

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Juliana Araujo de Paula

“ISSO DÁ PRA APRENDER!”:

A dança na Educação Integral

Belo Horizonte

2017

Juliana Araujo de Paula

“ISSO DÁ PRA APRENDER!”:

A dança na Educação Integral

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Alvarez Leite

Coorientador: Prof. Dr. Rogério Correia da Silva

Belo Horizonte

2017

Juliana Araujo de Paula

“ISSO DÁ PRA APRENDER!”:

A dança na Educação Integral

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (Orientadora) – UFMG

Prof. Dr. Rogério Correia da Silva (Coorientador) - UFMG

Profª. Dra. Renata Silva Bergo - UFF

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão - UFMG

Profª. Dra. Verônica Mendes Pereira (Suplente)- UFOP

Prof. Dr. Juarez Dayrell (Suplente) - UFMG

Profª. Dra. Eliene Faria Lopes - UFMG

AGRADECIMENTOS

*Agradecer a tudo que canta no ar,
Dentro do mato sobre o mar,
As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.
Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.
Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!
(Maria Bethânia)*

A Deus, por permitir que essa caminhada seja realizada. Aos meus companheiros de luz, pelo amparo, pela força nos momentos de desânimo e por toda inspiração. A minha mãe das águas, pelo conforto, carinho e proteção.

À Mamãe, Papai e Rô, minha amada família, o melhor de mim. Reconheço pedaços de vocês em cada passo meu.

Ao Davidson, meu amor e amigo. Pela sensatez e equilíbrio, por existir e topar caminhar ao meu lado.

À Lucinha, pela orientação carinhosa. Pela generosidade sem fim. Por acreditar em mim, me secar as lágrimas e levar ao sorriso.

Ao Rogério, pelas observações e ponderações, por enxergar possibilidades em meu texto e pelas orientações cuidadosas.

Ao Grupo Sarandeiros, por fazer a arte e a dança pulsarem em mim. Em especial, Gustavo, Petrônio e Paula. Grandes amigos. Artistas e professores exemplares.

À Flávia, pelo precioso trabalho de revisão.

À Anninha, pelas transcrições tão cuidadosas.

À Fabiana, pelos belos registros.

Aos amigos-irmãos que a vida me deu, Camila, Karen, Patrícia, Priscila, Talita e Wander, por estarem sempre por perto.

Às amigas da Educação Física: Bárbara, Rosa, Renatinha e Carol, por tantas histórias compartilhadas e pelos laços que nos unem.

Às amigas que viveram comigo o início da história de amor pela dança: Letícia, Tati, Lorena, Roberta, Joice, Ana, Aládia e Dani.

Aos amigos do trabalho: Lu, pela amizade e apoio. Telma, pela leveza e parceria. Marcelle, pela alegria e escuta. Marcília, pelas trocas e acolhimento. Aline, pela força e presença. Armindá, pela generosidade e incentivo. Sâmara, pela doçura e disponibilidade. Vanessa, pelos conselhos, orientações e inspirações. Bárbara, pelo carinho e companheirismo.

Aos amigos da pós e da vida, Fabrine e Clemência, por tantas trocas, tanto apoio e tanto cuidado.

À Eliene e ao Zé Alfredo, por me apresentarem essas possibilidades de estudo, pelos inesquecíveis momentos compartilhados, pelo modo como veem o mundo e as aprendizagens, enfim, por todo afeto que geram em mim!

Ao Paulo Nogueira, pelo parecer do projeto tão rico e sensível.

Ao Programa de Pós-graduação: professores, funcionários e colegas.

À CAPES, pelo financiamento desse estudo.

Às crianças, Professor e Coordenadora que participaram dessa pesquisa. Pelo carinho com que me receberam e por possibilitarem a construção de fortes laços. Esse trabalho também é de vocês!

RESUMO

Compreender os processos de aprendizagem da dança no contexto do Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Belo Horizonte é o objetivo deste trabalho. Para descrever/analisar a aprendizagem da dança foram utilizadas a abordagem da aprendizagem situada em comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991) e a perspectiva da educação da atenção (INGOLD, 2010). O estudo aborda a aprendizagem como um aspecto inerente a toda prática social (LAVE e WENGER, 1991). A partir de uma incursão etnográfica no universo das práticas cotidianas de danças urbanas no contexto do PEI, esse trabalho buscou desvelar como os processos de aprendizagem acontecem. Além disso, foram realizadas entrevistas com as crianças que integravam o grupo pesquisado e com o professor de dança. A coletividade apresentou-se como fundamental nesse processo que envolvia, para além da escola, outros tempo e espaços, como as vivências na rua, com grupos e em casa. A habilidade da dança era constituída a partir da imersão na prática e, principalmente, da repetição e imitação. A constituição do (a) dançarino(a) se dava continuamente nesse processo em que a dança (e sua aprendizagem) emergia. Tratava-se, portanto, da construção de identidades que nesse caso específico era a identidade negra.

Palavras-chave: Dança, Aprendizagem, Educação Integral.

ABSTRACT

Understanding the learning processes of dance in the context of the Integrated School Program (PEI) of the Municipal Network of Belo Horizonte is the objective of this paper. In order to describe and analyze the learning of dance, this paper counted on the focus of situated learning in practice communities (LAVE and WENGER, 1991) and the perspective of the education of attention (INGOLD, 2010). The study addresses learning as an inherent aspect of all social practice (LAVE and WENGER, 1991). From an ethnographic incursion into the universe of everyday urban dances practices in the context of PEI, this paper sought to reveal how the learning processes take place. In addition, interviews were conducted with the children who were part of the research group and with the Dance Teacher. The collectivity was fundamental in this process that involved, besides the school, other time and spaces, such as the experiences on the street, with groups and at home. The skill of the dance was constituted from the immersion in practice and, mainly, of the repetition and imitation. The dancer's constitution was continually given in that process in which dance (and its learning) emerged. It was, therefore, the construction of identities that in this specific case was the black identity.

Keywords: Dance, Learning, Integral Education

LISTA DE SIGLAS

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEDC - Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

LPP - Participação Periférica Legitimada

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEI - Programa Escola Integrada

SEB - Secretaria de Educação Básica

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças, Professor e Professora Coordenadora	48
Figura 2 - Na escola, preparação para o Festival da Leste	48
Figura 3 - À espera da apresentação no Festival da Leste	49
Figura 4 - Momentos antes da apresentação no Festival da Leste	50
Figura 5 - Apresentação no Festival da Leste – Identidade	50
Figura 6 - Apresentação no Festival da Leste – Expressão	51
Figura 7 - Apresentação no Festival da Leste - Sincronia	51
Figura 8 - Apresentação no Festival da Leste – Força	52
Figura 9 - Apresentação no Festival da Leste – Atitude	52
Figura 10 - Apresentação no Festival da Leste – Empoderamento	53
Figura 11 - Apresentação no Festival da Leste – Beleza	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Percurso Teórico.....	14
1.2 A Dança e sua inserção no contexto escolar.....	17
2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	22
2.1 Educação Integral no Brasil: concepções e políticas.....	22
2.2 Aprendizagens, saberes e Educação Integral: O caso de Belo Horizonte.....	26
2.3 A escola pesquisada.....	31
3 SOBRE PERCURSOS E SUJEITOS.....	35
3.1 Caminhos metodológicos: construindo o papel de pesquisadora.....	35
3.2 Inserção e imersão no campo: construindo relações.....	37
3.3 Sujeitos: coautores desse estudo.....	41
3.3.1. <i>O Professor</i>	42
3.3.2 <i>As crianças</i>	44
3.3.2.1 <i>Lívia</i>	44
3.3.2.2 <i>Roberta</i>	45
3.3.2.3 <i>Manu e Isa</i>	46
3.3.2.4 <i>Érica</i>	46
3.3.2.5 <i>Sofia</i>	47
4 DESVELANDO OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	56
4.1 "Vamos juntos?": Caráter coletivo do processo de aprendizagem.....	56
4.2 "A gente dança com elas e aprende!": Diferentes formas de participar da prática.....	59
4.3 "A gente olha e depois consegue fazer!": Imitação como parte do processo.....	67
4.4 "A gente vai ensaiando, ensaiando, ensaiando, ensaiando até conseguir": Repetição como parte do processo.....	70
4.5 Aprendizagem na Dança: a constituição do/a dançarino/a.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79

“... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

(Memórias inventadas - Manoel de Barros, 2003)

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Física, a busca pela compreensão sobre o movimento atravessa constantemente minhas práticas. A relação com a dança, no entanto, ultrapassa os interesses e atuações profissionais e acadêmicas. Como integrante do Grupo Sarandeiros¹, vivo cotidianamente intensos processos de aprendizagem dessa e nessa prática. O grupo se organiza de forma bastante peculiar, de modo que os novatos vivem um período de seis meses, nos quais são estabelecidas relações de ensino, ou seja, um veterano do Grupo é indicado para conduzir o processo de aprendizagem de algumas coreografias. Após essa etapa, o novato passa a compor o Grupo e, a partir daí, o processo se dá de forma não tão diretiva. No dia a dia dos ensaios, por meio da participação, as pessoas envolvidas vão se apropriando da produção do Grupo. Para isso, as estratégias são inúmeras: imitação, orientação dos mais experientes, auxílio de vídeos e outras.

Como integrante relativamente nova no grupo – desde 2013 – ainda desconheço grande parte das coreografias, uma vez que todas as produções e espetáculos são anteriores a isso. O período de produção dessa dissertação, contudo, foi o que mais me exigiu dedicação para com o Grupo o que, de fato, só contribuiu para o resultado aqui apresentado. Paralelo à realização da pesquisa, encontrei-me submersa no contexto de remontagem de um espetáculo² que me exigiu a descoberta de novas possibilidades de movimento em meu corpo e configurou-se como uma experiência diferente de todas as experiências dançantes pelas quais já havia passado – mesmo aquelas dentro do Sarandeiros. Fazer parte de um processo de aprendizagem despertou ainda mais meu desejo – que era anterior a isso – de desenvolver um trabalho que buscasse compreender como se dão as relações de aprendizagem da dança, o que fez ampliar minha visão e, especialmente, mobilizou-me ainda mais.

Aliado a isso, como professora inserida no contexto da educação básica, pude perceber como a dança se faz presente em seus diferentes tempos e espaços, ainda que, muitas vezes, de forma periférica.

Na realidade da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, é no contexto de ampliação da jornada escolar que essa presença se fortalece. O Programa Escola Integrada

¹ Grupo de dança vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, que tem o folclore como objeto de estudo, pesquisa e inspiração artística.

² Trata-se do espetáculo “Quebranto”. Com o objetivo de abordar as tradições afro-brasileiras, principalmente aquelas ligadas à mitologia dos orixás, a obra tem a “intenção de ser uma tradução artística que buscasse relacionar a dança contemporânea à dança afro-brasileira, especialmente centrada nas matrizes simbólicas representativas de cada mito traduzido” (CORTÊS, 2013, p. 180).

(PEI) configura-se como a proposta de Educação de Tempo Integral dessa Rede de Ensino e parte da compreensão de que “os estudantes deveriam ter mais tempo para a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, com proteção social e enriquecimento curricular, radicalizando a interação da aprendizagem com a cultura (...)” (MACEDO, 2012, p.415, grifo meu). Dessa forma, conhecimentos antes relegados a segundo plano nas escolas, como aqueles relacionados à arte e ao corpo, ganharam espaço e legitimidade.

Minha inserção nesse Programa como Professora Coordenadora possibilitou verificar, ainda mais de perto, como a dança é parte importante nos processos nele desenvolvidos. Seja nos momentos em que são nítidas as relações de ensino e aprendizagem, caso das oficinas; seja nas apresentações e eventos culturais e nos momentos ditos informais, como a entrada e a saída da escola, a hora do almoço, os passeios e outros. O que mais me chamou a atenção foi o modo como as crianças e jovens se envolveram com a dança e como esse conhecimento era valorizado por eles e passou a ser reconhecido por outras pessoas da escola.

Como pano de fundo dessas experiências pessoais e profissionais, soma-se a participação em um grupo de pesquisa cujo foco é o estudo das relações de aprendizagem na prática social. Isso transformou meu olhar para as práticas cotidianas, inclusive as escolares, na compreensão de que a aprendizagem é um processo que acontece o tempo todo. Destaco, ainda, minha participação no TEIA – territórios, educação integral e cidadania (núcleo de pesquisa, ensino e extensão da UFMG), como professora formadora de um curso sobre a temática da Educação Integral. Nesse curso, tive a oportunidade de partilhar experiências sobre Educação Integral com pessoas de outras cidades de Minas Gerais.

Esse conjunto de experiências atraiu meu olhar para as questões relativas à Dança e à Educação Integral, mais especificamente ao Programa Escola Integrada. Sendo assim, interessa-me investigar como se dá o processo de aprendizagem da dança no contexto do PEI. Em levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ não foi possível localizar nenhum estudo que abordasse a dança no contexto da Educação Integral. O objetivo do presente estudo foi, portanto, descrever e analisar os processos de aprendizagem construídos nas práticas de dança no contexto do Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte. Busca-se desvelar como se dão esses processos, especialmente no que tange às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, os contextos em que estão inseridos e a forma como se constituem como parte desse grupo.

³ Levantamento realizado em 21/03/2015 utilizando as palavras-chave “Dança”, “educação” e “escola”.

Investigar as relações de aprendizagem da dança no contexto de um Programa de Educação Integral significa levar em conta a dimensão do cotidiano da escola. Compreendê-la, assim como afirma Ezpeleta e Rockwell (1986), como produto de uma construção social. O foco recai, portanto, na ação dos sujeitos que permanentemente formam e transformam a escola e, dessa forma, também vão se constituindo. O que se pretende é levar em consideração toda a dinâmica que envolve a escola e as práticas pedagógicas e, principalmente, reconhecer seus sujeitos como participantes de uma ampla e complexa dinâmica social da qual emergem múltiplas aprendizagens.

1.1 Percurso Teórico

A partir da leitura de trabalhos de pesquisa sobre o PEI (MACEDO, 2012; DEODATO, 2012; MOREIRA, 2012; CARVALHO, 2013; SILVA, 2013 e BERNADI, 2011), é possível perceber que dele emergem ações significativas para a construção de identidades, conhecimento e novas relações sociais. Essa proposta de pesquisa visa, portanto, desvelar como esses processos acontecem, tomando como foco as práticas de dança. Aproximações com a Antropologia Social, especialmente com os estudos da aprendizagem no contexto da prática, possibilitaram ampliar as possibilidades de análise da dança.

Nesse sentido, destaco as relevantes contribuições trazidas pela abordagem teórica desenvolvida por Lave e Wenger (1991). Os autores buscaram uma nova forma de teorizar sobre a aprendizagem, compreendendo-a como processo de participação na prática social em oposição a teorias que trabalham a noção de internalização, nas quais o conhecimento é considerado cerebral. Deslocam o foco para a relação entre aprendizagem e contexto, ou seja, o caráter situado da aprendizagem. A participação refere-se a um engajamento por inteiro da pessoa na atividade. Essa compreensão acerca da participação e da aprendizagem faz emergir questões relativas ao problema de pesquisa, como: quais são os processos que possibilitam a participação/aprendizagem da/na dança no contexto do PEI?

Na perspectiva da aprendizagem situada, o foco da análise está na relação entre a aprendizagem e o contexto na qual ocorre. Como forma de analisar a aprendizagem, Lave e Wenger (1991) elaboram o conceito de LPP (Participação Periférica Legitimada). Conceitualmente, trata-se do processo através do qual os iniciantes participam em comunidades de prática. Opera-se com noção de que o domínio do conhecimento e das habilidades se dá a partir do movimento em direção a uma participação plena nas práticas. Esse movimento acontece a partir da relação dos novatos com os veteranos, bem como, com

as atividades, os conhecimentos e o mundo. Participar de maneira periférica e legítima significa ter acesso às diferentes faces da prática. Gomes (2007) nos ajuda a compreender mais profundamente o conceito de LPP. Segundo a autora, é a participação na prática que possibilita a aprendizagem. Os diferentes membros participam de maneira diferenciada, mas é fundamental serem reconhecidos como tal, ou seja, como integrantes do grupo, é essencial que sua participação seja legitimada. Caso contrário, sua forma de participação não permitirá que viva as situações necessárias para aprender.

Nessa perspectiva, tomando o PEI como referência, considera-se que nas práticas de dança existem diversas formas de participação, portanto, que formas são essas? Como se dá a relação entre os diferentes praticantes da dança? Qual o papel do educador nesse contexto?

Cabe ressaltar que o presente estudo não está sugerindo que a aprendizagem da dança aconteça a partir dos conceitos apresentados. Como os autores afirmam “a participação periférica legitimada não é em si uma forma educativa, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino. É um ponto de vista sobre a aprendizagem, uma maneira de compreendê-la”⁴ (LAVE, WENGER, 1991, p. 15, tradução minha). Participação periférica legitimada em comunidades de prática revela-se como uma maneira de olhar o contexto, a fim de desvelar os processos de aprendizagem que, dentro do ponto de vista apresentado, constitui-se como uma dimensão integral e inseparável da prática social. Gomes (2007) salienta que “comunidade de prática” trata-se de um conceito e, sendo assim, não existe de fato empiricamente, mas apenas aos olhos daquele que dele faz uso, que dele se serve para tornar visível algumas dimensões da prática social.

Seguindo esse percurso teórico, Lave (1999) contribui para o deslocamento do conceito de aprendizagem ancorado na cognição para a análise da relação entre a aprendizagem e o cotidiano. A autora defende que as relações de aprendizagem na vida cotidiana são permeadas pelas práticas dos participantes, sendo que é no processo de participação que os sujeitos em aprendizagem se modificam. Trazendo essa compreensão para o PEI e a prática da dança, cabe questionar como são os processos de aprendizagem dessa prática no contexto da oficina. Além disso, é possível entender que a aprendizagem emerge em outros contextos de participação e imersão na prática. Sendo assim, quais são os outros tempos e espaços do PEI em que isso ocorre? E como são os processos de aprendizagem que não são, necessariamente, mediados pela presença do educador?

⁴ “la participación periférica e legítima no es en sí una forma educativa, mucho menos una estrategia pedagógica o una técnica de enseñanza. Es un punto de vista sobre el aprendizaje, una manera de enterdelo” (LAVE E WENGER, 1991, p.15).

A produção teórica do antropólogo britânico Tim Ingold também traz grandes contribuições para o entendimento da relação entre conhecimento e prática. Esse autor questiona o pressuposto da ciência cognitiva que postula que o conhecimento configura-se como conteúdo mental e que os seres humanos são mecanismos para processá-los. Ingold argumenta que, “pelo contrário, nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática” (INGOLD, 2010, p.7).

O autor dialoga com a abordagem ecológica de Gregory Bateson para explorar o conceito de habilidade. Segundo ele, habilidades são “propriedades emergentes de sistemas dinâmicos” (INGOLD, 2010, p.7). Ou seja, são constituídas a partir das relações da pessoa com o ambiente. Nesse sentido, Ingold entende que o conhecimento emerge da prática e que, desse modo, o processo de aprendizagem não pode ser explicado a partir da noção de transmissão de informações. Ele sugere que esse processo se dá a partir da “educação da atenção”, ou seja, de uma “redescoberta orientada” (INGOLD, 2010, p.19).

Outras concepções teóricas no campo da Antropologia da Aprendizagem se efetivaram como ricas possibilidades dentro desse trabalho. Destaco as contribuições de Wacquant (2002) com relação à aprendizagem na prática social. Esse autor estuda o boxe que, segundo ele, efetiva-se como um “ofício do corpo”. Como ele mesmo afirma, seu estudo caracteriza-se como uma participação observante, na qual realizou uma imersão na prática com o objetivo de compreendê-la. Sendo assim, ressalta que “a transmissão (do boxe) efetua-se de modo prático, sem passar pela mediação de uma teoria com base em uma pedagogia completamente implícita e pouco codificada” (WACQUANT, 2002, p.34). Desse modo, revela importantes elementos que compõem o processo de aprendizagem de uma prática.

Nesta mesma linha de abordagem teórica, apresento, ainda, as contribuições do estudo de Faria (2008), que buscou dar visibilidade aos processos de aprendizagem do futebol. Em sua pesquisa, a autora investigou as práticas cotidianas do futebol, dentro e fora da escola. Em diálogo com a abordagem da aprendizagem situada em comunidades de prática, desenvolvida no trabalho de Lave e Wenger (1991) e a teoria da forma escolar, de Vincent, Lahire e Thin (2001), a autora concluiu que “a aprendizagem do futebol é, portanto, a consequência da imersão cotidiana dos jovens na prática, ou seja, os praticantes (não identificados como aprendizes) incorporam-no em seu contexto de produção” (FARIA, 2008, p.210).

A relação da aprendizagem do futebol com os processos de escolarização é uma importante questão trazida por essa autora, que conclui que “a escola cumpre apenas parte da trama educativa — possui um projeto de formação em disputa. Assim, a cultura se produz a

partir de práticas educativas difusas, que vão muito além do perímetro escolar” (FARIA, 2008, p. 207). A dança no contexto do PEI seria, portanto, parte de um processo de aprendizagem mais amplo que envolveria outros tempos e espaços, como as vivências na rua, com grupos e em casa. Entretanto, de que forma essas aprendizagens dialogam com aquelas que acontecem na escola?

Essas abordagens configuraram-se como os caminhos teóricos para análise e descrição dos processos de aprendizagem que são estabelecidos nas práticas de dança no contexto do Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte. A seguir, a partir do diálogo com alguns autores, abordo a presença da dança no contexto escolar e trago elementos de sua presença no PEI.

1.2 A Dança e sua inserção no contexto escolar

A dança é uma prática fortemente difundida, que tem grande importância cultural e social. “Tal como a música, a dança faz parte da herança cultural de um povo. Ela constitui um vetor poderoso de identidade étnica, sexual, etária, hierárquica social. Como a música, a dança pode ser compreendida sob a ótica de múltiplas abordagens.” (ZEMP, 2013, p. 31). Zemp também afirma que são vários os conceitos elaborados para dança e ressalta, em especial, aquele elaborado por Judith Hanna (1999), pois pode ser considerado como uma “definição intercultural”:

A dança pode ser definida mais propriamente como um comportamento humano composto, do ponto de vista do dançarino, de sequências voluntárias, que são intencionalmente rítmicas e culturalmente estruturadas. Essas sequências são formadas de movimentos corporais não verbais, diferentes das atividades motoras cotidianas e possuem valores inerentes e estéticos (ZEMP, 2013, p. 34).

Cabe ressaltar, no entanto, que “o que define e dá especificidade a essa prática, é a questão da arte, a dança compreendida como uma manifestação artística” (RESENDE, 2011, p.16). O gesto, o realizar corporal, é apenas uma dimensão do que podemos considerar como dança. Como afirma Marques, “o movimento é somente um dos elementos do fazer-pensar dança enquanto arte” (MARQUES, 2012, p.31). A dança configura-se, portanto, como uma articulação entre movimento, som, dançarino e espaço.

No contexto escolar, é possível afirmar que a dança tem sido tratada por dois componentes curriculares: Arte e Educação Física (Brasileiro, 2009; Morandi, 2005; Carneiro, 2003; Santos, 2008). “Tanto na educação física quanto na arte, ela é conhecimento

constitutivo de seus processos de formação, além de que a dança também tem um curso de formação específico, a graduação em dança.” (BRASILEIRO, 2008, p. 109)

Entretanto, na maioria das práticas escolares, a dança encontra-se localizada, com maior frequência, nas festividades e apresenta-se relacionada a atividades lúdicas e recreativas, conforme apontam Morandi (2005) e Ehrenberg (2008). O que se percebe, portanto, é que esse conhecimento não tem um espaço específico, assumindo, na maioria das vezes, um papel acessório, atendendo a fins relacionados a outras áreas. Cazé (2008) vai além nessa discussão e afirma que não basta um trabalho com dança baseado na reprodução de coreografias, conforme se vê na mídia, ou na execução de passos organizados em coreografias construídas sem a participação efetiva dos educandos, que os reproduzem sem contextualizar. Conduzido dessa forma, o trabalho impossibilita a presença criadora dos educandos no processo de construção dos movimentos e da composição coreográfica.

Nesse sentido, há a defesa de que a dança na escola deve buscar ir além de sua compreensão como produto, baseada na repetição para fins de distração. Como afirma Carneiro,

a dança não está sendo reconhecida como experiência ímpar, importante em si mesma como linguagem, expressão, conhecimento, que é, de maneira indissociável, conteúdo social, psicológico, terapêutico, físico, dentre outros, e que somente por ela ser assim é que é formativa e importante para a educação (CARNEIRO, 2003, p. 127).

Outros autores como Marques (2012), Santos (2008) e Ehrenberg (2008) enfatizam as grandes contribuições que a Dança pode oferecer ao processo educativo. Concordam a respeito “da relevância da Dança no campo educacional, como uma ação que possibilita ao corpo a assimilação do mundo, sua participação no processo ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento a partir do corpo que se move” (CAZÉ, 2008, p. 25). No entanto, acreditam que “os processos pedagógicos, a metodologia, os objetivos propostos devem contemplar o processo e o produto como uma única ação em uma prática que perceba o corpo como construtor de conhecimento. A ludicidade, o lazer, o prazer de fazer estão inclusos no processo, mas não devem se constituir no foco da *práxis* pedagógica” (CAZÉ, 2008, p.30).

A análise dos trabalhos mencionados acima permite inferir que grande parte da produção acadêmica sobre a Dança no contexto escolar focaliza essa prática nas situações formais, previstas curricularmente e que se baseiam em relações pedagógicas claras e pré-determinadas. Dito de outra forma, tais produções lançam o olhar para a Dança como conteúdo de determinado componente curricular. É notável, no entanto, que a Dança aparece

nos mais diferentes espaços e tempos da escola e também fora dela. Nesse trabalho, parto da compreensão de que seus processos de aprendizagem acontecem em diferentes momentos e espaços e a partir de diferentes relações sociais. Nesse sentido, cabe ressaltar as contribuições trazidas pelos estudos de Resende (2011) e Carneiro (2011)⁵ que, em dois contextos distintos, focalizaram a aprendizagem da Dança.

A busca da compreensão sobre os processos de aprendizagem torna ainda mais relevante a escolha por estudar a Dança no contexto da Educação Integral, especialmente no Programa Escola Integrada. Nesse contexto, “a presença de saberes, até então fora da cultura escolar, trouxe para dentro da escola novos educadores – agentes culturais, oficinairos, monitores; em sua maioria jovens que participam de movimentos e ações nas suas comunidades, em especial aqueles ligados às vivências culturais” (LEITE *et. al.*, 2015, p. 46). Há, com isso, maior possibilidade de compreender a aprendizagem da Dança a partir de um olhar ampliado para as aprendizagens que ocorrem na escola, tendo em vista que dialogam diretamente com aquelas que também ocorrem fora dela.

Em Belo Horizonte, uma pesquisa exploratória inicial confirmou a forte presença de oficinas de dança no PEI. A referida pesquisa foi realizada a partir da análise do “Mapa Mensal de Atividades”, documento preenchido mensalmente pela direção da escola e coordenação do PEI e que fornece as principais informações relativas à organização do Programa. Esse é o documento a partir do qual a escola comprova a realização do programa, sendo utilizado, também, para fins de prestação de contas. Como recorte metodológico, foram selecionados os Mapas do mês de dezembro de 2014, das 172 escolas da rede municipal de Belo Horizonte nas quais funcionava o PEI. A análise dos mapas revelou que, das 172 escolas analisadas, a Dança é oferecida em 120.

Outro fator que merece destaque em relação à Dança no Programa Escola Integrada é o fato de serem possibilitadas diferentes oportunidades de apresentações em diferentes situações como festivais, seminários e eventos culturais da cidade. Dessa maneira, o estudante que participa da dança tem a chance de vivenciar contextos que fazem parte dessa prática e que, por isso, são também contextos de aprendizagem.

Após essa introdução e breve apresentação da proposta desse estudo, passo, no capítulo 2, a discutir questões relativas ao debate sobre Educação Integral, concepções,

⁵ O trabalho de Leandra Fernandes Resende (2011) teve como contexto de investigação o Centro de Formação artística do Palácio das Artes em Belo Horizonte/MG e buscou compreender como os praticantes aprendem no contexto de prática de dança clássica. Natália Martins Carneiro desenvolveu seu estudo no Grupo Experimental de Dança da Organização Não Governamental Corpo Cidadão, também de Belo Horizonte/MG, e teve como objetivo descrever e analisar as experiências de aprendizagem de dança nesse grupo.

políticas, saberes e aprendizagens. No capítulo 3, traço o percurso metodológico realizado e apresento os sujeitos com os quais me relacionei com mais proximidade. O capítulo 4 traz a análise dos dados produzidos e o diálogo estabelecido com as teorias que deram suporte à análise desse processo. Por fim, apresento algumas considerações possibilitadas pelas pesquisas e levanto questões a serem exploradas futuramente. Encerro o trabalho com uma pequena coletânea de fotos dos últimos momentos da pesquisa de campo, a apresentação de dança em um evento do PEI.

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Retrato do Artista quando coisa – Manoel de Barros, 1996)

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esse estudo visa contribuir para os estudos acerca da Educação Integral, na medida em que possibilitará dar visibilidade aos processos de aprendizagem que emergem nesse contexto e, assim, avançar na produção desse campo. Apresento, a seguir, discussões no campo da Educação Integral, do Programa Escola Integrada e apresento a escola na qual se desenvolveu a pesquisa.

2.1 Educação Integral no Brasil: concepções e políticas

A noção de Educação Integral está intimamente ligada às novas formas de se pensar as práticas escolares. Cavaliere (2002) destaca o movimento escolanovista, do início do século XX, como marco dessa nova forma de se conceber a escola e a educação. “Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral”. (CAVALIERE, 2002, p.251). A autora afirma que essas experiências tinham em comum “a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança.” (CAVALIERE, 2002, p.251)

No Brasil, diferentes experiências de Educação Integral surgiram entre as décadas de 30 e 60. “Nesse período de aproximadamente trinta anos, tanto o pensamento integralista quanto o do grande educador brasileiro Anísio Teixeira defendiam ou implantavam instituições escolares com a meta de constituir uma ‘educação integral’” (COELHO, 2005, p.6)⁶.

Atualmente, o que se percebe é uma franca expansão de propostas que visam à formação plena aliada à ampliação da jornada escolar. Isso se deve, em grande parte, à regulamentação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2006. O FUNDEB destina maiores recursos financeiros para o funcionamento da educação em tempo integral. “Ao estabelecer

⁶ Sobre o Movimento Integralista e a Educação Integral, ver Cavalari (1999). Sobre as ideias e propostas de Educação Integral em Anísio Teixeira, ver Cavaliere (2010).

valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica, O FUNDEB inaugura um novo tempo na educação pública brasileira.” (GIOLO, 2012, p. 96).

É importante ressaltar a criação do Programa Mais Educação⁷ pelo Ministério da Educação, em 2007. Seu objetivo é ser uma estratégia indutora para a implantação de uma política de Educação Integral no país. Nesta perspectiva, ele dá suporte técnico e financeiro aos sistemas de ensino municipais e estaduais para ampliar a jornada escolar. “O Programa Mais Educação é operacionalizado pela SEB (Secretaria de Educação Básica) e repassa recursos, por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), para as escolas prioritárias, cuja listagem, de acordo com o Ministério da Educação, Brasil (2011), é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação.

Esse programa traz como concepção de Educação Integral o entendimento que os processos educativos devem ser potencializados no interior da escola, mas também em outros espaços. Os documentos que o norteiam “reforçam os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças e jovens. Essa responsabilização refere-se tanto ao aporte e à gestão de recursos como à implementação concreta de ações educativas.” (GABRIEL, CAVALIERE, 2012, p. 281). Além disso, opera com a lógica da ampliação de tempos de aprendizagem aliada a uma formação do sujeito igualmente ampliada.

Essa expansão está em consonância com a Legislação Brasileira, especificamente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96 - LDBEN/96) que

(...) nos seus artigos 34 e 87, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino. Afirma, ainda, que ‘a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais’ (art.1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. (COELHO, 2005, p.94)

A ampliação do tempo de permanência na escola atende uma demanda muito específica de afastamento das crianças de situações de risco e vulnerabilidade. Nesse sentido, estar na escola significa estar protegido, demanda que cresce a cada dia, com a maior inserção

⁷ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Sobre o Programa Mais Educação, ver em: BRASIL, Ministério da Educação. Educação integral : *texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, SECAD, 2009. 52 p. (Série Mais Educação).

da mulher no mercado de trabalho. Essa, no entanto, é apenas uma dimensão de uma discussão que é muito mais ampliada.

O debate sobre a Educação de tempo integral ocupa-se com a qualidade desse tempo a mais que é oferecido às crianças e jovens. Arroyo (2012) levanta uma importante questão: “uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra, - ou mais educação do mesmo tipo de educação”. (ARROYO, 2012, p. 33). Nessa mesma linha, Cavaliere defende que “a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

É importante ressaltar que a implantação de uma educação de tempo integral comporta também críticas, sobretudo quanto ao aumento do tempo da infância na escola e a seu impacto de escolarização e regulação da vida social. Guará (2006) alerta que “o tempo pedagógico regulado da escola, ou de um único programa complementar, leva a uma limitação de contatos e alternativas.” (GUARÁ, 2006, p.22) Nesse sentido, ocorre o enfraquecimento de processos sociais cotidianos fora da escola, ou seja, de modos de aprender práticas culturais não institucionalizadas, uma vez que há uma proeminência de relações sociais e modos específicos escolares de aprender. Carvalho (2013), apesar de reconhecer que a “oferta da educação (em tempo) integral criou oportunidades de dar voz às crianças, possibilitando, em alguns momentos, que elas fossem sujeitos de seus processos de formação e apreensão do mundo”, ressalta também que “algumas escolhas e discursos os adultos revelaram uma concepção de infância e educação que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a condição de aluno” (CARVALHO, 2013, p.179).

A aposta, contudo, é que a Educação Integral de tempo integral possa se constituir como um tempo/espaço de ricas e diversas aprendizagens. Leite (2012), ao analisar duas experiências de ampliação de jornada escolar, afirma que elas apresentam uma real possibilidade de “acabar com a separação entre escola e vida, construindo uma ponte entre a experiência social e a aprendizagem escolar, ponte esta assentada sempre sobre um espaço que, ao ser apropriado pelos sujeitos – estudantes, profissionais da educação, pais, moradores da cidade –, passa a se constituir em território educativo”. (LEITE, 2012, p.71) Todavia, essa perspectiva não é um consenso. “Alguns educadores adeptos da escola de tempo integral defendem a ideia de que mais tempo para desenvolver a matriz curricular é a principal razão

de ampliação do tempo escolar” (LEITE *et al*, 2015, p. 37). O tema da Educação Integral situa-se, portanto, em projetos em disputa.

O mapeamento e análise de diversas experiências de Educação Integral do Brasil, realizado pelo estudo “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (BRASIL, 2009), apontou a existência de diferentes concepções para a implementação e desenvolvimento das políticas de Educação Integral.⁸

Em relação a essas concepções, torna-se relevante identificar que, dentre as várias atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação da jornada escolar, há um grupo que poderia ser caracterizado como de atividades mais estritamente – ou tradicionalmente – “escolares”, ou seja, voltadas para uma complementação do trabalho realizado nas aulas regulares, seja na forma de aulas de reforço, de acompanhamento às “tarefas de casa”, de oficinas centradas em temas já abordados no currículo regular. Há, também, um outro conjunto de atividades que se voltam para uma formação cultural, artística, social, de caráter mais geral, envolvendo dimensões como esportes, música, dança, teatro, artesanato, artes. A ênfase em um ou em outro tipo de atividade pode estar associada a diferentes objetivos atribuídos à ampliação da jornada escolar e a diferentes concepções de educação integral, tornando-se relevante, portanto, analisar o modo como se equacionam em cada projeto e as justificativas apresentadas para tanto (BRASIL, 2009, p.129).

O que se percebe, nesse sentido, é que por um lado encontra-se a perspectiva de ampliação do tempo escolar como modo de aprofundamento dos saberes já legitimados, no sentido de reforçar o que já é desenvolvido. Por outro, está o entendimento do tempo integral como possibilidade de inserção de novos saberes, de reinvenção dos processos educativos, de reorganização dos espaços, tempos e funções da escola.

É na perspectiva do direito à educação que a Educação Integral amplia os saberes constituintes do currículo. “(A escola) passa a ser espaço de diálogo entre estes diversos saberes: os gestados nas experiências sociais do dia a dia e os historicamente sistematizados pela sociedade” (LEITE *et.al*, 2015, p. 46). Resende (2011), no entanto, levanta importantes questionamentos com relação à inserção desses novos saberes: Esses novos saberes seriam, de fato, importantes para o estreitamento da relação com a comunidade e para o fortalecimento dos sentidos atribuídos à escola pelos estudantes? Além disso, a autora também alerta para a possibilidade de reprodução das desigualdades sociais e educacionais, uma vez que os novos saberes inseridos, normalmente, são condizem com aqueles já reconhecidos e legitimados, aos quais os estudantes de classe média têm acesso constante e facilitado.

⁸ Essa pesquisa foi realizada por um grupo de universidades públicas federais a pedido do Ministério da Educação. Realizada em duas etapas, quantitativa e qualitativa, apresentou como objetivos: “mapear experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental em curso no Brasil; analisar as experiências mapeadas a partir da construção de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas; e, ainda, subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral, em nível nacional.” (BRASIL, 2009, p.6)

As pesquisas, todavia, demonstram que a Educação Integral, na perspectiva da ampliação das possibilidades de formação, apresenta inúmeros indícios de desenvolvimento de aprendizagem escolar significativa:

as conquistas sinalizadas pelas escolas referem-se também a bom nível de socialização e cooperação entre estudantes (Palmas/TO); oportunidades de participar de atividades diferenciadas e a construção de vínculos produtivos (Belo Horizonte/MG); inclusão de alunos até então desacreditados pelo sistema, integração das famílias no cotidiano da escola, tendo como motivo a aprendizagem de atividades que geram outra fonte de renda para as mesmas (São Sebastião do Passé/BA) (BRASIL, 2009, p.170, 171).

A Educação Integral, nessa perspectiva, tem a possibilidade de impulsionar e ressaltar aprendizagens tradicionalmente relegadas a segundo plano ou, quando muito, valorizadas quando associadas àquelas já tradicionalmente reconhecidas. Os diferentes saberes relacionados à arte, como dança, teatro, música e as mais diversas práticas corporais, mesmo já sendo presente nos componentes curriculares Arte e Educação Física, ganham, nesse contexto, legitimidade no processo de formação dos estudantes.

A dança, nesse sentido, pode ser compreendida como um “saber gestado na experiência social” e, portanto, cabe investigá-la em uma proposta de Educação Integral que opere com a lógica do direito. Esse é o caso do Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte que apresento a seguir.

2.2 Aprendizagens, saberes e Educação Integral: o caso de Belo Horizonte

Na rede municipal de Belo Horizonte, a Educação Integral foi implantada a partir do PEI. Criado em 2006, configura-se como uma proposta inovadora e pioneira no Brasil, que tem sido objeto de muitas pesquisas com as quais dialogarei adiante.

O PEI prevê a articulação de diversos setores da sociedade, de forma que participem e colaborem no processo de formação dos estudantes. Inspirada na concepção das Cidades Educadoras, a proposta do programa é que se tenha um diálogo permanente e uma estreita relação entre o trabalho desenvolvido nas escolas e a vida da cidade. Gadotti, ao explorar essa concepção, afirma “a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços; e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências.” (GADOTTI, 2006, p. 134)

No PEI, encontramos o ambiente propício para que a Cidade seja tratada e experienciada de forma ampla. Seja pelo estudo e apropriação do entorno da Escola, seja pelo estreitamento do diálogo com a comunidade, seja por meio das visitas às

instituições culturais, ambientais e esportivas proporcionadas pelo Programa que reafirma a importância da Escola na construção de conhecimentos sensíveis, críticos e instrumentalizadores sobre a Cidade (BELO HORIZONE, 2015, p. 22).

Atualmente, o PEI acontece nas 173 escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, além da Escola Municipal Polo de Educação Integrada e de 56 instituições sócio educativas. O monitoramento e a avaliação do Programa são realizados por uma equipe composta por professores municipais que atuam na GEDC (Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania), da Secretaria Municipal de Educação, além de equipes em cada uma das nove regionais administrativas do município. Além disso, essa equipe é responsável por fomentar ações formativas junto aos atores sociais do PEI, conforme previsto nas diretrizes do programa.

A participação dos estudantes no Programa se dá mediante a assinatura de um termo de adesão pelos pais ou responsáveis legais. A organização do Programa nas escolas municipais realiza-se a partir da constituição de um grupo de trabalho composto por um professor coordenador, por monitores de oficina e bolsistas graduandos de universidades parceiras⁹.

O Professor Coordenador é um docente efetivo do quadro da escola. Nesse sentido, tem a função principal de estabelecer o diálogo do PEI com as demais ações pedagógicas da escola e com a comunidade. É responsável pela gestão pedagógica do PEI e, em conjunto com a direção escolar, pela gestão administrativa e financeira do programa. Até o ano de 2014, para tornar-se Professor Coordenador, o professor da escola deveria ser indicado pela direção. Desde 2015, esse processo sofreu alterações e passou a ser realizado um processo seletivo simplificado pela GEDC, com todos os professores do quadro escolar interessados.

Os monitores de oficinas são, prioritariamente, pessoas provenientes da comunidade na qual a escola está inserida. A gestão do PEI (direção e coordenação), a partir da demanda de trabalho da escola, realiza a seleção desse sujeito, que é contratado em regime celetista. De acordo com as diretrizes do Programa, apresentam como principais atribuições: “orientar e estimular os estudantes a participarem das oficinas oferecidas”, “planejar coletivamente as ações do PEI” e “participar dos processos formativos propostos pelo Núcleo Pedagógico/GEDC”. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 39)

⁹ Cabe ressaltar que o Programa vem passando por intensas modificações desde 2013. Em sua proposta original, o coordenador do programa era denominado professor comunitário e os monitores de oficinas, agentes culturais. No Caderno de Diretrizes do Programa, lançado em 2015, há a referência aos agentes culturais, porém trata-se dos sujeitos contratados anteriormente através dessa denominação.

Os bolsistas são sujeitos vinculados à Universidade e desenvolvem oficinas relacionadas a suas área de formação. “Trata-se de universitários, de formação específica na área de desenvolvimento das atividades do Programa, que vêm atender às demandas educativas da Escola. Atualmente, há nove instituições conveniadas com a SMED (Secretaria Municipal de Educação) que encaminham estudantes para a atuação no PEI.” (BELO HORIZONTE, 2015, p.39)

Além disso, na quase totalidade das escolas em que funciona o PEI, há a presença de um coordenador de núcleo e um estagiário do Programa Segundo Tempo. Criado pelo Ministério dos Esportes, esse programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Esporte e Lazer e tem como objetivo democratizar o acesso à prática esportiva.

O funcionamento do PEI no cotidiano da escola ocorre a partir da oferta, no contra turno escolar, de oficinas e aulas-passeio, além dos momentos destinados à alimentação e mobilidade. "Essas ações oportunizam aprendizagens nas áreas pedagógica, cultural, esportiva, artística, de lazer e formação cidadã, ofertando atividades nos diferentes lugares e espaços para além dos muros da escola, além das viagens pedagógicas dentro e fora de Belo Horizonte." (BELO HORIZONTE, 2015, p. 24). Em consonância com as diretrizes do Programa Mais Educação, o PEI organiza-se a partir dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção à Saúde.

Uma leitura inicial de trabalhos que trazem o PEI como temática possibilitou compreender melhor como esses tempos e espaços funcionam e efetivam-se como espaços de formação. De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte, as oficinas são “atividades dirigidas nas quais se aprende e ensina baseando-se no princípio do aprender fazendo, valorizando os saberes das crianças e adolescentes” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 7). Os trabalhos de Silva (2013), Carvalho (2013) e Deodato (2012)¹⁰ trazem elementos que demonstram a efetivação desses princípios. Em Silva (2013), é possível perceber que a questão do aprender fazendo é reconhecida pelos estudantes. A partir da análise da organização do tempo e das atividades de

¹⁰ O estudo de Dagná Brandão Silva (2013) teve como objetivo perceber as relações entre o Programa Escola Integrada e a escola em seu tempo regular, a partir da visão de diferentes sujeitos.

Levindo Diniz Carvalho (2013) buscou “apreender os processos infantis de inserção e participação na cena social, a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação (em tempo) integral, examinando como as crianças apropriam-se, reinventam e interpretam a cultura adulta em sua ação coletiva” (CARVALHO, 2013, p.14).

André Augusto Deodato (2012) buscou analisar as relações entre as práticas das aulas de matemática e as práticas das oficinas de matemática do Programa Escola Integrada a partir da percepção dos alunos.

estudantes de 6 a 8 anos que frequentam o PEI, Carvalho (2013) ressalta a variedade e diversidade de oficinas ofertadas: “com a Escola Integrada, as crianças passam a participar também de atividades nas áreas de esporte, recreação, artes plásticas, matemática, inglês, informática, capoeira e literatura.” (CARVALHO, 2013, p. 107)

Deodato (2012) afirma que há uma forma diferente de trabalhar os conteúdos nas oficinas, mesmo quando eles se aproximam daqueles trabalhados nas disciplinas curriculares. Segundo o autor, essa diferença de abordagem dos conteúdos permite que os estudantes consigam relacioná-los mais frequentemente aos conhecimentos do cotidiano. Outro importante ponto levantado por esse autor refere-se ao desenvolvimento da capacidade de expressão. “É comum, por exemplo, que os alunos externalizem se estão gostando ou não das atividades e que assumam os riscos de eventuais penalidades por não fazerem o que é proposto nas oficinas.” (DEODATO, 2012, p.118).

Moreira (2012)¹¹, Silva (2013) e Deodato (2012) destacam que a relação entre os educadores do PEI e os alunos é mais horizontal e intensa. “Havia um ‘clima de alegria’: eu podia ver, no cotidiano escolar, sorrisos nos rostos, pequenos gestos de gentileza, praticados entre as pessoas, o processo de ensino e de aprendizagem, nas Oficinas, sendo realizado com o auxílio da ludicidade, dentre outros acontecimentos. E a imagem da “autoridade do professor” parecia diluída neste processo.” (MOREIRA, 2012, p.59).

Carvalho (2013) e Carvalho (2014)¹² associam essa diferença ao fato de os monitores muitas vezes pertencerem à comunidade e, com isso, “além de possuírem um conhecimento do território e das dinâmicas que conformam as relações bairro/comunidade, esses jovens (monitores) instituem, muitas vezes, um tipo de relação, transmissão cultural e sociabilidade que dificilmente os professores de um outro universo sociocultural construiriam.” (CARVALHO, 2013, p.134). A questão do território é um elemento fundamental na constituição dessa relação mais próxima entre os monitores e estudantes, inclusive por permitir, como afirma Carvalho (2014), que eles compartilhem experiências para além das possibilitadas pela escola.

As atividades do PEI, especificamente suas oficinas, acontecem em diferentes espaços no entorno da escola e não só em suas dependências. De acordo com a proposta do PEI, o que

¹¹ O trabalho de Flávia Renata Moreira (2012) visou compreender as percepções da juventude sobre o Programa Escola Integrada.

¹² Paulo Felipe Lopes de Carvalho (2014) teve como objetivo compreender os processos de constituição de territórios educativos a partir de uma análise sobre a relação entre escola e território, no contexto do Programa Escola Integrada.

se confirma pelos trabalhos de Bernardi (2011)¹³, Silva (2013), Carvalho (2013) e Carvalho (2014), os momentos em que os alunos se deslocam para esses locais são também carregados de intencionalidades pedagógicas. “Ao caminhar da escola para a praça, grupos de estudantes veem e são vistos. Conhecem, são reconhecidos, passam a existir para e na comunidade.” (BERNADI, 2011, p.119). Carvalho (2013) ressalta que esse processo de aproximação com a comunidade também promove um novo modo de inserção da escola, na medida em que situações antes invisíveis passam a influenciar o processo educativo e a instituição acaba por se envolver mais profundamente em diferentes questões.

Os momentos destinados à alimentação também ganham destaque como espaço formativo nos trabalhos sobre o PEI, especialmente em Deodato (2012) e Silva (2013): “(...)esse é um momento de socialização para as crianças, e elas conseguem burlar as normas rígidas, fazendo desse momento um espaço para brincar, correr, conversar, rir.” (SILVA, 2013, p.78). Assim, esses momentos parecem evidenciar algumas práticas pautadas por outras relações, que escapam da rígida organização escolar.

Outro importante elemento do PEI são as aulas passeio, atividades que “visam à garantia da inserção dos estudantes, através de circuitos educativos, nos diferentes lugares da Cidade de Belo Horizonte, do Estado de Minas Gerais e do país.” (BELO HORIZONTE, 2014, p.8). De forma geral, acontecem uma vez por mês e, a maior parte delas, é programada e articulada pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir da leitura dos trabalhos de Silva (2013), Moreira (2012), Bernardi (2011) e Carvalho (2013) foi possível inferir que as aulas passeios configuram-se como momentos lúdicos e diferenciados para os alunos. Em diálogo com a proposta do Programa, os trabalhos de Silva (2013) e Bernardi (2011) reiteram que as aulas passeio têm como objetivo possibilitar uma formação cidadã a partir do conhecimento de espaços culturais da cidade. “Também chama a atenção os sentidos e significados que as crianças atribuem às visitas oferecidas como parte das atividades do programa. Os lugares visitados são relatados em suas conversas e tornam-se temas de brincadeiras.” (CARVALHO, 2013, p.130). Carvalho acrescenta, ainda, que as aulas passeio efetivam-se como espaços/tempos de aprendizagem sobre a cidade, uma vez que possibilitam, inclusive, “que o educando possa reconhecer como o seu bairro se contextualiza, dentro da lógica urbana, na medida em que o educando pode passar a reconhecer a relação entre o local e o global.” (CARVALHO, 2014, p.146 e 147).

¹³ Andreia Menezes de Bernardi (2011) teve como objetivo compreender dimensões do processo de apropriação cultural no Programa Escola Integrada.

Os trabalhos que apresentam como foco o PEI mostram que as aprendizagens são múltiplas nos contextos desse programa. Nesse sentido, Ramalho (2014), ao buscar compreender como a participação no PEI influencia as vivências escolares e não escolares dos estudantes, inferiu que “a participação no PEI e, por consequência, nas atividades esportivas e culturais oferecidas por ele resultou na mudança de algumas das atitudes e valores estudantes. Transformações essas que, como visto, alcançaram os sujeitos em suas individualidades, tocando também as dimensões mais “públicas” de suas vidas, como a escola e o trabalho.” (RAMALHO, 2014, p.186)

A partir da leitura de trabalhos de pesquisa sobre o PEI (MACEDO, 2012; DEODATO, 2012; MOREIRA, 2012; CARVALHO, 2013; SILVA, 2013; BERNADI, 2011; RAMALHO, 2014 e CARVALHO, 2014), é possível perceber que ele suscita ações significativas para a construção de identidades, conhecimento e novas relações sociais. Para realização desse estudo, optou-se pela escolha de uma escola específica para a imersão e produção dos dados. A seguir, faço uma descrição desse contexto e, no capítulo seguinte, detalho o percurso metodológico que me levou até ele.

2.3 A Escola pesquisada

A Escola em que se realizou a pesquisa situa-se na região leste de Belo Horizonte, mais precisamente no bairro Taquaril. Atende às comunidades do Alto Vera Cruz, Granja de Freitas, Taquaril, Saudade, Castanheiras e Jonas Veigas¹⁴ e iniciou seu funcionamento em 1980. Na escola há o atendimento do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, além de turmas de Educação de Jovens e Adultos.

O PEI na Escola teve início em 2007 e atende, atualmente, cerca de 230 crianças de 6 a 12 anos – estudantes dos primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. O programa acontece no espaço físico da escola, em um bloco em anexo. Quando do início do programa, várias oficinas eram realizadas em espaços no entorno, como no centro cultural e espaço esportivo do bairro. Em conversas informais, a coordenadora do PEI afirmou que esse processo de inserção do programa exclusivamente no espaço da escola foi um avanço, pois considerava que o descolamento colocava em risco as crianças.

¹⁴ Informações fornecidas pela coordenação do PEI.

O espaço utilizado pelo programa constitui-se por três salas, sendo uma com espelho, na qual acontecem as oficinas de dança; laboratório de informática; três pátios; sala da coordenação; sala dos monitores e dois banheiros. Além disso, a escola dispõe de um auditório¹⁵ com capacidade para 160 pessoas, que é utilizado em alguns eventos e disponibilizado para ensaios ou outras atividades do PEI.

O grupo de trabalho específico do PEI é composto pela professora coordenadora, por 9 monitores, 2 bolsistas, 2 coordenadores do Programa Segundo Tempo e 1 estagiário desse programa. As oficinas ofertadas são orientação de estudos e leituras; acompanhamento pedagógico; informática; práticas circenses; recreação/lazer e brinquedoteca; esporte e lazer; percussão e corpo e movimento – nome atribuído à oficina de dança¹⁶. As crianças são organizadas em agrupamentos a partir do critério etário. No período da manhã (turno com a maior concentração de crianças menores, do primeiro ciclo), os grupos passam por todas as oficinas ofertadas, de acordo com um horário preestabelecido. No turno da tarde, há uma diferença. Os grupos também são formados por idade, mas os grupos de percussão e dança (compostos de acordo com o interesse de participação das crianças) participam apenas dessas referidas oficinas, exceto um dia da semana (dia de planejamento do monitor) e em caso de necessidade de reorganização, seja por falta de algum monitor, realização de algum evento ou aula passeio.

De forma geral, o clima da Escola é tranquilo. Especialmente no momento de troca de turno, quando os estudantes que participavam do PEI no turno da tarde aguardam o início das oficinas e os que participavam pela manhã aguardavam o início das aulas, as interações aconteciam de forma mais livre, sem mediações tão aparentes.

Nesse intervalo entre o término do turno da manhã e o início do turno da tarde, os participantes do PEI dos dois turnos ficavam juntos e, ao que pareceu, ficavam sem atividades orientadas. Estavam pelos corredores, conversavam e faziam brincadeiras entre si. Os monitores estavam espalhados pelo espaço. Pude notar que uma monitora estava dentro de uma sala com alguns alunos. Nesse momento, pareciam apenas “monitorar” os estudantes. No período em que estive junto à coordenadora, foi necessário que, por vezes, chamasse a atenção de algumas crianças pelo modo como se comportavam. Algumas crianças se aproximaram para mostrar umas

¹⁵ O referido espaço foi uma conquista da comunidade, tendo sido construído a partir de votação pelo Orçamento Participativo. É amplamente utilizado para eventos promovidos por instituições ou pessoas do bairro.

¹⁶ Os nomes das oficinas são atribuídos pelo Professor Coordenador ao preencher o Mapa Mensal de Atividades. Trata-se de um formulário *online* que oferece as possibilidades de denominações das oficinas. Dentre elas, há a opção “dança de rua” e “hip hop”. Não tenho elementos, entretanto, para justificar a escolha da denominação “corpo e movimento”.

modelagens que haviam feito e foram muito elogiadas (Notas do Caderno de campo).

Esse era o momento, inclusive, em que a dança emergia e dela participavam vários estudantes, e não somente os que participavam das oficinas. Alguns monitores também dançavam, riam e se divertiam com as crianças.

Cheguei (à escola) durante o intervalo do almoço e a dinâmica no pátio era a mesma dos outros dias. O Professor estava sentado junto ao equipamento de som e colocava músicas populares de axé, *funk* e sertanejo. As crianças estavam espalhadas pelo pátio e muitas delas se organizavam em duas fileiras formando um corredor para dançar. Conheciam as coreografias. A maioria era menina, mas alguns meninos participavam das fileiras e alguns outros aventuravam-se em fazer alguns passos enquanto conversavam ou faziam outras atividades em outros espaços do pátio. Alguns monitores, espalhados pelo pátio, também arriscavam alguns movimentos, interagindo com as crianças (Notas do Caderno de Campo).

No início do trabalho de campo, a proposta do PEI estava passando por transformações, como a maior exigência de controle da frequência dos estudantes e o aumento do número de estudantes por monitor para fins de cálculo do quadro de pessoal. Isso acarretou demissões e a emergência de conflitos e tensionamentos dentro da equipe de educadores.

(A Coordenadora) também compartilhou comigo a angústia que os monitores estão passando diante das mudanças no programa. Alguns serão demitidos devido às organizações vindas da Secretaria de Educação e isso tem provocado mudanças de posturas. Enquanto uns continuam demonstrando indiferença para a situação e para o trabalho, outros mudaram a postura e estão mais envolvidos com o trabalho (Notas do caderno de campo).

Apesar dessas questões, na escola eram desenvolvidas muitas ações que demonstram intenso comprometimento com uma proposta de educação integral que visa ampliar as oportunidades de aprendizagens¹⁷.

Especialmente em relação à dança, a Escola é considerada referência. Foi essa notoriedade que me fez chegar até lá para realizar a presente pesquisa. No capítulo seguinte, detalho o percurso metodológico e apresento os sujeitos com os quais construí esse estudo.

¹⁷ Foi possível acompanhar dois trabalhos nessa perspectiva. Um deles foi o trabalho de fotografia desenvolvido pela Coordenadora de Núcleo do Programa Segundo Tempo que, a partir da produção de retratos, visava repensar padrões de beleza femininos. Outra proposta nessa perspectiva foi desenvolvida dentro da oficina de percussão, que trabalhou com músicas de artistas negros locais que abordavam a vida nas comunidades e a afirmação da identidade negra.

“(...) toda a ciência depende da observação, e toda observação depende da participação, ou seja, de um acoplamento estreito, em percepção e ação, entre o observador e aqueles aspectos do mundo que são o foco da atenção. Se a ciência quiser ser uma prática de conhecimento coerente, deve ser reconstruída sobre o fundamento da abertura, em vez do encerramento, do engajamento em vez do afastamento.”

(Estar vivo – Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição – Tim Ingold, 2015)

3 SOBRE PERCURSOS E SUJEITOS

Investigar as relações de aprendizagem da dança no contexto de um Programa de Educação Integral significou levar em conta a dimensão do cotidiano da escola. Compreendê-la, assim como afirma Ezpeleta e Rockwell (1986), como produto de uma construção social. O foco encontrava-se, portanto, na ação dos sujeitos que permanentemente formam e transformam a escola e, dessa forma, também vão se constituindo. Busquei levar em consideração toda a dinâmica que envolve a escola e as práticas pedagógicas e, principalmente, reconhecer seus sujeitos como participantes de uma ampla e complexa dinâmica social da qual emergem suas múltiplas aprendizagens.

Nesse sentido, como o problema investigado localizava-se no cotidiano, nas práticas e relações que nele se estabelecem, pareceu-me coerente optar pela realização de uma pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen, “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudos porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 47).

3.1 Caminhos metodológicos: construindo o papel de pesquisadora

O contexto escolhido para a pesquisa, uma escola do Programa Escola Integrada, foi colocado em questão logo no início do processo. Em 2015, ano de entrada no Programa de Pós-Graduação, iniciei também um trabalho na Secretaria Municipal de Educação¹⁸. Esse lugar profissional gerou em mim dúvidas com relação a desenvolver uma pesquisa no Programa Escola Integrada, uma vez que estava atuando junto à equipe que faz a gestão dessa política. A construção mais cuidadosa do problema de pesquisa, entretanto, fez perceber que seria possível ocupar esses lugares (profissional e pesquisadora) e converter as dificuldades em potencialidades para o desenvolvimento do trabalho.

Até o início efetivo do trabalho de campo, o lugar profissional que ocupava não se revelou como problema. Pelo contrário, ele foi importante para ter acesso a uma série de informação (e informantes), de forma a atender os critérios estabelecidos para a escolha da escola. A partir do contato com o Núcleo de Monitoramento dos Indicadores de Metas e

¹⁸ Professora da Rede Municipal desde 2011, após trabalhar como Professora Coordenadora do PEI, fui convidada nesse ano para integrar a equipe da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

Resultados da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, tive acesso a uma planilha com todos os monitores de dança atuantes no programa. Cabe ressaltar que esses dados são obtidos a partir do Mapa Mensal de Atividades, documento preenchido pelas escolas e que fornece as informações sobre o PEI, dentre elas aquelas relativas aos monitores.

De posse dessa tabela, foi possível realizar um recorte e selecionar os monitores que iniciaram seus trabalhos no PEI até 2012. O critério estabelecido previamente de tempo de atuação do monitor mostrou-se fundamental, pois fazia-se necessário perceber, mais nitidamente, diferentes formas de participação na dança relacionadas ao tempo de inserção na prática. Além disso, o tempo de atuação do monitor na escola configura-se como um importante fator para o estabelecimento de relações mais intensas com o programa, a escola e os estudantes. Nesse mesmo sentido, optou-se por delimitar também a carga horária de atuação do monitor. No PEI é possível atuar apenas em um turno ou em horário integral. Os monitores que trabalham em horário integral atuam nos dois turnos e, por isso, é possível que circulem em mais turmas. Além disso, essa forma de trabalho favorece uma participação mais efetiva em outros momentos do programa, como o horário de almoço, momentos de entrada e saída e aulas passeio.

Após a realização desses dois recortes (tempo de atuação e turno de trabalho), iniciei o diálogo com os acompanhantes do PEI, professores da Rede Municipal que têm a função de monitorar e avaliar o funcionamento do programa e que, portanto, conhecem a realidade de cada escola. Desse modo, foi possível localizar duas escolas nas quais o educador de dança fosse um sujeito da comunidade e que tivesse inserção em outros contextos dessa prática, em grupos de dança, por exemplo.

Nesse sentido, tendo acesso ao nome dos monitores pré-selecionados, um movimento importante foi a busca por eles nas redes sociais, a procura de mais informações a respeito da relação com a dança e o Programa Escola Integrada. Assim, pude perceber que um deles era uma pessoa de referência do *hip hop* de Belo Horizonte e que realiza um trabalho com dança na comunidade, para além da atuação na escola. Além disso, tive a oportunidade assistir às apresentações dos estudantes da escola do referido monitor em dois eventos realizados pela Gerência, o Festival Regionalizado das Escolas Integradas e o Fórum de Educação Integral. Nesse último, foi possível também conhecer o trabalho do grupo de dança ao qual pertence.

Assim que o grupo de estudantes foi chamado ao palco, estudantes de outras escolas que se encontravam na plateia se mobilizaram e chamaram a atenção um dos outros para que ficassem atentos ao que iria começar. Ficou claro que a escola já era reconhecida pela qualidade de seu trabalho na dança. E a apresentação só fez confirmar essa realidade. Os

estudantes, em sua maioria meninas, aparentavam ter de seis a dez anos, tinham uma qualidade de movimentos impressionante. Apresentavam sincronia, expressão facial, força, fluidez, enfim, um trabalho que demonstrava extremo cuidado e dedicação. A apresentação do grupo do monitor também foi marcante. Ao contrário do grupo de estudantes, era formado majoritariamente por homens. Apresentaram uma coreografia com técnica altamente rebuscada, que explorava a linguagem da dança contemporânea em diálogo com as danças urbanas. No mesmo evento, foram convidados a se apresentar três vezes em locais diferentes, tamanho o impacto na plateia.

Foi a dança, portanto, que me fez chegar ao local da pesquisa. As apresentações que assisti configuraram-se como uma experiência tão intensa e verdadeira que não tive dúvidas de que deveria aproximar-me daquela escola e construir as possibilidades de ali realizar o trabalho.

Ainda no contexto do Fórum de Educação Integral, fui apresentada pela acompanhante pedagógica à Professora Coordenadora do PEI da escola. Brevemente, apresentei minha proposta de pesquisa e, de imediato, ela me disse que seria um prazer receber-me na escola. O movimento seguinte foi entrar em contato com a direção da escola para marcar uma visita. Ao telefone, a diretora mostrou-se, também, muito aberta à proposta e, assim, agendamos um dia para minha ida à escola. Compareci à escola para uma primeira visita, na qual conheci a diretora pessoalmente e fui apresentada ao monitor. Foi possível, com isso, acertar o início do trabalho de pesquisa para o ano seguinte. Nessa ocasião, optei por não mencionar minha atuação na Secretaria de Educação. Sabia, entretanto, que esse fato causaria tensionamentos no desenrolar da pesquisa.

3.2 Inserção e imersão no campo: construindo relações

Para investigar a aprendizagem da dança era preciso desvelar processos sutis, pouco ou nada evidentes para aqueles que neles encontram-se submersos. Nesse sentido, a etnografia apresentou-se como um caminho possível para a realização da pesquisa. A perspectiva foi a realização de uma descrição e uma análise capazes de “captar conceitos que são de experiência próxima e fazê-lo de uma forma tão eficaz que nos permita estabelecer uma conexão esclarecedora com os conceitos da experiência distante criados por teóricos para captar os elementos mais gerais da vida social.” (GEERTZ, 1988, p. 88).

O trabalho de campo foi, nesse sentido, um mergulho no contexto investigado. Coloquei-me na posição de aprendiz com o objetivo de apreender o que Green *et. al.* (2005)

chamam de conhecimento cultural, especificamente os processos de aprendizagem da dança. E colocar-me nessa posição não foi tarefa simples. Logo nas primeiras visitas, minha atuação na Secretaria de Educação colocou-se como um desafio. A Professora Coordenadora, que já sabia desse meu lugar, desde os primeiros dias, fazia reclamações sobre a organização do Programa e as dificuldades que vinham enfrentando no contexto da escola. Percebi que não seria possível fazer-me passar apenas por pesquisadora, mas que era necessário construir uma outra forma de relação.

começamos conversando sobre a atual situação da Prefeitura e Secretaria de Educação. Pronto! Primeira aprendizagem! Me dei conta de que precisava esquecer, ou melhor, me afastar da posição de alguém que está inserida no contexto da política e focar no meu objetivo naquele espaço. Sim, sou uma pessoa só. Mas é possível desvencilhar e conduzir as ações de outra forma. Assim que percebi isso, fui direcionando a fala para a pesquisa, explicando novamente o que me levava ali e buscando informações sobre o professor e seus horários. Ela foi extremamente acolhedora e solícita, propôs alguns horários mais adequados para a realização das observações. (Notas do Caderno de campo)

A relação com o monitor, da mesma forma, foi se estreitando, ao mesmo tempo em que buscava posicionar-me como pesquisadora. No primeiro dia de observação, ao me apresentar para as crianças, foi necessário esclarecer esse ponto:

O monitor iniciou lembrando o trabalho que realizou com um grupo no ano anterior: “lembram das meninas do ano passado?”. A turma, que tinha em sua maioria meninas, mostrou-se empolgada com a recordação. Ele disse que trabalhariam para dançar como elas. Em seguida, me apresentou. Pediu desculpas e perguntou meu nome... De fato, não me lembrava de ter dito meu nome a ele! O Professor, então, apresentou-me à turma como alguém da Secretaria de Educação, nas palavras dele “quem mandava”. Apesar de já esperar essa referência, fiquei desconfortável com a situação. Afinal, sabia que seria complicado desconstruir para ele esse papel, de alguém que trabalha na gestão. Resolvi tomar a palavra e me apresentar do modo como gostaria e pretendia ser vista. Dirigindo-me às crianças, disse que realmente trabalhava na prefeitura, mas que estava ali como “aluna”. Que estava fazendo uma pesquisa... Perguntei se sabiam o que era. Disseram que sim. Expliquei que minha professora havia me dado uma tarefa e que estava ali para descobrir como se aprende a dançar... Os estudantes, a princípio, não mostraram interesse. (Notas do Caderno de campo)

A estratégia adotada, portanto, era tentar sempre abordar a pesquisa nas conversas com os diferentes sujeitos da escola. No entendimento de que “qualquer que seja a forma de imersão no campo, o pesquisador terá de se haver com suas possibilidades e limites. O mais importante é colocar no horizonte da tarefa etnográfica que o que está em jogo é uma relação”. (GOMES e FARIA, 2015, p. 1224)

A etnografia foi, desde o início da construção do projeto de pesquisa, inspiração. Além disso, as leituras de textos etnográficos e produções teóricas a respeito ajudaram-me a construir possibilidades e realizar o trabalho de campo. No entanto, ao tentar organizar em

narrativa toda a experiência que vivi no percurso da pesquisa, deparei-me com a amplitude e intensidade de tudo que foi vivido. Parece-me, portanto, que tal inspiração configurou-se como forma de trabalho, na medida em que no contexto da pesquisa foram tecidas fortes relações, pautadas na escuta e na participação. Como aborda Uriate, a etnografia

não se trata de um ouvir qualquer. É um ouvir que dá a palavra, não para ouvir o que queremos, mas para ouvir o que os nossos interlocutores têm a dizer. E falamos aqui em interlocutores - não informantes ou entrevistados - porque a palavra cedida se dá num contexto de diálogo, numa relação dialógica, e é nesse diálogo que os dados se fazem para o pesquisador. A relação dialógica só é possível de ser estabelecida no meio de uma posição do antropólogo entre os nativos: a de observador-participante, que cria familiaridade e possibilita a "fusão de horizontes" da qual falam os hermenêutas, condição indispensável para um verdadeiro diálogo'. (URIATE, 2012, p.6)

Os interlocutores, nesse caso, o monitor de dança – que a partir daqui passa a tratar como Professor (no próximo tópico justifico essa escolha) - e as crianças com os quais se relaciona, disseram sobre suas danças, seus corpos e seus movimentos, mas as repostas para as minhas perguntas, necessariamente, partilharam a minha dança, meu corpo e meus movimentos. Fui, desde as primeiras idas ao campo, provocada nesse sentido, afinal, entender sobre aprendizagem da dança deveria passar, necessariamente, pelo dançar. As crianças, em diversos momentos, me convidaram a partilhar os momentos com elas.

Enquanto repetiam a sequência alguns estudantes se aproximaram de mim. Perguntavam o que eu fazia lá. Minha opção era sempre dizer que era aluna, que estava fazendo um trabalho, que precisava saber como se aprende a dançar. Uma das meninas, após minha explicação, perguntou se eu iria dançar com eles. Eu disse que não sabia ainda. Ela falou: “vem dançar com a gente para você aprender como é”. Outras meninas que estavam próximas ficaram insistindo para que eu dançasse. Eu respondi que depois faria isso. (Notas do Caderno de campo)

Participar da oficina de dança para além da observação, possibilitou-me diferentes reflexões e permitiu-me sentir, ainda mais intensamente, as relações de aprendizagem que eram estabelecidas. Como afirma Sautchuk, “existe uma dimensão da experiência nativa que a antropologia não pode abordar simplesmente pela visão e pela linguagem, pois requer que o pesquisador esteja vinculado ao registro cinestésico pelo qual ele se dá a conhecer” (SAUTCHUK, 2007, p.20)

Érica sentou-se ao meu lado e iniciou uma conversa:
 - Hoje você vai aprender as nossas danças!
 Pesquisadora: Ontem eu consegui aprender aquela...
 Érica: Mas você precisa aprender todas...
 Pesquisadora: A lenta é muito difícil... Não consigo nem entender.
 Érica: A gente não entende nada, depois fica fácil porque a gente aprende. Quando a gente viu o Professor fazendo a gente não entendeu nada também. (Notas do Caderno de campo)

Ao final da oficina, o Professor pediu que todas se posicionassem, pois passariam a sequência que todas sabiam, inclusive eu. Também me posicionei para lembrar. Percebi que havia esquecido muitos detalhes e algumas meninas me ajudaram. O Professor fez algumas mudanças nos movimentos e eu tive bastante dificuldade para conseguir realizar. Em um dado momento, devido à grande dificuldade, voltei para a cadeira para me sentar. O Professor disse que eu não deveria desistir. Levantei-me novamente e tentei acompanhar as meninas. Após algumas repetições, já conseguia acompanhar melhor, mas percebi que deixava passar alguns detalhes. (Notas do Caderno de campo)

Segundo Goldman (2008, p. 7), “os discursos e práticas nativos devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar nosso pensamento”. E esse deslocamento só é possível na medida em que se estabelece um “movimento através do qual um sujeito sai de sua própria condição por meio de uma *relação de afetos* que consegue estabelecer com uma condição outra”. (GOLDMAN, 2003, p.464) Foi necessário, portanto, que além dos olhos, ouvidos e sentidos, todo o corpo estivesse aberto para se deixar afetar pelo olhar, pelas palavras, pelas sensações e pelos movimentos do outro. “Desta perspectiva, etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação”. (PEIRANO, 2008, p.3)

O percurso do trabalho de campo foi organizado da seguinte forma: imersão no campo, com construção de um caderno de campo entre os meses de fevereiro a junho de 2015. Nesse período, foi possível acompanhar as oficinas de dança e duas apresentações¹⁹, além de vivenciar o cotidiano do Programa Escola Integrada. A prática da dança foi o foco das observações, mas é importante destacar que “a dança encontra na palavra *prática* algo que abraça o antes, o durante e o depois do trabalho do bailarino ou coreógrafo. Essa é uma noção que, quando relacionada ao fazer artístico, consegue mobilizar e até mesmo questionar certa hierarquia entre processo e resultado final”. (CHULTZ, 2016, p.97)

A última apresentação que acompanhei, entretanto, foi um importante marco no processo, tanto com relação ao que foi produzido, como pela relação que foi estabelecida entre nós. No dia dessa apresentação tive a dimensão do que fora construído.

A ida para a escola foi acompanhada de grande expectativa, não como nos primeiros dias quando não sabia direito como seria recebida e como deveria me comportar. Eu já tinha um lugar entre elas, imaginava até que estava sendo esperada. (no dia anterior, havia combinado de maquiá-las. Elas tinham, inclusive, organizado a ordem em que eu as maquiaria) Dessa vez, a expectativa vinha por já ter um lugar, por já fazer parte e, por isso, compartilhar a tensão, a ansiedade e o desejo de que tudo desse certo. (Notas do Caderno de campo)

¹⁹ A primeira foi durante um evento na própria escola. E a segunda, no evento denominado “Festival da Leste”, no qual todas as escolas municipais pertencentes à Regional Leste de Belo Horizonte realizam apresentações culturais.

Nesse sentido, todo o processo foi fundamental para a produção dos dados e, a partir deles, foram construídos os roteiros das entrevistas que aconteceram após a segunda apresentação, que demarcou o encerramento do período de observação. As entrevistas possibilitaram o acesso a informações e dados não evidenciados durante o período de observação. Foram realizadas com o Professor e seis crianças participantes do processo. A escolha das crianças deu-se pelo critério de tempo de inserção na prática, principalmente. Duas das crianças entrevistadas participavam da oficina há mais de três anos, duas haviam iniciado no ano anterior e duas acabavam de integrar o grupo. Uma delas, especialmente, foi escolhida por ter apresentado uma notável mudança no modo de participação, como será evidenciado no capítulo seguinte.

3.3 Sujeitos: coautores desse estudo

Mais do que sujeitos investigados, aqueles com que me relacionei no processo da pesquisa contribuíram efetivamente para a construção dos elementos trazidos nesse texto. Desde o início, buscaram colaborar abertamente, muitas vezes tentando responder com poucas palavras a questão que me levava até ali: “como se aprende a dançar?”.

[Durante a oficina, ao ser questionada pelas crianças sobre minha presença] Expliquei sobre minha pesquisa, e todas elas que estavam próximas começaram a me dizer como se aprende a dançar: “com o pé”, “com os movimentos”, “com o quadril”, “com muito ensaio”, “ensaio muito com o professor vendo”. Quando o vídeo terminou [O Professor havia colocado um vídeo de dança em seu computador para que assistissem], Caique se aproximou de mim e disse: “Já sei o que precisa para aprender a dançar... calma e atenção”. Agradei e disse que iria anotar. (Notas do caderno de campo)

Como descrito acima, foi o Professor quem me fez chegar até esse grupo. Seu envolvimento com a dança, o tempo de inserção na escola e a sua atuação em outros contextos foram decisivos para a escolha do local e sujeitos da pesquisa. Logo nos primeiros encontros, ele já se revelou para mim como Professor, para além da denominação legalmente determinada e socialmente aceita de “monitor”.

Mesmo entendendo os questionamentos que essa escolha pode levantar, apoio-me em Teixeira (2007), quando da discussão sobre o que seria a condição docente. Segundo a autora, é a relação com o outro que estabelece a docência. “Trata-se, assim, de uma relação com forte compromisso e envolvimento com os destinos e enredos humanos, individuais e coletivos.” (TEIXEIRA, 2007, p.433) Essa relação, portanto, ficou evidente em todo o percurso que

acompanhei. Apresento, portanto, o Professor a partir do seu percurso de aprendizagem da dança e de sua constituição como dançarino.

3.3.1 O Professor

Com 30 anos de idade, o Professor desenvolve oficinas em projetos sociais e escolas há, pelo menos, 16 anos. Casado e pai de uma menina de 12 anos, é reconhecido como uma das principais referências dentro da cena das danças urbanas na cidade de Belo Horizonte.

Nascido no mesmo local onde se situa a escola – Bairro Taquaril, região Leste de Belo Horizonte, o Professor relata ter iniciado seu percurso de aprendizagem da dança ainda em casa, a partir da influência do irmão e de colegas que lá frequentavam. Em sua fala, cita a participação em alguns cursos de formação e outros espaços formais, mas traz, com mais profundidade, as relações com a dança vivenciadas em outras experiências sociais:

Aí na época começou a estourar *Backstreet boys*... aí que eu fui lá e peguei as músicas do *Backstreet boys*, *o everybody*, que eu lembro até hoje, montei uma coreografia. Aí a gente treinava lá em casa... Aí minha mãe fez o figurino para gente, que era calça social, blusa branca assim, gravatinha, e aí a gente dançou...

Porque aí que os cara me explicaram: “isso aqui é *looking*, isso é *pop*, isso é *house*, isso é *bboy*. Esse cara aqui dança, cola com ele... dorme lá na casa dele.” Tanto que eu não tinha casa para morar, eu morava na casa dos cara. Eu ia e nem conhecia. Eles falavam: “vamo lá para casa, a gente fica treinando”, aí eu ia para a casa dos cara. A gente ficava treinando o dia inteiro (risos). Aí eles ficavam me mostrando vídeo e eu ficava doido para voltar para BH para mostrar para a galera.

Aí que eu entrei no grupo Cultura do Gueto. Aí comecei como um simples dançarino lá, dançava e tal. Aí comecei a dançar com os caras que eu era fã, dançava do lado dos cara. Aí teve aquele deslumbramento, participar de viagem, essas coisas.

Essa parece ser uma característica de muitos educadores de Programas de Educação Integral que, segundo Dayrell, Carvalho e Geber, “atribuem ter aprendido os saberes que ensinam em suas oficinas à participação nesses grupos; como experiências vividas no movimento *hip-hop*, a participação em grupos de axé ou *funk*, o pertencimento a grupos de capoeira ou times de futebol ou basquete” (DAYRELL, CARVALHO, GEBER, 2012, p. 160).

Nesse aspecto, grande parte da formação do Professor e também de sua atuação na dança se dá no contexto de um grupo de danças urbanas, o Cultura do Gueto, citado no trecho da entrevista acima reproduzido. Criado em 2006, Cultura do Gueto configura-se como um dos grupos referência de danças urbanas em Belo Horizonte. O trabalho do grupo estrutura-se a partir de três frentes: formação, trabalho autoral e participação em competições.

Originalmente produzidas e difundidas no contexto urbano, as danças urbanas ganham outros contornos e estabelecem diálogos com outras linguagens no seu processo de (re)produção cotidiana. O grupo Cultura do Gueto, nesse sentido, busca ampliar suas possibilidades de formação a partir da participação e promoção de eventos, cursos e espetáculos. O Professor atua em todas essas frentes, assumindo, além das funções artísticas, funções administrativas e burocráticas.

Aspecto importante do caminho do Professor na dança é a forte relação que estabelece com o território. O Professor construiu toda a sua carreira de dançarino e educador em diálogo com a comunidade e a realidade na qual permanece inserido. Sua primeira experiência como educador foi com percussão na escola onde ainda era estudante. Nesse mesmo local, realizou também trabalhos com a dança e, a partir daí, atuou em projetos sociais; criou grupos de dança e inseriu-se no Programa Escola Integrada. Todas essas experiências localizadas em seu contexto de origem.

E aí quando eu voltei eu fiz um espetáculo lá no Francisco Nunes, chamava “nós do morro, a cultura da massa brasileira”. Aí eu convidei na época o Renegado que é meu primo, aí eu chamei um grupo aqui do bairro que chamava Calanga, de dança afro, tinha o Fusion Black que é do Leandro... Aí a gente fez essa mostra grandona que teve a maior repercussão... no jornal... Eu consegui o Francisco Nunes, eu fui lá, sentei com a diretora lá: “tem como você me emprestar o teatro?” (risos). Não fiz nem projeto. Ela perguntou se eu ia cobrar ingresso e eu falei que não, que ia fazer de graça para a comunidade. Aí eu peguei o salário do Fica Vivo e aluguei vários ônibus... Eu era doidão... aluguei vários ônibus para o pessoal descer para o teatro.

Esse vínculo e aparente compromisso com o local onde realiza seu trabalho perpassa toda sua história. Em um dado momento, teve a oportunidade de morar no Rio de Janeiro para realizar cursos e trabalhos com dança. Nesse período, manteve o trabalho com os jovens no projeto social em seu bairro. “Aqui em BH eu arrumei os meus... os meus reprodutores. Os meninos que eram meus alunos e que também tinha condições de dar aula, eu mandava para eles todo o conteúdo de dança, entendeu? Tudo que eu aprendia lá eu mandava para eles e eles passavam para os meninos.” (Professor). Atualmente, mantém em paralelo com o trabalho no PEI, uma academia de dança e um grupo de dança infantil, vinculado ao grupo profissional do qual faz parte.

Essa intensa relação com o território e as experiências vividas nele – muitas vezes experiências de sofrimento, de privações e de conflitos – geram uma forte identificação com os estudantes, o que se constitui, de acordo com Dayrell, Carvalho e Geber (2012), como um

importante elemento na ação educativa. Além disso, os estudantes “projetam no agente²⁰ a personificação da pessoa habilidosa de um determinado saber e prática, um modelo a ser seguido, algo a ser alcançado” (DAYRELL, GEBER, 2015, p.54).

Meus alunos hoje, aqueles meninos que dançam comigo, todos trabalham com dança, porque todo festival que tinha, alguém me pedia o contato e eu passava o telefone dos meninos. E isso ajudou. Porque tem aqueles pais que falam para parar de dançar, que não ganha dinheiro. E eles mudaram essa história, a gente mudou essa história lá dentro do grupo. Hoje, muita gente trabalha com dança. (Professor)

As histórias cruzam-se de maneira cíclica e fazem com que o Professor, além de orientar o percurso das crianças, revele, a partir de seu próprio percurso e histórias, os processos de aprendizagem da dança. Passo, a seguir, a apresentar parte do grupo de crianças²¹ que acompanhei. Como mencionado anteriormente, esse grupo foi selecionado para participar das entrevistas a partir do critério de tempo de inserção na oficina.

3.3.2 *As Crianças*

Com relação às crianças, apresento aquelas que participaram da etapa de entrevista. Cabe ressaltar que, na apresentação final, o grupo era composto por 15 crianças, sendo que 3 delas, todos meninos, faziam parte do PEI no turno da manhã e, portanto, não participaram do processo de observação das oficinas. Durante o período de observação, três estudantes deixaram de participar da oficina; dentre eles, o único menino que participava no período da tarde. As meninas alegaram que estavam desmotivadas e que preferiam participar de outras oficinas. Uma delas, inclusive, começou a integrar o grupo de percussão. Com relação ao menino, entretanto, o motivo da saída não ficou evidente. No capítulo seguinte, levanto algumas possibilidades e trago alguns elementos sobre essa saída para o debate.

3.3.2.1 *Lívia*

Com dozes anos incompletos, Lívia é uma das crianças mais experientes no grupo. Participa das oficinas de dança há 6 anos, quando começou a frequentar o PEI. Entretanto, sua experiência vai além das vivências na escola. Filha do Professor, ela está inserida em outros

²⁰ No trabalho de Dayrell e Geber, foi adotado o termo “Agente Cultural” para se referir aos educadores. Essa era a denominação utilizada pela legislação do Programa Escola Integrada que, posteriormente, foi substituída pelo termo “monitor”.

²¹ Todos os nomes atribuídos às crianças são fictícios.

contextos de dança. “Ela começou no Juventude Hip Hop, que ela ficava sentadinha, vendo, pequenininha. Aí tinha roda e ela entrava na roda, não sabia fazer nada e fazia... aquela coisa de criancinha, ficava lá brincando. Aí que ela começou a se interessar...” (Professor).

Ela participa de muitas das atividades do pai, seja como espectadora ou como dançarina. “Já fui no Rio de Janeiro, já dancei lá com muitas pessoas... E... Ah, eu às vezes, teve uma vez eu viajei com meu pai pra Curitiba, é... Pra vê ele dançando, mas eu num dancei não... Só pra vê ele dançando (...) na Escola Belo Horizonte, lá... Meu pai trabalha lá, e eu também vou fazer aula às vezes” (Lívia).

Seu modo de estar na oficina e participar das atividades são muito diferenciados. É comprometida e exigente e cobra essa mesma postura das colegas. “Eu me esforço muito! Eu também, às vezes eu fico falando com as meninas pra elas dançar... Eu falo mesmo! Aí elas acham que eu to mandando, mas eu num mando. Eu falo pra elas melhorarem. Parar de preguiça” (Lívia).

3.3.2.2 Roberta

Com o mesmo tempo na oficina de dança e idade de Lívia, Roberta, muitas vezes, é sua parceira nas atividades e atua como referência para o restante da turma. Ocupa um lugar de destaque tanto nas coreografias quanto na rotina da oficina. Sua história, entretanto, passa por algumas dificuldades devido às escolhas religiosas de sua família. “A Roberta... ela é uma ótima dançarina, mas infelizmente eu sei que quando ela sair daqui ela não vai dançar mais. Não vai mesmo. Essa coisa de religião... os pais, né? Aí como é que você briga com um pai para deixar o menino continuar dançando. Não tem como, né?” (Professor).

Roberta relatou que participa do grupo de dança da Igreja e que fazia parte do grupo do Professor na academia, mas, apesar de sua vontade, não continuava lá mais.

É percebida pelas outras crianças e pelo professor como uma ótima dançarina. Em vários momentos, é a primeira a conseguir realizar os passos demonstrados pelo Professor. Também colaborava constantemente com a aprendizagem das colegas. “As meninas se organizaram em grupos para ensaiar os passos. Em frente ao espelho, Roberta e Lívia ajudaram Manu com os passos que o Professor havia chamado atenção e que ela ainda não sabia, por ter faltado no último ensaio” (Notas do Caderno de Campo).

A escola é para Roberta o espaço em que é possível dançar.

Pedi que fizessem a coreografia para que pudesse acertar algumas coisas. Elas foram fazendo de forma bem descontraída e ele foi apontando algumas coisas. Em

um dos momentos da coreografia, demonstrou o jeito certo de fazer e disse que as meninas deveriam se soltar mais.

Roberta comentou: *“vou fingir que estou em casa.... Ah, em casa não pode! Vou fingir.... Que estou na escola mesmo!”* (Notas do Caderno de Campo)

3.3.2.3 *Manu e Isa*

Manu e Isa eram as crianças mais novas – nove anos - e inexperientes do grupo. Iniciaram no grupo praticamente no mesmo período de início da pesquisa. Manu, diferente de Isa, também participava de aulas de balé na academia do Professor. Ambas eram extremamente envolvidas e assíduas nas oficinas. Isa, talvez por uma maior timidez, arriscava menos, às vezes evitava fazer alguns movimentos e atividades propostas. Entretanto, as duas estavam sempre dispostas a participar e a melhorar continuamente.

Sentei-me no pátio com Manu e Isa, que estavam em outra oficina. Isa comentou sobre os ensaios da semana anterior:

“Você precisa ver! Semana passada a gente estava corajosa!”

Pesquisadora: - Corajosa?

Isa: - É! Dançamos sozinhas sem ter medo... A gente melhorou! (Notas do Caderno de Campo)

Apesar de sentirem por não participarem tão plenamente como as outras crianças - “Eu acho assim, eu fico assim, as meninas é muito melhor do que a gente e eu penso assim comigo, as menina é muito melhor que a gente, será que eu não vou poder chegar lá no nível delas e ainda passar?” (Isa) – elas integram o grupo e têm, em diversos momentos, papéis de destaque nas coreografias. A dedicação e a vontade de melhorar são constantemente ressaltadas pelo Professor para as demais crianças que já fazem parte a mais tempo.

3.3.2.4 – *Érica*

Érica já tinha certa experiência no grupo. Com onze anos de idade e quatro anos de participação no PEI, já havia participado do grupo em outros momentos. Entretanto, segundo ela, não se dedicava, faltava muito e acabava não participando de todas as coreografias e apresentações. Nesse ano, entretanto, modificou seu interesse: “porque eu falei assim: esse ano eu não vô sê boba, esse ano é meu, como é meu último ano aqui, que eu já tô no sexto e aqui só vai até o sexto, aí eu falei: eu quero fazer alguma coisa. E aí eu escolhi dançar! E acabou que eu comecei a gostar”

Essa mudança deu a ela um lugar diferenciado no grupo. Na maior parte do tempo, estava junto a Roberta e Lívia (as mais experientes).

Professor citou o exemplo de Érica. Disse que, desde o final do ano passado, ela havia anunciado que dançaria nesse ano. Ressaltou o seu esforço e sua “esperteza”, pois conseguiu pegar a “essência da dança” ao ficar junto das meninas que já dançavam. -”ela pegou o suor das meninas e conseguiu pegar o jeito”. (Nota do Caderno de Campo)

Extremamente exigente com as colegas e consigo mesma, ela não se acomodava diante as dificuldades e sempre buscava evoluir. “Eu cheguei lá sabendo dançá nada. E agora, tô dançando muito bem! Pelo menos na minha opinião...”

3.3.2.5 *Sofia*

Sofia, aos doze anos, iniciou seu percurso na dança nesse ano. Assim como as meninas mais novas, tinha extrema dificuldade em acompanhar as coreografias e as atividades propostas na oficina. Além disso, talvez por ter a mesma idade das meninas mais experientes, sempre era mais exigida e cobrada por elas e a relação acabava por ser mais tensa. “Elas ficam tipo fazendo inveja só porque elas sabem uma parte e eu num sei a outra” (Sofia).

Ela foi, entretanto, a criança que mais aparentou mudança no processo da pesquisa. No início, não participava da maioria das sequências coreográficas propostas, como demonstrado no seguinte trecho: "Sofia, a princípio, tentou se integrar ao grupo, realizando a sequencia junto ao grupo, mas o Professor pediu licença alegando que estava atrapalhando. Ela continuou fazendo mais ao fundo" (Notas do Caderno de Campo). Aos poucos, foi se integrando até chegar a realizar muitas das sequências executadas pelas mais experientes.

Os tensionamentos, de certa forma, continuaram existindo. Entretanto, sua participação não era questionada, afinal, ela de fato conseguia se integrar e participar como as outras.

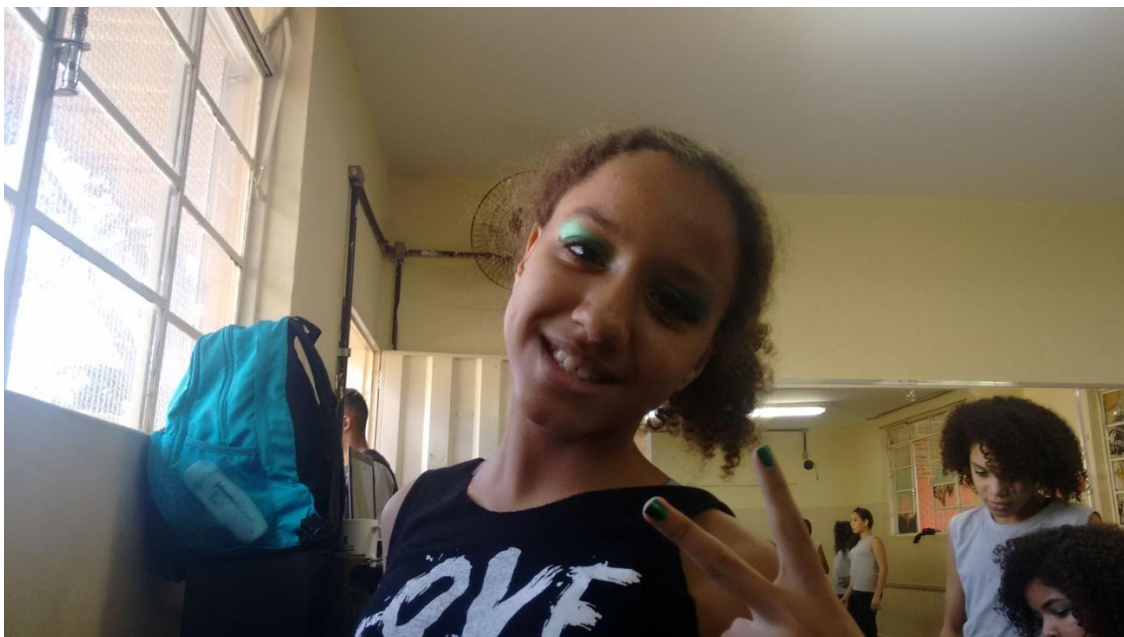
Na sequência, apresento uma série de fotografias desses sujeitos. Todas elas são relacionadas à apresentação realizada no Festival da Leste, quando encerrei o processo de observação participante.

Figura 1 – Crianças, Professor e Professora Coordenadora



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Figura 2 – Na escola, preparação para o Festival da Leste.



Fonte: Arquivo pessoal - Pesquisa de campo

Figura 3 –À espera da apresentação no Festival da Leste



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão

Figura 4 – Momentos antes da apresentação no Festival da Leste



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão

Figura 5 – Apresentação no Festival da Leste – Identidade



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Figura 6 – Apresentação no Festival da Leste - Expressão



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Figura 7 – Apresentação no Festival da Leste - Sincronia



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Figura 8 – Durante a apresentação no Festival da Leste - Força



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Figura 9 – Apresentação no Festival da Leste - Atitude



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Figura 10 – Apresentação no Festival da Leste - Empoderamento



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Figura 11 – Apresentação no Festival da Leste - Beleza



Fonte: imagem cedida pela fotógrafa Fabiana Perdigão.

Após essas breves apresentações, passo, no capítulo seguinte, a explorar o cotidiano das práticas de dança no PEI, com o objetivo de tornar visíveis os processos de aprendizagem dos sujeitos que nelas estavam inseridos.

Sentindo frio em minh' alma

Te convidei pra dançar

A tua voz me acalmava

São dois pra lá, dois pra cá

(Dois pra lá, dois pra cá – João Bosco e Aldir Blanc, 1975)

4 DESVELANDO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A organização do texto, bem como sua escrita, foram processos extremamente desafiadores. E o motivo principal, para além da dificuldade que essa empreitada impõe, foi o dilema constante de não dar conta de, através da linguagem, ser fiel ao vivido, ouvido e experimentado. Afinal, a escrita exige “coerência e linearidade que não são próprias da vivência” (URIARTE, 2012, p.7). De todo modo, entendia, também, que essa produção era parte de todo o processo, que revisitar constantemente as teorias com as quais me propus a trabalhar, os registros do campo e as transcrições das entrevistas me provocavam novas elaborações.

Portanto, inicio neste capítulo a conversa do vivido com a teoria ou, nos termos de Peirano (2008), a teoria vivida. De fato, como afirma essa autora, o trabalho de campo fez pulsar as teorias. Na busca da compreensão sobre o processo de aprendizagem da dança no contexto pesquisado, o aspecto que se revelou mais marcante foram as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos, e desses com a prática. São essas questões exploradas a seguir.

4.1 “Vamos juntos?": Caráter coletivo do processo de aprendizagem

As meninas se organizaram em grupos para ensaiar os passos. Em frente ao espelho, Roberta e Lívia ajudavam Érica com os passos que o Professor havia chamado atenção e que ela ainda não sabia, por ter faltado no último ensaio. No canto, Manu e Isa treinaram a parte da entrada na coreografia. Elas contavam, marcando o ritmo da música e corrigiam uma a outra (Notas do caderno de campo).

Configurar-se como grupo, estar junto, fazendo juntos, já exige, em si, o estabelecimento de relações. Para além disso, como demonstrado no trecho acima, as relações entre os sujeitos são aspecto fundamental para o processo de aprendizagem. “A aprendizagem é situada nas relações entre pessoas, contextos e práticas.” (LAVE, 2015, p. 40).

No contexto da oficina, a organização proposta pelo Professor favorecia, em si, a formação de grupos e a prática coletiva. Em diversos momentos, solicitava que se organizassem em duplas, trios e quartetos e treinassem juntas os passos ou apresentassem a coreografia que estava sendo ensaiada para as outras crianças.

[O Professor] mandou que se organizassem em grupos de 4 para fazer a sequência de interpretação e a coreografia de antes. Chamou atenção para que não fizessem panelinhas. Lívia e Roberta (as mais experientes) chamaram Manu e Isa (as mais novas e iniciantes) para que formassem um grupo. Foi o primeiro grupo a se apresentar. As meninas menores acompanharam bem e fizeram tudo no tempo.

Enquanto um grupo se apresentava, os outros se organizavam, combinavam onde entrar e repassavam alguns movimentos. Pareciam tensas e dispostas a acertar. Lívia comentou sobre a organização de alguns grupos: “tem que ser duas boas e duas ruins... Ela não é ruim, ela sabe”. Uma das meninas, ao terminar a apresentação de seu grupo, mostrou para as colegas como havia feito alguns movimentos. Na segunda rodada, as meninas do primeiro grupo, após se apresentarem, ficaram todo o tempo de frente para o espelho repetindo a sequência, mas com movimentos diferentes. As iniciantes tentavam imitar os movimentos que pareciam ter sido improvisos das mais experientes. (Notas do caderno de campo)

Os momentos nos quais as crianças relacionam-se entre si e com a prática da dança não são, exclusivamente, aqueles direcionados pelo Professor. A coletividade atravessa outros tempos e emerge como um modo específico de produzir a dança, que não depende, com exclusividade, dos comandos e orientações do Professor. É importante ressaltar, nesse sentido, que a relação mestre-aprendiz e a forma como o professor pode induzir e organizar a prática de modo coletivo não é o determinante para que a prática se caracterize dessa forma. Mesmo tendo uma orientação voltada para a realização individual, as crianças acabavam se agrupando e participando juntas.

Para finalizar, disse que fariam um desfile. Pediu que se posicionassem enfileirados no fundo da sala e, um de cada vez, deveriam andar, desfilando, pela sala. Algumas crianças foram se manifestando para realizar a atividade. Foram, um a um. Um menino se demonstrou mais tímido e seu colega disse: “vamos juntos?”. Em seguida, várias crianças se agruparam para caminhar lado a lado. (Notas do caderno de campo)

As crianças percebiam e reconheciam a importância desse processo para a aprendizagem. Era comum que se agrupassem e recorressem umas às outras para tirar dúvida e procurar orientação sobre a melhor forma de realizar os passos. As oficinas sempre iniciavam com um momento de alongamento, em que o Professor orientava que realizassem movimentos que ele explicava serem preparação para a oficina. Nos primeiros dias de acompanhamento da oficina, o Professor ficava à frente e fazia os movimentos para que as crianças imitassem. Com o passar do tempo, ele apenas colocava a música e deixava que elas realizassem os movimentos do modo como quisessem. Nesses dias, elas sempre se agrupavam e tanto seguiam os movimentos propostos por umas, quanto se ajudavam, empurrando²² o tronco ou as pernas, ou oferecendo apoio para permanência na posição desejada.

As meninas estavam fazendo movimentos de alongamento. Érica, que em outros momentos foi minha “professora”, me chamou para participar e eu disse que não estava muito disposta. Como de costume, estavam agrupadas por afinidade. Perto de Lívia, estava um grupo maior de meninas que seguiam seus movimentos. Ela começou a fazer algumas abdominais e contava para as meninas acompanharem.

²² Em sua maioria, tratava-se de movimentos para desenvolvimento da flexibilidade e exigiam a permanência em uma posição por alguns segundos (movimentos isométricos).

Quando terminaram, comentou com uma colega: “faz isso todos os dias e vai ver como sua barriga vai ficar durinha”.

Durante o alongamento, observei que uma menina corrigiu os movimentos da colega do seu lado : “olha! Não é assim... É assim, ó”. (Notas do caderno de campo)

Buscavam essa proximidade e, em suas falas, é possível perceber que compreendem esse estar junto como forma de melhorar, de modificar a prática, ou seja, de aprender:

Porque, você pode tá boa, mas eu num tô e eu preciso de alguém, se não eu vou perder a hora da minha vez... Eu chamei a Gabi, a Ester, quase todo mundo... Todo mundo recusou... Aí, né, eu peguei e falei assim: vamô Ester, então? Eu chamei a Ester por último. Eu falei: vamô Ester? Aí a Ester virou e falou: não... Eu já sei mesmo... Sei todas as músicas que o Professor passa...(Isa)

Tipo, quando eu não sabia uma parte... Elas me falam tipo assim, qual perna que é... Qual braço que é... (Sofia)

Nesse sentido, de relações que se estabelecem e fazem emergir a aprendizagem e constituir a identidade daquele que participa, Wacquant, sobre boxe, afirma: “E o pugilista emerge como o produto de uma organização coletiva que, embora não seja pensada ou desejada enquanto tal por alguém, nem por isso deixa de ser objetivamente coordenada pelo ajustamento recíproco das expectativas e das demandas daqueles que ocupam diferentes posições no espaço da gym”. (WACQUANT, 2002, p.170)

Essas relações também foram notadas nos outros tempos e espaços de produção da dança no contexto da escola. Essa prática marcava o cotidiano da escola e das crianças. Lave (1999) defende que as relações de aprendizagem na vida cotidiana são permeadas pelas práticas dos participantes, sendo que é no processo de participação que os sujeitos em aprendizagem se modificam. Portanto, não são somente nos momentos de aula e nos momentos em que há situações de instrução direta que as pessoas aprendem. Faria (2008), em seu estudo sobre futebol, revela como essa prática é aprendida em múltiplos contextos e, de forma estruturada, sem a necessária participação de especialistas, emergindo na forma de coparticipação. As duas cenas retratadas abaixo demonstram como esse processo acontecia no contexto investigado:

Próximo ao pátio, vi duas crianças pequenas, de seis anos talvez, dançando ao som da música que estava tocando. Elas estavam sozinhas, como se estivessem envergonhadas para dançar com o restante da turma. Olhei para elas e sorri. Elas continuaram dançando e achei melhor não interromper. No pátio, um grupo de crianças estava em roda, próximos ao Professor que estava junto ao som. Eles batiam palma e riam, incentivando um menino que estava no centro dançando. Alguns educadores também estavam próximos e pareciam se divertir com a dança. Outras crianças se animaram a entrar na roda também e dançar. Próximo dali, estava o grupo de meninas da dança. A divisão estabelecida no espaço parecia ser por idade. Me aproximei delas e, quando começou uma nova música, elas também

começaram a dançar. Formaram duas fileiras, uma de frente para a outra. (Caderno de Campo)

Duas meninas que não são do grupo de dança se aproximaram e também ficaram contando sobre suas vidas. Disse que precisaria mudar de banco, pois ele era baixo e estava me incomodando. Fomos para outro banco próximo e começaram a ensaiar. As meninas que não eram do grupo tentaram acompanhar. Em um dos passos, Isabela corrigiu: “Não é assim não! É assim, ó! Reparei hoje”. Em outro momento comentou: “a parte que eu mais gosto é essa” (Caderno de Campo).

Essas relações não são, no entanto, tecidas sem tensionamentos. Entre afetos e desafetos, o cotidiano se desenrola e a competitividade e as disputas de poder são constantes. Tais questões têm relação, principalmente, com os diferentes lugares que as pessoas ocupam, pois trata-se de um coletivo que comporta distintos tempos de inserção e, conseqüentemente, diferentes formas de participação.

4.2 “A gente dança com elas e aprende”: Diferentes formas de participar da prática

A oficina de dança era organizada de tal forma que todas as crianças que integravam o PEI no período da tarde poderiam participar. No período em que a observação foi realizada, o grupo variou muito pouco, entretanto, foi possível perceber essa abertura a partir da entrada de algumas crianças durante o semestre e através da fala da coordenadora no momento em que organizava a turma para o início das atividades na parte da tarde: “As meninas que quiserem podem ir assistir a dança... Quem sabe vocês não se inspiram?”.

Desse modo, o grupo que era bastante heterogêneo, havia crianças que estavam iniciando naquele ano, outras que já estavam desde o ano anterior e algumas que já dançavam no PEI há mais de cinco anos. O que era comum entre elas eram o interesse e a vontade de participar. As relações eram, portanto, fortemente marcadas pelas diferentes experiências e habilidades que tinham com a dança.

Essa relação entre os novatos e os veteranos constituía-se, portanto, como fundamental no processo de aprendizagem.

Como guias para a participação dos iniciantes, os veteranos funcionavam como modelos da prática — o que fazia muitos jovens neles prestar atenção. Nesses contextos, a presença do outro funcionava também como presença motivadora da performance. Assim, o jovem que seguia observando/observado caprichava, empenhava-se na realização de cada gesto (FARIA, 2008, p.114).

Enquanto o Professor saiu da sala, Lívia (a mais experiente do grupo) corrigiu a execução de um movimento das colegas e demonstrou dizendo que da sua forma era mais bonito. Algumas meninas mudaram a maneira de realizar o movimento, após a observação de Lívia. Quando retornou, o Professor disse que as meninas teriam

cinco minutos para treinar a coreografia, pois ele escolheria quem iria dançar. Disse às meninas que estavam sentadas para treinarem a outra coreografia. O grupo mais experiente foi treinando junto. Lívia ia conduzindo, fazendo a contagem e marcando o ritmo. (Notas do caderno de campo)

Nesse sentido, a própria entrada no processo de aprendizagem ocorria pela relação entre novatos e veteranos. Aqueles que almejam fazer parte, que desejam ingressar no processo de aprendizagem, iniciam o interesse ao assistirem aqueles que já participam.

Aí eu comecei a ficar vendo... Às vezes a gente entrava na sala... Então! Aí eu via que as meninas dançava muito bem! Aí eu peguei e comecei a pensar assim... Ah, eu quero dançar igual elas! Ah eu quero isso! Eu quero fica igual elas... (Manu).

Por causa que as meninas dançava aqui antes e quando eu via elas dançando eu ficava querendo dançar também (Sofia).

A minha prima dançava também, junto com eles... E daí ele me chamou pra dançar com ele... Daí eu fiquei, eu comecei a dançar com minhas primas... Minha prima também dançava, daí eu continuei dançando...(Roberta).

No contexto da escola, especialmente no PEI, as crianças tinham turmas definidas que eram direcionadas, no início do turno, às oficinas. Entretanto, essa não era uma organização rígida, muitas crianças pediam para trocar e participar de outras oficinas ou integrar os grupos fixos²³. Além disso, era habitual as crianças circularem pela sala de dança ou ficarem na janela para verem os ensaios. Havia também, apresentações internas, em eventos, ou mesmo como preparação para alguma apresentação fora da escola.

Em seguida, o Professor disse que colocaria a música que haviam dançado no ano anterior. Como apenas três meninas faziam parte do grupo, ele disse que as meninas que não soubessem deveriam tentar fazer. Entretanto, foi surpreendente perceber que todas acompanhavam a coreografia. Mesmo que não tivessem domínio da execução dos movimentos, era claro que conheciam os passos e a música. Quando terminaram, perguntei à Lívia quem eram as meninas que faziam parte do grupo. Ela disse que eram apenas ela, Roberta, Catarina e Alice. Perguntei, então, como as outras meninas sabiam a coreografia. Ela disse que elas assistiram a muitos ensaios e apresentações.

Ao anunciar a dança, a Diretora chamou o Professor a frente para que falasse um pouco do trabalho. Ele explicou que a coreografia se chamava “Identidade” e que, com ela, queriam contar uma história que falava de beleza, afirmação e confiança. O silêncio foi total para a entrada e apresentação do grupo. As crianças demonstraram ansiedade e erraram alguns momentos da coreografia. Entretanto, foi possível perceber a evolução com relação à interpretação e expressão. Ao meu lado, um menino assistiu a apresentação com extrema atenção e, em alguns momentos, imitava os passos que estavam sendo feitos no palco. Outras crianças também tentaram imitar alguns movimentos. (Notas do caderno de campo)

²³ As oficinas de percussão e de dança aconteciam quatro vezes na semana e com o mesmo grupo. Esse grupo participava de outras oficinas apenas no dia de planejamento do educador.

Essa dinâmica permitia, assim, a interação entre novatos e veteranos e a possibilidade²⁴ de acesso àqueles que ainda não faziam parte do grupo. O Professor, ao relatar seu processo de inserção na dança, também comenta a relação com os veteranos e a forma como sua entrada na prática teve relação com os modelos que tinha, tanto na família como em outros contextos.

Oh, eu comecei a pensar em dança, eu tinha sete anos... que meu irmão... Que eu acredito que ser dançarino tem que vir de uma influência, né? Não adianta você querer ser dançarino sem ter alguma influência. Meu irmão mais velho... ele sempre dançava *Miami*... Que tinha os bailes que tinha aqui em BH, na Fênix e tal. E ele sempre treinava lá em casa e eu via aquilo, ele fazendo sempre com os meus vizinhos lá e treinando e desenvolvendo isso (Professor).

Percebe-se, desse modo, forte relação entre o que aqui se descreve e o processo de aprendizagem de outras práticas, como o futebol: “Os iniciantes aprendiam nas interações com os mais experientes (também em processo de aprendizagem), numa relação circular e de reciprocidade — um jovem participando do aprendizado do outro.” (FARIA, 2008, p.6). A análise de Wacquant, sobre o processo de aprendizagem do boxe, também abarca as relações entre os novatos e veteranos:

Cada membro do clube passa para aqueles que estão abaixo dele, na hierarquia objetiva e subjetiva do *gym*, o saber que recebeu daqueles que estão situados mais acima. Os boxeadores de forças equivalentes também compartilham sua experiência e ensinam-se mutuamente técnicas e truques (WACQUANT, 2002, p.141).

Como forma de analisar a aprendizagem, Lave e Wenger (1991) elaboram o conceito de LPP. Conceitualmente, trata-se do processo através do qual os iniciantes participam em comunidades de prática. Opera-se com a noção de que o domínio do conhecimento e das habilidades se dá a partir do movimento em direção a uma participação plena nas práticas. Esse movimento acontece por meio da relação dos novatos com os veteranos, como explorado acima, bem como, com as atividades, os conhecimentos e o mundo.

A diferença entre as crianças novatas e as veteranas era revelada, especialmente, pela velocidade com que compreendiam e realizavam o que era proposto pelo Professor:

[O Professor] pediu que apenas as selecionadas se organizassem para dançar. Fizeram uma vez e ele foi até elas. Pediu que prestassem atenção. Corrigiu alguns detalhes de braços e cabeças. Enquanto corrigia, Manu, sentada ao meu lado, fazia as movimentações propostas por ele. Ele chamou para que todas tentassem um passo novo. As selecionadas rapidamente pegaram o passo. As novatas ficaram tentando por algum tempo e erravam os detalhes. Manu sentou-se ao meu lado novamente.

²⁴ O acesso ao grupo não é algo tão simples. Por isso o termo “possibilidade”. Mais a frente essa questão será explorada.

Perguntei porque havia desistido. Ela comentou que o Professor faz muito rápido e que é muito difícil. “Quando a gente começa, ele já terminou”. (Notas do caderno de campo)

O tempo de inserção na prática parecia ser o principal fator de diferenciação, pois algumas meninas já tinham uma grande experiência e entendimento da dinâmica da oficina e do modo como o Professor organizava a prática. Essa diferença era perceptível também para as crianças que, apesar de não terem clareza do motivo, verbalizavam certo incômodo em relação a isso.

O Professor pediu que elas se espalhassem pela sala e tentassem fazer as coreografias que já sabiam. Isa não juntou-se ao grupo e sentou-se ao meu lado. Quando estavam dançando, comentou comigo:

Isa: - Aquela ali dança bem demais.

Pesquisadora: Por que será hein?

Isa: Eles falam que é porque ela dança há muito tempo. Mas não é. Quando ele (o Professor) mostra, ela já faz juntinho com ele.

Pesquisadora: O que será então?

Isa: Não sei.... (Notas do caderno de campo)

Era no processo de construção da coreografia, no entanto, que as diferentes formas de participação ficavam mais evidentes. O Professor organizava a coreografia de modo que só em alguns momentos todas dançavam juntas. Havia entradas e saídas todo o tempo e as sequências mais complexas eram realizadas pelas crianças mais experientes. Em alguns momentos, todos estavam em cena, mas realizavam movimentos diferentes.

O Professor chamou cinco meninas e as posicionou na sala. Disse que faria alguns testes, que estava preparando a dança para o “Festival da Leste”. Ensinou uma sequência de movimentações com marcações bem claras na música. Repetiu algumas vezes com o grupo. Todos prestaram atenção, Caíque chegou a corrigir um erro da colega. Uma das meninas que estava dançando estava perdendo o tempo de um dos passos e Isa comentou: “olha, ela está igual eu aquele dia... Aquele dia o professor na cantina falou para mim: ‘é normal errar’ (Caderno de Campo)

Todas voltaram a ensaiar a coreografia. Estavam passando a coreografia do “Justin”, como elas dizem. É a mesma que, no dia anterior, eu havia tentado aprender. O Professor orientou que lembrassem os passos. Enquanto isso, Lívia chamou algumas meninas, todas que fazem parte do grupo de selecionadas, para treinarem separado. Mostrou alguns passos diferentes e as meninas tentaram fazer. Quando o Professor colocou a música para todas fazerem, elas fizeram, em alguns momentos, de outra forma. Perguntei o porquê da diferença e elas me explicaram que aquele era o jeito de dançar na academia. (Caderno de Campo)

O Professor chamou Lívia e Roberta para perto e orientou que as outras deveriam ensaiar o que estavam errando. Enquanto as meninas tiravam suas dúvidas em pequenos grupos (trios e duplas) e faziam as marcações das sequências, o Professor mostrou um sequência de passos para que Lívia e Roberta fizessem em um determinado momento da coreografia que o restante do grupo estaria parado. (Caderno de Campo)

A composição do que seria o grupo mais experiente, ou seja, o que participava das partes mais complexas, e o grupo novato, que participava só em alguns momentos, não era rígida; afinal, as crianças estavam inseridas no processo, aprendendo, ou seja, modificando suas relações com a prática e com o grupo.

O Professor retornou o foco para as mais experientes e fez mais algumas observações sobre a coreografia que estavam ensaiando. Explicou sobre o olhar, deveriam caminhar como quem olha para o alto de uma montanha, com esperança. Saiu da sala novamente e, nesse momento, algumas meninas mais experientes deram dicas para as novatas. Corrigiram alguns movimentos, mostraram detalhes das mãos e posição da cabeça.

[ao retomar as observações após um intervalo de uma semana] Percebi que havia várias mudanças na coreografia. A principal delas, entretanto, era a presença de Sofia em quase todas as sequências. Ela estava junto ao grupo mais experiente, que participava da maior parte da montagem. Até então, ela participava apenas do início, no qual entrava e realizava uma interpretação. A mudança no modo de participação foi notável. Comentei com o Professor sobre minha surpresa e ele apenas sorriu. Após a primeira vez, o Professor mostrou-se insatisfeito e fez algumas correções. Chamou atenção para a expressão, para a intensidade dos movimentos. “*O dançarino tem que dançar mais que a música. O que fazemos no ensaio, vamos fazer na apresentação, tem que fazer bem feito aqui! Não pode ter preguiça.*” Pediu que repetissem mais uma vez e, quando finalizaram, disse que não estava bom, que havia muitos erros ainda. Diante disso, disse que teriam dez minutos para tirarem as dúvidas e consertarem os erros. Sofia ficou próxima a mim repassando os passos. Aproveitei para comentar sobre o fato de fazer parte do grupo que dança maior tempo e perguntei como ela havia aprendido toda a coreografia. Ela comentou: “*Eu peguei com as meninas mesmo... Você lembra aquele dia? Eu errava tudo!*”. O Professor citou o exemplo de Érica. Disse que desde o final do ano passado ela havia anunciado que dançaria nesse ano. Ressaltou o seu esforço e sua “esperteza”, pois conseguiu pegar a “essência da dança” ao ficar junto das meninas que já dançavam. -”ela pegou o suor das meninas e conseguiu pegar o jeito”. (Notas do caderno de campo)

Participar do grupo, portanto, fazia emergir as mudanças. Seja pela orientação dada pelos mais experientes, os colegas ou o Professor, seja através das tentativas, a partir da periferia, de participar dos momentos que seriam exclusivos dos veteranos. Quando era o momento destinado a ensaiar partes que seriam realizadas por eles, os novatos se inseriam às margens, literalmente, e imitavam o que estava sendo realizado. O Professor, em alguns momentos, pedia que se retirassem para não atrapalhar, em outros, encorajava essa forma de participação.

Sofia, a princípio, tentou se integrar ao grupo, realizando a sequência junto ao grupo, mas o Professor pediu licença, alegando que estava atrapalhando. Ela continuou fazendo mais ao fundo. Manu e Isa ficaram ao lado acompanhando os movimentos, pois participavam só de alguns momentos. No fundo, ao lado das meninas que estavam só assistindo, estavam Bárbara e mais duas colegas, ensaiando a sequência que ainda não havia sido encaixada na coreografia. No último ensaio em que estive presente, o Professor havia orientado para que ensaiassem essa sequência, pois todas participariam.

O Professor formou um novo grupo e fez um novo posicionamento na sala. Manu foi posicionada a frente e o professor explicou que a organização seria por ordem de tamanho. As crianças que não foram escolhidas se dividiram em dois grupos, algumas ficaram na lateral da sala e outras se dirigiram para o fundo e ficaram,

inicialmente, sentadas sobre os tatames. O Professor foi explicando as movimentações e chamando especial atenção para as marcações na música. Em alguns momentos, contava, em outros, fazia sons parecidos com os sons das batidas da música. Manu imitava os sons que o Professor fazia, enquanto dançava, movimentava a boca de acordo com a contagem ou sons. Uma das meninas comentou: ‘agora que entendi que era no pu ru ru’. Uma das meninas que não foi escolhida para o posicionamento inicial, se inseriu em uma das fileiras organizadas pelo professor e acompanhou toda a montagem. Nos intervalos das repetições, encostava-se na parede e disfarçava sua participação. Observei que outras meninas haviam se levantado também e estavam tentando acompanhar. O Professor elogiou essa postura e disse que deveriam ir tentando aprender. Aos poucos, todos foram se encaixando no grupo inicialmente escolhido. (Notas do caderno de campo)

Participar de maneira periférica e legítima significa ter acesso às diferentes faces da prática. No contexto investigado, portanto, o acesso talvez pudesse ser considerado como “facilitado”, uma vez que era permitido que as crianças assistissem à oficina, ou mesmo participassem quando desejassem. Entretanto, o fato de estar na oficina não significava que era um participante “legítimo”, pois “é o participar no que é próprio da prática (e não só da sua aprendizagem) que confere legitimidade a essa participação. Participar como aprendiz é a forma legitimada de se aceder à prática, e de ir sendo reconhecido como participante daquela prática" (BERGO, 2011, p. 130).

O indicativo da participação era, portanto, saber e estar na coreografia, pois os ensaios ocupavam centralidade no processo da oficina. Para isso, não bastava frequentar a oficina ocasionalmente, a assiduidade era cobrada e determinava a participação ou não das coreografias e, conseqüentemente, do grupo.

O Professor pediu que as meninas que haviam sido escolhidas se posicionassem e disse para que as demais ficassem ao lado observando. Falou que só poderia contar com as que não faltavam às aulas. Repassou os movimentos fazendo algumas correções. (Notas do caderno de campo)

Esse tipo de comprometimento exigido e a seriedade e engajamento que ele carregava eram o motivo da não permanência de muitos que circulavam pela oficina.

Todas as meninas da dança se organizaram em frente ao espelho para ensaiar. Junto delas, estavam duas meninas que dançavam antes e que não estavam mais participando e outras duas que eu nunca havia visto. Uma delas se aproximou de mim e aproveitei para perguntar:

Pesquisadora: - Por que você não dança?

Ana: Porque não...

Pesquisadora: mas não tem um motivo?

Ana: Eu tenho vergonha... Até sei dançar!

Pesquisadora: Eu imagino que saiba sim... Mas precisa ter vergonha?

Ana: O negócio é que dançar sério é muito chato. Tem que ser brincando... (Notas do caderno de campo)

Nesse sentido, o fato mais perceptível no percurso da pesquisa foi a saída de duas crianças, Caíque e Luisa. No início do ano, eles eram presença constante nas oficinas tendo, inclusive, participado da primeira apresentação na escola. Entretanto, a relação deles com o grupo e com as atividades propostas era bastante diferenciada e notada pelos colegas e pelo Professor.

Nesse momento, algumas meninas que não estavam participando diretamente, ficaram experimentando os movimentos encostadas na parede. Luisa, Caíque e Isa não foram chamados em nenhum grupo. Luisa foi para o fundo da sala e começou a mexer nos armários. O Professor chamou sua atenção e disse que era por isso que ela não aprendia a dançar, que ela não se concentrava. Isa ficou o tempo toda envolvida na atividade. Observava tudo, comentava com os colegas e, às vezes, se levantava e tentava fazer. Caíque ficou inquieto todo o tempo. Andou pela sala, deitou nos tatames, se aproximou de mim para tentar ler o caderno e, em raros momentos, se misturou para tentar alguns passos.

O Professor encerrou a oficina dizendo que todas precisam melhorar, que precisam treinar mais. Chamou atenção, especialmente, da Luisa. Ela era a mais dispersa do grupo e fazia tudo com ar de desinteresse. O Professor disse que ela tinha que correr atrás se quisesse apresentar. Não demonstrou reação aos comentários do Professor. (Notas do caderno de campo)

Fazer parte do grupo, dessa forma, exigia uma forma de se comportar, de se envolver, uma mobilização que deveria ser expressa nas atividades cotidianas e na melhora de desempenho. Como ressaltado por Isa, em entrevista, “para aprender a pessoa tem que... se esforçar muito, treinar muito... Mesmo!”. Aqueles que não demonstravam esse interesse causavam incômodo no grupo e eram motivo de comentários negativos do Professor.

Ao encontrar-me com Luisa na escola, após perceber sua ausência na oficina, ela me disse que estava desanimada e que tinha resolvido mudar para o grupo de percussão. Com Caíque, entretanto, não me encontrei mais e as crianças e a Coordenadora me disseram que ele não estava mais participando do PEI. A sua presença na oficina e a sua saída, principalmente por ser o único menino da turma, fizeram emergir algumas questões de gênero. Apenas levantarei os pontos, pois essas questões, dada sua complexidade, não foram exploradas da devida forma, por não serem o foco central desse trabalho.

Em primeiro lugar, é importante destacar que o fato de ser menino, em si, já parecia impossibilitar a participação em alguns importantes rituais daquele grupo. O dia da primeira apresentação foi emblemático nesse sentido, pois as meninas estavam extremamente envolvidas com a maquiagem e a produção para o evento e Caíque foi impedido de participar como elas.

Fui fazendo [a maquiagem] conforme as orientações. Tirei a minha bolsinha de maquiagem para utilizar um pó em algumas das meninas. Caíque ficou ao meu lado

todo tempo e, ao ver minha maquiagem, disse que queria usar. Uma das meninas respondeu: “isso não é coisa de menino”. Não soube como agir e acabei não falando nada. Pedi que ele pegasse um copo de água para que eu molhasse o pincel. As meninas não paravam de falar, comentavam da maquiagem, reclamavam da cor do batom e algumas diziam estar nervosas. (Notas do caderno de campo)

Outro importante ponto relativo à questão de gênero era a própria organização da oficina e a criação das coreografias.

[O Professor] pediu que espalhassem pela sala de modo que todas pudessem se olhar no espelho. Perguntou como passavam batom. Elas fizeram como se estivessem passando. Ele prosseguiu: “e lápis, como passam?” E rímel? É assim que fala, rímel?” Ele explicou que era para que simulassem que estavam se arrumando... A maioria das meninas começou a fazer movimentos tímidos. Ele pediu que parassem e explicou que era para que se sentissem seguras e bonitas. Elas repetiram e algumas continuaram demonstrando extrema timidez. Uma delas chamou atenção pela extrema desenvoltura, olhava para o espelho com confiança e fazia muitas expressões ao realizar os movimentos. O Professor a elogiou e pediu que fizesse para que todas observassem. Algumas demonstraram um incômodo com os elogios do Professor para a colega, e quando repetiram se esforçaram para fazer como ele havia orientado. Ele explicou que aquele era um treino para a coreografia, pois elas entrariam no palco se arrumando. Disse que o tema do Festival da Leste seria África novamente e que ele queria sair do óbvio: dança com bastões, percussão, capoeira. O foco que darão na coreografia era a questão da vaidade, pois as mulheres africanas, assim com as brasileiras são muito vaidosas. Demonstrou os movimentos que dão continuidade a parte da interpretação e as meninas foram imitando a sequência. (Notas do caderno de campo)

Esse fato havia me chamado bastante atenção durante o período de observação, especialmente por se tratar de um Professor homem e de uma prática – danças urbanas - na qual a presença masculina é maioria.²⁵ Mesmo não sendo o foco do trabalho, na entrevista com o Professor, busquei trazer esse questionamento.

Quando a gente começa a dançar, a gente tem muita... a gente coloca muito... como é que fala? Bloqueios no nosso corpo. E de um tempo, de uns anos pra cá, eu comecei a... como eu já fiz outras danças, eu já fiz forró, dança de salão, tango, bolero, axé, já fiz tudo... Aí você começa a perceber que seu corpo tem mais habilidade para fazer outras coisas. E eu acho muito doido a forma que as meninas... que a mulher dança. E como eu convivo com muitas meninas, eu comecei a trazer isso para escola. A forma de dançar delas me estimulou, me fez pensar que eu posso fazer uma coisa simples ficar uma coisa grande, sabe? Tipo assim, eu acho que... é difícil de explicar isso direitinho, mas é uma coisa que vem de mim, vem de dentro assim. É de cada professor, é difícil. Eu tento colocar verdade para elas, porque realmente elas são meninas, elas têm que dançar igual meninas, né? Não falo igual mulher, mas igual meninas. Elas têm que dançar, tem que viver isso delas. Elas têm que mostrar o que elas têm. (Professor)

Os poucos elementos trazidos parecem indicar que a oficina e as coreografias eram pensadas de modo a dialogar com o universo das crianças que, no caso, eram, a maioria,

²⁵ Segundo Chultz, “embora o meio da Cultura *Hip Hop* e das danças urbanas ainda seja fortemente masculino, a participação e a valorização das mulheres como protagonistas desses movimentos também tem crescido de diferentes formas e em diferentes países” (CHULTZ, 2016, p. 157)

meninas. Hanna (1999) em sua obra intitulada “Dança, sexo e gênero”, levanta o seguinte questionamento: “por que as mulheres e os homens gays predominam na dança de teatro (de ‘alta cultura’) ocidental?”. Obviamente, a informação que traz dentro dos parênteses – dança de alta cultura – impede que seja traçado uma relação direta com a realidade estudada, na qual a prática desenvolvida era de danças urbanas. Como já mencionado acima, uma prática na qual predomina a presença masculina, conforme aponta Chultz (2016) e que nasce no contexto da periferia, de acordo com Ribeiro e Cardoso (2011) e Guarato (2008).

A realidade do que seria a “alta cultura” poderia, entretanto, influenciar as práticas, mesmo que não desse universo, realizadas na escola – na qual esse conhecimento - da “alta cultura” - é mais legitimado. Trata-se apenas de uma hipótese. De todo modo, o motivo dessa presença majoritária de meninas no contexto da escola merece maiores investigações, bem como análises mais profundas com relação à dança e às marcas de gênero.

4.3 “A gente olha e depois consegue fazer”: Imitação como parte do processo

O cotidiano das aulas de dança e as falas dos sujeitos envolvidos revelaram que a repetição é elemento fundamental no processo de aprendizagem. A produção teórica do antropólogo britânico Tim Ingold (2010) traz grandes contribuições para o entendimento da relação entre conhecimento e prática. Esse autor argumenta que “nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática” (INGOLD, 2010, p.7). Segundo ele, habilidades são propriedades emergentes de sistemas dinâmicos, ou seja, são constituídas a partir das relações da pessoa com o ambiente. Portanto, segundo essa perspectiva, considerar a dança enquanto habilidade significa ir além da reflexão acerca da execução mecânica de movimentos.

Nesse sentido, Ingold entende que o processo de aprendizagem não pode ser explicado através da noção de transmissão de informações. A aprendizagem se dá, por conseguinte, a partir do "envolvimento prático do iniciante com o seu ambiente" (INGOLD, 2010, p. 20), Nesse sentido, o processo de copiar revela-se como fundamental. Ingold ressalta, no entanto, que "copiar não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem" (INGOLD, 2010, p.21). É um processo que envolve imitação e improvisação. "Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos." (INGOLD, 2010, p.21)

No contexto estudado, o Professor coloca-se nesse lugar de modelo a ser seguido, imitado. Nos termos de Ingold, trata-se de um processo por ele denominado de Educação da atenção, ou seja, uma espécie de redescoberta orientada. O Professor utilizava, frequentemente, o recurso de demonstrar um movimento.

[O Professor] colocou uma música que acredito ser de *hip hop* e começou a executar alguns movimentos a frente. Após mostrar alguns movimentos, começou a indicar alguns alunos para irem a frente e servirem de exemplos do movimento que indicava (Notas do Caderno de Campo).

Eu também num sei... É por causa que ele explica de um jeito, né?! Ele é dançarino profissional, aí... O jeito que ele explica, o jeito que ele passa as coisa, muda o jeito de ser a dança (Érica).

As orientações verbais também eram constantemente utilizadas. Seja para justificar algumas escolhas, seja para descrever o movimento que deveria ser realizado. Esses momentos, especialmente, eram seguidos de demonstrações, uma vez que a compreensão, por parte das crianças, parecia ser ampliada quando visualizavam.

[O Professor] pediu que repetissem, naquela posição, o início da coreografia. Tratava-se de uma caminhada para frente. Parou a música e explicou verbalmente como seria a nova forma de fazer os movimentos seguintes. “Entenderam?”. As meninas disseram que sim. Ele, aparentemente incrédulo com a afirmativa das meninas, demonstrou como seria. Mais uma vez perguntou se haviam entendido. Novamente elas assentiram. E ele: “Vou fazer com vocês para entenderem melhor”. As meninas deveriam fazer o mesmo passo, mas em momentos diferentes, de acordo com a fileira em que se encontravam. Colocou a música e executou o movimento no momento em que a primeira fileira deveria fazer. Uma das meninas fez junto com ele e, ao ser corrigida, afirmou estar ensaiando. Ele repetiu algumas vezes até que as meninas compreenderam os momentos de realizar os movimentos (Notas do caderno de campo).

As crianças mais experientes também serviam de modelo a ser copiado, seja a pedido do Professor ou nos momentos sem a sua mediação. Resende, em seu estudo sobre a dança clássica, também aponta que “os referencias para imitação não se restringiam aos professores (usualmente considerados os modelos por excelência), em diversos momentos as meninas (e o menino) se espelhavam nos alunos de outras turmas mais avançadas e até mesmo nos próprios colegas de sala” (RESENDE, 2011, p.87)

Como nos outros dias, o alongamento aconteceu em pequenos grupos. Em cada um deles, havia uma pessoa de referência que era imitada pelas demais. Não havia contagem ou qualquer outra orientação mais diretiva. Em alguns momentos, elas corrigiam umas as outras ou negociavam qual seria o próximo movimento. Sofia estava, inicialmente, sozinha. Fazia seus movimentos independente dos grupos. Em um dado momento, virou-se para trás e começou a imitar Catarina e Tati que estavam próximas a ela (Notas do caderno de campo).

Em diferentes momentos foi possível observar que, mesmo após a explicação verbal do Professor, as crianças só conseguiam, de fato, realizar o movimento após observarem a execução correta.

O Professor demonstrou as mudanças e os tempos em que os movimentos deveriam ser realizados. As meninas que estavam participando demonstraram empolgação e comentaram: “*vai ficar muito legal!*” “*vai ficar doido!*” Elas fizeram a primeira tentativa e o Professor disse que estava errado. Na segunda tentativa, chamou a atenção seriamente: “*aqui é sério, tem que fazer!*”. Elas tentaram mais duas vezes e o Professor continuou chamando a atenção: “*vocês tem que ser inteligentes, tem que usar a cabeça!*” Elas estavam errando o tempo de iniciar os movimentos. Estavam subdivididas em três grupos e cada um deles iniciava em um tempo. Para tanto, era necessário se deslocar a tempo de chegar ao lugar marcado e iniciar a movimentação. Apenas Roberta estava fazendo de modo que chegasse no tempo. O Professor pediu que ela demonstrasse e, em seguida, mostrou como ficaria em cada grupo. Érica comentou: “*Mas você não tinha explicado isso...*” E o Professor: “*Mas precisa explicar? Tem que ser inteligente, gente!*”. Após a demonstração e explicação todas conseguiram fazer no tempo (Caderno de Campo).

Imitação, no entanto, não se trata de reprodução mecânica da ação do outro. Sautchuk (2007), também em diálogo com a produção teórica de Ingold (2010), destaca que se trata “de perceber ativamente o movimento de outros e de alinhar essa atenção com a orientação prática própria a cada um em relação ao ambiente” (SAUTCHUK, 2007, p.248). Nessa perspectiva, o Professor ou as crianças, ao mostrarem um movimento, faziam com que esse se tornasse presente para o outro que, a partir do envolvimento prático, passava a conseguir realizá-lo.

Perceber a habilidade como constituída pela capacidade de percepção e ação²⁶, conforme explica Ingold (2010), permitiu revelar importantes facetas do processo de aprendizagem da dança. Como o estudo de Silva (2011) sobre as aprendizagens de meninos indígenas também indicou, o movimento do olhar e a atenção direcionada são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades.

Os meninos observam, sentem os movimentos dos adultos ou crianças mais experientes e procuram, através do próprio gesto realizado repetidas vezes, executar o seu próprio movimento. A mesma atenção desenvolvida pela criança ao observar o movimento do adulto agora procura entrar em consonância com seu próprio movimento, fazendo ajustes rítmicos da percepção e da ação. Os olhares perscrutam constantemente o terreno em que trabalham, identificando e mapeando uma porção do espaço em que desenvolvem a atividade (SILVA, 2011, p.160).

O grau de experiência das crianças era revelado, desse modo, por esse ajuste entre a percepção e a ação. “O conhecimento do especialista é superior (...) porque o seu sistema

²⁶ Tal compreensão advém da chamada “abordagem ecológica da percepção”, desenvolvida inicialmente por James Gibson (1986).

perceptivo está regulado para captar aspectos essenciais do ambiente que simplesmente passam despercebidos pelo iniciante” (INGOLD, 2010, p. 21). Isso ficou evidente, especialmente, nos momentos em que participava do processo junto às crianças.

Ao final da oficina, o Professor pediu que todas se posicionassem, pois passariam a sequência que todas sabiam, inclusive eu. Também me posicionei para lembrar. Percebi que havia esquecido muitos detalhes e algumas meninas me ajudaram. O Professor fez algumas mudanças nos movimentos e eu tive bastante dificuldade para conseguir realizar. Em um dado momento, devido a grande dificuldade, voltei para a cadeira para me sentar. O Professor disse que eu não deveria desistir. Levantei-me novamente e tentei acompanhar as meninas. Após algumas repetições, já conseguia acompanhar melhor, mas percebi que deixava passar alguns detalhes. (Caderno de Campo)

4.4 “A gente vai ensaiando, ensaiando, ensaiando, ensaiando até conseguir.”: Repetição como parte do processo.

Os estudos de Faria (2008) e Bergo (2011)²⁷, também sob a perspectiva teórica de Tim Ingold (2010), operaram com o conceito de ensaios ao abordarem os processos de habilitação, ou seja, de aprendizagem. Trata-se do processo de repetir. “Na conceituação do autor, o ensaio é tratado como forma fundamental de aprendizagem, ou seja, como processo de incorporação a partir do exercício de mergulho no que se está aprendendo. O ensaio é, então, uma forma de entendimento na prática” (FARIA, 2008, p.109).

Desse modo, os “ensaios” no processo de aprendizagem da dança não seriam apenas aqueles momentos denominados como tal, quando a prática precede alguma apresentação específica, mas sim todos os momentos em que os sujeitos realizam uma imersão na prática. O Professor, ao relatar seu processo de formação na dança, enfatizou a questão desses processos de repetição: ““Eles falavam: “vamo lá para casa, a gente fica treinando”, aí eu ia para a casa dos cara. A gente ficava treinando o dia inteiro (risos)””.

A organização do tempo da oficina era muito pautada pela repetição. Os movimentos, inicialmente demonstrados pelo Professor, eram repetidos incansavelmente pelas crianças até que fossem incorporados.

Novamente, o Professor posicionou-se a frente e iniciou outra sequência de passos. A todo o momento pedia concentração e atenção das crianças. Direcionou as duas meninas menores, Manu e Isabela, para frente. Elas se olharam e balançaram a cabeça. O Professor fez a sequência e repetiu algumas vezes com elas. Ele disse que era fundamental que fizessem expressão, que era necessário que fossem “tiradas”. Uma das meninas que estava mais a frente foi para o fundo da sala ao lado de outra e disse “vamos arrasar!”. O Professor pediu que fizessem sozinhas, que era para

²⁷ Bergo (2011) buscou revelar os processos de aprendizagem na prática que emergem no contexto de um terreiro de Umbanda.

fazerem certo. Elas se mostraram confusas e confundiram logo os primeiros passos. Ele disse que estava péssimo, que estavam desconcentradas. As crianças ficaram desapontadas e, algumas delas, tentaram lembrar os passos enquanto o professor saiu da sala para buscar algo (Notas do caderno de campo).

Às vezes ele desliga a música e faz a gente ensaiar até a gente pegar tudo... Ele... Ele é muito chato pra fazer isso. Mas ele é muito chato pra gente conseguir pegar e dançar direito onde é que a gente for apresentar. Isso... Até acostumo com isso que ele faz... (Roberta).

O Professor reforçava verbalmente a importância da repetição como forma de aprendizagem. Atribuía o melhor desempenho de algumas e reconhecia a evolução de outras sempre relacionando os avanços a maior dedicação e disciplina.

(...) disse que era importante que eles se dedicassem mais. Que era preciso que ensaiassem. “As quatro aqui não são melhores porque já são mais antigas, é porque elas treinam”.

O Professor pediu que se aproximassem do computador para que vissem um vídeo. Eram algumas crianças dançando com extrema agilidade e sincronia. Enquanto assistíamos, ele chamava a atenção: “olha só! Eles têm a mesma idade que vocês! Vocês poderiam dançar assim!” (...) O Professor comentou o vídeo dizendo que as crianças conseguiam dançar daquele jeito, pois treinavam todo dia. Deu vários exemplos de dedicação, da importância de não ter preguiça para dançar (Notas do caderno de campo).

Mesmo a repetição sendo considerada cansativa, é realizada pelas crianças e entendida como caminho para a aprendizagem. Os ensaios, portanto, aconteciam não apenas com a orientação e comando do Professor. As crianças reconheciam sua importância e realizavam as repetições mesmo quando não orientadas para tal:

Ele passa os passos, no começo é meio difícil... Depois vai pegando. Mas algumas partes você pode não aprender a fazer, depois eu começo a treinar em casa. Fico sozinha num lugar e começo a treinar as partes que eu num sei... E no outro dia... Tipo, fica mais fácil, de... Fazer a coisa certa! (Roberta)

Tem que treinar muito... Levar muito xingo, é! [Riso]. Ah! Tem que... Tem que vê as coisas, tem que... Tem que ter interesse em aprender também! Por causa que, num adianta, num adiantava nada quando eu ficava, é... Eu... Igual, é... Quando, eu, aprendi aí depois no intervalo eu só queria ficar deitada, descansando. Em vez de eu tentar ir aprender as coisas. (Érica)

Em outros tempos e espaços, como em casa, a repetição revela-se como um processo presente nas práticas de dança.

Tipo assim, no sábado, eu num tenho nada pra fazer, eu fico ensaiando a música que o Professor passa... Às vezes fico passando a música no rádio, eu fico lá dançando... Fico inventando passo de dança (Sofia).

Eu entro no chuveiro, coloco a música e danço. É, e no meu quarto, eu vou [pro] meu guarda-roupa, vou pra arrumar meu quarto, eu coloco a música e danço... Arrumando casa... Tudo eu faço dançando...(Lívia)

Os ensaios, repetições intensivas de movimento, são reconhecidos como importantes mecanismos de aprendizagem. Wacquant (2002), ao estudar o boxe a partir de uma imersão prática²⁸ revelou importantes elementos que compõem o processo de aprendizagem de movimentos. A repetição, desse modo, emergiu como elemento fundamental no processo: “O que de imediato choca é seu caráter repetitivo, árido e ascético: suas diferentes bases repetem-se ao infinito, dia após dia, semana após semana, com ínfimas variações” (WACQUANT, 2012, p.79).

4.5 Aprendizagem na dança: a constituição do/a dançarino/a

O processo de aprendizagem da dança, ou melhor, de constituição do dançarino, passa pelo desenvolvimento de habilidades relacionadas à destreza, flexibilidade, agilidade, ritmo e fluência. Não menos importantes, entretanto, estão os processos de estar no mundo, constituir-se como pessoa, representados pelo modo de andar, falar, vestir-se, arrumar os cabelos, maquiarse. Como nos convidam a refletir Lave e Wenger (1991), conhecimento, identidade e pertencimento social são faces de um mesmo processo e constituem-se mutuamente.

Nessa direção, Sautchuk (2007), aprofundando a discussão no campo da Antropologia da Técnica²⁹, aborda a configuração do humano a partir de seus engajamentos corporais em um dado contexto técnico. Essa perspectiva provoca-nos a refletir sobre a relação entre a especificidade das danças urbanas e a formação dos sujeitos inseridos nessa prática. Formação tomada a partir da compreensão total do corpo, ou seja, buscando superar dualidades entre físico e mental, razão e emoção, natureza e cultura.

A especificidade das danças urbanas, portanto, traz consigo importantes elementos para a análise. A origem e o modo como essa prática é produzida cotidianamente são reveladores do modo como os sujeitos se constituem. Da mesma forma, é possível falar de um caminho inverso: a constituição dos sujeitos revela o modo como a prática é produzida.

As danças urbanas têm sua origem intimamente ligada à cultura *hip hop*, que abarca outros elementos como o MC, DJ³⁰ e o Grafite. “É pertinente lembrar que nas danças

²⁸ O autor utilizou como abordagem metodológica de seu estudo a “participação observante”, ou seja, mergulhou no universo do boxe, aproximando-se “o suficiente para apanhá-lo com o seu corpo, em situação quase experimental” (WACQUANT, 2012, p.23). Realizou, portanto, uma “descrição etnográfica acompanhada de uma análise sociológica e de uma evocação literária”

²⁹ Esse autor explora o conceito de técnica a partir dos autores Leroi-Gourhan (2002; 2004), Mauss (1947 ; 1948), Descola (1994; 2005) e Ingold (2000).

³⁰ De acordo com Ribeiro (2011), a sigla MC refere-se ao Mestre de Cerimônias, aquele que realiza rimas sobre a batida das músicas e a sigla DJ vem do termo em inglês *disc-jockey*, que significa operador de discos.

urbanas há inúmeros estilos de dança diferenciados, entre eles: *Funk Styles (Locking, Popping, Waacking)*, o *Up-Rock, Breaking, Hip Hop Dance, House Dance, Krump, Dance Hall, Turf*, entre outros que ainda estão se desenvolvendo, alguns ligados diretamente à Cultura *Hip Hop* e outros não” (RIBEIRO, 2014, p.123). A cultura *hip hop* tem sua origem na periferia de Nova Iorque, nos Estados Unidos, nos anos 70, em um contexto de questionamento da situação de opressão vivida pelos negros e latinos que ali residiam³¹.

A dança urbana e a Cultura *Hip Hop*, com apenas 41 anos, se fortalece na rua, no gueto, na favela e se expande para novos espaços urbanos e tradicionais de educação, pesquisa e arte, tornando-se reconhecida, percebida e compreendida por outros mundos e outras culturas (RIBEIRO, 2014, p.183).

No Brasil, foi na década de 80 que as danças urbanas começaram a se difundir, conforme apontam Carrion (2016), Ribeiro e Cardoso (2011), Ribeiro (2014) e Scandiucci (2006). “Influenciadas por filmes, músicas e videoclipes da época, foram adotadas espontaneamente por dois públicos específicos: as academias de ginástica/dança e os grupos (*crew*) de jovens sem vínculos com nenhuma instituição”. (RIBEIRO, 2011, p.18)

As danças e as outras práticas aliadas a essa cultura trazem em si um caráter de resistência, demarcação e construção do que poderíamos denominar de identidade negra. “Ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUSA, 1983, p.77). A especificidade do contexto da pesquisa, a escola, agrega outro elemento a essa discussão de construção de identidade. Como afirma Gomes, “a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético” (GOMES, 2002, p. 41)

Em se tratando de práticas corporais, como é o caso da dança, essa questão apresenta-se com uma relevância ainda maior, pois:

Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos. Será que a escola tem dado uma outra leitura a essa relação? Ou as crianças negras e brancas, quando estudam a questão racial, ainda participam da representação do corpo negro apenas como um corpo açoitado e acorrentado? (GOMES, 2002, p.42)

³¹ É importante salientar que uma manifestação tão plural como a dança urbana é reinventada cotidianamente, não sendo possível demarcar tão claramente sua origem. Ressalto, baseada em Guarato (2008), que as danças urbanas lidam “com diferenciadas danças e que, de fato, proveio de uma matriz negra norte-americana, mas o “*mix*” entre essas técnicas e formas diferenciadas de se dançar não havia ainda sido experimentado.” (GUARATO, 2008, p.40)

A pesquisa respondeu positivamente a primeira questão colocada pela autora. Ao contrário de representar um tempo/espaço de (re) produção de representações negativas sobre o corpo negro, o contexto estudado de aprendizagem da dança revelou-se como lugar de afirmação, resistência e empoderamento.

[O Professor] colocou outra música e pediu que fizessem uma roda. Foi ao centro e começou a dançar perguntando às meninas o que ele estava dançando. Ele movimentava o quadril e a cabeça. Algumas crianças riram e disseram que aquilo era dança afro... Outras falaram que parecia macumba. O Professor disse que aquela dança era inspirada na dança dos negros. Que todos eram negros. “Isso é nossa origem”. Fez um movimento com os pés e disse: “o passinho do *funk* também vem da África”. Disse também que gosta de explicar para que entendam o que estão fazendo (Notas do caderno de campo).

A abordagem dessa temática, bem como o esforço de desconstrução de ideias pré-concebidas – “*outros falaram que era macumba*”- não era tão visível e evidente como no exemplo colocado acima. Os processos foram se tornando visíveis à medida em que o trabalho de campo foi avançando, pois exigiram um afinamento do olhar e uma sensibilização para questões a princípio não colocadas em foco. A maneira como as movimentações eram propostas, como a orientação do Professor era dada e as transformações das crianças foram os principais indícios do fortalecimento da identidade racial.

As especificidades das movimentações nas danças urbanas já traz, em si, essa dimensão da afirmação, da demarcação de lugar, da resistência. Como afirma Chultz, uma das qualidades intrínsecas à própria dança urbana é

a valorização de movimentos amplos. Junto à direção frontal e ao encontro do público, os movimentos grandes conferem a essa dança uma presença expandida, uma necessidade de mostrar-se, dançar em seu nome e em sua própria defesa. Dessa maneira, alternando as extensões dos movimentos, o curso final resolve-se frequentemente para longe do centro do corpo" (CHULTZ, 2016, p. 127).

Aliada à grande expansão dos movimentos, a força para realizá-los emergiu como uma forte característica no contexto pesquisado:

Agora eu já tô... Já tô, tô começando a ficar menos preguiçosa igual era antes... Eu era muito preguiçosa mesmo! Agora eu tô dançando mais forte... E eu dançava forte antigamente, mais era com uma preguiça que eu tinha. (Lívia)

Ah! Ele não gosta quando a gente... Igual, quando ele fala pra gente dançar forte se a gente dançar fraco, é a morte, sabe?! Ele... É uma regra assim, porque se ele falou que é pra dançar forte, é pra dançar forte! (Érica)

Essa “força” representava, além da intensidade com que se deveria realizar os movimentos, uma intencionalidade desejava: atitude ao dançar.

Quando terminaram, o Professor pediu que olhassem para ele e demonstrou alguns movimentos. “Isso não é assim, olha aqui! Presta atenção, gente! É serio. Vocês precisam demonstrar atitude. O tronco precisa ser baixo, o olhar para frente! Atitude!” (Notas do caderno de campo)

A força aliava-se, desse modo, a outra importante característica, a expressão. Em vários momentos durante a oficina, o Professor ressaltava a importância de serem expressivas. Resende (2011), em seu estudo sobre o balé, enfatiza a questão da expressividade, da intencionalidade e do sentimento aliado à execução do movimento. No contexto estudado, entretanto, a expressão desejada era bastante específica, era necessário que fossem “tiradas”. A atitude esperada era essa, dançar com confiança, demonstrando segurança. Em uma situação em que estava insatisfeito com o desempenho das crianças em uma apresentação na escola, o Professor disse:

E todas as vezes que entramos no palco eu faço tudo certo. Sabe por quê? Porque eu entro com confiança... Quem errou? Levanta a mão (quase todas levantaram a mão). Então, foi porque vocês não estavam concentradas, confiantes. Você precisa entrar no palco e saber o que vai fazer (Notas do caderno de campo).

Essa confiança também foi aprendida no processo, na medida em que eram convidadas a colocar sua identidade nas movimentações, que eram chamadas a acreditar mais em si e colocarem força naquilo que realizavam. Mais uma vez isso se relaciona diretamente com uma característica fundamental das danças urbanas.

Outra qualidade da *Hip Hop Dance* e dos passos sociais que destacamos é a incorporação de maneiras de fazer, o que abre espaço para que cada bailarino tenha a sua maneira de dançar (...) O corpo que executa determinados movimentos apropria-se da técnica para mostrar o seu jeito de caminhar, correr, saltar pisar, fazendo com que exista na dança de rua um espaço de revelação da identidade do dançarino, que se aproximaria de uma forma autoral (CHULTZ, 2016, p. 141).

Porque as minhas coreografias são o seguinte: as pernas são iguais, os braços são iguais, só que o corpo são vocês que fazem, entendeu? A única coisa que eu exijo é que a perna e o braço sejam iguais. Agora a parte aqui e aqui é você que faz. E aí elas vão desenvolvendo... (Professor)

O Professor, também durante uma oficina, afirmou que “dança urbana não é como balé e jazz, em que é possível fazer tudo igual. Cada corpo mexe de um jeito, mas é preciso que tenham sincronia, que coloquem energia nos movimentos... É assim que fica bonito” (Notas do caderno de campo). Esse paralelo com o balé, especialmente, resalta algo trazido por Resende: “No balé clássico a disciplina não é apenas algo necessário, ou importante, mas algo fundante na prática, ou seja, como parte das disposições para se tornar um bailarino” (RESENDE, 2011, p. 84). As danças urbanas revelam, portanto, outra face, a de uma

disciplina que é exigida no processo, mas que convive com a possibilidade de realizar os movimentos com certa liberdade e identidade, sem comprometer a excelência esperada.

A partir da compreensão trazida por Gomes (2002), que entende que a identidade negra compreende um complexo sistema estético, é possível afirmar que as mudanças no corpo, percebidas no processo de aprendizagem estudado, também refletem o fortalecimento dessa identidade.

A observação do Professor sobre o amadurecimento das meninas me fez observá-las melhor. Percebi que, de fato, elas estavam diferentes. Havia mudado, inclusive a aparência. Várias delas estavam usando os cabelos soltos e maquiagem. Lembrei que Roberta havia começado a usar os cabelos soltos há mais tempo. Além da mudança na aparência, de modo geral, elas pareciam mais confiantes e focadas (Notas do caderno de campo).

Esse processo parece ser parte da dança de uma forma geral, na medida em que o contexto do dançarino é “marcado pelas aprendizagens dos cuidados com a aparência” (Resende, 2011, p. 150). A imagem é extremamente importante na configuração do que seria o corpo do dançarino, especialmente nos momentos de apresentação. Já no primeiro dia de apresentação, que pude acompanhar, isso revelou-se fortemente:

(...) desci para a sala de dança para ver se as crianças já estavam se arrumando. Grande parte do grupo já estava lá. Algumas já haviam se maquiado e estavam se olhando no espelho. Comentavam sobre o batom, sobre a roupa umas das outras e ajeitavam os cabelos (Notas do caderno de campo).

No cotidiano das oficinas, esse cuidado também era trazido pelo Professor. No início do processo de montagem de uma das coreografias, realizou uma dinâmica na qual as crianças deveriam simular que se maquiavam.

O cabelo, entretanto, foi o principal elemento de mudança estética observado na pesquisa. Segundo Gomes (2002), é um dos principais símbolos de representação do corpo negro, especialmente por ser usado como elemento de classificação racial no Brasil. “A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima, contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar.” (GOMES, 2002, p.47)

Nesse contexto, no entanto, revelou-se um percurso de superação dos estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo. A partir das práticas cotidianas, que muitas vezes não partiam apenas do discurso, o cabelo e a cor da pele puderam “sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política”. (GOMES, 2002, p.49)

O Professor pediu que Roberta, Érica e Tati ficassem posicionadas no meio. Explicou que seriam elas, devido ao cabelo. A sequência de movimentos que fariam exigia que o cabelo fosse crespo. Tati estava com os cabelos presos e o Professor disse: “Pode tratar de vir com o cabelo solto também!” (Notas do caderno de campo).

E acaba que o negócio chave é conversar. Você conversando, você saber tocar naquilo que elas mais gostam, naquilo que elas mais sentem, ajuda demais. Você saber lidar com dificuldades e fazer aquela pessoa dançar um pedacinho e aquele pedacinho ela fazer a coreografia crescer, ajuda demais. Você ensinar a importância dela naquele pedacinho, entendeu? A Bárbara, por exemplo, perguntando: “Professor, por que que eu danço lá trás?” Aí eu falei: “Porque seu cabelo destaca mais” e mostrei o vídeo para ela. Aí ela entendeu e tal (Professor).

Para além de um impacto local, com a influência causada nas outras crianças da escola, a visibilidade provocada pelas apresentações externas - em outros espaços da cidade, para outros sujeitos – contribui nessa mudança de olhar e superação de representações negativas. A aprendizagem da dança mostrou-se inseparavelmente aliada à aprendizagem de reconhecer-se negro, revelando a beleza presente nos corpos e, especialmente, nos cabelos.

Nessa perspectiva, portanto, é possível reconhecer que, além da aprendizagem da dança, emergem possibilidades de aprendizagens na dança, ou seja, aprendizagens de modos de ser, sentir e perceber o mundo. Como conclui Faria, “envolve a incorporação de formas de agir, de movimentar o corpo e com elas um conjunto de aspectos implícitos (referentes à dimensão identitária, à prática coletiva, a significados, a certos valores e disposições)” (FARIA, 2008, p. 212).

Silêncio, eu quero ouvir o que me diz a imensidão
Saber se minha alma tem razão
Quando acredita que essas coisas vão durar
Silêncio, pra eu me lembrar de tanta coisa que eu sonhei
Encontrar todas as folhas que eu juntei
Por essa estrada que me traz até a mim
(Silêncio – Flávia Wenceslau, 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos pela pesquisa foram intensos em todos os seus passos. A escrita, especialmente desafiante, também representou para mim, iniciante no mundo da pesquisa acadêmica, um momento de descoberta, de afinamento da percepção ou, nos termos de Lave (2015), de aprendizagem na prática. Encerro essa etapa com um esforço de síntese de tudo que foi revelado, aprendido e vivido.

A pergunta que me moveu nesse caminho: “como se dão os processos de aprendizagem da dança no contexto do Programa Escola Integrada?” parece ter me levado a alguma(s) resposta(s). A primeira delas, e talvez a principal, tem relação com o caráter coletivo do processo de aprendizagem. Como pontua Lave (2015), a aprendizagem encontra-se na relação entre pessoas, contextos e práticas. Estar com o outro apresentou-se como fundamental nesse processo. As diferentes práticas, propostas ou não pelo Professor, eram essencialmente coletivas.

Estar junto, no entanto, não significava estar no mesmo lugar – ocupar a mesma posição, seja em uma coreografia ou em termos de funções e responsabilidades no cotidiano. A diferença entre os integrantes do grupo, e incluo aí o Professor, era fundamental para a produção cotidiana da prática e para a aprendizagem de todos – que, claro, não se dava da mesma forma. Esses lugares eram marcados pelas diferentes experiências e habilidades. A partir da demonstração de um movimento, das dicas ou, simplesmente, por estarem próximos, os sujeitos envolvidos vão transformando a prática e se transformando. Como afirmam Lave e Wenger (1991), aprendizagem, pensamento e conhecimento são relações entre pessoas em atividade, com e em um mundo culturalmente e socialmente transformado.

Esse convívio com as diferenças só é possível porque a organização do PEI na Escola permite agrupar, no caso da dança, as crianças pelo interesse e não pelo critério etário, mais comum da lógica escolar. Outra possibilidade trazida pela organização do programa é a inserção de uma pessoa da comunidade como educador. Esse fato colabora no processo de identificação com esse sujeito. Partilhando histórias de vida semelhantes às das crianças, o Professor se estabelece como alguém de referência na prática da dança. A entrada de outros saberes e outros sujeitos na escola, gerada pelo entendimento da Educação Integral como tempo/espacos de múltiplas aprendizagens, potencializou o lugar da dança e a possibilidade de compreender seus processos de aprendizagem.

A dança no contexto do PEI, apresentou-se como parte de um processo de aprendizagem mais amplo, que envolve outros tempo e espaços, como as vivências na rua, com grupos e em casa. Tanto para o Professor, quanto para as crianças, as vivências da dança eram múltiplas, como também eram múltiplas as suas aprendizagens. “Podemos ver como a atividade escolarizada é parte da condução da vida cotidiana dos meninos, e não o contexto da aprendizagem; mas (seja lá o que for que se faça nas escolas) como um entre os contextos através dos quais os meninos se movem, no seu caminho desde algum outro lugar e continuando em direção a ainda outros engajamentos.” (LAVE, 2015, p.43).

A habilidade da dança, conforme afirma Ingold (2010), é constituída a partir de um processo que envolve intensa imersão na prática e, principalmente, repetição. A repetição era prática constante na oficina, mas também fazia parte do cotidiano de envolvimento das crianças com a dança. Nos outros tempos/espaços da escola e em outros lugares, as crianças repetiam como modo de incorporarem os movimentos. A imitação revelou-se como outro processo fundamental. Tomada como uma forma de perceber o movimento de outros e alinhar a sua própria realização, ela emergia tendo como referência o Professor ou as crianças mais experientes.

Os dados construídos e o diálogo com os autores trouxeram à cena elementos não questionados previamente: em paralelo à aprendizagem da dança, qual a aprendizagem na dança? Ou seja, a constituição do (a) dançarino(a) se dá continuamente nesse processo em que a dança (e sua aprendizagem) emerge. Nesse aspecto, não bastava falar de dança, foi necessário mostrar a especificidade, a dança urbana. Trata-se, portanto, da construção de identidades que, nesse caso específico, é a identidade negra. E foi a partir dos movimentos – fortes e expandidos -; da atitude neles imprimida – confiantes, seguras - e do corpo que ali emergiu – de cabeça erguida, com cabelos soltos – que se revelou essa aprendizagem da afirmação, da resistência e do empoderamento. Temas apontados, mas não desenvolvidos nessa dissertação, que se limitou pelas questões de tempo e pela necessidade de não fugir aos objetivos propostos.

Diante de todo esse percurso, acho coerente também levantar o que me considero como limites, ou, quem sabe, apontamentos para estudos futuros. A descrição dos movimentos revelou-se como grande desafio. Durante o período de observação, ao tentar traduzir em palavras os gestos que via sendo realizados, sentia uma imensa dificuldade, como se aquilo não fosse possível, como se as palavras não dessem conta do real. Talvez, de fato, não sejam capazes de traduzir, mas isso faz emergir outra possibilidade, o uso de imagens. Por falta de habilidade e de equipamentos que me permitissem isso, acabei optando por não

realizar registros dessa forma. Reconheço, portanto, que poderiam enriquecer e ampliar as possibilidades de análises.

Nesse sentido, entendo que investigações detalhadas de aprendizagens de movimentos da dança, que consigam revelar com mais clareza as mudanças e os processos ocorridos para tal, se fazem necessárias. Encerro esse trabalho com o desejo de desenhar novos caminhos em busca da compreensão sobre a dança, suas aprendizagens e, especialmente, as relações que se estabelecem na produção dessa prática e de seus corpos dançantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996

BELO HORIZONTE. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº093, de 11 de Abril de 2014**. Belo Horizonte, MG, 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Educação Integral: diretrizes políticas pedagógicas e operacionais**. Belo Horizonte, 2015.

BERGO, Renata Silva. **Quando o SANTO chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

BERNARDI, Andreia Menezes. **Dimensões do processo de apropriação cultural: a educação na cidade**. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCO, João; BLANC, Aldir. **Dois pra lá, dois pra cá**. In. BOSCO, João. *Caça à Raposa*. São Paulo: *Sony Music* Brasil, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. 2011. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acessado em 27 de junho de 2015.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança – educação física : (in) tensas relações**. 2009. 473 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

CARNEIRO, Natália. **A dança no processo formativo do educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola**. 2003. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

CARNEIRO, Natália. **Corpo cidadão: experiências de aprendizagem do Grupo Experimental de dança de Belo Horizonte/ MG**. 2011. 111 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

CARRION, Luanne da Cruz. **Um dança convergente: o House no Distrito Federal**. 2016. 75f. Monografia - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Brasília, DF, 2016.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A Escola, o Bairro e a Cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da Educação Integral**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932- 1937)**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Paidéia**. maio-ago. 2010 Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. **Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/Bahia**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado)- Escola de Dança , UFBA, Salvador, 2008

CHULTZ, Gabriela Maffazzoni. **Coreografando em larga escala: corpo social, corpo dançante**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, RS, 2016.

COELHO, Lígia Martha. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. **V Jornada Histedbr**, v. 5, p. 1-15, 2005. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo2.pdf>. Acessado em 27 de junho de 2015.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **A tradução da tradição nos processos de criação em danças brasileiras: a experiência do Grupo Sarandeiros de Belo Horizonte**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Programa de Pós-graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

DAYRELL, Juarez. CARVALHO, Levindo Diniz. GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de Educação Integral. *In* MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012.

DAYRELL, Juarez. GEBER, Saulo. Os “novos” educadores do Programa de Educação Integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p.45-62. Outubro/Dezembro, 2015.

DEODATO, André Augusto. **Matemática no Projeto Escola Integrada: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

DESCOLA, P. Genealogia de objetos e antropologia da objetivação. **Horizontes Antropológicos**. v. 8. n. 18. Porto Alegre, 2002

EHRENBERG, Mônica Caldas. **Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão**. 2008. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação Física , UNICAMP, Campinas, 2008.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

FARIA, Eliene Lopes. **A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e Currículo Integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, n.1, 2006. Disponível em <<http://www.cadernos.cenpec.org.br>>

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista do nativo: a natureza do entendimento antropológico. In.: **O saber local**. Trad. de Vera Mello Joscelyne, Petrópolis, Editora Vozes, 1988.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1986.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In.: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. **Ponto Urbe**. Ano 2, Julho de 2008.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v.46, nº2, p. 445-476, 2003

GOMES, Ana Maria Rabelo. Escolarização, estranhamento e cultura. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Recife, UFP, set. 2007.

GOMES, Ana Maria Rabelo; FARIA, Eliene Lopes. Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1213-1228, dez., 2015.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação** [en linea] 2002,

(set-dez) : [Consulta em 7 de Janeiro de 2017] Disponível em :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502104>> ISSN 1413-2478

GREEN, Judith et. al. A etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.42, p.13-72, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**. n.2, 2006. Disponível em <<http://www.cadernos.cenpec.org.br>>

GUARATO, Rafael. Dança de rua: corpos para além do movimento. (Uberlândia – 1970-2007). 2008. Uberlândia, MG: EDUFU, 2008.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1999.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção In: **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.1, p.6-25. Jan./Abr.2010.

INGOLD, Tim. Estar vivo: **Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LAVE, Jean. The politics of learning in everyday life. In: **ICOS Seminars**, 1999.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul/dez. 2015

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Editora UFPR

LEITE, Lúcia Helena Alvarez et. al. A Educação Integral como direito: concepções e desafios. In GUIMARÃES, Marília Barcellos et.al. **Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

LEROI-GOURHAN, A. *Évolution et techniques II – Milieu et techniques*. Paris: Albin Michel, 2002

LEROI-GOURHAN, A. *Évolution et techniques I – L'homme et la matiere*. Paris: Albin Michel, 2004

MACEDO, Neuza Maria Santos *et. al.* A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte (MG). In.: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAUSS, Marcel. **Manuel d'ethnographie**. Paris: Payot. 1947

MORANDI, Carla Silva Dias de Freita. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

MOREIRA, Flávia Renata Guimarães. **Os significados atribuídos ao Projeto Escola Integrada, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º ciclo do ensino fundamental**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

PEIRANO, Marisa. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe** [Online], 2 | 2008, posto online no dia 06 Agosto 2014, consultado em 12 Dezembro de 2015. URL : <http://pontourbe.revues.org/1890> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1890

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação Integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

RESENDE, Leandra Fernandes. **Entre pontas, coques e pliês: aprendizagem da dança no contexto do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes**. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional., UFMG, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Ana Cristina e CARDOSO, Ricardo. **Dança de rua**. Campinas, SP: Editora Átomo, 211.

RIBEIRO, Ana Cristina. **Dança de rua: do ser competitivo ao artista da cena**. 2014. 269f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2014.

SANTOS, Cristiane Gomes dos. **Dança, arte e educação : os discursos teóricos produzidos para a escola.** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Educação, UCG, Goiânia, 2008.

SAULTCHUCK, Carlos Emanuel. **O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas “Vila Sucuriju, Amapá).** 2007. 310 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia, Universidade Federal de Brasília, UNB, Brasília, 2007.

SCANDIUCCI, Guilherme. Cultura hip hop: um lugar psíquico para a juventude negro-descendente das periferias de São Paulo. **Imaginário.** v.12 n.12. São Paulo jun. 2006. [Consulta em 11 de Janeiro de 2017] Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413666X2006000100012&script=sci_arttext&lng=en>

SILVA, Dagmá Brandão. **A escola e a rua: Os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte.** 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-PUC- Minas, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Rogério Correia. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá,** 2011. 231f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1983.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n.99, p. 426-443, mai/ago. 2007.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe** [Online], 11/ 2012. Consultado em 25 de Setembro de 2016. URL: <https://pontourbe.revues.org/300>

VINCENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista.* Belo Horizonte, n.33, p. 07 – 48, jun. 2001.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe.** Tradução Ângela Ramalho, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WENCESLAU, Flávia. Silêncio. In: BETHÂNIA, Maria. Abraçar e agradecer. Rio de Janeiro: Biscoito Fino.

ZEMP, Hugo. Para entrar na dança. In.: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org). **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013.