decisão dos gestores em reconhecer sua importância. Percebe-se, também, que a comunidade que consegue ser bem articulada e fortalecida faz valer a sua voz, outrora silenciada, em um ambiente que insiste em uma educação do século XVIII para a criança e o jovem do século XXI. A educação que parte do corpo se configura como uma alternativa para esta quebra paradigmática possível.

Discutir o Programa Escola Aberta se configurou em um importante passo deste estudo, uma vez que, embora esteja em atuação em quase 100% das escolas da Rede Municipal de Educação de BH, tem pouco espaço nas discussões educativas da cidade. Vimos que para potencializar sua ação a própria SMED-BH ainda tem um longo caminho para percorrer na busca da articulação de suas ações com as direções da escola e a comunidade, afim de que seja efetivado a integração das ações de lazer, cidadania e educação como parte das instâncias educativas dos Programas PEI, PEF e PEA.

A contribuição que este estudo deixa ao Programa vem do fato de que está na comunidade a força que o faz funcionar. Existem várias iniciativas como esta por todo o país e vimos que a partir do momento em que a escola se abre para a comunidade, esta última cuida, participa e compreende seu papel na construção cidadã. A SMED-BH deixou meu desejo de promover formações direcionadas às temáticas das oficinas e, especialmente, que capacite os coordenadores e professores comunitários para que eles conheçam os direitos e deveres de todos os envolvidos na estrutura do Programa. A cidade educativa só tem a ganhar.

A comunidade apropria-se do espaço da escola e isto representa uma grande oportunidade de promover a tão sonhada educação popular emancipatória, tão presente nos documentos que regem os Programas, para a real construção de uma cidade educadora.

Enquanto parte do PEA, a contribuição que o Projeto Anjos D’Rua deixa a Escola Municipal X é que, mesmo operando em uma lógica totalmente distante dos processos tecnocráticos de ensino e aprendizagem ocorridos no ensino regular daquele espaço de segunda a sexta, aqueles que se permitem usufruir de seu direito à ocupação do espaço público aos fins de semana carregam consigo experiências, vivências e aprendizagem que levaram para a vida e ainda se tornam sementes de uma nova forma de se (re) viver o ato de aprender pela dança.

Buscamos, neste estudo, provocar no leitor o enfrentamento das questões entre o currículo formal e as manifestações, conhecimentos e saberes presente em processos educativos não formais, aqui abordados pelo viés artístico. Seguimos. E como o próprio PEA nos diz, as portas do Anjos D’Rua permanecerão ABERTAS...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da.C. de. **Biologia social das emoções**. São Paulo: GRUPEC/UNINOVE, 2005. Disponível em: : http://www4.uninove.br/grupec/Biologia_social_das_emocoes_Ceica.htm . Acesso em 15 out. 2017.

ALMEIDA, Maria Rita O. **Roda de conversa**: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças. Programa de Pós-Graduação em

Educação. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANDRADE, Elaine. Movimento negro juvenil: do rap a posse hausa. In: **Simpósio de Pesquisa da FEUSP**, 3., 1997, São Paulo. Anais. São Paulo, 1997.

ANDRADE, Elaine. **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ANDREOLA, B. A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1989.

APPLE, Michael. W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

ARROYO, Miguel.G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013

ARROYO, Miguel. G. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2005.

ATITHE, Eliana. A educação em busca de sua própria alma. In: BARROS, João de Deus V. (Org) **Imaginário e educação: Pesquisa e Reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008.

BARROS, José. D'A. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1984.

BATISTA, Evelyn. **Entrevista concedida à pesquisadora**. Belo Horizonte, 17 set. 2016.

BATISTA, Hadassa. **Entrevista concedida à pesquisadora**. Belo Horizonte, 17 set. 2016.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOIS, Danis. Prefácio do livro **Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde**. Editora Juruá, 2008.

BOLSANELLO, Débora. A Educação Somática e o Contemporâneo Profissional da Dança. **DAPesquisa**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 9, p. 1-17, ago. 2011/jul. 2012.

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, v. 11, n. 2, p. 99-106, maio/ago. 2005.

BOLSANELLO, Débora Pereira. Educação Somática: corpo enquanto experiência. **Revista da Educação Física**. Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, n. 2, v. 11, p. 89-96, nov.2007.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1981.

BUZELIN, Thales Lucas. **Entrevista concedida a pesquisadora**. Belo Horizonte, 17 set. 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Jaqueline. M.; PINHEIRO, Nilcéia. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

COSTA, Jaqueline de.M.C. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 417-428, jul./dez. 2012.

DANTAS, Mônica. De que são feitos os dançarinos de “aquilo...” criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. **Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 31-57, mai./ago. 2005.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DEDALUS – **Banco de Dados Bibliográficos da USP**. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br/F?RN=267963947>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como uma Interface de Questionamento Epistemológico sobre as Teorias do Corpo. **Pro-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, maio/ago. 2010.

FERNANDES, Ciane. **Em busca da escrita com dança**: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Revista Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, jul./dez. 2013a, p. 18-36.

FERNANDES, Ciane. Princípios Somático-performativos no ensino, pesquisa e criação. In: MARCEAU, Carole; CAJAÍBA, Cláudio (org.). **Teatro na escola**. Reflexões sobre as práticas atuais: Brasil-Québec. Salvador. PPGAC/UFBA, 2013b, p. 105-115.

FERNANDES, Ciane. Performo, logo pesquiso: Princípios constitutivos e composicionais do Coletivo A-FETO de Dança-Teatro. In: FERREIRA, Carlos Alberto; MORAIS, Danielle (org.). **Processos Criativos em Arte/Educação**.

FIGUEIRO, João; EUGENIO, Fernanda. Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab e a investigação das práticas de encontro e manuseio coletivo do viver juntos. **Urdimento**. Volume 19. nov. 2012 .

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, v. 2, p. 40-55, 22 out. 1999.

FORTIN, Sylvie. Nem do Lado Direito, nem do Lado Avesso: o artista de Dança e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **O Avesso do Avesso do Corpo**: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães) – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **The politics of education**: culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FURTS, Gabriela. **Entrevista concedida à pesquisadora**. Belo Horizonte, 17 set. 2016.

GADOTTI, M. A questão da Educação Formal /não formal. In: **Institut International des Droits de L'enfant (IDE)**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? [conference]; Sion, Suisse. 2005.

GADOTTI, M; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIORGI A.O. **Phenomenological and psychological research**. Pittsburgz: Ducherne University Press, 1985.

GOLDMANN, Lucien. **Épistemologie et philosophie politique**. Paris : Médiations, 2006.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOUVÊA, Antonio Fernando de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Luiz Heron (org.) **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

HABIB, Ana Lucia C. M. da Costa **Uma interpretação de consciência corporal como valor humano em um contexto de educação e reeducação postural**. Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade Humana. Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro, 2011.

HANNA, Thomas. What is Somatics? **Somatics**, New York, n.2, vol.14, nº 2, p. 50, 2003.

HANNAFORD, Carla. **Smart moves: why learning is not all in your head**. Arlington: Great Ocean Publishers, 1995.

HEE, Carlos. **O palco italiano**. 2018. Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br/o-palco-italiano> Acesso em 14 de jan. de 2018.

HERCOLES, Rosa Maria. **Formas de comunicação do corpo: novas cartas sobre a dança**. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

HURTADO, C. N. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KITWANA, Bakari. **The Hip Hop Generation: Young Blacks and the Crisis in African American Culture**, 2003.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

JOLY, M. . **Introdução à análise da imagem**. São Paulo, SP: Papirus, 1999.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto]. São Paulo:

Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LA BELLE, Thomas. **Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?** New York, Praeger, 1986.

LAKOFF, George. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LARA, Larissa Michelle (org.) **Abordagens socioculturais em educação física**. Maringá: Eduem, 2010.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1 d. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2014.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Arte da composição**: Teatro do Movimento. - Brasília: LGE Editora, 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Joel, BICUDO Maria. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: a educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MASS, M. The Changing Body in Southern Africa—A Perspective from Ethnomusicology. In” L. Bresler (Ed.), **Moving minds: Towards embodied teaching and Learning** (pp. 77-96). London: Kluwer Academic Publishers, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. (1994). **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).

MILLER, Jussara. **A Escuta do corpo**: Sistematização da técnica Klauss Vianna. 2 ed. São Paulo: Summus, 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MILS, Helmut. **Wisdom of the Body Moving**: An Introdoction to Body-Mind Centering. California: North Atlantic Books, 1991.

MOITA, Filomena. **Currículo, conhecimento, cultura, estabelecendo diferenças, produzindo identidades**. In: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Lisboa: BOCC, 2004. Disponível em: <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/conhecimento-cultura.pdf>. Acesso em 05/ set de 2016.

MOREIRA, Antonio F. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-América, 1982.

MORIN, Edgar. **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Europa-América, 1991.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996..

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NEIVA-SILVA, Lucas. **Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua**: Um estudo autofotográfico. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

OLIVEIRA, Arminda Aparecida. **Entrevista concedida à pesquisadora**. Belo Horizonte, 25 out. 2016.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e Realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: **Ousadia do diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

RANCIÈRE, J. **Será que a arte resiste a alguma coisa?** In: LINS, D. (Org.). Nietzsche, Deleuze, arte, resistência. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007. p. 126-140.

ROMÃO, José Eustáquio e outros. Círculo Epistemológico: Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. In: **Educação e Linguagem**: Globalização. Número 13, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ROMANS, Mercè.; PETRUS, Antoni.; TRILLA, Jaume. **Profissão educador social**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, José. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Projeto Pedagógico da escola**: uma contribuição ao planejamento escolar. Revista de administração educacional. Recife, v.1,m.1, jul. dez. 1997, p.69-73.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 37, n. 2, p.18-30, 1997b

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo**- Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura . Para uma Pedagogia do Conflito. IN: SILVA, Luiz Heron et. al. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996. p.15-33.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um Discurso Sobre as Ciências. Porto: Ed. Afrontamento, 1993.

STRAZZCAPP, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas**: Princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Corpo Consciente.**Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAVARES, Gonçalo. M. **Atlas do corpo e da imaginação**. Portugal: Editorial Caminho SA. 2013.

TROPKILLAZ. É o poder! Disponível em: <<https://www.le-tras.mus.br/karol-conka/e-o-poder>>. Acesso em: 9 set. 2016.

VALÉRY, Paul. **A alma a dança**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

VIEIRA, Adriane. O método de Cadeias Musculares e Articulares de G.D.S.: uma abordagem somática. **Movimento**, Porto Alegre, ano IV, n 08, p. 41-49.

VIEIRA, Alba P. *The nature of pedagogical quality in higher dance education*. Dissertação de doutorado. Temple University, Filadélfia, PA, 2007.

VIEIRA, Alba. P. Processos criativos em dança: uso de estratégias e propostas variadas na composição. In: **Anais do 3º Encontro Nacional dos Pesquisadores em Dança**. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: Acesso em 05 de janeiro de 2016.

VIEIRA, Alba Pedreira; LIMA, Maristela Moura Silva. **Dança e Educação**: poéticas que se encontram em suas relações com a sociedade. Revista da Fundarte, v. 1, p. 8-12, 2008.

VIEIRA, Alba. P. e LARA, M. L. Em foco... o corpo que dança: Experiências docentes e intersubjetividades desafiadas In: **Abordagens socioculturais em Educação Física**. Larissa Michele Lara (organizadora).

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

THIOLLENT, Michael. Notas para o Debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. Brasiliense, São Paulo, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Sensibilidade e crítica aliadas ao ensino de dança na escola. **Anais do 23 Seminário Nacional de Arte e Educação**: arte: mediações, compartilhamentos, interações./ Júlia Hummes (Org.). Montenegro: Ed. da Fundarte, 2012.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GERENTE DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

1. Conte-me um pouco de sua trajetória na educação?
2. Qual a sua leitura da atuação do Programa Escola Aberta, ao longo dos 10 anos de atuação?

3. Como tem sido o processo de articulação entre os tempos e espaços da escola regular e a abertura da escola aos fins de semana?
4. Como a senhora vê a ação da integração do projeto social estudado, ao Programa Escola Aberta?
5. Como a gerência tem enxergado a ação do projeto na comunidade?
6. Quais as contribuições da iniciativa do projeto social, a senhora acredita que podem ser semeadas em outras escolas municipais?
7. Diante da sua vasta experiência em educação, o que acredita ser os impedimentos das ações de educação em contexto não formal, serem adotadas ou discutidas no espaço da escola regular?
8. Com todas as transformações políticas do Brasil, como a senhora vislumbra o futuro do programa?
9. Finalizando, o que a senhora acredita ser o papel do Programa Escola Aberta, no cenário político e educacional da atualidade?

ANEXO B – CARTAS DE ANUÊNCIA



ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR ARTUR DE OLIVEIRA
Rua Fornaciari, nº 157 – Caiçara
Cep: 30.770-010 – Fone: 3277-7238 – Fax: 3277-7237 –
BH/MG

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa "O ENSINO DA DANÇA EM UM PROJETO SOCIAL DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: questões para a construção do conhecimento e currículos", sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro. A pesquisa, que tem como propósito o registro das oficinas de Educação Somática, realizadas aos fins de semana como componente das atividades do Programa Escola Aberta (PEA) do Projeto Anjos D'Rua. Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2017.

Cellma Moraes

Cellma Aparecida Moraes - BM 29.780-5
Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino
Nomeação DOM de 10/01/2015

(ASSINATURA E CARIMBO DO RESPONSÁVEL).

E. M. MONSENHOR ARTUR DE OLIVEIRA
Denom. Decreto 223 de 06/04/53
Criação: Lei Munic. 5905/88 de 24/03/88
Aut. de Func. Ensino Fundamental
Port. SEE MG nº 274/78 de 18/08/78
Port. SMED nº 009/99 de 04/05/99
Aut. de Func. Port. SMED nº 327.2007 de 23/11/07
Rua Fornaciari, 157 - Caiçara - CEP 30770-010
Fone: 3277-7238 e 3277-7237 - BH/MG



NÚCLEO BURITIS ESCOLA DE DANÇA

Rua Vitório Magnavacca, nº 400 – Buritis

CEP: 30492-015 – Fone: 3377-1910

BH/MG

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa **“O ENSINO DA DANÇA EM UM PROJETO SOCIAL DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: Questões para a construção do conhecimento e currículos”**, sob a responsabilidade do (a) pesquisadora (a) Bruna D’ Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro. A pesquisa, que tem como propósito o registro das oficinas de Educação Somática, realizadas durante as semanas como componente das atividades da dissertação. Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 30 de Setembro de 2017.


(ASSINATURA E CARIMBO DO RESPONSÁVEL).

