

Telma Rodrigues

A COREOGRAFIA DA REDE:

olhares sobre o projeto Palcos da Cidade no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020

Telma Rodrigues

A COREOGRAFIA DA REDE:

olhares sobre o projeto Palcos da Cidade no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Identidade, Sociabilidades e Práticas de Lazer

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisângela Chaves

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020

R696c Rodrigues, Telma
2020 A coreografia da rede: olhares sobre o projeto Palcos da Cidade no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte. [manuscrito] / Telma Rodrigues – 2020.
104 f., enc.: il.

Orientador: Elisângela Chaves

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 94-98

1. Lazer e educação – Teses. 2. Dança – Teses. 3. Cultura – Teses. I. Chaves, Elisângela. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: n° 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
Email: ppgiel@eefto.ufmg.br Telefone: (31) 3409-2335

EEFTO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, FISIOTERAPIA
E TERAPIA OCUPACIONAL

UFMG

ATA DA 155ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TELMA RODRIGUES

Às 14h00min do dia 08 de maio de 2020 reuniu-se de forma virtual (via videoconferência pela plataforma "GoToMeeting") a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "*A COREOGRAFIA DA REDE: olhares sobre o projeto Palcos da Cidade no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte*", requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, a Presidenta da Comissão, Profa. Dra. Elisangela Chaves, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para a candidata, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:


Membros da Banca Examinadora	Aprovada	Reprovada
Profa. Dra. Elisangela Chaves (Orientadora)	x	
Prof. Dr. Gustavo Pereira Côrtes (UFMG)	x	
Profa. Dra. Marília Velardi (USP)	x	

Após as indicações a candidata foi considerada: Aprovada

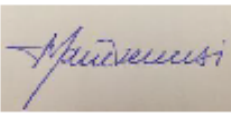
O resultado final foi comunicado publicamente, para a candidata pela Presidenta da Comissão. Nada mais havendo a tratar a Presidenta encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 08 de maio de 2020.

Profa. Dra. Elisangela Chaves _____ 

Prof. Dr. Gustavo Pereira Côrtes _____ 

GUSTAVO PEREIRA
CORTES: 8658311600

Profa. Dra. Marília Velardi _____ 

AGRADECIMENTOS

Uma bela colcha de retalhos se faz com diversas partes de diferentes estampas, cores e texturas. Cada pedaço é importante para a beleza da composição final. Assim me sinto, diante da grande rede de colaboradores que deu chão para meus passos, asas para meus voos e lentes para minhas observações. Só concluo essa pesquisa, com o apoio de vocês. Muito obrigada!

Aos meus familiares, apoiadores incondicionais de minhas iniciativas. Mamãe, minha base. Daniel, companheiro de caminhada na vida. Adriana, irmã na disposição. Ricardinho, sempre um tranquilizador apoio técnico.

Aos que me incentivaram a dar os primeiros passos. Lucilene, que me deu o empurrão inicial. Márcia, com o exemplo de como cursar um mestrado com maturidade. Gláucia Carneiro e Flávia Luz, com suas preciosas dicas na escrita do projeto.

À equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, parceiros no grupo que produziu tantos projetos culturais na educação integral, dentre eles o *Palcos da Cidade*: Juliana, Gláucia Enes, Vanessa, Tom, Marcelle e toda a equipe.

Aos professores do programa, pela atenção e disposição para ensinar e ajudar. À Professora Elisângela, minha orientadora, pela acolhida, diálogos e pela tranquilidade como conduziu esse estudo. Aos colegas do EduDança, pelas contribuições, em especial ao meu amigo Professor Gustavo, com suas ideias brilhantes.

Aos colegas mestrandos das turmas 2018 e 2019, pela parceria no curso das disciplinas e pelo compartilhamento de tantos conhecimentos diferentes.

Aos entrevistados que, generosamente, cederam seu tempo e suas impressões, tão imprescindíveis para esse trabalho.

Agradeço sobretudo a Deus que, com maestria na costura dessas partes, expressa a beleza de seu amor, revelando grandes talentos a cada encontro dessa caminhada. Tantos aprendizados que só as mãos divinas são capazes de arrematar com tamanha criatividade. A mais bela colcha de retalhos!

RESUMO

A criação de um espetáculo de dança no contexto da educação integral, com a participação de várias escolas e a partir de um processo formativo, é o foco desse estudo. O projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* conduz um processo formativo que propõe o desenvolvimento de um espetáculo de criação coletiva, com escolas municipais de Belo Horizonte, a partir da participação de seus monitores coreógrafos e cujo desfecho se dá em um teatro da cidade, tendo como elenco os estudantes. A partir dos olhares dos monitores coreógrafos, acessados por meio de entrevista semiestruturada, a pesquisa pretendeu investigar o potencial transformador do projeto em relação à sensibilização estética e ao acesso aos bens culturais da cidade e equipamentos de cultura e lazer, como os teatros. As redes de compartilhamento foram abordadas como um rizoma e a inserção nesse mapa foi feita com inspiração cartográfica. O percurso pelos relatos revelou que a maior potência percebida pelos entrevistados nesse processo foi a possibilidade do encontro, que fortalece sua atuação profissional e diminui a sensação de isolamento no cotidiano escolar. O palco e a experiência estética apareceram demonstrando a potência da dança como meio para o processo educativo. As pistas encontradas indicam a necessidade de ações educativas para toda a rede de envolvidos, para que possam desfrutar de bens culturais e se apropriar das oportunidades de cultura e lazer da cidade. No âmbito das políticas públicas educacionais, para que uma sociedade se torne cada vez mais democrática e inclusiva, as discussões sobre a importância do lazer como direito do cidadão também devem ser pautadas no contexto educacional, e exemplarmente na perspectiva da educação integral como demonstrado neste estudo.

Palavras-chave: Dança. Espetáculo. Educação integral. Processo de criação. Rizoma. Experiência estética.

ABSTRACT

This study sheds lights on the creation of a dance spectacle in the integral education context, with the participation of various schools and from a formative process. The project *A educação integral nos palcos da cidade* puts forth a training process led by assistant choreographers focused on the development of a collective creative performance in municipal schools of Belo Horizonte. From the perspective of the choreographers, which is accessed through semi-structured interviews, the research intends to investigate the transformative potential of the project regarding aesthetic awareness and access to the local cultural assets, such as theaters. These local networks and communities were approached as a rhizome, and the insertion in this map was done with cartographic inspiration. The reports revealed that the greatest power perceived by the interviewees was the possibility of congregation, which enhances their professional possibilities and reduces the feeling of isolation in school work. The stage, which represents a sacred space for art, catalized the educational process, and brought forth values considered important by students. From the perspective of the interviewees, teachers and school workers were not effectively touched by the result of the project. The access to leisure and culture of those involved in the project proved to be feeble. In the context of educational public policies, for a society to become increasingly democratic and inclusive, discussions about the importance of leisure as a citizen's right must also be guided in the educational context, and exemplarily in the perspective of integral education as demonstrated in this study.

Keywords: Dance. Spectacle. Integral education. Creation process. Rhizome. Aesthetic experience.

LISTA DE SIGLAS

BH – Belo Horizonte

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DIED – Diretoria da Educação Integral

EEFFTO – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

PEI – Programa Escola Integrada

PPGIEL - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Arte gráfica <i>Osilo Upaka</i>	39
Figura 2: Arte gráfica <i>De rolé</i>	40
Figura 3: Arte gráfica <i>Adedanha</i>	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Escolaridade dos participantes.....	48
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DANÇA: UMA PRODUÇÃO CULTURAL	17
2.1 Arte e cultura: um contexto de compreensão da dança	17
2.2 Dança, educação e lazer: concepções integradas.....	20
3 A DANÇA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	30
3.1 A educação integral no município de Belo Horizonte.....	30
3.2 O projeto <i>Palcos da Cidade</i>	35
3.2.1 Osilo Upaka – 2016	39
3.2.2 De rolé – 2017	40
3.2.3 Adedanha – 2018	41
4 A METODOLOGIA: UMA VISÃO RIZOMÁTICA	43
4.1 Eixos base do roteiro de entrevistas	45
4.1.1 Eixo 1 - Trajetória profissional do entrevistado	45
4.1.2 Eixo 2 - Participação no projeto <i>Palcos da Cidade</i>	46
4.1.3 Eixo 3 - Percepção das influências do projeto na formação dos (as) estudantes.....	46
4.2 Descrição do grupo amostral	47
4.3 Rotas inaugurais- descrição das questões que guiaram a entrevista.....	48
5 PALCOS DA CIDADE: A COREOGRAFIA DA REDE	51
5.1 Fluxos de potência do rizoma <i>Palcos da Cidade</i> – caminhos	54
5.1.1 Encontros – articulação e fortalecimento	57
5.1.2 O palco – emoções, valores, lazer e escola.....	64
5.2 Conexões em construção	73
5.2.1 Rizoma possível na escola e na família – nas tramas da educação integral	76
5.2.2 Acesso a cultura e lazer – educação e cidade	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

(FREIRE, 2002, p. 23)

A criação de um espetáculo de dança no contexto da educação integral, com a participação de várias escolas e a partir de um processo formativo com profissionais de cada uma delas, é o campo de estudo do presente trabalho. O projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* que, a partir de agora, será tratado como *Palcos da Cidade*, leva seus participantes ao palco e à plateia, proporcionando uma experiência em dança sobre a qual o estudo que ora se apresenta irá se debruçar. Para entender minha relação com o objeto estudado, descreverei pontos de meu percurso profissional que me conduziram a essa pesquisa.

Em minha trajetória de mais de vinte anos em educação, boa parte esteve dedicada às atividades relacionadas à educação integral, que tem como mote a priorização de vivências culturais, esportivas e de lazer aos estudantes, com ampliação dos tempos e espaços escolares. Em paralelo com a experiência em dança, coreografia e teatro, venho observando os reflexos dessas práticas nas histórias de vida de pessoas que compartilharam momentos comigo, em aulas e eventos relacionados à dança dentro e fora da escola.

Como professora de Educação Física, a experiência em dança e meu desejo pessoal permitiram-me levar para o espaço escolar da rede pública a dinâmica do espetáculo como evento temático de dança, envolvendo estudantes de diferentes turmas. E, ao longo destas experiências, pude perceber efeitos desse movimento entre os discentes, outros professores, demais profissionais da escola e seu entorno, considerando especialmente os pais e familiares dos estudantes envolvidos. Minha vivência como professora de dança, fora do espaço escolar, foi uma via de mão dupla para aprendizados que me possibilitaram identificar e criar estratégias didáticas flexíveis para atender demandas variadas. Por outro lado, como artista profissional, vislumbrava e conhecia o espaço cênico dos teatros, com toda sua tradição e valorização sociocultural como lugar de destaque artístico na cidade. E, por vezes, com o apoio de pessoas sensíveis à importância da arte e da cultura na escola, levamos os estudantes

para apresentar seus trabalhos em teatros, nos palcos da cidade, para seus pares e familiares. O empenho dessas crianças e adolescentes no alcance de sua satisfação pessoal me impressionava, pois essa ação era feita em caráter de adesão e o processo exigia dedicação aos ensaios e muita preparação cênica, no geral.

A partir de 2014, como membro da equipe da Diretoria da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (SMED)¹, venho acompanhando diversas apresentações artísticas de escolas que são, majoritariamente, de dança. Este acompanhamento e o destaque da dança perante as demais linguagens estimularam nossa equipe² a idealizar ações de qualificação em dança e a criação de um projeto que visava à montagem de um espetáculo de construção coletiva. Estas ações tiveram o intuito de proporcionar ao grupo de profissionais que desenvolve oficinas de dança no Programa Escola Integrada a produção de um trabalho de conclusão do processo - um espetáculo. E um espetáculo que fosse elaborado a partir da comunidade, para circular nos palcos da cidade (teatros), com vistas a valorizar a atuação do profissional e potencializar o acesso dos estudantes e da comunidade escolar a estes espaços, que ainda se configuram como lugares de pouca acessibilidade geográfica, cultural e econômica para muitas comunidades nas quais as escolas municipais estão inseridas. Essa iniciativa se concretizou. O projeto foi elaborado e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e está em funcionamento desde o ano de 2016. Na percepção da Diretoria de Educação Integral, a experiência tem sido muito exitosa e, a cada ano, traz demonstrações de mais interesse e participação da rede de envolvidos (alunos, professores, coordenadores, pais, comunidade, equipe SMED).

Na construção e desenvolvimento da proposta, o fazer tem revelado uma série de questionamentos, no sentido de compreender o que, de fato, tem sido proporcionado através deste projeto. Até que ponto este trabalho focado na dança, com intenções educacionais, tem impactado a vida das pessoas envolvidas? O que a construção e apresentação de um espetáculo coletivo tem proporcionado a estas pessoas? A realização dos espetáculos em

¹Ingressei na Prefeitura de Belo Horizonte, como professora de educação física, em 2000. No ano de 2014, fui convidada a compor a equipe de gestão da Educação Integral no município, sediada na SMED. Desde então, tenho lidado com ações formativas ligadas ao esporte, ao lazer, à dança, ao teatro e à educomunicação e contribuído para a organização de eventos culturais diversos.

²A equipe responsável pela direção e coordenação do Palcos da Cidade está composta por Juliana Araújo de Paula e Telma Rodrigues, com o apoio de Gláucia Enes Teixeira, Welington Ramos Guimarães e Vanessa Vieira. A equipe trabalha sob a coordenação de Lucilene das Dores Alencar e direção de Arminda Aparecida de Oliveira. Essa formação existe desde meados de 2015 até a data de conclusão desta pesquisa.

palcos de grandes teatros da cidade é um diferencial, de fato? A ocupação destes espaços é realmente significativa para estes grupos? Estas são algumas questões basilares e necessárias para a qualificação da ideia que estamos colocando em pauta através deste projeto.

A dança que acontece nas escolas municipais, a partir e na perspectiva da educação integral, é desenvolvida nos limites de seus muros, sem interação com elementos externos a sua rotina e vai a público, geralmente, sem passar por um acompanhamento especializado. Os profissionais que ensinam e coreografam nas escolas de tempo integral – monitores de dança – têm, muitas vezes, uma formação forjada na prática e trabalham de forma isolada.

Assim, não é infrequente encontrar certa carência de recursos pedagógicos e criticidade nas aulas e nas coreografias. Fórmulas prontas são facilmente copiadas e replicadas para os estudantes. Muitas sequências de movimento e danças popularizadas na mídia são mecanicamente reproduzidas, sem reflexão prévia, sem que haja uma contextualização de seus conteúdos e sentidos.

Diante desse quadro, o projeto *Palcos da Cidade* foi idealizado com vistas a promover um investimento na qualificação³ das oficinas e das apresentações artísticas de dança das escolas municipais de educação integral. O ponto inicial era transcender o formato de festival, que acontece como um encontro de danças, para buscar o formato de espetáculo; promover o encontro das pessoas e desenvolver as coreografias, a partir de um fio condutor coletivo.

Segundo Pavis (2008, p.141), o termo espetáculo “aplica-se à parte visível da peça (representação), a todas as formas de artes da representação (dança, ópera, cinema, mímica, circo etc.) e a outras atividades que implicam uma participação do público (esportes, ritos, cultos, interações sociais)”. Para esse estudo, considera-se espetáculo uma composição de danças com um roteiro definido, que requer elaboração complexa e conta com a participação coletiva em suas etapas. Para Mantovani (1989), o espetáculo é uma obra composta por uma série de elementos organizados, – cenografia, figurinos, roteiro – que se conectam para que seu conjunto possa ser apreciado pelo público. A autora considera que “podemos dizer que todo e qualquer tipo de espetáculo é resultado de um trabalho coletivo” (MANTOVANI,

³ A qualificação das apresentações artísticas, neste trabalho, se refere à possibilidade de oferecer aos profissionais vivências teóricas e práticas que os auxiliem em suas oficinas de dança e sejam refletidas nas construções coreográficas com os estudantes.

1989, p. 5). O espetáculo, então, é criado e apresentado em função de uma plateia que interage com aquele que dança ou encena. Para Pradier (2013, p.106), “o palco só existe em função do olhar que o encara”. O autor considera que a dinâmica do espetáculo conta sempre com a interação de três elementos: um corpo em cena, um corpo que observa e a relação que se estabelece entre eles.

O espetáculo produzido pelo projeto *Palcos da Cidade* parte da adesão dos participantes e requer o desenvolvimento de um processo criativo adaptado a contextos particulares, pois envolve diferentes escolas, vários coreógrafos e centenas de estudantes em um só roteiro. Assim, a apresentação de culminância não é uma atividade isolada e esporádica, mas completa um processo complexo e tem desdobramentos no cotidiano da escola e da comunidade. O espetáculo desenvolvido no projeto *Palcos da Cidade* propõe à comunidade escolar a vivência da cultura e a construção coletiva de seu momento no palco. Esse formato propicia que a experiência seja realizada como um processo e não como um evento pontual. Gomes (2004) argumenta que nas ações de políticas públicas de lazer é comum a oferta de atividades de cunho cultural esporádicas, restringindo a concepção de lazer como produto a ser oferecido.

O projeto acontece anualmente e, a cada edição, conta com uma equipe responsável, com a formação de um grupo e a criação de um novo espetáculo. As apresentações contam, em média, com 400 estudantes em cena, plateias repletas de estudantes de outras escolas, familiares e comunidade escolar, além do público espontâneo. Não há cobrança de ingressos. O *Palcos da Cidade* é assim caracterizado como um projeto educacional que promove a vivência lúdica relacionada ao processo, e mesmo ao evento, criando oportunidades de circulação em espaços teatrais para experiências de lazer.

O projeto *Palcos da Cidade* acontece em uma rede pública de educação que, prioritariamente, atende territórios menos favorecidos e, conseqüentemente, comunidades menos abastadas. Diante deste cenário, as ideias de Pierre Bourdieu (1999) auxiliam-nos como suporte teórico para a realização da pesquisa, pois um dos temas centrais de seus textos são as questões relacionadas à desigualdade. Para ele, entender que a educação reproduz as desigualdades não nos isenta de questionar a responsabilidade social e, tampouco, de apontar caminhos para a transformação. O autor nos apresenta o conceito de capital social, que pode ser definido como o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de

relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1999, p. 67). Quanto mais extensa a rede de relações, maior o volume de capital social que a pessoa pode ter. Esse patrimônio não pode ser completamente independente do capital econômico e cultural, já que as trocas se dão por afinidade e semelhança e os contatos contam com certo grau de homogeneidade. Assim, o autor nos leva a refletir que as condições para as vivências escolares são diferentes para pessoas diferentes, visto que elas não entram no sistema educacional nas mesmas condições. Os mais favorecidos ingressam com um repertório de vivências e oportunidades que permitem que sejam tratados de forma privilegiada. Daí a relevância de ações que aproximem essas condições de acesso, pois, para Bourdieu,

em todos os domínios da cultura, do teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social. Mas é particularmente notável a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola (BOURDIEU, 1999, p. 45).

Considerando a escola um ambiente educativo para todos que circulam em seu território, é comum que ali se eduquem, por diversos meios, cada um de seus sujeitos. A qualificação, assim, tem a pretensão de ter um amplo alcance na realização do projeto. Bourdieu (2011) introduz o conceito de *habitus*, tendo em mente o panorama social, a divisão de classes, os agentes desses espaços e os grupos por afinidade. *Habitus* aparece como gerador de classificações nos espaços e nos estilos de vida. Os traços distintivos da sociedade e entre seus grupos sociais, relacionados à condição econômica e social, às posições correspondentes nos espaços e estilos de vida se tornam inteligíveis através do *habitus*. Contudo, avançar na perspectiva da qualificação oportuniza a mobilidade nessa esfera social. Setton (2002) reflete sobre o fato de que *habitus* não é representado por uma memória rígida e sedimentada. Ele é dinâmico e mutável, transforma-se adapta-se constantemente, sofrendo as influências do campo e os questionamentos dos sujeitos. É um sistema que aponta para a reflexão e gradual consciência das práticas, na medida permitida pelo arcabouço histórico e social. O conceito de *habitus* não entende uma sociedade funcionando com a reprodução de comportamentos e gostos pela simples ordem. Parte, antes disso, de uma relação dialética entre o sujeito e o meio, ações e reações que traçam cooperativamente a construção da história. O *habitus* é um sistema dinâmico e flexível, em permanente construção e adaptação. E, na escola, podemos enxergar e lançar mão das possibilidades que se revelam a partir deste conceito.

Podemos pensar no projeto em pauta e refletir sobre as interfaces que são reveladas a partir desses questionamentos. E para compreender a rede de possibilidades que se apresenta, examinaremos os fluxos como dinâmicas rizomáticas. O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), servirá de orientação metodológica para compreender como as propostas lançadas pelo processo formativo e a efetivação dos espetáculos do *Palcos da Cidade* percorrem os corpos, tocando os sujeitos e alterando sua atitude diante da arte e da dança. Na perspectiva do rizoma, o alcance, os fluxos, as direções em que a ideia pode seguir apresentam amplas possibilidades. Ao contrário da cultura arborescente⁴, a sensibilização, o conhecimento, as formas de ver e fazer dança e arte não são colhidas em uma mesma fonte. Todo conjunto de envolvidos é participante rizomático e por ele perpassam ideias e sentimentos que vão ser elaborados e seguir em frente, desdobrando-se em sentidos múltiplos.

Tendo em vista o panorama apresentado, pretende-se investigar a participação dos monitores coreógrafos no projeto *Palcos da Cidade* e sua atuação como professor, consumidor e multiplicador de arte e cultura, além de dimensionar, a partir desses olhares, o alcance da sensibilização estética e do acesso a bens e equipamentos culturais tanto pelos monitores, quanto pelos participantes do projeto que estão vinculados a eles. Objetiva-se verificar se o projeto apresenta, de fato, potencial transformador, em caráter social, cultural e de lazer, tendo em vista a percepção dos coreógrafos. Com o intuito de chegar a esta ampla análise, foram elencadas as seguintes perguntas, que guiarão a construção de instrumentos de coleta de dados e análises do tema. O projeto oportuniza vivências de lazer e cultura na escola e na comunidade escolar? A apropriação de espaços da cidade e dos equipamentos de cultura e lazer pela comunidade escolar está acontecendo? Um projeto dessa natureza, de criação coletiva de um espetáculo, pode ser compreendido como uma ação coletiva de inclusão artístico-cultural para os participantes? A dissertação está organizada em seis capítulos, a partir da introdução. O segundo capítulo trata sobre a dança enquanto expressão artística e cultural, e os diálogos entre dança, educação e lazer, versa ainda sobre a dança no contexto educacional, suas limitações e potencialidades educativas, e discute o espetáculo na esfera educacional. O terceiro capítulo aborda uma contextualização da educação integral no município de Belo Horizonte e a metodologia e execução do projeto *Palcos da Cidade*. No

⁴ O pensamento arborescente difere do pensamento rizomático na medida em que oferece uma visão centralizadora. A árvore possui um canal central que organiza e fragmenta o conhecimento, e tal arranjo é uma forma de tratar o conhecimento. "A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

capítulo quatro são descritas as escolhas e definições metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. E no capítulo cinco é realizada a apresentação e análise dos fluxos de maior potência do projeto *Palcos da Cidade*, a partir das categorias organizadas oriundas das entrevistas.

Acreditamos que esse estudo possa propiciar uma análise crítica sobre a proposta e compreender, a partir da percepção dos monitores, o que o projeto proporciona a essa rede de pessoas envolvidas no contexto da realização dos espetáculos, bem como melhor qualificar e impulsionar novas iniciativas dessa natureza.

2 DANÇA: UMA PRODUÇÃO CULTURAL

Nesse capítulo, serão abordados aspectos da dança enquanto arte e elemento cultural e as possibilidades expressivas para a humanidade. A partir desse preâmbulo, serão tratadas interfaces entre dança, educação e lazer; bem como a posição da dança como conteúdo nas rotinas escolares e suas particularidades.

2.1 Arte e cultura: um contexto de compreensão da dança

A dança é conhecida como a mais antiga das linguagens. Antes da comunicação escrita ou mesmo falada, as pessoas dançavam para se comunicar, se expressar e ter conexão com o invisível, em seus rituais primitivos. Apesar da dificuldade de estudar com precisão os registros referentes aos movimentos de dança da pré-história, Bourcier (2001, p. 2) afirma que “o primeiro documento que apresenta um humano indiscutivelmente em ação de dança tem 14.000 anos”. Segundo Faro (2011), a arqueologia comprova que a dança faz parte da cultura humana, desde povos desaparecidos, como algo importante e social.

Como todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do homem. Essa necessidade liga-se ao que há de básico na natureza humana. Assim, se a arquitetura veio da necessidade de *morar*, a dança, provavelmente, veio da necessidade de aplacar os deuses ou de exprimir a alegria por algo de bom concedido pelo destino (FARO, 2011, p. 13).

Para Alves (2018), desde pré-história a dança já era praticada com intenção para além do movimento. “O homem já utilizava a dança para ganhar acesso a domínios perceptivos essencialmente intensivos, que alteravam sua consciência, garantindo furtivos acessos a uma dimensão maior que ele, atribuída ao sagrado” (ALVES, 2018, p. 7).

Posteriormente, no percurso da história, a dança foi ganhando contornos de criação artística. E como arte, traz essa bagagem que atravessa povos, tempos e idiomas, atendendo o incessante desejo de expressão humana da cultura. A experiência com a dança transcende o tempo e o espaço, construindo-se no transcorrer do tempo e podendo ser vivida na pele e nos deslocamentos espaciais.

A dança constitui um objeto de análise privilegiado da contemporaneidade – inserida em um contexto cultural ou em um meio sujeito a práticas socioculturais específicas, como qualquer objeto de cultura, é marcada por sua época, plena de características de seu tempo. É próprio da dança representar o mundo tanto em sua totalidade quanto em sua diversidade. (SIQUEIRA, 2006, p. 209).

A dança é uma possibilidade de comunicação e fruição da vida. E seus movimentos certamente nascem de atitudes não dançantes para, enfim, alcançar a atmosfera expressiva. Dewey (2010) relaciona a forma como atos espontâneos tornaram-se expressivos com o tempo, na medida que adquirem a finalidade de melhorar a convivência humana. O autor explica que atos “praticados de maneira espontânea e separada se reúnem e passam de um material bruto e tosco a obras de arte expressiva. Somente quando o material é empregado como veículo é que existem expressão e arte” (DEWEY, 2010, p. 15).

No universo das artes, a dança apresenta vantagens a ela inerentes, como o fato de ser uma linguagem universal, que comunica sem reivindicar conhecimento prévio e por gozar do acompanhamento usual da música, que coopera no envolvimento daquele que dança e do que assiste. As mensagens que a dança transmite podem ser facilmente percebidas em nível de experiência estética. Aquele que dança propõe uma conexão com o público que precede a palavra, o texto e a formalidade. A possibilidade de comunicar através de movimentos e deslocamentos no espaço em composições rítmicas nos une em dialeto ancestral. É sabido que, como as demais artes, a dança não surge do nada, mas “da necessidade latente na criatura humana de expressar seus sentimentos, desejos, realidades, sonhos e traumas, através das formas mais diversas” (FARO, 2011, p. 17). A respeito dos traços comuns entre danças de diversas culturas e diversas épocas diferentes, o autor ainda elucida:

É raro não se encontrarem danças matrimoniais, de pastores, de competição entre homens, de agradecimento por uma boa colheita. A lista é bem extensa. Isso nos dá uma ideia de que, em que pesem as distâncias e, no passado, a falta de comunicação entre as diversas regiões da Terra, a dança está intimamente ligada a certos pontos definidos da vida diária do ser humano (FARO, 2011, p. 26).

Aquele que dança pode alcançar uma experiência performática, quando se fundem, na mesma ação, a experimentação artística e a contemplação da obra. A performance ganhou relevância como manifestação de arte durante o século XX, como movimento contra a estagnação das artes. Bom Tempo (2014) considera que a performance age como elemento perturbador e as desestabilizações, por sua vez, levam à experimentação de novos processos, novos caminhos, que abrem potencialidades de aprendizagens. Essa agitação proporcionada pela abordagem da dança e da performance pode suscitar novos formatos para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito. A interface performance e lazer aproxima, ainda mais, os sujeitos envolvidos, pois mescla sua participação, favorecendo que o indivíduo possa ser, ao mesmo tempo, aquele que atua e o que assiste. A linguagem da performance aproxima o público e a

cena, eventualmente, na mesma pessoa. Aqui, não temos apenas a contemplação, mas a própria experiência, que pode ser considerada uma experiência estética.

No que diz respeito à experiência estética, fazemos referência aos pensamentos de John Dewey (1980) e sua discussão sobre a experiência estética nas artes. O autor considera que a arte faz parte da vida e da natureza humana e nasce da interação entre o organismo e o meio. Nesse sentido, ela é considerada uma maneira de experimentar a vida e a experiência se dá a partir da interação com o meio e os eventos do cotidiano, alcançando a dimensão estética. “O esquema do padrão comum é dado pelo fato de que toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive” (DEWEY, 1980, p. 95).

Contudo, é interessante observar que toda experiência parte de uma impulsão, um ato considerado reflexivo ou instintivo. No entanto, a expressão só se dá quando há consciência e elaboração diante da ação. Do contrário, trata-se apenas de dar vazão a essa impulsão. Um pranto ou um riso, por exemplo, só se constitui como expressão quando o ator o faz intencionalmente. Generalizar essas ações como expressivas é considerado um erro comum na teoria estética. “O que é, às vezes, chamado de ato de expressão pessoal talvez se designasse melhor por autoexposição: é algo que revela o caráter - ou a falta dele - a terceiros. Em si, é apenas um jato expelido” (DEWEY, 2010, p. 149).

Para Dewey (2010), ao contrário da experiência intelectual, onde a relação e o ordenamento das partes levam à satisfação por conduzir a uma conclusão, a experiência estética concretiza-se num ritmo crescente, e seu desfecho não aponta apenas para uma direção. Essa diferenciação no contexto escolar, trazendo outras formas de pensar e se relacionar com conhecimentos, abre uma possibilidade de novos raciocínios. A liberdade e a individualidade das percepções no processo do espetáculo forjado na escola, bem como a multiplicidade de resultados possivelmente satisfatórios, revelam um componente fortemente lúdico, contexto que abre caminhos para o alcance da esfera das emoções.

Dewey (1980) também ressalta que a emoção é o que diferencia a expressão artística da habilidade. A partir da elaboração e da abstração como elementos comuns, a emoção delibera a experiência estética.

O milagre da mente é que algo semelhante ocorre na experiência sem que haja transporte e sem disposição de ordem física. A emoção é a força que move e consolida. Ela seleciona aquilo que é congruente e tinge com seu matiz aquilo que é selecionado, proporcionando, assim, unidade qualitativa a material extremamente díspares e dessemelhantes. Provê, portanto, unidade em e através das partes variadas da experiência (DEWEY, 1980, p. 94).

A dinâmica que se estabelece entre a obra, o artista e o público promove um novo modo de ver, sentir e apreciar as cores, os movimentos, o ritmo e a imagem. Desta forma, corroboramos as ideias de Dewey, que critica as concepções filosóficas que dividem o indivíduo em compartimentos, distinguindo alma e corpo e separando a classe intelectual da técnica. A arte conjuga os campos intelectuais, emocionais, sensíveis e técnicos. Nesse sentido, desenvolver um trabalho de produção de um espetáculo em dança exige pensá-la como atividade integral de experiência estética e com potencial educativo e lúdico.

Compreenderemos a dança, para efeitos dessa pesquisa, como elemento da cultura humana, que comunica, educa e socializa, levando em conta, ainda, a necessidade de pensar sobre ela com mentalidade contrária às dualidades entre corpo e mente, racional e emocional, encarando o indivíduo como ser pleno, único e múltiplo. Aquele que dança produz ou reproduz movimentos e tem o poder de afetar os que o cercam. Essas narrativas e trocas de experiências acontecem como vivência de lazer, na experiência educacional.

2.2 Dança, educação e lazer: concepções integradas

A dança no contexto educacional pertence a um grupo de atividades que, frequentemente, são vistas como secundárias ou de menor importância. Strazzacappa (2001) observa que ainda persiste a noção de que a arte se aprende através de atividades lúdicas e a ciência se alcança de forma séria e constrangedora, de modo que

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

Saraiva, Lima, Camargo e Fiamoncini (2007, p.147) observam que “os momentos em que a dança se encontra presente na escola resumem-se, por exemplo, aos dias festivos e cívicos ” e incentivam a repensar a posição da dança enquanto conteúdo educacional, em perspectiva crítica e transformadora.

Apesar de ser uma das manifestações de movimento mais apreciadas entre crianças, jovens e adultos, na educação e no contexto sócio-cultural, de forma geral, a dança tem uma tradição de ‘marginalidade’ ou superficialidade, devido a seus conteúdos serem considerados supérfluos (SARAIVA *et al.*, 2007, p. 148).

É fato que essa posição de desvantagem da dança frente aos outros conteúdos educacionais tem sua origem em tempos longínquos. A dança tem como matéria prima o corpo e seu movimento, meio pelo qual se revelam mensagens e emoções, expressões artísticas e culturais. Contudo, o corpo é elemento de disputa de forças, conflitos e contradições por toda a história da humanidade. Num rápido recorte no percurso histórico, percebemos que, na cultura ocidental durante a Idade Média, o corpo é negado e deixado em segundo plano em relação aos planos mental e espiritual. Chegando à Modernidade, lhe é dada nova representatividade, como objeto de virtuosismo e performance. O interesse pelo corpo se torna também técnico e científico, deixando de fora as manifestações de ludicidade e emoção. Os movimentos assumem função utilitária e essas nuances refletem-se na dança e na educação:

Tal característica assumida pela dança encontra-se presente na contemporaneidade. Relegada a um segundo plano, a dança na educação preocupa-se em preparar os alunos não para um posicionamento crítico diante da realidade, mas para decorar um arsenal de fórmulas e cálculos, necessários no vestibular (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2002, p. 36).

Sendo assim, observa-se que, no contexto educacional, a dança ainda dá passos pequenos para estabelecer seu espaço enquanto área de conhecimento. Strazzacappa (2003) nos leva a refletir sobre qual seria o conteúdo exclusivo da dança:

A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a Educação Física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam. Afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA, 2003, p. 74).

Ao longo do tempo, a dicotomia entre mente e corpo vem sendo difundida e reforçada. Essa ideia pressupõe que o indivíduo é composto dessas duas partes, que se relacionam com o bem e o mal, o intelectual e o corporal, o nobre e o vulgar. De certa forma, ciência e arte carregam elementos dessa separação, sendo a ciência o reflexo da mente e das razões e a arte, reflexo do corpo e das emoções. Na escola, essa separação frequentemente se reproduz no trato com os conteúdos e atividades. Não resta dúvida sobre a qual metade do sujeito a dança se adere. Para

além de criticar a ausência do componente lúdico nas disciplinas científicas, aquelas consideradas sérias, Strazzacappa (2001) nos alerta para a falta de seriedade com que as disciplinas artísticas são encaradas. E para Gomes Júnior e Lima (2002), tais disciplinas desempenham o papel de ornar outros elementos e conhecimentos, ao passo que poderiam alcançar a dimensão de educar para a criticidade, na perspectiva da sensibilização estética. Os autores consideram que a dança, no contexto educacional, conduzida por um processo de discussão e reflexão, numa perspectiva de experimentação estética, pode servir de elemento transformador e libertador, aproximando conhecimentos de natureza racional e emocional, sem eleger prioridades e, conseqüentemente, promovendo condições para o afloramento da criticidade.

O equilíbrio entre os polos racional e emocional pode levar a uma educação crítica, que tenha de um lado a racionalidade, base da sociedade moderna ocidental, e de outro a possibilidade de mantermos viva nossa identidade cultural, pelo caminho da experimentação estética (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2002, p. 37).

Duarte Junior (2000) faz uma retrospectiva histórica da civilização, realçando os pontos onde foi estabelecida a cisão entre corpo e mente ou, por assim dizer, razão e emoção. O autor percebe que o Renascimento e a explosão do conhecimento científico, com tudo o que ele proporcionou, fez, ao longo dos séculos e até hoje, reforçar a importância das coisas da ciência e da razão. Isso se reflete na arte, na medicina, na psicologia, na educação. “É inevitável a constatação de que o estilo moderno de conhecer a realidade e de com ela manter relações tenha atingido um ponto crítico, cuja principal característica parece ser a dificuldade em se harmonizar as múltiplas partes e segmentos em que a existência foi partida” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 70).

Diante do exposto e tendo em vista o contexto escolar, podemos considerar que a educação estética tem sido tratada de forma desvirtuada, uma vez que se tem considerado apenas o volume de informações a respeito de artistas e obras de arte. Duarte Junior (2000) nos esclarece que a educação do sensível pode ser considerada educação estética, na medida em que se considere a raiz grega *aisthesis*, que representa a capacidade da pessoa de se perceber e perceber o mundo que o rodeia, em uma dinâmica integrada, o que está comprometido no tratamento dado à questão pela escola.

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15).

O fazer artístico, como atividade intelectual, implica em experiência estética e o componente de raciocínio inteligente exigido para a realização de tal tarefa classifica essa experiência como elaborada e complexa. Para Duarte Junior (2000), a compreensão de um elemento estético se dá com o sujeito como um todo e não apenas de forma fria e racional. Entendemos, assim, que a dança, enquanto arte, pode representar “precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 25). Portanto, é fundamental que a escola faça as pazes com a dança e reescreva novas formas de lidar com essa arte no contexto educacional.

A partir de pesquisa realizada na cidade de Campinas, Strazzacappa (2003) detecta que, em muitos casos, a dança é oferecida na escola por meio de um projeto extracurricular e que, nem sempre, existe cuidado com a elaboração da proposta educacional ou com a condição profissional de quem vai ministrar as aulas. O exemplo retrata situações recorrentes, que se aplicam em diversas realidades próximas, como aulas conduzidas por pessoas cheias de boa vontade, mas sem formação alguma, que limitam-se a implementar práticas como a simples e irrefletida repetição de fórmulas ou modismos difundidos na área e na mídia.

Nos programas de educação integral do município de Belo Horizonte, essa é uma questão que merece atenção, pois quem conduz as oficinas de dança nem sempre tem formação específica. Tal abordagem sugere o caráter assistencialista de uma proposta que encara o lazer como simples ocupação do tempo livre, fortalecendo o caráter das atividades extracurriculares pregado pelas instituições, que acreditam na fórmula eficaz de ocupar o tempo ocioso das crianças para impedir que o ocupem de qualquer outra forma prejudicial (STRAZZACAPPA, 2003).

O entendimento de lazer que o relaciona apenas à ocupação do tempo livre, para afastar jovens e crianças da delinquência e perturbação da ordem, tem sido questionado e desacreditado, levando em consideração estudos e pesquisas atuais, que defendem o lazer

como parte importante da vida, elemento com potencial formativo e educacional. Para Melo e Alves Júnior (2012), o lazer tem o estigma de ser menos importante que o trabalho e que a educação, mesmo quando reconhecemos as relações diretas que tem com essas dimensões, assim como com a saúde e a qualidade de vida. Apesar de ser considerado como um tempo morto, de não se fazer nada, o lazer é parte da cultura e engloba diversos interesses, linguagens e manifestações, aspecto de destaque em diversos e atuais estudos desenvolvidos.

O sociólogo francês Joffre Dumazedier trouxe para o Brasil, na década de 1970, as reflexões que redimensionaram as maneiras de pensar o mundo moderno e as dimensões da vida com relação ao lazer. Sistematizando o estudo sociológico do lazer, promoveu o conceito de interesses culturais do lazer (DUMAZEDIER, 1999). Essa organização do conteúdo, apesar das críticas que recebe desde então, funciona como estratégia pedagógica para compreensão da amplitude da área, possibilitando o aprofundamento das discussões acerca do lazer.

Melo e Alves Júnior (2012) esclarecem que, foi na modernidade, com a implementação do modelo industrial de produção e o enquadramento do tempo livre *versus* a extensa jornada de trabalho que surgiu o que conhecemos atualmente como lazer. O abismo criado entre a classe dominante e a desfavorecida, da qual era sugada toda força de trabalho, fazia com que a última trabalhasse cada vez mais e as atividades de lazer fossem cada vez mais controladas e regradas. A tensão estabelecida entre as classes sociais foi geradora do lazer, de uma forma mais próxima da que conhecemos, com toda sua complexidade e multiplicidade. Contudo, os autores alertam que, até os dias de hoje, ainda persiste “a compreensão das atividades de lazer como remédio contra os problemas da sociedade moderna” (MELO; ALVES JÚNIOR, 2012, p. 17).

Os estudiosos contemporâneos vêm nos auxiliando no entendimento de concepções cada vez mais elaboradas de lazer, que consideram importantes suas contribuições ao desenvolvimento humano. Gomes (2004) conceitua o lazer como dimensão da cultura construída social e coletivamente, reforçando a vivência de manifestações culturais e as relações dialéticas que se estabelecem entre necessidades, deveres e obrigações. O lazer vem sendo definido como campo de conhecimento que engloba a diversa gama de atividades que as pessoas fazem ou praticam tendo em vista retorno satisfatório e gratificante.

Contudo, as concepções de lazer ligadas ao desenvolvimento do sujeito, que atendem às reivindicações atuais da sociedade, ainda não têm um alcance amplo no entendimento e nas práticas. Nesse sentido, Correia (2008) nos alerta que as propostas de ações sociais nas áreas de lazer ainda correm o risco de acompanhar um antigo discurso moralizante, que defendia a ocupação do tempo livre como fórmula para amenizar violência e criminalidade, numa visão discriminatória. Esse quadro nos leva a refletir sobre projetos utilitaristas, oportunistas, que não se comprometem com a emancipação dos sujeitos.

Embora devam ser resguardadas as devidas peculiaridades e complexidades de uma ação social, acreditamos na seguinte hipótese: para que os projetos sociais em EF, esporte e lazer obtenham êxito e cumpram seu papel transformador nas comunidades “vulneráveis”, será necessário que eles sejam desenvolvidos e administrados com a mesma seriedade e eficiência de uma empresa, entretanto com comprometimento e responsabilidade social muito maior. Isso não significa assumir uma postura empresarial dos problemas sociais, mas compreender que o trabalho com as comunidades excluídas deveria ter a mesma qualidade daquele oferecido às ilhas de inclusão (CORREIA, 2008, p. 96).

Silva e Isayama (2017) entendem que, em caso observado na educação integral, existem interfaces entre lazer e educação no contexto da cultura. Para os autores, as práticas de lazer na educação podem trazer diferentes significados para a cultura, de modo que eles ressaltam a importância do componente lúdico para uma educação culturalmente rica, que leve o indivíduo a ampliar seus horizontes e se reconhecer como sujeito. É importante reforçar que lazer como processo educativo requer envolvimento e empenho, não se configurando apenas como uma forma de ocupação passiva do tempo.

Faria, Debortoli, Resende, Coelho e Luce (2011) nos ajudam a entender que, equivocadamente, mesmo nos contextos em que o corpo e o movimento são destaques na aprendizagem, o principal enfoque permanece na transmissão de conteúdos e não na experiência. O recurso intelectual se sobrepõe, mesmo quando o início e o fim se dão na esfera do movimento. No intuito de superar os problemas encontrados em tais práticas, os autores apostam em outra forma de compreensão da aprendizagem, interrogando ao lazer quais as contribuições possíveis para a formação humana no contexto da educação, da aprendizagem e do movimento. Essa fundamental questão vai ao encontro do que propõe esse trabalho. Tais reflexões são estímulo para a busca do entendimento das potencialidades da dança, do espetáculo e do lazer na educação. Recorremos, mais uma vez, à educação do sensível, considerando que o saber sensível é o fundador de todos os conhecimentos.

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 14).

Percebe-se que existe a tendência de hospedar o ensino da dança em atividades extracurriculares e opcionais, com acentuado cunho lúdico. A dança, enquanto arte está em situação de desvantagem em relação a outras manifestações artísticas. E isso se reflete no contexto escolar, pois mesmo que elencada nas diretrizes nacionais, ela permanece nas bordas entre o ensino da arte e da educação física, sempre como elemento complementar. “Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar, como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa, de caráter extracurricular” (STRAZZACAPPA, 2003, p. 74).

Saraiva *et al.* (2007) defendem o ensino da dança na escola, bem como a criação de espaços de discussão e vivência para que ela seja compreendida como área de conhecimento. Para as autoras,

A perspectiva histórica e filosófica que norteia nossa compreensão de dança é de que ela é uma prática estética que possibilita a materialização da sensibilidade humana e amplia a capacidade expressiva; como prática educativa, promove o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão das culturas de movimento (SARAIVA *et al.*, 2007, p. 148).

Para Duarte Junior (2000), o sensível e o inteligível devem seguir juntos, pois são duas esferas complementares para a construção do saber na esfera educacional. É um risco deixar apenas para o inteligível o caminho para a apreensão de conhecimento e entendimento do mundo, risco de um esfriamento da capacidade de perceber o mundo de forma sensível. Nesse ponto, podemos ver uma interface com a concepção da educação integral adotada no município de Belo Horizonte, pois destaca e confere importância à participação de sujeitos e saberes múltiplos na cena escolar.

O rigor de uma educação prioritariamente científica vem fazendo educadores e sociedade acreditarem que, por esse meio, se cumpre a transmissão de conhecimentos precisos e concretos, capazes de abarcar dados e informações necessárias para a compreensão do mundo. Contudo, a vida acontece de forma espontânea e fluida e permite um sem número de estímulos e sensações, que vão construindo em nossos pensamentos e corpos a compreensão sensível do mundo.

Daí a urgente necessidade de se voltar a valorizar, especialmente no âmbito das escolas, uma fruição mais detida e minuciosa da realidade a que pertencemos, tarefa para a qual devem ser convocados e valorizados não apenas o poeta e o artista, como também aquele cidadão comum que detém a prática de ofícios e habilidades para as quais estão cerrados os olhos de nossa contemporaneidade tecnológica. Maestria, sensibilidade, habilidade e intuição: componentes do exercer-se cotidiano da maioria da população, os quais, no entanto, seguem impedidos de transpor os portões escolares em nome do rigor científico e da eficiência tecnológica (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 202).

Frente ao exposto, destaca-se a importância de iniciativas de qualificação dos profissionais de dança dos projetos sociais e programas de educação integral, tendo em vista a diversidade de perfis e experiências dos mesmos. Mazziotti e Schwartz (2000, p. 47) ponderam que, mesmo tendo grande habilidade como dançarinos e terem condição de reproduzirem tarefas, pode faltar aos profissionais de dança de projetos sociais “a capacidade de comunicação de suas habilidades, para criar um meio efetivo de aprendizagem para os alunos”.

O valor educacional da dança está muito além da simples associação desta ao domínio técnico, tendo como elementos importantes a serem considerados a expressão, a sensibilidade, a criatividade, além do profissional atuante, cuja competência pode inferir e motivar a participação significativa (MAZZIOTTI; SCHARTZ, 2000, p. 45).

O trabalho envolvendo aulas ou oficinas de dança, independente dos estilos e metodologias aplicadas, em grande parte das vezes, levará a uma apresentação ou espetáculo que, com complexidades variadas, celebram uma espécie de conclusão. Pressupor que levar o indivíduo ao palco para uma apresentação de dança constitui tão somente mais uma atividade cultural esporádica para o entretenimento pode desconsiderar um rico manancial formativo. A dança reacende a possibilidade da integralidade do sujeito. Aquele que dança precisa estar inteiro em sua performance, tendo o corpo como veículo de sua comunicação. A música, o espaço, o tempo, as companhias de cena e toda a atmosfera cênica levam ao despertar de potências adormecidas em outras tantas atividades do cotidiano, de confinamento dos movimentos e expressividades.

São inúmeros os casos que nos levam a supor a aplicação de uma grande dose de estímulo à autoestima dos participantes e a capacidade de vislumbrar o potencial humano do espetáculo e da dança no contexto educacional. Através dessa dinâmica, recursos e habilidades que poderiam estar embotados pelo cotidiano da escola têm a chance de emergirem. O trabalho com o corpo nessa esfera, analisado pelo viés do lazer, multiplica as chances de sucesso, trazendo à tona novos panoramas para quem participa. Alcançando sua meta final na apresentação do espetáculo, a emoção estética é elemento com grande força de transformação.

Trazer à cena seu trabalho, apresentá-lo aos pares e familiares pode ser experiência ímpar de autoestima e satisfação, tanto para aquele estudante que deseja seguir os passos de uma carreira nas artes, quanto para os que não vislumbram em sua trajetória a experiência profissional como artista. O contexto proporciona um trabalho realizado com elementos do lazer.

Trabalhar inclusivamente, na perspectiva do lazer, vai na contramão de privilegiar os supostamente mais habilidosos. Visto que a participação em um espetáculo promovido por um projeto social indica a perspectiva da inclusão e não envolve interesse financeiro ou profissional, o foco e objetivos da ação são peculiares. Essa atmosfera de liberdade não torna desnecessário que o profissional que conduz a ação tenha um conjunto de conhecimentos técnicos e culturais que alicerce sua prática e, ao mesmo tempo, que tenha em mente o foco do trabalho na perspectiva do lazer. Isayama (2010) comenta que o trabalho relacionado ao lazer vem sendo encarado equivocadamente, ao longo do tempo, como fundamentado na cooperação, amor e assistencialismo, tendo como foco maior o “dom”. Em contrapartida, o autor reforça que são necessários conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos na formação do profissional que tem o lazer como foco principal de seu trabalho.

Para a composição de um espetáculo, desde o amador ao profissional, observa-se grande complexidade de fases e procedimentos, que vão muito além do momento da apresentação. Realizar o processo estando ciente de todos os passos a serem tomados pode ser um caminho para que a vivência do participante alcance, de forma satisfatória, as dimensões lúdicas e educativas que deveriam ser inerentes às experiências em arte, lazer e educação. Assim, o espetáculo, na perspectiva dos projetos sociais e educacionais, é parte do processo, ao mesmo tempo que brinda sua conclusão.

É sabido que o espetáculo coreográfico representa apenas a ponta de um iceberg. Os poucos minutos que dura a apresentação no palco encobrem horas de aprendizagem, preparação técnica, criação, ensaio, elaboração de figurino, iluminação, maquiagem, cenografia, gravação de trilha sonora etc. (STRAZZACAPPA, 2003, p. 82).

Todo esse trabalho levado a um espaço privilegiado, possível através de parcerias intersetoriais e diálogos com setores privados e públicos, multiplicam as benesses, favorecendo o acesso à cidade e à cultura. Gruber e Stoppa (2017) ressaltam o desequilíbrio no acesso a equipamentos de lazer e cultura da cidade e a necessidade de criar e desenvolver políticas de lazer para promover o acesso e a participação cultural aos não contemplados.

Destacam, também, que essa necessidade não deve ser apenas baseada num rol de eventos pontuais, mas em uma política de animação sociocultural, em uma dinâmica de formação. O processo de criação do espetáculo pode ser ímpar nesse aspecto, pois cria um movimento da comunidade na cidade, permitindo a ida em direção a teatros e centros culturais na conclusão de um processo criativo e participativo. Os participantes se preparam e se enfeitam para se apropriar de um equipamento da cidade, talvez distante de seu panorama de desejos. Estar nesse espaço, envolvidos em emoção estética, pode despertar, além de almas artistas, interesse pelas vivências culturais e de lazer disponíveis na cidade. Vislumbra-se o gosto pela participação, contemplação e novas vivências de lazer, especialmente para os menos favorecidos, sejam eles estudantes ou familiares.

Não podemos nos esquecer também de que a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos. Muitas vezes, a apresentação de final de ano do filho se resume na primeira e única experiência estética dos pais. Professores e diretores, cientes de tal situação, não podem permitir que essa oportunidade seja desperdiçada (STRAZZACAPPA, 2003, p. 83).

A criação e a apresentação de um espetáculo na esfera educacional é condizente com as políticas públicas de lazer. O processo leva à apropriação de espaços da cidade, bem como a uma experiência educativa para os participantes e demais envolvidos.

3 A DANÇA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesse capítulo será feita uma breve contextualização da educação integral em Belo Horizonte, para em seguida focalizar no projeto *Palcos da Cidade*.

3.1 A educação integral no município de Belo Horizonte

O Programa Escola Integrada (PEI) foi idealizado, no município de Belo Horizonte, tendo como principal argumento a possibilidade de ampliação das oportunidades de desenvolvimento de competências individuais e coletivas para os estudantes do ensino fundamental. O PEI propõe o redimensionamento da antiga proposta curricular e tem como característica o alargamento do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar. “Visa o enfrentamento das desigualdades educacionais, proporcionando uma organização, no contraturno, em forma de oficinas” (BELO HORIZONTE, 2015a, p. 23).

O PEI, bem como os outros projetos de educação integral do município, que são o Programa Escola nas Férias⁵ e o Programa Escola Aberta⁶, são dirigidos, em sua centralidade, na SMED pela Diretoria da Educação Integral (DIED), composta por equipe multidisciplinar que coordena as ações dos programas. As Diretorias Regionais, que representam cada uma das nove Regionais Administrativas da cidade, a saber: Barreiro, Leste, Centro Sul, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova, também possuem equipes que acompanham e orientam as ações regionalizadas.

Nesse sentido, a ampliação da jornada diária do estudante na escola “representa não só o aumento da permanência dos estudantes no ambiente escolar, mas está associada à ampliação das oportunidades de aprendizagens” (BELO HORIZONTE, 2018a, p. 2). O PEI se configura como uma política que foi implementada com respaldo da legislação vigente.

Inicialmente, a SMED lançou a proposta da Escola Integrada como um projeto-piloto, no ano de 2006 e, na ocasião, sete escolas fizeram adesão. De início, já foi possível atender cerca de 2 mil estudantes. No ano seguinte, pelo seu êxito, o PEI se converteu em uma política que tem

⁵ Promove práticas de lazer nas escolas municipais nos meses de férias escolares, janeiro e julho e é aberto à comunidade. Destinado a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos.

⁶ Oferece oficinas culturais e atividades de lazer nas escolas municipais, aos finais de semana e, eventualmente, à noite. Aberto à comunidade e sem restrição de idade.

como objetivo atender todos os estudantes. Até 2015, a implantação se estendeu a todas as escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte.

A organização do PEI se dá no contraturno escolar e tem funcionamento peculiar. A noção de integração é um processo em plena construção, pois suas ações são ainda relativamente recentes no contexto da educação municipal. Para que funcione, o PEI é coordenado por um professor da escola – o coordenador do PEI - que se responsabiliza pela gestão, juntamente com a direção escolar. O programa conta, ainda, com a atuação dos monitores, que são pessoas contratados, além de bolsistas de instituições de ensino superior, voluntários e, mais recentemente, mediadores de programas do Governo Federal. Cada escola pode contratar a quantidade de monitores de acordo com o número de estudantes que participam do PEI, segundo as regras vigentes para a Rede Municipal de Educação do município. Essas pessoas têm perfil variado, para atender as demandas de oficinas do interesse do coletivo da escola.

As oficinas planejadas pela escola concentram-se nas seguintes áreas: acompanhamento pedagógico; arte e cultura; educomunicação e uso de mídias; direitos humanos e cidadania; educação e diversidade; educação socioambiental; esporte e lazer; leituras na educação integral; cidade, patrimônio cultural e educação; prevenção e promoção da saúde (BELO HORIZONTE, 2018a). São planejadas atividades com cunho cultural, esportivo, artístico, ecológico, social e educativo, que se dão através das oficinas e vivências ofertadas. Dança, capoeira, percussão, artesanato são bastante recorrentes no universo da Escola Integrada. Um destaque se dá quanto ao número de oficinas de dança e na importância que essa manifestação sempre teve no cotidiano do contraturno escolar. Paula (2017) realizou uma pesquisa exploratória nos registros de atividades, documentação entregue pelas escolas municipais de Belo Horizonte, mensalmente, à SMED. Foi possível verificar que, em dezembro de 2014, das 172 escolas municipais que desenvolviam o PEI, em 120 eram oferecidas oficinas de dança. Ademais, na dança residem grande parte das oportunidades de participação, com apresentações artísticas dos trabalhos, em eventos promovidos pelo PEI ou a convite de outras instituições pela cidade.

Além de ampliar os tempos da vivência escolar, o PEI tem como um de seus fundamentos a ampliação dos espaços de aprendizagem, de modo que a rotina do Programa também considera uso de espaços fora da escola, como imóveis alugados ou de parceiros, clubes, praças e afins, além da circulação pontual em diversos e diferentes locais, considerando o

potencial educativo da cidade e implementando ações que levam à exploração dos espaços e equipamentos. Assim, faz parte do planejamento do PEI as visitas e aulas passeio a diversos espaços da urbe, considerando o caráter educador da cidade, segundo as diretrizes do Programa.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas do PEI contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes ao proporcionar experiências que lhes permitam, por exemplo, conhecer e vivenciar as relações com os espaços públicos e ambientes sociais diversos e, conseqüentemente, conhecer e vivenciar diferentes linguagens (BELO HORIZONTE, 2015a, p. 23).

As aulas passeio promovem a visitação a diversos equipamentos, como museus, parques, clubes, estádios e teatros, visando à apropriação da cidade e à construção de aprendizagens cognitivas, sociais e sensíveis. O PEI “compreende que associar aula e passeio representa harmonizar conhecimentos inteligíveis e saberes sensíveis, que não se excluem, mas se articulam em favor do desenvolvimento do saber humano” (BELO HORIZONTE, 2018a, p. 27). O termo aulas passeio foi desenvolvido pelo francês Celestin Freinet, que não se conformava diante do enquadramento da escola tradicional, fazendo surgir, no início do século 1920, a Pedagogia Freinet. Ao incorporar a realização de passeios no cotidiano escolar foi possível verificar o grande potencial educativo da proposta.

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta (FREINET, 1975, p. 23).

Em diálogo com a pedagogia freinetiana, também foram incorporados à educação integral do município os princípios norteados pelo movimento das Cidades Educadoras. O termo se refere a um pacto criado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que foi realizado na cidade de Barcelona, quando se reuniram representantes de cidades que se comprometeram com o desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade de vida de seus habitantes, celebrado na Carta das Cidades Educadoras. Segundo o movimento, “nas cidades educadoras, a formação dos habitantes é responsabilidade de toda a sociedade e de diversos agentes sociais – associações de bairros, instituições culturais, grupos ecológicos,

empresariado, clubes de serviço, sindicatos, partidos políticos etc.” (BELO HORIZONTE, 2018a, p. 6). Assim, o princípio 1 da Carta das Cidades Educadoras estabelece que:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá levar em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares (CENPEC, 2006, p. 158).

Para que os princípios da Carta das Cidades Educadoras sejam colocados em prática, com a circulação dos estudantes, a equipe do Programa BH para Crianças / SMED faz o planejamento e a gestão da utilização de transporte pelas escolas, além de articular parcerias e avaliar as potencialidades pedagógicas de diversos espaços para atender aos programas de educação integral do município. Coordena uma frota com 21 ônibus e um micro-ônibus e autoriza a locação de transporte para os deslocamentos que excedem essa frota⁷. O Programa ainda “articula as parcerias com diversos agentes sociais, de forma a construir uma rede educativa que conte com o engajamento de diferentes instituições públicas e privadas” (BELO HORIZONTE, 2015a, p. 131). A atuação do Programa BH para Crianças é de fundamental importância para a execução do projeto em estudo, pois os deslocamentos para ensaio e apresentação das escolas participantes e até mesmo de escolas que comparecem para assistir ao espetáculo são viabilizados por sua gestão.

A gestão da educação integral de Belo Horizonte vem realizando, anualmente, desde 2008, o Fórum da Educação Integral, que objetiva levar ao conhecimento e apreciação da cidade as ações educativas realizadas em cada ano. O Fórum de Educação Integral visa possibilitar as trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos na educação integral, bem como ocupar os espaços da cidade, considerando seus territórios educativos. A ação é composta por projetos que possam levar a público seus produtos finais, em eventos específicos, como festival de música, festival de mini curtas, mostras de artesanato e dança e concurso fotográfico. Desde 2015, entretanto, a gestão dos programas de educação integral na SMED apresentou para as escolas um tema integrador ou unidade temática, a fim de que sirva de eixo norteador para os diversos projetos e atividades realizados no cotidiano da escola. “A ideia de uma unidade

⁷ No decorrer dessa pesquisa, o contrato que possibilitava a circulação dessa frota venceu, e até a conclusão desse estudo, não havia reconstituição desse recurso por parte da SMED / PBH. A falta desse recurso impacta diretamente a execução do *Palcos da Cidade*, bem como outros projetos de circulação na cidade.

temática vem para fortalecer ações que fomentem projetos pedagógicos na constituição de objetivos prioritários para o desenvolvimento de ações educativas e formativas de alcance integrador em nossas escolas” (BELO HORIZONTE, 2017, p. 1). Para o ano de 2015, o tema escolhido foi *Áfricas na Cabeça*.

Com a temática *Áfricas na Cabeça*, o fórum oportunizará discussões sobre as relações étnico-raciais e as tradições africanas, em consonância com a Década da Afro descendência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) / Organização das Nações Unidas (ONU). Dessa forma, o Fórum configura-se como espaço de vivências e culminância do processo educativo desenvolvido nas escolas ao longo do ano de 2015 (BELO HORIZONTE, 2015b, p. 1).

A proposta do tema integrador foi considerada exitosa e teve continuidade nos anos seguintes. Em 2016, o tema integrador proposto foi *Africanidades Brasileiras*, que pretendia oportunizar “discussões sobre as relações étnico-raciais e as tradições afro-brasileiras” (BELO HORIZONTE, 2016, p. 1).

O tema das Africanidades Brasileiras está relacionado às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Refere-se não somente às vivências, organização das lutas cotidianas, modos de ser e de viver, próprios dos negros brasileiros; mas também à identidade cultural e às próprias marcas da cultura africana que fazem parte do dia a dia do brasileiro (BELO HORIZONTE, 2016, p. 1).

Assim, considerando que o tema norteador serve como condutor dos diversos projetos realizados no contexto da educação integral do município, quando da idealização e planejamento do *Palcos da Cidade*, em 2016, o tema *Africanidades Brasileiras* serviu como norte para a criação do roteiro do espetáculo.

Em 2017, o tema *120 anos de Belo Horizonte* foi lançado, com o objetivo de provocar uma reflexão crítica e participativa sobre fatos e história do município, bem como levar os estudantes a reconhecer a cidade como espaço privilegiado da educação. “Trata-se de ultrapassar a celebração do aniversário da cidade na perspectiva da simples exaltação de suas qualidades; da valorização de personagens ilustres; da nostalgia com relação a seu passado e do fortalecimento de identidades forjadas pela mídia” (BELO HORIZONTE, 2017, p. 1).

No biênio 2018 e 2019, o tema integrador proposto foi *Educação integral, diversidade étnico-racial e inclusão*, que tem como foco “fomentar a integração de ações, no cotidiano escolar, sob a perspectiva da inclusão do estudante com deficiência, bem como do respeito e da valorização à identidade étnico-racial, cultural e social dos estudantes” (BELO HORIZONTE,

2018b, p. 5). A temática pretendeu provocar práticas educativas na esfera da educação integral que levassem ao reconhecimento do outro, fortalecendo atitudes de inclusão e integração.

Nesse cenário, em articulação com as propostas pedagógicas da educação integral da SMED, o *Palcos da Cidade* vem sendo desenvolvido a cada ano, desde 2016. O detalhamento de seu funcionamento se dará no próximo tópico.

3.2 O projeto *Palcos da Cidade*

O projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* foi idealizado para atender as especificidades da escola e, em especial, o PEI. Busca promover o encontro dos sujeitos e conduzir o desenvolvimento das coreografias a partir de um fio condutor coletivo, que impregna de significado o conjunto da obra. Para Pavis (2008, p. 142), na concepção de um espetáculo “tudo é significativo: texto, cena e local do teatro e da sala. O espetáculo não se isola mais numa área cênica: ele invade a sala e a cidade. Ultrapassa seu quadro”.

No caso do espetáculo na perspectiva educacional, a importância se dá pelo fato de concretizar o resultado de um trabalho, constituindo-se como parte desse processo. Dessa forma, requer cuidados no seu trato, tendo em vista todas as suas fases de execução.

No entanto, não podemos deixar de lado o resultado final obtido, que tem igualmente sua importância como resultante do processo, logo, como parte dele. Assim sendo, se o espetáculo de final de ano constitui-se parte fundamental na formação do artista, ele deve ser levado a sério, idealizado com zelo e estruturado com atenção (STRAZZACAPPA, 2003, p. 83).

O caminho escolhido para a efetivação do projeto em análise foi criar um coletivo de monitores, definido a partir do critério participação de formações em dança oferecidas previamente pela Diretoria da Educação Integral. Assim, subentende-se que aqueles que possuem maior frequência nessas formações fazem parte de um coletivo escolar que investe na qualificação da dança na escola. É importante destacar que os aspectos técnicos desses sujeitos não são avaliados, como sua experiência em dança ou habilidades. Nesse sentido, a adoção de um critério surge tão somente para limitar o número de escolas participantes, que impacta diretamente no número de coreografias e, conseqüentemente, no tempo de apresentação do espetáculo, que não deve exceder 1 hora e 30 minutos. Esse tempo representa

um limite para uma permanência agradável dos estudantes em um teatro para apreciação, e se adéqua ao turno escolar, considerando os deslocamentos. Como a cidade de Belo Horizonte é dividida em nove regionais administrativas, são apontadas, em geral, apenas duas escolas de cada uma delas, em função de seus monitores de dança.

Definido o grupo, a escola de cada um dos monitores é convidada, por meio da coordenação do PEI e direção, para a participação no projeto. O aceite da gestão da escola é fundamental para o andamento das ações, pois só com seu apoio é possível viabilizar ensaios, figurinos e transporte, quando necessário. É divulgado, a partir daí, um cronograma que inclui encontros formativos, ensaio geral e apresentação. Os encontros formativos abordam temas relacionados à dança e criação coreográfica, em teoria e prática, além de discussões sobre a produção do espetáculo em pauta.

Desde sua primeira edição, em 2016, o *Palcos da Cidade* conta com a parceria do Grupo de Pesquisa EduDança⁸, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional (EEFFTO / UFMG), na realização de percurso formativo que integra as etapas do projeto, por meio da inclusão dos monitores coreógrafos no *Fórum EduDança*, evento promovido, anualmente, desde 2015, na EEFFTO / UFMG. Tal parceria foi formalizada entre a SMED e a UFMG e a primeira favorece a participação de seus profissionais nesses eventos, em horário de trabalho. Em 2018, ano em que se focaliza esse estudo, foi realizado o *IV Fórum EduDança – Desafios da Atualidade: perspectivas da pesquisa em Dança, Educação Física e Lazer em relação à esportivização, a religião e os projetos sociais*. A temática proposta foi articulada às demandas do grupo de monitores participantes, versando sobre temas de interesse que se vinculam a sua lida profissional. Segundo Chaves e Côrtes (2019, p. 22), “a escolha do tema foi construída a partir dos relatos dos parceiros do evento advindos dos projetos sociais e de nossos alunos em fase de estágio ou pesquisa nas escolas e em projetos sociais”. No referido fórum, as palestras são sempre seguidas de atividade prática, realizada na sala de dança, o que reforça e completa a experiência para os participantes.⁹ Além dos

⁸ Com sua criação aprovada em 2014, o Grupo de Pesquisa EduDança (EEFFTO / UFMG) foi criado, por autoria dos professores Elisângela Chaves e Gustavo Côrtes, com o intuito de contribuir para a redução da lacuna que se observa academicamente, de carência de grupos de pesquisa específicos para a área de dança. As ações do grupo visam provocar reflexões sobre a dança como pauta da formação e atuação dos professores, especialmente de Educação Física (CHAVES e CÔRTEES, 2019).

⁹ A programação do IV Fórum EduDança contou com as seguintes temáticas e palestrantes:
- 23/03/2018 – A dança nos Projetos Sociais – Ms. Juliana Araújo de Paula (PBH / UFMG)
- 20/04/2018 – Reflexões sobre Dança e Religião – Dra. Fernanda Cardoso de Souza (UNIMONTES)

encontros no *Fórum EduDança*, os monitores coreógrafos do projeto participam de reuniões para discussão do roteiro e detalhamento da ação.

O roteiro do espetáculo é criado, de forma parcial, pela equipe que coordena o projeto na DIED. O argumento sempre parte do tema integrador proposto para o ano e esse esboço é elaborado de forma a favorecer a proposição de coreografias, uma por escola representada. A proposta de roteiro com as divisões coreográficas é levada ao grupo de trabalho e, em diálogo coletivo e democrático, as partes são distribuídas e cada representante de escola volta para seu grupo para elaborar sua contribuição para o espetáculo. Um fórum de discussão, em um grupo de *whatsapp*, auxilia na partilha das ideias, músicas e informações. Cada monitor coreógrafo, em diálogo com o coletivo de sua escola e a partir das diretrizes compartilhadas nos encontros formativos para sua coreografia, escolhe sua própria música e figurinos. As músicas não devem ultrapassar 5 minutos, para não prolongar em demasia o tempo total do espetáculo. As eventuais despesas com figurinos são arcadas pela escola. O cenário é elaborado de forma simplificada e executado pela equipe de coordenação do projeto, composta por servidores da DIED, pois não há verba destinada para ele.

No processo, a equipe de coordenação do projeto visita, sempre que possível, ensaios nas escolas, para acompanhar de perto o desenvolvimento dos trabalhos. A coordenação assiste ao ensaio, dialoga com coreógrafos e professores coordenadores do PEI sobre a coreografia e demais elementos como figurinos, adereços, detalhes do teatro, e compartilha com os estudantes suas impressões, de forma a motivar o grupo em sua construção coletiva.

Para a coesão do espetáculo, é elaborado um recurso teatral, com o intuito de conduzir uma narrativa de forma criativa. O alinhamento ao tema integrador é fundamental para que o espetáculo esteja consonante com os demais projetos da educação integral na cidade e agregue valor ao conjunto de ações para potencializar o caráter educativo de cada tema proposto.

Em relação ao processo de montagem coreográfica dos monitores de dança, em geral, observados ao longo destes anos, nota-se que parte deles se coloca em cena, fazendo parte do elenco, dançando junto e até à frente dos alunos. Esta atitude, seja por insegurança de dar

autonomia aos estudantes, seja por necessidade de mostrar seu talento, foge totalmente das intenções do projeto, motivo pelo qual foi criada uma regra proibitiva da participação de monitores se apresentando junto aos alunos em cena, focando principalmente o incentivo ao exercício de autonomia. E, para propiciar esta participação dos monitores, tornou-se usual realizar uma coreografia com os mesmos que, geralmente, fecha o espetáculo e é momento de grande entusiasmo para todos os envolvidos.

Não há limite para o número de estudantes participantes de cada escola, desde que seja possível comportar todos em cena e que não ultrapasse o número de passageiros em um ônibus, que comporta, em geral, 42 pessoas. Assim, temos um limite sugerido de 40 estudantes, uma vez que estes costumam ser acompanhados por dois adultos. Essa limitação pretende facilitar o transporte para o ensaio geral. A equipe da DIED realiza junto ao Programa BH para Crianças, que faz a gestão do transporte escolar, uma reserva de ônibus da frota própria, ou seja, que não tem custo para a escola, a fim de garantir os deslocamentos dos estudantes e coreógrafos para o ensaio geral, que é único e acontece nas semanas anteriores à apresentação. Buscamos, junto a parceiros, espaços que possam ser cedidos gratuitamente para esse ensaio, como quadras poliesportivas ou outro tipo de área ampla e coberta. Para a apresentação, entretanto, tem sido acordado com as escolas participantes que paguem pelo transporte dos estudantes artistas, para que os ônibus disponíveis da frota do Programa BH para Crianças atendam às escolas que desejem assistir ao espetáculo, garantindo a presença de grande público. As apresentações contam, em média, com 400 estudantes em cena, plateias repletas de estudantes de outras escolas, familiares e comunidade escolar, além do público espontâneo. Fica nítido o quão é fundamental, para o sucesso da ação, a organização e custeio de transporte para o deslocamento dos participantes, por parte da SMED e das escolas participantes.

O teatro que recebe o espetáculo parte sempre de uma proposta de parceria, com cessão gratuita do espaço, pois não há recurso destinado para o custeio do projeto. É importante que seja um teatro com palco adequado para dança¹⁰ e com grande capacidade de plateia. Assim, cada escola que faz a adesão lança mão de seus próprios recursos financeiros para financiar

¹⁰ Considera-se, para a execução do projeto, um palco adequado para dança aquele que tenha proporções que comportem grandes grupos, de até cerca de 40 participantes em cena, piso que não represente risco para os estudantes, entradas e saídas laterais, recursos de luz e sonorização.

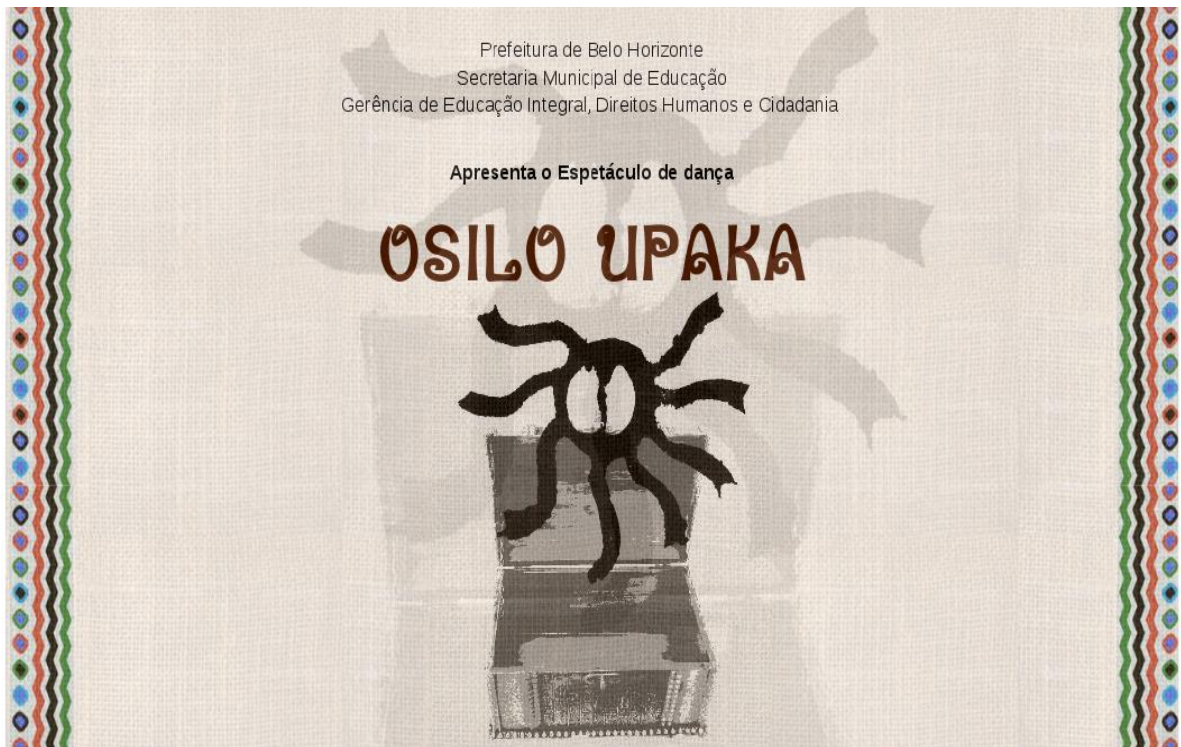
figurinos e transporte para o dia da apresentação. Os dias pleiteados nos teatros são, normalmente, entre terças e quintas-feiras.

A equipe de produção da própria DIED chega ao teatro pela manhã, para a montagem de cenário, luz e som. A partir das 12 horas, os estudantes participantes chegam, para a passagem de palco. A equipe dos teatros organiza a entrada da plateia e as apresentações ocorrem, geralmente, entre 14 horas e 30 minutos e 16 horas.

Na SMED, existe uma equipe de comunicação e arte, que tem se encarregado de produzir as peças gráficas de cada espetáculo, desde 2017. Os programas do espetáculo são elaborados e impressos em gráfica para serem distribuídos no dia da apresentação. Além disso, a equipe de comunicação e arte elabora convites eletrônicos que são compartilhados via e-mail e redes sociais. A arte do espetáculo de 2016 foi feita por um colaborador da própria equipe DIED e os programas dessa edição foram impressos em impressora comum. Segue relato dos espetáculos realizados.

3.2.1 Osilo Upaka – 2016

Figura 1 – Arte gráfica *Osilo Upaka*



Fonte: Arquivos SMED - Autoria: Adriano Guimarães - 2016

O tema integrador para o ano de 2016 foi *Africanidades Brasileiras*, considerando a cultura africana e suas influências no Brasil. A inspiração para o espetáculo foram os contos de tradição oral africana. A lenda *Baú de Histórias* conta a saga de um deus africano que, sabendo da existência de um outro deus que tinha a posse de um baú contendo todas as histórias do mundo, parte em busca da conquista dessa arca. *Osilo Upaka*, em umbundo, idioma angolano, significa baú de histórias. No confronto entre os dois deuses, o detentor do baú desafia seu visitante, que vence a contenda e, enfim, distribui as histórias por todo o mundo. As coreografias foram adaptadas, relacionando os momentos e desafios dessa jornada: Vento, Serpente, Chuva, Sol, e Vitória são exemplos de como foi estruturada cenicamente a história. Uma narrativa teatral foi feita entre as coreografias, por um estudante adolescente, o que ofereceu à plateia maior entendimento do enredo. A estreia foi em 13 de dezembro de 2016, com 3 apresentações, e aconteceu no Teatro Bradesco (BH). Uma reapresentação foi organizada para o Teatro Francisco Nunes, no dia 8 de março de 2017. Participaram 17 escolas, foram promovidos 4 encontros formativos para os monitores e 1 ensaio geral para todo o grupo participante.

3.2.2 De rolé – 2017

Figura 2 – Arte gráfica *De rolé*

De Rolé
A Educação Integral nos Palcos da Cidade

A Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, convida para o espetáculo: **DE ROLÉ!**

Uma aventura que vai te levar a conhecer lugares e histórias da cidade a partir do relato de seus moradores mais comuns. Comerciantes, estudantes, artistas da rua, donas de casa, dentre outros, mostrarão a história para além dos guias turísticos.

Dia: 14 de dezembro
Horário: às 14h30
Local: Grande Teatro do SESC Palladium
 Av. Augusto de Lima, 420 - Centro

Mais informações:
 Diretoria da Educação Integral
 3277-9903

EDUCAÇÃO
 PREFEITURA
 BELO HORIZONTE
 GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA

Em 2017, os *120 anos de Belo Horizonte* foi o tema integrador. O espetáculo *De rolé* representa um passeio desprezioso pela cidade. Uma personagem vinda da Bahia – representada por uma atriz da equipe da DIED – chega à cidade, convidada para uma festa, mas se desencontra de sua anfitriã. A procura pela amiga e pelo local da festa transformam-se em um animado passeio que revela lugares e histórias da cidade, para além dos guias turísticos tradicionais. As coreografias representam lugares e suas histórias: Mercado Central, Cemitério do Bonfim, Viaduto Santa Tereza e Praça da Estação são alguns dos pontos visitados pela turista. Ao final da peça, o encontro das amigas acontece, no atual e emblemático carnaval de blocos da cidade. *De rolé* estreou em 14 de dezembro de 2017, no grande teatro SESC Palladium (BH). Participaram 15 escolas, foram promovidos 7 encontros formativos para os monitores e 1 ensaio geral.

3.2.3 Adedanha – 2018

Figura 3 – Arte gráfica *Adedanha*



Fonte: Arquivos SMED – Autoria: Núcleo de Arte da SMED – 2018

O tema integrador de 2018 foi *Educação integral, diversidade étnico-racial e inclusão*. Com foco nas potencialidades, o espetáculo visitou o universo das brincadeiras infantis, a partir de um jogo de palavras chamado adedanha. Em cena, quatro estudantes representaram a brincadeira. A cada sorteio de uma letra, feita pela imposição súbita de um número aleatório indicado pela soma dos dedos das mãos dos participantes do jogo, uma letra é revelada. A partir dessa letra, surgem personalidades que fizeram de suas limitações elementos de potência para modificar suas vidas e o mundo. Nelson Mandela, Frida Kahlo, Chiquinha Gonzaga, Beethoven, dentre outros foram representados pelas coreografias, assim como a cultura de seus países de origem, e o simbolismo dessas personalidades e desses lugares para o mundo. A apresentação aconteceu em 12 de dezembro de 2018, no grande teatro do SESC Palladium (BH). Participaram 15 escolas, foram realizados 3 encontros formativos para os monitores e 1 ensaio geral.

Desde o início, observam-se nas falas de estudantes, professores e comunidade escolar grande entusiasmo pelo projeto, como se a ação abrisse para eles uma nova janela de possibilidades. Os relatos passam a impressão de que participar do processo e do evento traz uma perspectiva transformadora. Reside aqui o foco da pesquisa.

4 A METODOLOGIA: UMA VISÃO RIZOMÁTICA

O projeto aqui estudado desenvolve-se por meio de uma grande rede cooperativa de coreógrafos e estudantes de diferentes escolas, que têm tarefas e contextos diferentes. Nesse sentido, o fluxo de propagação das temáticas e suas sensibilidades foi tratado como um rizoma, processo vivo que não pede uma conclusão. Sobre as circunstâncias em que Deleuze e Guattari cunharam o termo rizoma, nos esclarecem Oliveira e Mossi (2014):

Os autores escreviam em uma França dos anos 60, 70, 80 condicionados por, em alguns casos, uma forte renúncia ao viés epistemológico do estruturalismo, em outros, por uma postura de ampliação de algumas iniciativas e correntes de pensamento propostas por tal movimento de pensamento. [...] Ou seja, Deleuze e Guattari se propunham a travar uma luta armada contra o pensamento continuísta/causal do campo da história contra o sentido oculto/obscuro a ser desvelado no campo da linguística, contra o insciente psicanalítico e contra a filosofia hermenêutica/interpretativa (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 185).

O rizoma é dinâmico, o agenciamento está na multiplicidade das conexões, nas linhas que se cruzam sem priorizar pontos de hierarquia. O alcance, o fluxo, as direções em que a ideia pode seguir são todas possibilidades. Ao contrário da cultura arborescente, todos os pontos da rede são ativos e atuantes e, a cada movimento, as ideias e sentimentos são processados e podem seguir em diferentes e imprevisíveis fluxos. Para Deleuze e Guattari,

Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos. Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício é o rizoma. (DELEUZE; GUATTARI 1995, p. 24).

A ideia de comportamento rizomático não se restringe à botânica. Assim como ratos e formigas podem apresentar esse comportamento, é observável que outras dinâmicas sociais também reproduzem esse formato. O raciocínio em forma de rizoma tem múltiplas conexões, sem centralidade e sem hierarquia. Diferentemente da ideia de árvore, que tem um tronco, um centro e um fluxo definido, o rizoma tem a imagem de uma erva daninha, com sua proliferação e espalhamento. Não há um plano definido e sim passagens, atalhos, conexões e desvios. Possibilidades sem fim.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

A partir desses raciocínios, tratamos o projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* como uma ação educativa que pretende atingir a experiência estética e a educação pelo e para o lazer e para as sensibilidades.

Para realizar a presente pesquisa, optou-se por investigar a problemática através da percepção dos monitores/professores de dança que já participaram como coreógrafos das edições do projeto. Compreendendo que através das falas dessas pessoas, teríamos potencialmente respostas aos questionamentos desse estudo. A escolha desses sujeitos foi determinada pela posição que ocuparam nessa cena, pois participaram dos processos formativos e da concepção do espetáculo, criaram e ensaiaram as coreografias e estavam em contato direto e permanente com todos os segmentos envolvidos: estudantes dançarinos e espectadores, direções e coordenações escolares e comunidade escolar. Para delimitar o recorte, foram convidados os monitores coreógrafos participantes da edição de 2018, que culminou no espetáculo *Adedanha*. A escolha por esse recorte se deu em função de ser essa a última edição do projeto na ocasião do início dessa pesquisa, havendo, assim, maior possibilidade de conseguir contato e acesso aos participantes para a realização das entrevistas, tendo em vista, dentre outras variáveis, a rotatividade dos profissionais que atuam nas escolas integradas. Como o projeto foi realizado desde 2016 nos mesmos moldes, a edição de 2018 acumulava a maior experiência em relação ao seu funcionamento. E, neste ano, o critério para participação dos coreógrafos e suas escolas no processo formativo e no espetáculo foi a participação do *Fórum EduDança* do ano anterior.

Segundo Alves-Manzotti e Gewandsznajder (2002), não existe um formato único para produzir conhecimento em pesquisas de natureza social, nem mesmo uma maneira melhor ou pior. O que se vê são metodologias adequadas ao contexto que se deseja investigar. Em acordo com esta definição foram escolhidos e definidos os caminhos e procedimentos metodológicos para esta pesquisa.

A entrevista foi o principal meio de busca de informações. Em se tratando de pesquisas de cunho social, Cruz Neto (2002, p. 57) avalia que “a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. O autor elucida que a entrevista é uma conversa com propósitos bem definidos, uma técnica pela qual o pesquisador pode obter dados objetivos e subjetivos.

A escuta dos envolvidos se deu através de entrevista semiestruturada¹¹, conduzida por questões preestabelecidas, mas dando margem a relatos espontâneos, pois não há uma verdade a ser revelada, as impressões individuais irão se somar em uma voz que anunciará a tendência do grupo.

Para realizar a aproximação com os sujeitos e favorecer a concessão das entrevistas, foi elaborada carta de apresentação da pesquisa, remetida pela coordenação do PPGIEL e deferida pela SMED, bem como pelo consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, concretizado pelo documento número CAAE 17869319.0.0000.5149. Os entrevistados foram convidados a participar voluntariamente e, na ocasião do aceite, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explana os detalhes da realização da entrevista e da pesquisa e recolhe assinatura de autorização e aceite¹².

4.1 Eixos base do roteiro de entrevistas

Na entrevista, os sujeitos foram questionados sobre a relação existente entre a participação no projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* e sua atuação como profissional, consumidor e multiplicador de cultura. A fim de alcançar os objetivos propostos, o roteiro de entrevista foi elaborado a partir de 3 eixos que guiaram as perguntas.

4.1.1 Eixo 1 - Trajetória profissional do entrevistado

A primeira parte da entrevista funcionou como um preâmbulo, introduzindo o assunto proposto para ativar as memórias sobre dança e sobre as atividades no PEI. As questões indagavam aos entrevistados sobre suas trajetórias pessoais na dança, convidando-os a relatar suas experiências e percursos, os locais e instituições onde aprenderam sobre dança e os estilos praticados, até o ingresso no PEI. Incluiu, também, o detalhamento de como chegaram no PEI, o tempo de permanência como monitores, o relato de como a experiência pessoal se reflete no trabalho e como se dão ou se davam suas oficinas de dança.

¹¹ O roteiro da entrevista semiestruturada se encontra em anexo.

¹² Os documentos citados estão em anexo na dissertação: carta de apresentação da pesquisa, consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG de número CAAE 17869319.0.0000.5149, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1.2 Eixo 2 - Participação no projeto *Palcos da Cidade*

Na segunda parte da entrevista, o projeto *Palcos da Cidade* foi efetivamente focado. Os entrevistados foram perguntados sobre suas impressões pessoais acerca do projeto, podendo avaliar seus pontos fortes e fracos. As perguntas pretendiam averiguar quais as influências do projeto no trabalho de dança dos entrevistados e se algum legado da participação no processo foi incorporado às suas práticas. As formações oferecidas no projeto também foram destacadas, para sondar quais as possíveis interferências geradas nas trajetórias pessoais. Os monitores foram estimulados a descrever a construção coreográfica e, nesse caso, a relatar se houve utilização de conteúdos abordados nas formações.

4.1.3 Eixo 3 - Percepção das influências do projeto na formação dos (as) estudantes

As questões organizadas na terceira e na última parte da entrevista procuraram ampliar o olhar dos entrevistados para a rede de envolvidos na ação, destacando temas como sensibilização para arte e educação estética. Estudantes, professores, coordenadores e gestores da escola, pais e comunidade escolar foram considerados para verificar se, a partir do olhar do entrevistado, haveria fluxos que afetam esses sujeitos, com algum potencial transformador em suas percepções acerca da dança e da arte. Esta etapa englobou a maior parte das perguntas, que versaram sobre as impressões no contato com os demais monitores coreógrafos e as possíveis partilhas no grupo. Além disso, foram considerados avaliações e aprendizados no processo e as possibilidades de mudança na visão e percepção sobre dança e arte. Os entrevistados foram questionados, ainda, sobre quais imagens possuem das impressões dos estudantes, demais personagens da escola e das famílias envolvidas, em relação ao projeto desenvolvido e ao espetáculo apresentado. Algumas perguntas abordaram aspectos como a participação no ensaio geral, o acesso e a circulação em teatros e equipamentos de cultura e lazer e eventuais lacunas no projeto, deixando sempre aberta a livre manifestação do entrevistado. Não obstante, ao final da entrevista, o último item reforça o estímulo à expressão individual, inquirindo o entrevistado sobre a existência de alguma outra consideração que julgasse importante ou mesmo interessante.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas de forma literal, para não perder nuances expressivas nas narrativas dos sujeitos.

Além dessa dinâmica investigativa, também fazem parte deste estudo a pesquisa bibliográfica sobre a dança na educação, a dança como lazer, projetos sociais, educação integral, lazer educacional e a pesquisa documental, ou seja, os registros documentais, buscados na SMED e nas escolas relacionadas, que possibilitaram informações sobre as diretrizes e avaliações destes espetáculos e o contexto em que estão inseridos.

Conforme já indicado, o grupo de pessoas escolhidas para a realização das entrevistas foram os monitores coreógrafos do projeto *Palcos da Cidade* no ano de 2018, que participaram do processo desde seu início até a produção final do espetáculo *Adedanha*. Nessa edição, participaram 15 escolas, com coreografias inéditas elaboradas durante o processo formativo do projeto e que, em conjunto, compuseram o roteiro do espetáculo. Representando cada escola, atuaram como coreógrafos 18 monitores, sendo que três escolas tiveram dois coreógrafos trabalhando em parceria. Ao entrar em contato com esses sujeitos, obtive êxito em 13 das tentativas, que culminaram na organização do grupo que realizaria a entrevista. As entrevistas foram presenciais e gravadas em áudio, conforme o planejamento. Somente em um dos casos a entrevista foi feita à distância, pelo aplicativo de celular *whatsapp*, pois um dos participantes havia se mudado para o Chile, mas apresentou grande disponibilidade para participar. Em data e hora marcada, iniciamos uma sessão virtual e o áudio foi gravado, conforme protocolo. O TCLE, nesse caso, foi enviado por e-mail e devolvido com o aceite e assinatura do entrevistado.

Das cinco pessoas que não participaram da entrevista, três delas não se dispuseram, alegando problemas de ordem pessoal e duas delas não foram encontradas ou não responderam mensagens e telefonemas. Foram realizadas duas entrevistas na fase piloto, com participantes de outras edições, como pré-teste, com o objetivo de avaliar a composição das perguntas e a dinâmica da entrevista.

4.2 Descrição do grupo amostral

O grupo amostral foi composto por nove mulheres e quatro homens. As idades estão em uma faixa que vai de 23 a 46 anos. Em relação à escolaridade, há também uma variação. Somente dois participantes com curso superior completo, graduados em Educação Física. Cinco pessoas estavam cursando a graduação: duas em Pedagogia, duas em Educação Física e uma em Letras. O ensino médio foi concluído por cinco participantes e um participante cursou o

ensino médio incompleto. Os nomes que serão mencionados nessa pesquisa são fictícios, usados para proteger as identidades dos participantes.

Tabela 01: escolaridade dos participantes

Quantidade	ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES
02	Superior completo
05	Superior em curso
05	Ensino médio completo
01	Ensino médio incompleto

Fonte: Elaboração da autora

Quanto ao tempo de atuação nas oficinas do PEI, 10 participantes exercem suas atividades nas escolas integradas há cerca de um ano e meio a seis anos. Os outros três já haviam se desligado das escolas, sendo que sua permanência nas atividades do PEI durou de um a dois anos. A rotatividade de monitores atuantes nas escolas integradas é um fato conhecido pelas coordenações do programa.¹³

4.3 Rotas inaugurais- descrição das questões que guiaram a entrevista

O roteiro de entrevista foi elaborado de forma semiestruturada. Assim, tanto as questões propostas como a forma de abordar os participantes davam abertura para que os mesmos pudessem discorrer, com liberdade, a respeito dos assuntos propostos. Ao abordar os entrevistados, foi imprescindível deixar clara essa flexibilidade, que descortina um horizonte de alternativas para os caminhos das narrativas. O agrupamento de pessoas envolvidas foi tratado a partir da compreensão de suas relações como uma rede, com diversas possibilidades de fluxos; um rizoma, uma rede interconectada em múltiplas possibilidades de variação e expansão. “Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 32).

¹³ Apesar de não ser o foco desse trabalho, é importante ressaltar a importância dessa rotatividade, que pode ter vários motivos, dentre eles questões salariais e condições de trabalho. A ação pedagógica pode ser impactada negativamente, devido à falta de continuidade dos processos e quebras nos planejamentos e esse ponto merece a atenção da gestão municipal.

Nesse cenário, os caminhos e possíveis respostas só podem ser visualizados no percurso, ao transitar no mapa. Para Oliveira e Mossi (2014, p. 193), “a cartografia, como estratégia para produzirmos as pesquisas as quais nos propomos, considera mais o percurso da viagem do que os pontos de partida e/ou chegada”. A cartografia, nessa ótica, escapa de ser enquadrada como um formato metodológico e podemos imaginá-la “como um conjunto metodológico que não é decidido *a priori* e que surge, vai sendo inventado, no decorrer do caminho, na própria caminhada, de acordo com as necessidades instauradas pelo relevo imposto pelo percurso” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193).

Concordo com Ferreira (2008), que alerta para a importância de não se perder de vista o conceito de rizoma, quando for utilizado como método, pois a forma com que o pensamento arborescente está arraigado pode cercar e enquadrar a elaboração do pensamento. Essa escolha precisa ser consciente e refletida todo tempo.

Ao utilizarmos o rizoma como método para apreender um mundo que se produz como rede, é preciso que estejamos sempre atentos para não cairmos no esquema transcendente da árvore, isto é, o pesquisador não pode ser capturado pelo esquema classificatório e reducionista de hierarquização, já que assim estaremos criando um decalque que será supervalorizado, criando uma estagnação nas formas de agenciamentos e produzindo preconceitos e discursos de autoridade (FERREIRA, 2008, p. 38)

Tendo em vista meu envolvimento pessoal com o projeto, do qual exerci função de coordenadora junto às escolas, como servidora da SMED, foi pertinente e fundamental deixá-los à vontade para possíveis críticas ao projeto ou às demais instâncias da educação municipal. Ainda que ciente de que o reconhecimento do meu lugar no projeto poderia ser um limitante para a franqueza das respostas dos participantes, dada a perspectiva hierárquica de funções no programa, optei por levar a tarefa a cabo. Neste sentido, foram reforçados aspectos como a não vinculação das respostas a uma espécie de avaliação do desempenho dos monitores, a garantia de seu anonimato e a necessidade de esclarecer os objetivos do estudo. Da mesma forma, frente à leitura e à interpretação das colocações dos entrevistados, foi necessário um olhar que enquadrasse cuidadosamente os discursos que, eventualmente, pudessem ser distorcidos para atender a essa suposta relação de poder, que não tem valor nenhum diante do estudo.

A visualização das singularidades não é uma tarefa gratuita e facilmente garantida a todo aquele que decide, simplesmente, cartografar. A primeira e essencial demanda que se impõe ao pesquisador é amenizar as pretensões de uma verdade a ser descoberta, para deixar vir, na humildade e no acolhimento do novo, as intensidades da investigação (ALVES, 2018, p. 5).

O roteiro de perguntas foi organizado de forma a criar um percurso de estímulo à memória do entrevistado, desde seu primeiro contato com a dança, chegando no PEI e, por fim, participando do *Palcos da Cidade*. Esse arranjo buscou facilitar as lembranças e, ao mesmo tempo, promover a conexão de diferentes elementos nos relatos ouvidos.

A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir. Todos esses aspectos caracterizam o funcionamento da atenção do cartógrafo durante a produção dos dados numa pesquisa de campo. (KASTRUP, 2010, p.40)

Dessa forma, os relatos foram ouvidos considerando as particularidades de cada fala, e de cada entrevistado, para a composição atenta de um quadro que representasse suas impressões e suas opiniões.

Para analisar os dados obtidos, levou-se em conta os conceitos teóricos e definições apresentados, que foram apoio e referência para as reflexões. Por fim, na análise dos dados, todas essas informações foram compiladas para compor as possíveis conclusões.

5 PALCOS DA CIDADE: A COREOGRAFIA DA REDE

Quando se trata de coreografia da rede, a intenção é entender um outro sentido, para além de uma sequência de passos de dança. Ao contemplar esse rizoma, seus fluxos podem ser comparados com movimentos, passos. E seus sujeitos são aqueles que promovem a dança desses fluxos nessa rede.

Nos caminhos escolhidos para dar conta da problemática desta coreografia, uma aproximação das trajetórias de formação dos monitores se fez necessária. Assim abordaremos inicialmente as experiências e formações em dança dos participantes que são bastante variadas. São mencionadas formações em estilos de dança como: ballet, jazz, danças folclóricas, hip hop e danças urbanas. Do total de participantes, sete iniciaram sua trajetória em dança na infância e adolescência, com idades entre 3 a 13 anos. Quatro deles tiveram contato com aulas de dança somente na fase adulta, com estilos variados, como forró e dança do ventre. Em dois casos, os monitores não tinham nenhuma experiência técnica prévia em dança, antes de ingressar no PEI, e foram contratados para ministrar oficinas nas áreas de teatro e leitura. Pelo relato desse último grupo, a necessidade de implantar oficinas de dança nessas escolas, juntamente com a disposição e afinidade dos mesmos com a dança, criaram a oportunidade de experimentação e, segundo eles, permitiu que descobrissem, na prática, formas de ensinar e coreografar.

Foi possível perceber, ainda, que existe uma forte influência dos projetos sociais na formação desses profissionais. Ações como BH Cidadania¹⁴, Valores de Minas¹⁵, CRAS¹⁶, Programa

14 BH Cidadania é um projeto da Prefeitura de Belo Horizonte, implantado em 2002 nas regiões de comprovada vulnerabilidade social, que visa articular diversas ações de políticas públicas, objetivando proteção social, defesa de direitos, acesso a bens e serviços públicos pela comunidade, para a promoção da cidadania.

Fonte: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/projetosestrategicos/expansaoaofertadeservicos>> Acesso em 20 de nov. de 2019.

15 O Núcleo Valores de Minas é localizado no bairro Horto – Belo Horizonte, e oferece aulas de Artes Visuais, Circo, Dança, Música e Teatro, visando à formação cidadã e o crescimento pessoal. Integra o PlugMinas - Centro de Formação e Experimentação Digital, projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e atende jovens que estudam ou se formaram na rede pública de ensino fundamental e médio no município de Belo Horizonte ou Região Metropolitana.

Fonte:<<http://www.plugminas.mg.gov.br/>> Acesso em 04 de dez. de 2019.

16 Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública da política de assistência social da Prefeitura de Belo Horizonte, e suas unidades estão localizadas em diversos pontos de comprovada vulnerabilidade e risco social. Funcionam como centros de convivência social, e promovem atividades coletivas como palestras, oficinas, campanhas, reuniões e grupos de reflexão, além de atendimento individual, visitas domiciliares e institucionais. Fonte:<<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/assistencia-social/equipamentos/cras^>> Acesso em 04 de dez. de 2019.

Escola Aberta¹⁷ e outros projetos promovidos em escolas foram mencionados por quatro participantes como oportunidades de aprendizado e desenvolvimento das habilidades com dança que adquiriram.

Aí teve um pessoal da Unimed que deu esse curso para gente. Foi um projeto que tava tendo, que lá tinha, tem um CRAS e dentro desse CRAS nós podia fazer inscrição para participar desse curso, que é mais ou menos dois anos e meio. E aí eu fiz a inscrição, teve uns pré-requisitos, eu preenchi, consegui a vaga e fiz. (Simone)

Eu sempre participei de projetos sociais e a gente teve o BH Cidadania. E aí eu comecei a ir no BH Cidadania e depois fui pro Agente Jovem, depois fui pro Valores de Minas. (Tomás)

O acesso às práticas de dança, através de igrejas, foi mencionado por cinco participantes como oportunidade de contato inicial com dança ou local de aprendizado técnico. Os entrevistados demonstram compreender a igreja como mais uma instituição de cunho social que, dentre as atividades oferecidas gratuitamente, promove aulas e abriga grupos de dança.

Eu conheci a dança na verdade primeiro momento foi na igreja. Minha mãe ia na igreja e eu conhecia a dança, quando criança, esses grupinhos que a igreja fazia para fazer uma apresentação. (Simonete)

Eu tinha uns cinco anos, que eu fiquei num grupo de dança, até mesmo de religião... religioso mesmo. (Judite)

Não foi mencionado pelos entrevistados a designação de qual igreja ou a qual religião se referem. Entretanto, fica claro que essa passagem pelas instituições religiosas encerra-se quando se esgotam as possibilidades de aprendizado na dança nas referidas instituições. Os participantes não fizeram relatos profundos sobre o contexto e, quando provocados com uma pergunta de reforço, que pedia maior descrição da experiência, houve uma esquivada. As práticas religiosas não apareceram articuladas à dança no cenário das igrejas e a dança parece limitada a amarras institucionais, como sugere o seguinte relato:

Mas... tem muita diferença entre a dança da igreja e a dança fora dela né... eu acho que dentro da igreja você perde um pouco o foco do artístico. Porque geralmente igreja, pelo menos pelo que eu entendi, pelo tempo que

17 O Programa Escola Aberta (PEA) faz parte dos programas de educação integral da SMED. Promove a utilização das escolas municipais nos fins de semana e noites, oferecendo para a comunidade atividades como Esportes, Informática, Artes Marciais, Artesanato, Dança, Música, dentre outras, para os públicos de diferentes idades. Visa a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. Fonte: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-aberta>> Acesso em 04 de dez. de 2019.

eu fiquei na igreja, você não podia ser artista entre aspas, sabe? Você tinha que ser cristão, você não pode ser artista. E eu me considero mais artista do que pessoa, entendeu? (Bartolomeu)

Perante relatos desta natureza, percebe-se que as atividades de dança em igrejas influenciaram o acesso e a trajetória profissional de parte dos entrevistados, ocorrendo de forma paralela às questões religiosas, atendendo aos interessados em aprender ou praticar dança. Apenas uma entrevistada manifestou ainda manter o vínculo com uma igreja evangélica, como membro, e relatou participar ativamente do grupo de dança ligado à instituição.

Nesse contexto, alguns participantes relatam que seu envolvimento com a dança, embora tenha tido início na igreja, também ocorreu por meio de grupos de dança independentes, como o Cultura do Guetto¹⁸, de danças urbanas. Dois entrevistados mencionaram o grupo como local de aprendizado e profissionalização. O grupo, formado em Belo Horizonte desde 2006, promove ações de democratização da dança através de um projeto de formação em dança que oferta aulas gratuitas para populações de áreas carentes da cidade¹⁹.

Com 18 anos, eu entrei na igreja e onde que eu conheci um grupo de hip-hop. Chamado 7 Taças. E aí eu encantei com aquilo, falei: ah... vou embarcar nisso. E foi indo, foi indo... os integrantes pagando workshop fora para conhecer o grupo, conhecer a técnica. E até que eu conheci um grupo, uma companhia profissional, chamada Cultura do Guetto. Fiquei lá durante seis anos com bailarino e coreógrafo também. (Tiago)

Bom, minha trajetória na dança começou a treze anos, eu comecei a dançar em igreja né, era bem ruim na verdade, na época, todo mundo ria e tal, falava que eu não levava jeito. Eu fiquei com raiva, decidi investir, correr atrás, estudei muito, muito mesmo. [...] Aí eu conheci um grupo, Cultura do Guetto, fiquei apaixonado, falei: quero ser igual a esses caras, quero ser igual. Participei um tempo, não pude continuar, porque eu escolhi tá aqui. (Bartolomeu)

18 O Cultura do Guetto surgiu em 2006 como um grupo de competições em danças urbanas, e vem colecionando títulos em festivais nacionais e internacionais pelo Brasil. A partir de 2011, oferece formação em danças urbanas gratuitamente, atendendo jovens de Belo Horizonte e região metropolitana. Suas três frentes de trabalho são: desenvolvimento de trabalhos autorais, participação em competições e formação novos dançarinos e dançarinas. Fonte: <<https://bhaz.com.br/2016/10/11/grupo-cultura-do-guetto-leva-as-dancas-de-rua-ao-teatro-com-a-estreia-do-espetaculo-exit/>> Acesso em 21 de dez. de 2019.

19 “Em 2011, O Grupo do Guetto promoveu um curso intensivo para qualificar e capacitar a população de áreas carentes da cidade, proporcionando aprimoramento técnico e artística às pessoas. Nascia o projeto F.O.R.C.E (Flow, Originalidade, Raiz, Cultura e Essência), que, alcançou a aprovação da Lei Municipal de Incentivo à Cultura por meio do fundo de projeto cultural em 2014.” (Facebook Cultura do Guetto) Fonte: <https://www.facebook.com/pg/CulturaDoGuetto/about/?ref=page_internal> Acesso em 21 de dez. de 2019.

Assim sendo, considerando essa multiplicidade de oportunidades criadas no contexto de ação social, vale a pena ressaltar que oito entrevistados tiveram sua formação em dança iniciada, edificada ou fortalecida por meio de projetos sociais e, dentre eles, projetos vinculados à igreja. Apenas três frequentaram escolas e academias particulares e dois não tiveram formação prévia em dança, antes de ingressarem no PEI.

Fica nítida a heterogeneidade do grupo em relação à escolaridade, à formação em dança e à faixa etária. Os estilos de dança que aprenderam e trabalham em suas aulas também são variados, embora note-se uma predominância de experiências com ballet, relatado por cinco entrevistados, e de estilos relacionados às danças urbanas, como o hip hop, citado por quatro entrevistados. Diante desse panorama, avançamos para entender os fluxos dessa rede, nos tópicos a seguir.

5.1 Fluxos de potência do rizoma *Palcos da Cidade* – caminhos

Após a transcrição das entrevistas e leituras do material, foi iniciada a elaboração e a organização da maneira como os dados seriam analisados, bem como a identificação dos pontos de significância e tensão para compor o mapa de relações rizomáticas. Para dar a partida na exploração do material, recorreremos à teoria de Laurence Bardin, acerca da análise de conteúdo. A autora apresenta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas: “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicações muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2009, p. 33).

A partir das possibilidades oferecidas por Bardin (2009), foi possível planejar uma forma para que o material fosse organizado e analisado. Num primeiro momento, a escuta e a leitura atenta das entrevistas indicaram pontos de conexão mais e menos fortes dentre as falas. Os eixos elaborados para formular as perguntas revelaram muitas outras chaves de interpretação, a partir dos relatos dos entrevistados. No decorrer da leitura, esses pontos foram anotados, e cada nova aparição permitia que fossem ordenados pelo volume de ocorrências. Depois de pontuados esses temas, as entrevistas foram acessadas outras vezes, para recuperar as falas referentes a esses tópicos e explorar os conteúdos das narrativas. Uma planilha foi criada, relacionando os entrevistados e os pontos de conexão, a saber: encontros, palco, emoções, valores etc. As falas que se referiam a cada um dos pontos, e que tinham pertinência com a

pesquisa foram copiadas e coladas na planilha, para facilitar o acesso e a organização do raciocínio.

Essa dinâmica ajudou a tornar possível compreender os fluxos de maior relevância para os entrevistados, bem como os sentidos e os significados construídos nesse contexto. Vale ressaltar que as perguntas feitas na entrevista foram consideradas disparadoras de assunto, sem a pretensão de delimitar as possibilidades de respostas ou controlar as formas de abordagem dos assuntos levantados. Então, os temas recortados não foram motivados diretamente pelas perguntas, mas pela espontaneidade dos relatos. Conforme Deleuze e Guattari (1995), contemplar um sistema como um mapa cartográfico não admite travas ou enquadramentos rigorosos. Ao pesquisador, é necessária plasticidade de pensamento.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 21).

É importante ter em mente que, em uma pesquisa que utiliza a cartografia como recurso, as impressões são, assim como os fluxos, passageiras. Suas verdades não são estanques. Deleuze e Guattari (1995) nos trazem o conceito de decalque, que representa um espelhamento calcificado da rede, uma fotografia que não age nem reage como a rede. O decalque organiza, estabiliza e neutraliza as multiplicidades, segundo seus eixos de subjetivação. Decalcar limita a visão a um instante, desconsiderando os fluxos e movimentos. Reproduz do mapa apenas uma imagem congelada.

A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2010, p.10).

Assim, “devemos ter ciência que o decalque é apenas um momento do mapa que já nasce obsoleto, servindo assim, não como modelo, mas como referência que temos daquele momento estudado” (FERREIRA, 2008, p. 39). Conseqüentemente, numa pesquisa dessa natureza, a mobilidade das realidades considera o pesquisador, que afeta e é afetado pela rede, faz conexões e participa do rizoma. O percurso movimenta o rizoma e o pesquisador.

A noção de rizoma nos remete à perspectiva cartográfica como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação como forma de sulcar

caminhos em uma paisagem em constante movimento, observada e registrada por olhos e mãos que, a cada instante, não são mais os mesmos: o eu-pesquisador também é inseparável do que pesquisa, portanto, é uma realidade tão efêmera quanto sempre em devir (OLIVEIRA e MOSSI, 2014, p. 189).

Ao fazer a imersão cartográfica, o pesquisador não preserva seu posto de investigação intacto. Assim que entra em contato com o rizoma, ele já faz parte dele e se integra à dinâmica da rede. A pesquisa, nesse caso, é um encontro de fluxos. Para Alves (2018, p. 3), “pensar as demandas da implicação significa estar às voltas com essa dinâmica relacional instituída no encontro de pesquisa”. É importante ressaltar que a minha participação nesse rizoma não se inicia na produção dessa pesquisa. Desde a concepção do projeto e sua realização, eu já participava dessa rede, protagonizando seus primeiros movimentos. Contudo, seria pretensioso acreditar que a posição de membro da coordenação me proporcionaria controle dessa rede, ao mesmo tempo, na perspectiva da cartografia, que a minha participação pudesse modular os resultados da pesquisa, pois o rizoma não aceita hierarquias.

Eis, então, a pista metodológica que é bem mais uma atitude do cartógrafo: pôr-se ao lado, o ethos da pesquisa. A lateralidade ou a prática da roda faz circular a experiência incluindo a todos e a tudo em um mesmo plano – plano sem hierarquias, embora com diferenças; sem homogeneidade, embora traçando um comum, uma comunicação (ALVAREZ e PASSOS, 2010, p. 141).

Conforme já explicitado, o *Palcos da Cidade* é um projeto de dança educacional promovido pela DIED / SMED. Faço parte da equipe idealizadora e realizadora da ação, que convida até 18 escolas por ano, desde 2016, através dos seus monitores de dança do PEI, a participar de um percurso formativo e da elaboração de um espetáculo de construção coletiva com os estudantes, a ser apresentado em um teatro da cidade. Sendo assim, estive presente em todas as etapas do projeto e em contato com os sujeitos participantes.

Diante disso, em se tratando de um trabalho de cartografia, é possível lançar mão de meu envolvimento com o projeto como uma potência, com elementos a serem explorados. Ser parte integrante do rizoma oferece importantes pistas para a investigação dos contextos. Para Oliveira e Mossi (2014, p. 189), “a noção de rizoma, para além de um conceito, é também um modelo de pensamento para pensar o próprio pensamento e o modo com que nos deslocamos cognitivamente ante as plurais realidades que atravessamos”. A questão aqui é descobrir quais caminhos tomar, qual posição ocupo na rede e o que é possível produzir nesses deslocamentos.

Munidos de toda essa reflexão, tendo em mãos todo material compilado nas entrevistas, foi possível observar que a possibilidade de encontros como oportunidade de fortalecimento e articulação entre os monitores coreógrafos foi o assunto de maior recorrência nos relatos. Em segundo lugar, sobressaíram as questões relativas ao espaço do palco, aspectos emocionais e valores relativos à educação. Esses serão os eixos dos próximos tópicos.

5.1.1 Encontros – articulação e fortalecimento

Ao analisar as narrativas dos entrevistados, o ponto de maior evidência foi a potência dos encontros, que criam possibilidades de aprendizado, crescimento e compartilhamento. Os entrevistados reconhecem a importância e o valor dos conteúdos abordados nas formações promovidas na EEEFTO / UFMG, através da parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão EduDança. Seis entrevistados relataram a importância que esses momentos formativos representaram para eles, sendo que quatro pessoas evidenciaram a importância dos conteúdos para sua vida profissional e duas delas consideraram a emissão de um certificado da Universidade como um grande diferencial para seus currículos.

Eu já fiz vários workshops no Brasil todo, mas é uma coisa... diferente. Porque você ver um tipo de aula mais acadêmica, uma coisa tipo que não é tipo meio que povão. Você ir no workshop, um bocadinho de gente, passa técnica, coreografia e pronto acabou. Não, é uma coisa tipo: gente, tem esse caminho aqui... uma coisa mais explicada, mais teórica, né? E faz a gente abrir um pouco mais a cabeça. (Tiago)

Tiana, que não tinha experiência prévia em dança, fez o seguinte relato a respeito das formações do projeto:

Eu não esqueço de uma aula de hip hop, nos primeiros que nós tivemos, foi lá que eu vi que não sabia... nada de dança. Foi um ponto marcante, que mostrou que a dança é muito mais do que aquilo que a gente vê, o famoso rebolado, entendeu? Que ela tem uma sincronização, que tem que ter um conhecimento, um estudo... (Tiana)

Marta, a monitora que tem ensino médio incompleto, enxerga nas formações oferecidas pelo projeto uma oportunidade de agregar valor a seu currículo profissional.

Porque todos têm certificado e o certificado para mim, assim, engrandece demais o que eu faço. Porque como eu vou sempre atrás de curso para

aprimorar o que eu faço, então todo, toda, toda vez que tem formação para mim eu quero fazer. (Marta)

Alguns relatos rememoraram conteúdos tratados nesses eventos e como esse conhecimento reverberou em sua vida pessoal e profissional. Simonete, a entrevistada que relatou participar como membro da prática religiosa em uma igreja evangélica, proferiu o seguinte relato sobre um momento formativo do projeto:

Então, pra mim foi muito importante, quebrou coisas e construiu coisas em mim, muito importante. A segunda formação, se eu não me engano, é... foi falado sobre as religiões e a dança. E aquilo ali transformou a minha mente, porque eu aprendi, eu conheci a dança na igreja evangélica, né [...]. E... ouvia falar danças né? As danças de raiz, as nossas danças de raiz, e tinha aquele preconceito porque eu não conheci, né? [...] então o preconceito vem da falta de conhecimento daquilo, né? A falta de conhecimento que causa isso, essas as prisões na vida é falta de conhecimento, daquilo. Então, aquilo que a gente não conhece a gente fala sobre, a gente fala de maneira errada. (Simonete)

A entrevistada Tiana rememorou um outro momento das formações e realçou a aplicabilidade nas oficinas de dança das escolas:

Uma das professoras também lá da federal de dança, que ela deu até uma dinâmica para a gente fazer usando um jornal e papel crepom. Então, assim, levando um pouco da arte, artesanato para dança. Que é uma outra arte também, que isso a gente pode trazer para dentro das nossas oficinas. (Tiana)

Vale ressaltar que nenhum dos entrevistados se contrapôs ao valor instrutivo dos momentos formativos, apenas não manifestaram que esse aspecto estivesse no centro do interesse do coletivo. E mesmo os que relataram a importância dos conteúdos ministrados não deixaram de apontar como ganho central a possibilidade do encontro e o fortalecimento coletivo.

Nos relatos, fica nítido que a oportunidade de conexões dos encontros representou, para o grupo, o elemento de maior importância dos momentos formativos, trazendo o maior número de lembranças, e deixando legados para o futuro. Tal aspecto foi apontado diretamente por 12 dos 13 participantes. As possibilidades de trocas de experiências e de conhecimentos entre os envolvidos, em seus fluxos independentes e peculiares aparece em diversos relatos. Os encontros evidenciaram potência ramificada em diversos afluentes, sobressaindo-se o que ficou como aprendizado ou legado para o futuro profissional dos participantes.

Tem alguns que tem facilidade mais no figurino, é chegar e dar a ideia de figurino, tem uns que tem a facilidade em contar uma história na música... tem um que tem mais facilidade no passo... então, assim, eu acho que a gente poderia um enriquecer mais... a apresentação do outro... essa ligação maior sabe. (Simonete)

As pessoas falavam: ah, lá na escola a gente faz assim... ah, tem dia né, que a gente faz desse jeito com os meninos... [...]. Então foi assim, um dá uma ideia, o outro vem, fala um pouquinho, você vai juntando, como se fosse as peças de um quebra cabeça. (Tiana)

Os encontros representaram potência frente ao sentimento de isolamento nas escolas que, frequentemente, é relatado pelos monitores:

Aí você vê a galera toda assim, você vê todos juntos, digamos. Mesmo que a gente já conhece a maioria, a gente já se conhece, a gente tem muito pouco contato. Porque, tipo eu tô isolado aqui no Barreiro, o outro tá isolado lá no Centro. Aí chega lá, vê todo mundo dançando junto de novo, a gente lembra como eram os velhos tempos. Quando a gente começou, e tudo, era muito bom. De verdade. [...]. Porque a gente fica preso na escola o dia inteiro. Eu passo mais tempo aqui na escola que com a minha família. Eu chego em casa, faço as minhas coisas, durmo e venho pra cá de novo no outro dia. Eu não sei como é que tá a arte lá fora, a gente acompanha muito por facebook, rede social... mas não é a mesma coisa. Agora quando você vê ali de perto, você tá olhando, vendo os meninos só no palco, você vê o trabalho de outro monitor... é muito legal. Eu acho muito importante. Até por isso que eu acho que tem que ter mais vezes. (Bartolomeu)

Eu conheci algumas pessoas né, porque a gente que trabalha no projeto integrada, é... parece que é só ali né, dentro da escola. Então, quando eu comecei a fazer as formações, eu tive contato muito bom com outras pessoas que me ajudaram também, algumas ideias... e eu gostei bastante desse contato que a gente não tinha, né? Então, foi um ajudando o outro, a gente, eu fiz muitas amizades. (Madalena)

Foram apontadas, também, algumas oportunidades de articulação que surgiram nos encontros, que não foram controladas ou previstas no planejamento das formações:

Às vezes no ônibus, às vezes quando a gente ia embora, eles falavam: ah, lá na minha escola eles fizeram uma apresentação que foi assim... que foi daquele outro jeito... E aí a gente vai pensando... oh, essa ideia é bacana da gente colocar, uma música! Pega a música tal, entendeu? (Tiana)

Os que ficavam mais perto de mim... as que eu encontrei no ponto de ônibus... aí criou esses vínculos e... com elas a gente compartilhou, sim. Tanto de figurino, como de roupa, quando elas me apoiarem... eu apoiar elas..., mas assim, foi muito bom esse compartilhamento, dura até hoje. (Simonete)

Algumas sugestões apresentadas reforçaram a importância do encontro enquanto caminho para articulação e fortalecimento do grupo.

Acho que nesses cursos que a gente vai na UFMG, um dos dias, em vez de ser aquela... aquele... que a gente ali ouvindo de alguém, fazendo... seria esse momento, não sei, se um piquenique na grama, sabe... algo para a gente conversar e gerar essa intimidade. Com os que a gente criou essa intimidade foi muito bom chegar lá... e as meninas me abraçar e falar que vai dar tudo certo, me mandar mensagem durante o período. (Simonete)

Mas eu acho que mais formações e mais contato podem trazer mais é... liberdade e afinidades pra poder fazer uma parceria melhor entre as escolas. Acho que seria um ponto importante também. Pelo menos de 15 em 15 dias, como é uma vez por mês, ou até mesmo em outro espaço, não precisa ser, talvez, na UFMG, mas num espaço aberto, numa praça... acho que seria importante. Algo mais... mais calor humano. (Tadeu)

Com isso, podemos perceber que, para os monitores coreógrafos participantes do projeto, as maiores chances de compartilhamento de conhecimentos e ideias se dão a partir do encontro. Entre os pares, criam-se oportunidades de partilha que não dependem de um momento formal ou específico: no ponto de ônibus, no caminho para casa ou mesmo perdurando os diálogos em mensagens virtuais. Nas falas dos participantes, fica evidente a sensação de isolamento que cada um tem em sua escola, desenvolvendo os trabalhos em dança com os estudantes. Nesse contexto, os encontros do *Palcos da Cidade* tornaram possível essa dinâmica, na qual cada participante representa um ponto ativo e motivador de fluxos.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 31).

O panorama apresentado pelo grupo evidencia a tendência de comportamento rizomático, na medida em que os fluxos escoam pelos participantes, independentemente do controle das experiências propostas pela coordenação dos encontros. Entre uma brecha e outra, os envolvidos criaram potentes focos de ganho, que marcaram as memórias do processo. Para Ferreira (2008), as possibilidades de comunicação atuais favorecem o escoamento das informações de forma ampla e irregular. Não há mais meios de controlar esses fluxos. As ideias e os conhecimentos transitam entre os sujeitos de forma rizomática e a autora sugere uma dinâmica de fluidez nos processos de subjetivação, em contraposição à solidez do sujeito moderno, outrora tida como condição natural. São redes com conexões múltiplas e

heterogêneas. A proliferação de subjetividades carrega consigo inúmeras alternativas de conexão. Para a autora, “as inúmeras transformações que vêm se configurando - sobretudo a partir das novas tecnologias multimídias e do alcance das redes de comunicação de massa - têm produzido formas diferenciadas de subjetivação” (FERREIRA, 2008, p. 31).

Contudo, é importante reforçar que a modalidade de compartilhamento e comunicação apresentada, decifrada como comportamento rizomático, não se contradiz a uma outra forma de examinar a situação. Conforme já mencionado, os conteúdos ministrados nas formações foram considerados pelos participantes como relevantes e valiosos. Para Deleuze e Guattari (1995), o raciocínio em rede requer flexibilidade, pois um fato aceita duas ou mais formas de abordagem. Assim, árvore e rizoma não são estanques e um fenômeno pode ser examinado pelos dois modos. “Árvores podem corresponder ao rizoma ou, inversamente, germinar em rizoma. E é verdade, geralmente, que uma mesma coisa admite os dois modos de cálculos ou os dois tipos de regulação, mas não sem mudar singularmente de estado, tanto num caso quanto no outro” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 27). Trazer à discussão um formato rizomático de pensar não pretende desconsiderar a visão arborescente, que vem ajudando a humanidade, ao longo dos tempos, a organizar os pensamentos e entender o mundo.

Ampliando um pouco mais o foco de visão desse rizoma, podemos observar a sua envergadura sobre os demais atores da escola e a comunidade escolar. A ação protagonista dos monitores coreógrafos, atuando em grupo, e a possibilidade de devolver para a escola e para a comunidade escolar o resultado de seus investimentos no trabalho com dança, por meio do *Palcos da Cidade*, resultou em sentimento de valorização profissional. Em geral, no contexto escolar, os monitores sentem-se desvalorizados e percebem que os sujeitos externos – professores, pais, etc. – julgam o PEI como local de ocupação do tempo livre dos estudantes. Tal ideia parece estar apoiada, dentre outras coisas, no fato de que os conteúdos propostos no PEI não são os curriculares tradicionais podendo ser caracterizados por ligarem-se, essencialmente, à cultura e ao lazer.

Cabe ressaltar aqui o quanto o ideário de lazer é percebido de forma improdutiva e desqualificada no senso comum. Marcelino (1995) considera que o lazer na escola, frequentemente, vem orientado pela visão funcionalista, ou seja, resume-se em ocupar o tempo livre do estudante com atividades construtivas, na perspectiva pedagógica. O lazer precisa ser útil e o prazer é esquecido. Marcelino (1995) entende que esse descrédito ao lazer

existe em função de uma ideologia dominante, pautada na produtividade, na qual o lazer “só passa a ter valor a partir do momento que é ‘útil’. E esse caráter de ‘utilidade’ é observado quando se trata da preparação da criança para a vida adulta, ou melhor, para o ‘adulto produtivo’” (MARCELINO, 1995, p. 103). Dessa forma, revela-se uma linha imaginária que divide, de um lado, os conteúdos escolares tradicionais, como importantes e fundamentais para a formação dos estudantes, e do outro lado as atividades dos PEI e as práticas dos profissionais envolvidos.

A gente sente muito desvalorizado, né?... porque pra professor a gente... tipo o professor passa, olha e... a gente é cuidador de aluno. Mas a gente sabe mesmo, que existe o programa, a gente sabe que a gente não é cuidador de aluno. A gente dá aula. (Bartolomeu)

É porque a Escola Integrada eu acho que é um pouco meio assim... é... como se a gente fosse babá, né? E, na verdade, a gente não tá aqui como um babá dos meninos. E os pais acham que só devem vir, trazer, deixar os meninos aí para gente. Eles verem um pouco do que a gente faz com os filhos deles, né? O trabalho que a gente tem. (Andrea)

Às vezes, a gente não ganha um salário digno porque as pessoas não veem a gente como profissional. Vê a gente como... sei lá... babá, né?... (Tiago)

Porque os professores, eles não valorizam muito, eles acham que dança é uma perda de tempo. (Madalena)

A possibilidade de dar visibilidade ao trabalho em dança no *Palcos da Cidade* indicou, como se lê nas falas dos entrevistados, uma esfera mais abrangente dessa rede – a escola e a comunidade escolar, na medida em que puderam perceber o reconhecimento e sua valorização profissional, a partir da visibilidade propiciada pela participação no projeto.

E... antes, os professores regulares da escola não vê a gente muito bem na escola, tipo: monitor... e tal... meio que qualquer... E depois disso, elas vendo os meus ensaios e tudo, fazendo na quadra da escola tudo, falou: oh... não é só monitor não, acho que ele tem conhecimento. Então, as pessoas começou a me tratar um pouco mais... tipo tête-à-tête, tipo: oh... talvez você não é formado ainda, mas você tem conhecimento de pessoa formada. (Tiago)

Porque valorizou o trabalho do monitor. Porque o monitor era apagado nas escolas. Então, quando tem esses projetos assim, a gente aparece, né? Valoriza o trabalho, o empenho que a gente tem com os meninos. Igual eu falei, para não ser taxado aquela coisa que nós estamos aqui para olhar menino. E não estamos, estamos para trabalhar. (Marta)

É... a própria escola também. Porque igual eu te falei, a dança não é valorizada. Então, a escola teve esse olhar sabe, de... toco novamente na

questão do respeito, de respeitar a área de ver que é uma área que... né, dá futuro, sim. (Madalena)

O relato de Tiago, que está cursando Educação Física, nos faz entender que se sentir valorizado envolveu, também, o aspecto da autovalorização, pois trouxe a possibilidade de se colocar à prova para vencer desafios profissionais. O caminho que o entrevistado fez, estimulado pela sua prática, indo em busca de formação e qualificação, através do curso de Educação Física, demonstra o desejo de transformação de seu papel na escola e na educação.

Eu, particularmente, através desse projeto, eu comecei a dar mais valor pro meu trabalho. Sabe, eu falei: olha, sou capaz de fazer aquilo, né? Então, eu me descobri profissionalmente. Eu falei: óh, eu tenho mais capacidade. Eu consigo mais. E... as pessoas da escola também começou a enxergar isso em mim. (Tiago)

Para Ecco e Nogaro (2015), quando se reflete a respeito da educação, reflete-se, também, sobre o ser humano. E nessa linha de pensamento, os autores nos oferecem alternativa para o conceito de educar: “promover, nos sujeitos, a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualificá-los e ‘instrumentalizá-los’ para a ação, nesses contextos, objetivando superações, transformações” (ECCO e NOGARO, 2015, p. 3530). Estimular e promover a formação continuada do profissional que atua no PEI, considerando este um programa com grande interface com o lazer, reverbera na qualificação das atividades e das oficinas oferecidas no programa, oportunizando o despontar de profissionais cada vez mais críticos, questionadores e comprometidos com o processo educativo e lúdico. Isayama (2010, p. 16) considera fundamental que “o profissional busque sua participação crítica e criativa em diferentes práticas culturais como forma de manter constantemente atualizada a sua cultura geral, priorizando uma ampliação de suas próprias vivências de lazer, de modo condizente com sua prática profissional”.

A partir dos relatos, foi possível verificar que o processo formativo composto das várias fases do projeto trouxe reflexões que puderam ressignificar a posição dos monitores coreógrafos no contexto do PEI, tendo como devolutiva possível o sentimento de valorização. O olhar dos outros atores do cenário escolar, que foi lido como de admiração e respeito, arrematou essa valorização. Esse destaque tem maior peso quando se leva em consideração a marginalização dos conteúdos artísticos como a dança na escola. Brasileiro (2002) já alertava para essa marginalização, assim como problematizou o lugar do ensino da dança na escola, que fica

flutuando entre o ensino de Artes e a Educação Física. E em ambas a dança acaba por ser preterida em relação a outros conteúdos. A autora já havia observado “a hegemonia da ginástica e do desporto como conteúdos da Educação Física e a do desenho geométrico como conteúdo privilegiado pela Educação Artística” (BRASILEIRO, 2003, p. 47).

Sendo assim, ficou nítido que o encadeamento da rede foi o veículo para que os encontros se tornassem fortalecedores dos fluxos entre os monitores coreógrafos, proporcionando novos fluxos que alcançaram as fronteiras escolares. Essa trama em movimento, no olhar dos entrevistados, viabilizou sua valorização profissional.

5.1.2 O palco – emoções, valores, lazer e escola

Subo nesse palco, minha alma cheira a talco
 Como bumbum de bebê, de bebê
 Minha aura clara, só quem é clarividente pode ver
 Pode ver
 (Gilberto Gil)

Gilberto Gil é um cantor e compositor brasileiro que possui décadas de carreira de sucesso nacional e internacional. Suas músicas representam sentimentos dos quais comungam muitos de seus fãs e admiradores. Por isso, escolho uma de suas obras para iniciar o presente tópico desse trabalho. Analisando a música *Palco*, de Gilberto Gil, Demore (2018) traz à tona o valor que estar no palco diante de uma plateia possui no imaginário popular para o artista, um lugar pleno de coisas boas e realizações. O próprio Gilberto Gil nos diz do palco como “um espaço semi-sagrado; da sua função exorcizante, catártica, clínica” (GIL, 2017, p. 1). O encantamento que estar no palco, realizando uma apresentação artística, transmite é descrito pelo artista:

De como estar ali faz provavelmente desaparecer uma opacidade natural do caráter bruto das coisas comuns sem sabores especiais do cotidiano, e como o haver ali sabores especiais em tudo me dá um aspecto de transfiguração - daí a ideia de que ali se propicia que alguém veja minha aura (GIL, 2017, p. 1).

O segundo ponto de maior relevância nos relatos dos entrevistados, presente em 12 das 13 entrevistas, revela esse sentido do palco como um lugar mágico e transformador. Aos olhos dos monitores coreógrafos, a experiência que os estudantes viveram no palco do teatro, o contato com a plateia e a oportunidade de demonstrar seu trabalho, mesmo que aprendiz, trouxe uma série de ganhos que transcenderam o dia do espetáculo.

Dá um brilho maior nos olhos dos alunos, sim. Porque eles estarem lá em cima é mais, é muito diferente do que estar lá embaixo assistindo. É uma... eu falo, é uma emoção assim, fora do comum. E isso é uma oportunidade para eles muito grande, que ele tem a partir desse projeto que vocês fazem, eu creio que surgem muitos mais talentos neles, eles veem muito mais esperança, né? (Judite)

Dewey (1980) afirma que as emoções estão vinculadas a eventos e objetos e necessita dessa conexão para se tornar significativa. O pensamento tem o poder de materializar em si as coisas do mundo em sua imaginação e dispor de tal maneira, pela força da emoção, que aí ocorre uma experiência. Os relatos revelam aspectos dessa experiência, que é a experiência estética.

A gente se sente mais importante. Sabe, no... no palco... num auditório fantástico.... Então, olha e tem mais de, mais de 100 pessoas, mil pessoas me olhando e tal, tipo, levantando, batendo palma para mim. (Tiago)

A expectativa de tá lá no palco, sendo centro das atenções, dançar para multidão de gente que tava lá, de pessoas, né? E também para os parentes. Tem muito parente. Então, eles ficaram surpreendidos. (Simone)

Para os monitores coreógrafos, também foi muito representativo estar no palco do teatro, já que a concepção do projeto prevê a participação em cena dos coreógrafos. Desde o planejamento da primeira edição, em 2016, esse ponto foi elencado como importante, para reforçar o protagonismo e o caráter artístico dos monitores.

Tive até a oportunidade, que eu acho que é um ponto muito forte, deixar os professores, ter essa experiência que a gente teve de...no final de estar ali no palco. Porque tem muito professor que é bailarino ali que nunca teria essa oportunidade e teve, então foi uma coisa muito boa. (Simonete)

Então, acho que eles sentiram a emoção de estar no palco. E, principalmente, o final que a gente apresentou, os monitores apresentaram todos juntos, aquela hora que foi aquela gritaria bacana, que tava tipo agradecendo a gente. Eu senti esse carinho deles, de bater palma para cada monitor, gritar... aquele carinho de todas as escolas. Então, acho que deu aquela sensação de cinema mesmo, de tá no palco... nós estamos aqui. (Filipa)

E, pra nós, como professores, tipo uma realização. Porque qual coreógrafo não quer ver um grupo com uma coreografia sua num palco de um auditório daquele, de um teatro daquele? Então, eu já dancei com a minha companhia, mas como coreógrafo foi a primeira vez. Então, para mim, eu falei: nó! Bacana! (Tiago)

O aspecto da valorização dos monitores coreógrafos, abordada no tópico anterior, estende-se nesse ponto. Em uma outra esfera, puderam se sentir valorizados em cena, validando seu

potencial artístico, por meio do contato com os demais sujeitos. A exposição de suas habilidades e talentos corroborou o sentimento de valorização, na devolutiva da rede de envolvidos.

Essa atmosfera de encantamento, tanto por parte dos entrevistados quanto por parte dos estudantes, ficou nítida em relatos de 9 dos 13 entrevistados, com comentários alusivos à emoção:

Teve gente tremendo, os meninos queriam passar mal... falei: calma, que vai dar tudo certo. [...]. Elas se sentiram assim, uma estrela... (risos) ... de Beyoncé para Anitta assim mais ou menos, sabe? Elas ficaram: professora, a gente vai apresentar! Eu falei: vai e vai ter alunos de outras escolas para assistir vocês. (Filipa)

Tem os meninos mesmo que dançaram, eles falaram: nossa, professor, eu me senti tão importante! Eu me senti como um artista da televisão, tal... Os meninos batendo palma, eu saindo no palco, tudo, e os meninos me dando parabéns, pegando minha mão, tudo querendo dar um abraço. (Tiago)

Eu fiquei deslumbrada, porque até para mim mesmo foi sensacional. E... até mesmo com brilho no olhar deles né, que eu vi, eu vi coisas, vi algo diferente assim neles. (Judite)

A emoção também foi detectada em relação às escolas e às famílias, revelando que a experiência em nível estético alcançou não somente os que estavam protagonizando a cena, mas se desdobrou, descrevendo fluxos de uma rede mais ampla.

O nosso coordenador chorou, né? A gente brinca com ele, porque os meninos, os professores que foram com a gente chorou também, ficou encantado de ver os meninos no palco, como eles dançaram. (Marta)

Então, assim, eu vi os olhos de muitos casais brilhando sabe, de além de ter oportunidade de um lugar onde nunca foi, ainda tem muita gente que não conhece o teatro por dentro, ainda eles terem a oportunidade, de terem a honra de ir para assistir o seu filho. (Madalena)

Os relatos nos indicam o desabrochar de uma experiência estética, através do gosto pela arte na vivência da dança no palco e no teatro. Aqueles que estiveram ali, em cena ou na plateia, puderam se empenhar em um esforço coletivo e individual para a concretização de uma tarefa. Para Duarte Junior (2000, p. 142), “a experiência estética, em que pese as abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela decorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que têm a ver com isto que denominamos sentimento”. A experiência estética tem a possibilidade de ativar mecanismos de reação e

atuação, estando o sujeito diante de uma manifestação artística. A situação de ficção e imaginação de uma realidade representa importante caminho para a criação do saber humano. Aprendemos através da imaginação, a representação de uma hipótese, história ou situação incidem diretamente em nosso corpo e, assim, aprendemos a sentir, interpretar e reagir aos cenários do mundo.

Através da arte, é possível educar, bem como impulsionar ordem e harmonia para as experiências que envolvem a vida. A arte, em outras palavras, contribui ao desenvolvimento do sujeito em si e da sociedade como um todo, podendo também ser considerada veículo da experiência estética, um recurso ao desenvolvimento do sentimento de plenitude na formação humana (CENCI e MORIGI, 2019, p.16).

Uma leitura superficial poderia causar certo estranhamento quanto aos relatos, aparentemente negativos, de choro, de nervosismo ou da possibilidade de passar mal. Mas Dewey nos apresenta o elemento de padecimento da experiência estética, mencionando que em toda experiência reside um componente de sofrimento. O autor considera improvável que uma experiência total esteja isenta de padecimento. Se não fosse assim, não haveria incorporação vital. “Que a fase de padecimento necessário seja em si própria prazerosa ou dolorosa é algo que dependerá de condições particulares. Ela é indiferente à qualidade estética total, salvo que há poucas experiências estéticas intensas que sejam completamente prazerosas” (DEWEY, 1980, p. 93).

Não há expressão sem agitação, sem turbulência. Contudo, uma agitação interna que é prontamente descarregada em uma risada ou em um grito se extingue ao ser enunciada. Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até a sua conclusão (DEWEY, 2010, p. 148).

Os relatos reforçam o potencial educativo do projeto, considerando a arte e a experiência estética como veículos, propulsionados pela emoção e multiplicados pela propagação em rede. Em Duarte Junior (2000), fica entendido que não há saber humano que não passe em algum momento por processos sensíveis. O autor reforça que, cada vez mais, o corpo está sendo considerado uma unidade complexa e organizada, que integra toda gama de possibilidades que nossas linguagens e cultura vêm separando em compartimentos ao longo da história, por meio da representação de um homem bipartido entre corpo e mente, razão e emoção. Estamos fazendo o caminho de volta para um ser humano integral. Essa ideia é compatível com as concepções de Dewey (1980, p.91), que declara: “em suma, o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa”.

Cenci e Morigi analisam a educação estética como “base da educação humana, na medida em que vincula aspectos como a imaginação e os princípios da experiência”. Assim, a arte tem grande potencial educativo e abre espaço para as experiências, “de modo a desenvolver o sentimento de tolerância, liberdade e autonomia, permitindo lapidar sua formação e auxiliar na construção de sua vida” (CENCI e MORIGI, 2019, p. 8).

Percebe-se que a experiência artística vivenciada no projeto foi potencializada pelo local de apresentação do espetáculo. A ação proporcionou acesso a um equipamento de cultura – o Teatro SESC Palladium – um dos mais consagrados teatros da cidade, que dada sua localização e custos de ingressos não se configura como um espaço popular e acessível para maioria da população e conseqüentemente, para o grupo pesquisado.

Bourdieu (1999) reflete sobre o assunto, ponderando que, mesmo com o enfraquecimento das diferenças econômicas, da flexibilização das barreiras de classe e da potencialização dos meios de comunicação, o acesso à arte e à cultura erudita ou refinada, bem como aos locais onde elas se manifestam, ainda é privilégio das classes mais abastadas e cultas²⁰. Entender que a escola reproduz e produz as desigualdades não nos isenta de questionar a responsabilidade social da mesma e mesmo apontar caminhos para a transformação. O autor posiciona-se contrário ao que chama de ‘ideologia do dom’, na qual as desigualdades são inatas e, para alcançar o sucesso, basta que o sujeito se esforce, desconsiderando os contextos sociais e familiares dos menos abastados. Tal filosofia, por não considerar as individualidades, dá legitimação às desigualdades.

Falar de ‘necessidades culturais’ sem lembrar que elas são, diferentemente das ‘necessidades primárias’, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo-se à ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la. (BOURDIEU, 1999, p.60)

Para Bourdieu (1999), as possibilidades de acessar e desfrutar dos recursos seletos relacionados à arte e à cultura são determinadas pelo capital social que o sujeito possui. Quanto maior e mais abrangente a rede de contatos do indivíduo, maior o volume de capital social possível de se ter. *O Palcos da Cidade*, sob a ótica dos entrevistados, abriu uma nova

²⁰ Classes mais cultas aqui se referem a pessoas e grupos que têm mais acesso à instrução escolar por mais tempo, e que consomem cultura considerada erudita.

possibilidade de fluxo para o acesso ao teatro, considerando este um espaço elitizado. Esse fluxo afetou estudantes, monitores, pais e comunidade escolar.

Onde foi a apresentação foi um lugar assim, top de Belo Horizonte. E pros meninos dançarem num palco daquela grandeza, eu acho que assim, pra eles, eles vão levar para a vida inteira. (Marta)

Ver os olhos delas brilhando, isso não tem preço, não. Às vezes, nunca tiveram a experiência de tá lá, não sabe o que que é uma luz no palco, não sabe o que é uma plateia lotada te assistindo, um frio na barriga... antes de entrar... (Joana)

Questões relativas ao acesso a bens e equipamentos de cultura e lazer serão melhor analisadas no tópico 4.2.2, pois essa investida isolada em direção ao teatro ainda precisa ser melhor explorada. O contexto escolar que envolve esse acesso reproduz o decalque da ordem dos estratos sociais. (HEY; CATANI e MEDEIROS, 2017). Bourdieu (1999) também defende a ideia de que a escola não é um caminho para a mobilidade social. Ao contrário, perpetua a conservação das desigualdades e trata o dom social como dom natural. Apesar do projeto não fazer parte do currículo formal escolar, é perceptível como a forma escolar impregna e incide sobre o contexto deste projeto social. Relatos das entrevistas tocam nesse tema e mereceram atenção.

Em continuidade à análise que considera o prisma educativo do projeto, destacamos o aspecto dos valores aprendidos. Dos 13 entrevistados, 10 relataram perceber, no decorrer do *Palcos da Cidade*, o aprendizado de valores que consideram importantes no contexto escolar. Disciplina, respeito e união foram os pontos mais destacados nas falas dos monitores coreógrafos.

Teve alunos que participaram da apresentação, que eram alunos que davam muito trabalho na escola, muito mesmo. E assim, do momento em que ele começou a ensaiar para o espetáculo, a gente conseguiu ver a mudança de comportamento. [...] Porque o comportamento dele mudou bastante, a partir do momento que ele sentiu que ele tava sendo valorizado, entendeu? Porque era uma criança que... queria chamar atenção. (Madalena)

É... eu creio que mais a disciplina, né? Que isso foi importante, que isso... a responsabilidade de estar em equipe, a união, né? Que eu acho porque eles tiveram que ser unidos para poder fazer um montante de dançar unido. É... isso. E a responsabilidade. (Judite)

É... uma questão de disciplina, envolve... o olhar como um todo pela cultura, envolve o respeito do espaço do outro. É... a opinião certa na hora

certa...ah, é muita coisa que faz agregar conceitos bons e energias positivas. (Tadeu)

Na percepção dos entrevistados, esses valores são preciosos no convívio escolar e auxiliam na relação ensino/aprendizagem de conteúdos e dinâmicas entre os estudantes. O trabalho em equipe, que está vinculado à prática dos valores, revela um novo fluxo que germina durante a ação, produzindo filamentos entre os sujeitos – os estudantes – com sua própria força protagonista. Segundo os relatos, essa força coletiva só aparece porque os estudantes estavam imbuídos de grande motivação.

Os meninos também, que eles, tipo, eu via os meninos nem precisava pedir eles para ensaiar, eles já tavam ensaiando. Eu chegava na sala de aula e já colocava música lá e falava: oh, eu vou no banheiro e volto. Quando eu voltava eles estavam ensaiando e aquela vontade do tipo, nossa, e tipo além de achar a coreografia bacana, acreditar neles, eles estavam acreditando no meu trabalho. (Tiago)

Ah, eles brilharam, porque tinham muitas crianças inseguras, e... elas se encheram de coragem pra participar. (Filipa)

A possibilidade de construir, com os estudantes, vivências relacionadas à arte e à cultura, que promovam aprendizado, prazer e estimulem o envolvimento trazem a essa experiência educativa maior efetividade e salientam o valor da experiência estética na dinâmica educacional. Naturalmente, quando há interesse, emprega-se grande energia para realizar, compreender e assimilar uma ideia ou um conteúdo. Dewey (1978), confronta as teorias de esforço e interesse na educação. Por esforço, o autor compreende uma atenção forçada numa atividade considerada desagradável e que deve ser prioritária. De outro lado, a teoria do interesse defende que o estudante só se empenha em uma tarefa se esta representa um desejo seu. Contudo, o autor pondera que esses dois extremos não contribuem para um processo educativo pleno. O esforço não necessariamente se opõe ao interesse. E, no caso do *Palcos da Cidade*, os relatos apontam para o esforço empregado por parte dos estudantes.

Além do, da ansiedade, do nervosismo de muitos, é... do compromisso de todos também, de querer participar, né? De falar: gente, olha, ensaio, não vamos faltar, vamos levar a sério... (Tadeu)

Descobriram dons que eles não sabiam que tinham. É... ficaram até alguns mais responsáveis, né? Porque viu que tinha que tá ali, compromissado e começou até ir mais no PEI, por causa da dança. (Judite)

A educação que se faz lançando mão de elementos lúdicos não desqualifica o compromisso ou a seriedade do envolvimento com as atividades propostas. A escola, contudo, nem sempre consegue pôr em prática essa interface, de forma satisfatória. E as práticas realizadas no contexto escolar acabam por reproduzir esta forma. A escolarização dos conteúdos e práticas da rotina escolar refere-se ao processo que cria referências sociais, que formatam a escola e seus sistemas e métodos, articulando a conformação de seus sentidos e significados (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2014). Esse processo, frequentemente, confere aos conteúdos uma roupagem séria, que não corresponde às manifestações de lazer. Dessa forma, entendemos que o projeto *Palcos da Cidade* transita entre a educação, a arte e o lazer, provocando um movimento que nem sempre é compreendido pelos atores. Evidencia-se um constante conflito entre ser e estar na escola. O projeto está na escola, não é da educação formal, mas não tem ou exerce autonomia em relação à forma escolar de organizar e desenvolver suas atividades, e, conseqüentemente suas apropriações, reações e expressões.

De acordo com Marcelino (2000), o lazer pode ser educativo e aliado nas práticas pedagógicas. O lazer não é elemento isolado, está trançado com outras esferas da vida social, em suas diversas facetas. O autor esclarece que lazer não se resume em descanso e diversão e que apresenta grande potencial de desenvolvimento humano. “Trata-se do desenvolvimento pessoal e social que o lazer enseja. No teatro, no turismo, na festa etc., estão presentes oportunidades privilegiadas, porque espontâneas, de tomada de contato, percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais estão inseridas” (MARCELINO, 2000, p. 14). No relato abaixo, Simonete reproduz uma crença que circula pelo ambiente escolar, a de que o lazer é composto apenas por atividades descompromissadas, realizadas no tempo livre e que não leva em consideração seriedade e compromisso.

Eles começam a ver, né, importância da arte. Eles até então, como eu falo, os meninos... eles sempre... viram a dança como... lazer. Apesar que dela ser também, mas ela... eles não conseguiam ver a dança, a parte séria, aquela parte de... que passa uma mensagem, que é algo importante que tem hora que é necessário... ensaiar mais vezes, mais cansativo, que ter, porque sempre como eles levavam para o lazer, até enquanto... não estava chato, né? Quando eles olham a dança como lazer, ficou chato, eles não querem mais. Quando eles começam a olhar a dança como arte, eles começaram a dedicar mais. (Simonete)

Os conceitos de dança, arte e lazer são dispostos nessa fala de forma conflituosa. A entrevistada separa a dança enquanto arte, da dança enquanto lazer. A ‘dança arte’ é algo

sério, que passa uma mensagem e exige esforço e dedicação. Já a ‘dança lazer’ é realizada sem compromisso e até que o interesse acabe naturalmente. Essa separação retira da ‘dança arte’ o componente do lazer, desconsiderando a possibilidade lúdica nessa modalidade. A arte, nesse relato, funciona como o divisor de interesses da dança. Se há lazer, não há arte. A arte é o patamar de elevação da dança para uma esfera de importância. Temos aqui algumas pistas de conceituação de lazer nesse contexto.

Para Melo e Alves Junior (2012), os sentidos e significados da palavra lazer vêm sofrendo transformações através do tempo e seu uso vem se tornando cada vez mais presente em todos os campos da comunicação. Para os autores, as definições correntes de lazer vêm sendo construídas considerando-o, equivocadamente, como menos importante que o trabalho e a educação, apesar das correlações conhecidas. Mesmo entendendo que as atividades de lazer fazem parte da cultura e trazem consigo inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo, muitas vezes, ainda são consideradas como forma de ocupação de um tempo, um não fazer, uma licença para alienação. Não é a intenção dos autores desconsiderar que o lazer está diretamente ligado a atividades descompromissadas e situações de repouso, mas indicam possibilidades de contribuir para novas articulações sociais, na medida em que podemos usar desse caminho para construir uma educação pelo lazer e também uma educação para o lazer. Marcelino (2000), nos ajuda a compreender em que consiste uma educação para o lazer.

A educação para o lazer pode ser entendida, também, como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico. Além do mais, a ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a ideia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados, pelos grupos interessados, junto ao poder público (MARCELINO, 2000, p. 51).

A concepção de lazer que se refere unicamente à ocupação do tempo livre, sem nenhum compromisso ou esforço, é discordante com a noção de lazer sério, defendida por Robert Stebbins (2014). O autor define o lazer sério – ou *serious leisure* – como aquele que envolve práticas sistemáticas as quais os adeptos atribuem grande importância e gratificação. Essa modalidade de lazer, que pode ser aplicada no contexto dos participantes do *Palcos da Cidade*, diferentemente do que fica aparente no relato de Simonete, “agrega qualidades como seriedade, comprometimento, importância e zelo, ao invés de sisudez, solenidade, falta de alegria, angústia e ansiedade”. (STEBBINS, 2014, p. 51). O lazer em foco aqui envolve a

necessidade de perseverança, esforço, treinamento e aquisição de habilidades. Em contrapartida, propicia resultados benéficos e desejados para os participantes, “que incluem a autorrealização, o autoenriquecimento, a autoexpressão, a regeneração ou renovação de si próprio, sentimento de realização, o aumento da autoestima, a interação social e o sentimento de pertencimento” (STEBBINS, 2014, p. 52). Nesse sentido, concordo com Reis, Starepravo, Cavichioli e Marchi Júnior (2011), que refletem sobre as correlações entre arte, cultura, lazer e educação. Para os autores, é possível e valioso que a ação pedagógica no âmbito do lazer proporcione elevação dos níveis de vivência de lazer, para que os indivíduos tenham capacidade de, enfim, produzir cultura com criatividade.

Mais que apenas fornecer os elementos para que os indivíduos possam desfrutar do deleite e do prazer estético proporcionado pela vivência de certas atividades artísticas/culturais, pode ser tão ou mais interessante estimulá-los a produzir ativamente sua própria arte e cultura, o que acaba ampliando suas possibilidades de experimentarem um lazer ativo, criativo e inventivo no seu tempo livre (REIS *et al.*, 2011, p. 15).

A partir dos relatos dos entrevistados e das discussões propostas até aqui, foi possível destacar uma série de pontos de potência na dinâmica do projeto, mostrando em que aspectos essa rede tem maiores conexões e onde apresentam maior consonância. Contudo, num exame mais minucioso das entrevistas, percebemos que existem pontos que indicam a necessidade de um olhar mais cuidadoso, que ainda merecem investimento, para que possam representar novas potências nesse contexto. No tópico seguinte, serão abordadas as conexões em construção, ou seja, os pontos destacados pelos entrevistados que têm potencial de evolução.

5.2 Conexões em construção

Conforme a proposta desse estudo, analisamos o projeto *Palcos da Cidade* a partir do olhar dos monitores coreógrafos participantes, entendendo que sua posição é privilegiada no rizoma, visto que são os sujeitos que têm contato com toda a rede de envolvidos diretamente: estudantes, gestores escolares, coordenação do projeto e demais monitores coreógrafos. Nesse tópico, a proposta é dar espaço para entender quais aspectos do projeto poderiam ser melhor explorados ou em quais direções novas perspectivas podem ser buscadas, na visão desses sujeitos. O termo visão ou abrir olhos foi citado por 10 dos 13 entrevistados, novo fluxo que revela tanto uma necessidade como uma tendência. Considero o termo ‘visão’ como uma postura crítica de situações diversas. Mudar a visão como mudança de percepção das

realidades e isso se reflete em mudanças de atitudes, através da educação. Essa dinâmica aponta para um novo panorama de possibilidades no rizoma.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de 'dentro' e, desse 'interior', separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma nova visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma 'apropriação' do contexto; uma inserção nele; um não ficar 'aderido' a ele; um não estar quase 'sob' o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, 1979, p. 33).

Para dar início a essa discussão, apresentamos relatos que abordam o tema visão, que são perspectivas, buscando avaliar em que medida o projeto promoveu a transformação nos pontos de vista e nas maneiras de interpretar a realidade. Para os estudantes, segundo os entrevistados, o projeto favoreceu uma ampliação, no sentido de entendimento mais complexo dos conceitos de arte e dança.

E pra eles dançar era simplesmente o ato de fazer um movimento. Depois do espetáculo depois de todos outros acontecimentos que a gente veio, né, fazendo ao longo do tempo, eles começaram a entender mais sobre o que é fazer arte. (Tadeu)

Em relação aos monitores coreógrafos, por sua vez, houve relatos da existência de um sentimento de isolamento, cada um em sua escola, devido ao distanciamento geográfico e virtual, que faz com que o trabalho seja realizado de forma solitária, sem trocas ou compartilhamento no dia a dia do PEI. Pela participação no projeto, foi possível vislumbrar a possibilidade de compartilhamento e crescimento.

A gente começa a abrir o olhar da gente para outros, né?... para outros meios de... de visão mesmo. Porque fica pensando... a gente na escola fica parado aqui por mais que eu pesquise tudo não tem noção de que... o que mais pode fazer. (Filipa)

Tiana, que não tinha experiência prévia em dança, desenvolveu esse olhar, dando a entender que, através da cooperação entre pares, é possível enfrentar e vencer as dificuldades individuais.

Consegui ter uma visão mais... acho que ampla, entender que todo mundo tem as suas dificuldades, entendeu? Mas, nem por isso, vai deixar de participar de uma dança... (Tiana)

No entendimento dos entrevistados, os resultados do projeto afetaram não só a visão de monitores e estudantes, mas foi possível atingir, também, outras pessoas que trabalham na escola. Em relação ao trabalho com oficinas de dança no PEI, os relatos também são positivos:

Depois que a gente participou, em questão da dança, até mesmo na visão de coordenação da escola, a gente vem crescendo. (Andrea)

Abriu os olhos até mesmo das pessoas que trabalham na escola para aula de dança, né? (Madalena)

O monitor Tiago revela, em seu relato, uma mudança radical de sua visão em relação à dança na escola e em seu trabalho. A sua experiência pessoal no projeto fez nascer a necessidade de buscar formação, através de uma graduação em Educação Física. Participar das formações promovidas pelo *Fórum EduDança* influenciou em grande parte essa decisão, a busca de uma nova visão.

Então, abriu minha cabeça... nó, não sei nem como falar o tanto que abriu minha cabeça. Até tanto que me deu mais vontade de estudar. Eu falei: eu vou fazer Educação Física mesmo e vou fazer a minha pós em dança. Porque... nó, o estudo que a faculdade passa para você, em questão de didática, é um outro... uma outra visão, que acho que todo mundo que mexe com dança, professores, deveriam fazer.(Tiago)

Apesar das falas que revelam mudanças de visão, esse movimento aponta mais para necessidades do que para resultados. As mudanças de visão relatadas, que se deram no processo, não são totalmente transformadoras e/ou revolucionárias, mas nos indicam caminhos possíveis para empreender outras iniciativas. Caminhos que acreditamos que podem ser trilhados através da educação. Para Reis *et al.* (2011), para pensar a respeito de arte e cultura na perspectiva do lazer, é fundamental levar em consideração o lugar da educação nessa seara. “Afinal, sem um processo de aprendizagem, dificilmente a apreciação do patrimônio artístico e cultural produzido pela humanidade será percebida e vivida como uma verdadeira possibilidade no âmbito do lazer” (REIS *et al.*, 2011, p. 16).

Assim como foram destacados os fluxos de potência e de maior ênfase no processo, também foram identificados os fluxos menos expressivos. Nos próximos tópicos, serão analisadas as conexões em construção ou os fluxos que entendemos como potencialidades do projeto, se forem fortalecidos e se alargarem pela rede rizomática.

5.2.1 Rizoma possível na escola e na família – nas tramas da educação integral

Ao questionar os entrevistados sobre a escola, considerando o quanto o coletivo de professores, funcionários e gestores foram tocados ou se afetam com as atividades do projeto *Palcos da Cidade*, sete dos entrevistados consideram que a escola, como um coletivo, não se envolve, não apoia e não valoriza a ação da forma que pensam ser o ideal, tendo em vista seu potencial educativo. Quatro deles, no entanto, perceberam apoio e envolvimento do coletivo da escola.

Nas falas que demonstram o não envolvimento e a falta de valorização do projeto, o motivo apresentado pelos monitores coreógrafos é a falta de entendimento, a falta de visão dos professores e demais atores do cotidiano escolar do que representa, em termos educacionais e culturais, a participação em uma ação dessa natureza.

Mas, infelizmente, os professores... eles não entendem e não conseguem ver, ver que eles são possíveis de fazer algo diferente, de fazer algo bom. E quando a gente veio com a proposta do espetáculo, que a direção aceitou, e... a gente teve alguns embates até mesmo por questão de: será que eles vão dá conta de fazer esse tipo de apresentação? Será que tem necessidade de se investir tanto? (Tomás)

Vê simplesmente como um espetáculo. Perfeito, acha lindo. Mas não tem o... o contato, sabe, ali, de estar, de ver, é... eu particularmente tive todo o trabalho sozinho. (Tadeu)

Especificamente em relação ao envolvimento dos professores da escola, Bartolomeu tem a seguinte percepção, que traz, nas entrelinhas, certo grau de indignação em relação à importância do caráter educativo dos conteúdos trabalhados no contexto da educação integral.

Quanto ao projeto, acho que eles veem mais assim como um show. Não é tipo... é... um evento cultural. É um show para eles. Tipo assim, ah, os meninos vai lá dançar e vai voltar. Vai fazer um showzinho lá e vai voltar. Não é tipo... não agrega pra eles, entende? (Bartolomeu)

A entrada dos monitores como agentes educacionais nas escolas, decorrente da implementação da educação integral é, desde seu início, cercada de tensões, impactos e até choques culturais. Os questionamentos frente a esses novos atores e seus perfis, tanto quanto aos saberes propostos na educação integral, revelam “grandes dilemas da escola, pelos quais vem sendo ela própria questionada, envolvendo relações de poder, hierarquia de papéis, identidades docentes, relação com comunidade, concepções de educação e de disciplina, dentre outros elementos” (TITTON e PACHECO, 2012, p. 152). A proposta da educação integral, que tira da zona de conforto um funcionamento escolar calcificado pelo tempo, traz à tona grande complexidade de questões. Para Tilton e Pacheco (2012), esse movimento envolve representações sociais, questões culturais e estereótipos, que podem deixar à mostra os preconceitos naturalizados no cenário escolar. Dessa forma, é possível que a muralha desse preconceito tenha impedido parte do coletivo de algumas escolas, considerando a diversidade entre cada unidade, de reconhecer o potencial educativo do projeto, bem como de participar, se envolver como escola em seu sentido integral.

Mesmo reconhecendo que ainda há um grande caminho a percorrer em direção a uma escola integrada, de fato, nas falas de quatro entrevistados, é possível perceber que espaços já foram conquistados. Os relatos demonstram apoio e envolvimento do coletivo da escola, mesmo que de forma parcial.

Abriu os olhos até mesmo das pessoas que trabalham na escola para aula de dança, né? Porque os professores, eles não valorizam muito, eles acham que dança é uma perda de tempo. É... te dando um exemplo do que eles falam né. Então, assim, ver os meninos empolgados com a questão de participar de um espetáculo e eles tiveram a oportunidade de assistir os vídeos da apresentação. É... a dança começou a ser mais valorizada na escola por causa do trabalho. (Madalena)

Joana trabalha em uma escola de periferia, que está situada em uma região de grande vulnerabilidade social. A escola possui uma trajetória diferenciada em relação à dança, pois desenvolve várias iniciativas que, segundo ela, trazem grande resultado no aspecto educacional e cultural, de modo que já há o reconhecimento dessas benesses.

É uma escola que, graças a Deus, apoia muito a dança, porque sabe que tem resultado. Tem resultado além, resultado ético... que a gente não trabalha só a dança, a gente trabalha a ética, que é uma escola que precisa disso, né? (Joana)

Para Simone, o envolvimento da escola no Palcos da Cidade foi grande e o evento representou um grande marco para a instituição.

Eu tive apoio de direção, da coordenação, eles me apoiaram muito. Então, eles entraram de cabeça comigo. Porque, querendo ou não, é uma... apresentação que envolve toda a escola. A minha mesmo, quando eu participei, o centro da atenção era essa apresentação. Por mais que tivesse outras, dava ênfase a esta apresentação. Então, a gente reuniu mais. (Simone)

A fala de Madalena tem um tom de conclusão, na medida em que menciona a necessidade de ver a ampliação de percepção da potencialidade educativa do projeto pelos membros gestores da escola e do PEI.

Acho que a questão também de... das escolas sabe, tentar envolver um pouco mais a direção e a coordenação das escolas. Porque eu, por exemplo, tive muita dificuldade com a minha direção. É tanto que no dia da apresentação a minha coordenadora não foi. Entendeu? Então, assim, eles precisam... ver o que que é realmente, sabe? (Madalena)

De acordo com Tilton e Pacheco (2012), observar a ocorrência das tensões entre agentes e saberes na educação integral oportuniza a problematização da diversidade de olhares sobre as transformações e conflitos que essa proposta educacional vem possibilitando para a escola. Para as autoras, é necessário transpor os obstáculos das dicotomias presentes na educação, como formal/não formal ou mesmo sério/alegre, numa perspectiva de valorização da pluralidade de saberes. “Uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição da rede de saberes inerentes a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral” (TITTON e PACHECO, 2012, p. 151). Em papel de destaque, os autores colocam os gestores como articuladores de diálogos para o comprometimento coletivo em prol da educação. “O papel fundamental dos gestores, diante dos conflitos que emergem dessas questões, é o de promover o debate através de ampla participação, para a construção de um entendimento de educação enquanto compromisso coletivo” (TITTON e PACHECO, 2012, p. 152).

Dessa forma, as falas dos entrevistados mostram que o alcance dos objetivos propostos no projeto em estudo, considerando os demais atores no cenário escolar, está atrelado à rede de funcionamento da escola integrada, que o envolve e que, por sua vez, se insere no grande sistema escolar. As questões, potências e dificuldades que a educação integral enfrenta são transversais nesses campos. Para que projetos como o *Palcos da Cidade* atinjam seus

objetivos educacionais, relativos à sensibilização estética, arte e cultura, seu guarda-chuva maior – a educação integral – precisa traçar um caminho de efetiva integração na escola.

Com relação aos pais e familiares dos estudantes que participaram do projeto, que compareceram ao teatro para a apresentação do espetáculo, refletindo sobre o que representou para esses a experiência, os monitores foram consoantes em afirmar que o processo envolveu sentimentos como honra, orgulho e confiança. Como resultado, eles perceberam um retorno positivo no cotidiano escolar. Alguns pais se tornaram mais presentes e participativos nas atividades propostas pelo PEI.

Os pais que participaram são os pais que hoje me apoiam, né. A mesma coisa que gerou nos meninos de entender, de levar a sério, gerou nos pais. São justamente esses pais hoje que eu me apoio, que eu sei que eu posso contar. (Simonete)

Eu vejo realmente como incentivo, de falar: olha, meu filho tá fazendo isso! E a gente viu a presença dos pais e de que forma os alunos retornou isso para gente. Hoje a gente tem assim, esse... graças a Deus, aqui na escola a gente tem muito a família, participa muito, sabe? (Tomás)

Os relatos, contudo, refletem um ponto crucial já levantado com relação ao coletivo da escola, que diz respeito à valorização das atividades do PEI na escola e do funcionamento da escola como uma unidade. Novamente, aqui, o rizoma da escola aparece rompido no ponto de conexão com a educação integral.

Então, assim, essa experiência de poder os pais, também, verem o trabalho deles é muito gratificante. Porque vê que é assim, né, uma coisa de pensar, tá lá na integrada, vamos deixar lá, que lá é lugar de brincar. Não, aqui a coisa é séria, funciona. (Marta)

A oportunidade de se expressar dada aos entrevistados na ocasião das entrevistas dessa pesquisa motivou que suas vozes repetissem suas queixas, de como eles sentem que o PEI é visto, inclusive, pelos pais e familiares, como um lugar de não fazer nada, um depósito de estudantes. Não se pode negar que minha posição de coordenadora do projeto e membro da equipe gestora da DIED motiva essas manifestações, sendo uma forma de levar ao conhecimento da gestão municipal suas reclamações e necessidades. Tal fato, contudo, não fere a veracidade de suas colocações. Os monitores coreógrafos acreditam que o *Palcos da Cidade* representou uma chance de mostrar aos pais e familiares a importância do PEI na educação dos estudantes.

Acho que, em primeiro lugar, representa que eles não estão aqui na escola com a gente fazendo nada. Porque... eu acho que a visão de integrada fora da escola é tipo assim, os meninos ficam lá pra brincar... para jogar bola... para conversar... e não é bem assim. [...] Os pais tipo, muda a visão completamente da criança, e... da cultura. E da arte em si. (Bartolomeu)

A percepção do valor educativo do projeto vai para além dos estudantes e os filamentos desse rizoma alcançam, também, suas famílias, que passam a ter acesso a um novo entendimento sobre as possibilidades no contexto social, mesmo em se tratando de moradores de regiões menos abastadas e de grande vulnerabilidade social.

Pros pais?... Ah, depois que foi no Sesc Palladium que começou a abrir a mente deles, que as crianças da Periferia podem sair sim, podem fazer sucesso, podem crescer, evoluir.... Então, eu acho que a visão deles mudou bastante. (Joana)

Encarar a dinâmica educacional como um rizoma pode auxiliar no entendimento desses fluxos apresentados nas falas dos entrevistados, considerando sua posição na escola, nesse novo espaço estabelecido pela implementação da educação integral. Oliveira e Mossi (2014), embora saibam que Deleuze e Guattari (1995) não debruçaram para escrever sobre o tema educação, consideram que suas teorias e conceitos têm sido impactantes no campo educacional. Nessa cena específica, podemos identificar três grandes sistemas rizomáticos, que têm seu funcionamento interdependente, numa hierarquia determinada: escola, PEI, e *Palcos da Cidade*. A escola é o grande guarda-chuva que engloba todos, com grande complexidade e maior volume de fluxos. O PEI ocupa um lugar dentro do sistema escola, depende de seu funcionamento, mas como rizoma possui, também, seus próprios filamentos. No caso específico dessa pesquisa, dentro do PEI se encontra o *Palcos da Cidade*, evento pontual que é foco do estudo.

A complexidade que envolve as dinâmicas e o funcionamento da escola é enorme, levando, ainda, em consideração que as escolas em questão fazem parte de uma grande rede municipal de educação, que tem suas diretrizes propostas por instâncias governamentais. Entretanto, ao lançar mão da cartografia como forma de aproximação desse objeto, é preciso ter uma postura questionadora, “entendendo a palavra complexidade não como sinônimo de algo difícil ou incompreensível, mas apreendido como algo que não se reduz a unidades simplistas de explicação, requerendo olhares plurais para poder ser experienciado” (OLIVEIRA e MOSSI, 2014, p. 192).

A escola é um grande sistema, que vem buscando organização e estabilidade através do tempo. Interpretando-o como um rizoma, a estabilidade que um decalque permite dá ao sistema segurança para um funcionamento equilibrado e constante. O decalque é como uma fotografia, que elege e isola suas preferências, desconsiderando novos movimentos. A organização escolar tende à estabilização previsível, em que o mapa se fecha em determinados e controlados formatos.

O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isto ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).

A implementação da educação integral trouxe novos fluxos, que nem sempre foram recebidos pela escola com facilidade. No caso de Belo Horizonte, o PEI surgiu em 2007 e foi, gradualmente, implantado em todas as escolas municipais, até o ano de 2015, prevendo a extensão da jornada escolar diária, apropriação de diferentes espaços educativos da cidade e a inclusão de atividades culturais, esportivas e lúdicas de diferentes naturezas. As diretrizes do programa determinam que “o PEI propõe ampliar as oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, implicando em uma concepção de equidade, participação democrática, intersectorialidade e gestão compartilhada” (BELO HORIZONTE, 2015a, p. 24). Para sua operacionalização, surge a figura do monitor, um educador alternativo, muitas vezes, morador da comunidade. Sua qualificação não convencional é alvo de constantes críticas e, nem sempre, foi aceita facilmente pelo coletivo pedagógico das escolas. As novas situações que se colocaram foram desestabilizadoras da tradicional rotina escolar. Sair das zonas de conforto não é tarefa fácil e requer tempo.

Há todo um movimento que precisa ser compreendido no dia a dia das escolas que hoje vivenciam a educação integral: a própria jornada ampliada, com alunos passando mais tempo na escola, os diferentes perfis dos educadores comunitários, as atividades que os cardápios dos macrocampos oferecem e até mesmo a postura dos alunos no contraturno, a qual nem sempre corresponde ao comportamento que convencionalmente é entendido como sendo adequado aos alunos no contexto escolar (TITTON e PACHECO, 2012, p. 150).

Visto dessa forma, a rede que se observa, em relação ao *Palcos da Cidade*, tem articulações dependentes de esferas mais abrangentes, o PEI e a escola. E para que seus propósitos de sensibilização dos demais sujeitos da escola e comunidade escolar sejam alcançados, são

necessários novos arranjos que envolvem esse grande rizoma. Os fluxos entre escola e PEI condicionam demais fluxos, como os internos do PEI e entre o PEI e a comunidade. Essas engrenagens são bastante justas e ainda não permitem profundas transversalidades. Por um outro prisma, os pequenos passos dados pelo *Palcos da Cidade* representam fluxos nascentes, que podem se somar a outros afluentes para formar um curso potente de reorganização dinâmica de toda a rede, para um mapa vivo e dinâmico. O projeto, então, traz a representação da voz dos monitores coreógrafos, dando visibilidade ao seu trabalho, trazendo luz às atividades do PEI, fazendo com que sejam reconhecidas como valorosas e potencialmente educativas. Contudo, representa um fluxo ainda sutil, diante das amarrações que o decalque maior institui nesse cenário.

5.2.2 Acesso a cultura e lazer – educação e cidade

Quando questionados sobre as oportunidades de acesso a equipamentos de cultura e lazer para os estudantes e comunidade escolar, os monitores coreógrafos entrevistados foram unânimes em relatar que eles não acessam esses locais e eventos relacionados como poderiam ou como seria de direito. Questões financeiras, do trabalho, do desconhecimento, dos territórios que são distantes dos polos culturais da cidade foram pontuadas num misto que pretendeu justificar o não acesso.

Então, poucos têm acesso porque é poucos que têm conhecimento, sabe. Principalmente na escola onde que eu trabalho é... algumas pessoas são bem humilde então... sabe que tem teatro, mas não sabe como chegar, como é que vê peça, se o que acontece lá é teatro, dança... então, não tem esse conhecimento, né? (Tiago)

O PEI promove frequentes saídas com os estudantes para parques, museus, cinemas, clubes, dentre outros. Contudo, esses percursos são realizados pela escola e não envolvem as famílias e a comunidade escolar. A circulação autônoma dos moradores dos entornos escolares ainda se apresenta de forma deficiente. Os relatos descrevem falta de experiência, falta de familiaridade com equipamentos e eventos de lazer e cultura.

A gente vê muito propaganda falando muito, muitas pessoas mandando... Aí vai ter em tal lugar em qual lugar, é grátis e tudo... mas eles mesmo não... não vão. A esses lugares. [...] . Mas eu acho que é isso, é essa falta experiência mesmo dos pais de ir. Acho que a experiência... se eles começaram a ter experiências eles... acabam levando sim. (Simonete)

A fala de Marta, menciona o lazer como um direito social. E, em poucas palavras, problematiza a falta de equipamentos e oportunidades de lazer nas regiões menos desenvolvidas da cidade, como é a de sua escola. Apesar de ser a pessoa do grupo de entrevistados com menor escolaridade, ensino médio incompleto, sua visão do contexto social destaca-se. E aplicada à sua prática profissional, reverbera num trabalho que alcança não somente as oficinas do PEI, mas se estende em um projeto social idealizado por ela em parceria com a escola, que oferece aulas de dança no turno da noite, atendendo cerca de 60 crianças e adolescentes.

Mas é muito difícil, porque o pai é assalariado. Como é que vai, por exemplo, tem quatro filhos, não dá. O teatro, para assistir uma peça, também, às vezes, fica difícil. O lazer, você não tem aí um lugar aqui no bairro que você fala assim: ah, tem uma quadra onde tem uma aula de zumba aberta, não tem. (Marta)

Esse acesso desigual a equipamentos de cultura e lazer no contexto do espaço urbano tem uma de suas origens no crescimento descontrolado das cidades, que leva ao afastamento das pessoas mais pobres para as periferias e, conseqüentemente, distancia-os da concentração de teatros, cinemas, museus e afins. Nesse sentido, para Marcelino (2000, p. 25), “pode-se dizer que democratizar o lazer implica em democratizar o espaço. E se o assunto for colocado em termos da vida diária, do cotidiano das pessoas, não há como fugir do fato: o espaço do lazer é o espaço urbano”.

Entender a cidade como equipamento de lazer requer atenção à fragmentação em relação à localização e oportunidades de acesso a equipamentos de lazer. Estes, frequentemente, estão nos territórios centralizados, próximo das pessoas que têm maior poder aquisitivo. Em verdade, existem várias cidades dentro de uma e cada um de seus moradores tem um mapa mental, de acordo com seus trajetos e oportunidades. Apesar de ser uma problemática histórica e complexa, vemos lacuna importante a se ocupar nessa perspectiva, no intuito de reverter essa lógica e aproximar cidade e cidadão. Conscientização para reorganização do meio urbano e acesso aos equipamentos podem ser tratadas na perspectiva do lazer. Contudo, de acordo com Melo e Alves Júnior (2012, p. 49), “não basta levar os cidadãos aos equipamentos culturais localizados nas áreas privilegiadas, mas lançar o questionamento sobre a má distribuição”. As reivindicações mais frequentes, como saúde, escola e segurança, podem se somar às relativas a lazer e cultura: teatros, museus, cinemas, dentre tantas outras.

Para os próprios monitores coreógrafos, também a UFMG representa um espaço que não é acessível. A participação nas formações possibilitou, dentre outros benefícios, uma oportunidade de entrada nessa instituição.

Eu nunca tinha entrado na UFMG. Nunca tinha ido pra nada, nunca nada tinha me levado lá. E eu fui. Nossa, muito... muito... legal ter ido, ter conhecido os espaços... ali... o local da dança e tudo... ter chegado ali na sala e tem um piano lá, né? Eu nunca tinha... visto, chegado... foi muito bom essa experiência. (Simonete)

E eu gostava muito da UFMG. E aí surgiu o EduDança, né? E aí surgiu e minha coordenadora falou: vou te inscrever. E eu falei: nossa! É agora! Que eu vou ter oportunidade de entrar lá. (Joana)

A Universidade, apesar de ser uma instituição pública, também replica o quadro social que qualifica os locais como acessíveis e não acessíveis para determinadas camadas da população. Mesmo na situação de entrada livre de cobrança de valores financeiros, existe uma restrição velada para a circulação de determinadas pessoas em alguns territórios da cidade, entendidos como elevados e seletivos. O comportamento, a forma de se vestir, o nível intelectual são barreiras tácitas e amplamente conhecidas, que têm o papel de controlar e manter uma dada 'ordem social'.

A partir da tônica dos comentários, podemos fazer uma reflexão sobre a educação para o lazer nas comunidades que participaram do projeto. Para Pereira, Cunha, Silva e Isayama (2015), na educação para o lazer devem prevalecer estratégias que conduzam à tomada de consciência ética, alterando os olhares e provocando novos modos de vida. Os autores consideram a educação para o lazer um instrumento contra hegemônico, através do qual vivências de lazer praticadas de forma crítica e criativa podem conduzir à transformação social. Assim, por meio de intervenções baseadas na democracia e na emancipação, as propostas devem buscar a autonomia dos sujeitos, que poderão dar seus passos seguintes sozinhos, motivados por uma nova consciência. Para Reis *et al.* (2011, p.9), educar, nesse sentido, "significa fornecer ao indivíduo a formação e os conhecimentos necessários para que ele queira usufruir as diferentes possibilidades de lazer disponíveis. Trata-se de oportunizar experiências e vivências nas mais variadas práticas de lazer, despertando o interesse do indivíduo".

Fica nítido que a profundidade do entendimento das causas e das saídas para favorecer o acesso a equipamentos e eventos de cultura e lazer aos estudantes e comunidade escolar, de

forma autônoma, por parte dos entrevistados, é variável. Todos reconhecem que o acesso é restrito, mas a compreensão da rede política e social que priva muitos e favorece poucos é variável. Entender esse sistema é o primeiro passo para ampliar os canais de informação, através da aproximação de ações formativas, principalmente para grupos de pessoas que são geograficamente e financeiramente excluídas das oportunidades de lazer da cidade. A busca pela conscientização de que o lazer é um direito precisa de fortalecimento.

Parque, passeios, é só com integrada, porque eu acho que... não sei se a situação financeira dos pais não permite... que eles vão nesse lugar... Apesar que tá mais acessível, né? Mas eu acho que... muito pouquinho. Deveria ser maior. (Andrea)

Concordo com Reis *et al.* (2011), ao considerar arte e cultura como necessidades humanas, a serem exploradas nas ações de lazer. Contudo, para que isso se efetive, é necessário que existam equipamentos de lazer disponíveis e acessíveis, mas que, principalmente, haja inclusão para esses lazeres, para que as pessoas possam desenvolver seu potencial sensível para tal e sintam-se estimuladas e convidadas a frequentar esses espaços e eventos. Os autores ainda esclarecem que a acessibilidade depende da viabilidade do acesso aos espaços e aos bens culturais, que está atrelada a muitas variáveis, como transporte, estrutura urbana e disponibilidade financeira.

Bourdieu e Darbel (2007), a partir de pesquisa realizada na década de 1960, analisaram o comportamento de visitantes de museus na Europa, relacionando-o com o grau de instrução. A conclusão a que chegaram foi que as práticas culturais e as preferências artísticas das pessoas são dependentes do nível de escolaridade, bem como do nível cultural da família de origem. “Quem não recebeu da família ou da escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado” (BOUDIEU e DARBEL, 2007, p. 79). A apreciação de arte e cultura só é possível para quem tem alguma competência técnica, que precisa ser aprendida e estimulada. Dessa forma, se estamos tratando de escolas de uma rede pública, em que a grande maioria das famílias não têm acesso e, por vezes, não valoriza o consumo de bens culturais e artísticos, a escola pode se empenhar em ocupar um lugar de importância na compensação de parte dessa lacuna de apropriação cultural, promovendo ações que oportunizem experiências nesse sentido.

Contudo, Bourdieu (1999) já alertava que a escola vem, ao longo dos tempos, reproduzindo as desigualdades sociais a que estão submetidos os estudantes, inclusive enquanto consumidores críticos de cultura e arte, tendo como referência os contextos culturais das famílias. Pesando um pouco mais esse lado da balança, para Reis *et al.* (2011, p.13), a escola, de maneira geral, além de não proporcionar situações potencialmente favoráveis para que os estudantes tirem proveito de experiências de cunho artístico e cultural, “acaba reproduzindo a situação social de exclusão cultural sentida pela maioria, ao mesmo tempo em que ela própria contribui para legitimar e valorizar essa apropriação cultural”.

A escola e, nesse caso, o PEI que se instala na escola têm em suas diretrizes a realização das aulas passeio, que promovem visitas dos estudantes a diversos espaços da cidade, incluindo espaços culturais e artísticos (BELO HORIZONTE, 2015a). As visitas, contudo, são feitas sempre na lógica escolar, em grupos uniformizados, acompanhados de seus professores e monitores, com atividades programadas, controladas e cronometradas. Assim, essa iniciativa, apesar de seu mérito, não dá conta da amplitude dos estudantes e da família, bem como do sentido da autonomia do sujeito no acesso e na prática do lazer nesses equipamentos.

Para que a ação escolar, nessa seara, seja fortalecida, na perspectiva da educação para o lazer, o papel do animador cultural se faz ímpar. O animador cultural é um educador de sensibilidades, que não pretende organizar ideias. Seu trabalho é desconstruir os olhares e despertar questionamentos.

O animador cultural deve ser fundamentalmente um estimulador de novas experiências estéticas, alguém que em um processo de mediação e diálogo pretende apresentar e discutir novas linguagens; um profissional que educa ao incomodar e informar sobre as possibilidades de melhor sorver, acessar e produzir diferentes olhares (MELO, 2002, p. 106).

Segundo Melo (2002), a animação cultural, em se tratando da educação do sensível, não faz uma opção entre razão e emoção. Antes, visa pontos de equilíbrio, ao considerar uma razão que não pretende ser universal e absoluta, ao mesmo tempo que reconhece na sensibilidade aspectos racionais que geram conhecimento. A animação cultural não catequiza, mas, sim, oportuniza e estimula as experiências. Para além de trabalhar com valores, a animação cultural pretende alcançar percepções e sensibilidades.

Oferecer aos sujeitos uma estética formatada pode criar o empobrecimento das sensibilidades, e esse é um forte fluxo conservador ativo na sociedade. Com as fórmulas prontas, é possível diminuir a capacidade de pensar, que está ligada ao embotamento da capacidade de sentir. E, para Melo (2002, p. 105), nesse jogo, “causa e consequência notáveis se encontram na intolerância à diversidade cultural. Por isso é que vai compreender que a educação estética pode transformar a existência cotidiana, injetando nela um princípio fundamental de liberdade de escolha”.

O papel do animador cultural surge nas entrelinhas do relato de Tadeu, que se coloca como provocador de crítica e motivador de ocupação de espaços de direito.

E muitos não têm acesso, e não é por falta de falar. Mas, às vezes, a mãe trabalha, né, não pode levar a criança, né. E fica... e fica meio assim, incomodado, porque, às vezes, por eles não terem dinheiro, acham que eles não têm o direito de estar naquele espaço. Mas, na verdade, é o contrário. E a gente sempre expôs isso pra eles: não, vocês é quem mais têm direito de estar lá! Então, vamos ir, vamos ocupar os espaços, pra poder mostrar que a sociedade é toda igual. Não é por classes. Aí a gente forçava a ir. (Tadeu)

A posição do entrevistado deixa claro que ele percebe, conforme recomendam Pereira, Cunha, Silva e Isayama (2015), a necessidade de favorecer acessibilidade e participação social ampla às oportunidades de apropriação da cultura, de questionamento e enfrentamento das barreiras visíveis e invisíveis, que “se configuram na fragilidade das ações de democratização, nos aspectos econômicos-políticos-sociais, nas formas de apropriação que variam de acordo com classe, gênero, idade e na cultura hegemônica produzida pela atual sociedade” (PEREIRA *et al.*, 2015, p. 251).

No contexto educacional, principalmente, essas mudanças de paradigmas têm chance de acontecer através de processos formativos que alcancem os envolvidos. Diálogos e práticas, compartilhamento de experiências e de conhecimentos, são as vias de transformação da visão e ampliação de horizontes. Entender as possibilidades educativas e de desenvolvimento pessoal oportunizadas pelo lazer torna o trabalho, nesse campo, passível de grande colheita e, ao mesmo tempo, comprometido com grande responsabilidade.

Precisamos colaborar com a formação de sujeitos comprometidos com o processo de construção do saber; sujeitos que questionem a realidade, que perguntem pelo sentido de seu exercício profissional, que assumam uma atitude reflexiva face aos processos sociais e às contradições de nosso meio, fazendo do lazer não um mero e

alienante produto a ser consumido, mas uma possibilidade lúdica, crítica, criativa e significativa a ser vivenciada com autonomia e muita responsabilidade (GOMES, 2009, p. 136).

Diante desse panorama, entendemos que o *Palcos da Cidade* representa uma iniciativa que não chega a abalar as estruturas alienantes de poder, nem mesmo o arranjo restritivo do contexto social, que relega a poucos o acesso a equipamentos e eventos de cultura e lazer da cidade. Contudo, as falas dos entrevistados declaram que o projeto alcança seus objetivos na medida em que lança pequenas sementes de reflexão entre os monitores coreógrafos, estudantes, demais trabalhadores da escola e comunidade escolar. Pensar e dialogar sobre o acesso a diferentes territórios, além dos muros da escola e dos limites do bairro, considerando essa circulação uma apropriação de saberes e vivências, encoraja uma educação para o lazer, que enfrenta o modelo alienante. As práticas, nesse sentido, somam-se, para colaborar na transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de realização desta pesquisa foi uma intensa viagem, que exigiu que nos deixássemos guiar pelas trilhas dessa rede. Avaliamos que ainda há inúmeras possibilidades de rotas. Assim, mesmo que voltássemos pelo mesmo caminho, novos fluxos poderiam se revelar, já que o mapa é dinâmico. Mas, na amplitude permitida pela pesquisa de mestrado, não com a pretensão de uma conclusão, finalizamos nossas contribuições para a continuidade dos debates e para novos questionamentos acerca desta temática.

Antes de iniciar a caminhada, a indagação que nos movia era entender qual era o potencial transformador do projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade*, em relação à sensibilização estética e ao acesso a bens e equipamentos de cultura e lazer da cidade. Escolhemos nos guiar pelo olhar dos monitores coreógrafos, que ofereceram suas impressões sob a forma de relatos. Nos primeiros passos, traçamos os limites desse mapa. Cercamos suas fronteiras com relação ao entendimento de dança e de produção cultural, educação, lazer, educação integral e os contextos específicos do projeto. Por outro lado, indicamos o caminho metodológico e o referencial teórico nos quais nos apoiariamos, escolhendo entender o sistema e suas dinâmicas como um rizoma. Essas foram as lentes pelas quais iríamos observar os detalhes do caminho. Feito esse esboço do mapa, estreamos uma longa jornada.

Os relatos dos monitores coreógrafos revelaram que momentos formativos promovidos ao longo do desenvolvimento do projeto são vitais para o crescimento de seu trabalho nas escolas, tendo em vista o isolamento em que se dá a lida diária no interior de cada instituição na realização deste projeto. Contudo, mesmo reconhecendo a relevância dos conteúdos ministrados para sua atuação profissional nas oficinas de dança do PEI, os entrevistados revelaram que a maior potência dessas reuniões não está nesses conteúdos, mas no fortalecimento que se ergue no encontro, nos compartilhamentos e nas trocas. Fomos surpreendidos por essa faceta, que elevou o encontro a um patamar de importância. Localizamos, aqui, esse comportamento rizomático, que não elege hierarquias, apenas reage à força de cada fluxo. E todos os fluxos são vitais. Sentir-se valorizado e não mais isolado enriquece a lida diária na escola, em diferentes esferas, e as experiências compartilhadas dão ainda mais sentido às formações. Apesar da discriminação sofrida pelos monitores, fica nítido o poder que possuem no contato com os estudantes e entre eles. Sua posição na rede permite

grande influência nos processos educativos e a proximidade na vida diária, promovida pela atmosfera lúdica das atividades do PEI, intensifica sua influência.

O palco e a experiência estética apareceram demonstrando a potência da dança como meio para o processo educativo. O combustível da emoção fez mover a rede de envolvidos e o espaço do teatro, um local de excelência da arte e da cultura, foi centelha para acelerar o movimento. Os relatos emocionados demonstraram a força desses fluxos e, conseqüentemente, seu potencial de sensibilização e transformação. O espetáculo foi a mola propulsora que motivou os participantes, a porta de entrada para essa nova empreitada. O espetáculo não está no centro. Contudo, representa o meio, a linha condutora que estabelece o percurso formativo e o caminho para chegar ao evento culminante da ação, um fluxo. Valores como disciplina, respeito e união foram enumerados pelos entrevistados, como pontos de destaque no processo, agregados às características lúdicas da ação.

Mas há pontos em que os fluxos ainda se encontram represados e nos aproximamos das possibilidades de vazão dessas potências. A escola e a comunidade escolar ainda estão em processo de construção de uma articulação com o PEI e tal fato obstrui a visão de parte dos sujeitos diante das possibilidades educativas do programa. Considerar a escola integrada como um lugar de não fazer nada e seus monitores como babás dos estudantes, conforme os relatos colhidos nessa pesquisa, impede que os demais profissionais da escola e a comunidade escolar percebam e se envolvam nas iniciativas produtivas do PEI. Aqui, temos a representação retrógrada de uma versão do lazer como tão somente ocupação do tempo livre ou momento de não se fazer nada. A produtividade e as possibilidades educativas do lazer aparecem, nessa pesquisa, como fortes elementos educativos que, nem sempre, são visualizadas e compartilhadas pela rede escola e comunidade. Entretanto, foi possível observar que já existem fluxos que vão na direção de romper essa lógica e que, aos poucos, podem mobilizar mais energia para uma educação de fato integral.

A questão do acesso a equipamentos e eventos de cultura e lazer da cidade aparece como lacuna, principalmente quando se leva em consideração que o *Palcos da Cidade* se realiza em rede pública municipal de educação, que possui, prioritariamente, escolas que se situam em áreas de periferia e que abrigam comunidades menos abastadas. Apesar do esforço observado no projeto, o acesso ao teatro representa apenas uma degustação de tudo o que a cidade pode proporcionar. A apropriação dos espaços destinados à cultura e ao lazer na urbe são cercados

de obstáculos visíveis e invisíveis, que selecionam os seus eleitos. Mesmo em casos em que não há cobrança de ingressos, existe um credenciamento oculto que constrange a participação daqueles que estão à margem dessa listagem impalpável. Não há de se desprezar, contudo, a iniciativa do projeto, bem como de outras ações de circulação na cidade propostas pelo PEI. Pois sabemos que, em uma rede, um grande fluxo pode nascer da somatória de pequenas iniciativas e o despertar para novas perspectivas pode vir de pequenas ações.

A educação para o lazer aparece, aqui, como caminho aberto para empreender nos sujeitos a criticidade necessária para questionar as amarras sociais que impedem que determinado grupo acesse ou desfrute das oportunidades que os equipamentos de cultura oferecem. A participação social e a acessibilidade a bens, equipamentos e eventos relacionados à cultura e ao lazer podem fazer parte das reivindicações sociais comunitárias, que visam à democratização. Essa é uma luta que envolve uma rede muito maior, que enfrenta a apartação da sociedade de acordo com sua classe social, dentre outros divisores que pautam a cultura hegemônica vigente. O lazer pode ser mecanismo mediador de transformação social.

A possibilidade transformadora revelada por essa pesquisa reside na educação e numa educação pelo e para o lazer, que reacenda a esperança de uma sociedade mais inclusiva, favorecendo que os menos privilegiados possam se apropriar das manifestações culturais com criticidade e participativamente, de modo que o lazer possa ser fruto de uma escolha e não uma reprodução de padrões estigmatizados. Nesse sentido, a escola é um local privilegiado para disparar essas iniciativas e o componente estético, o sensível representado pelas emoções, dá força a esses vetores. Este projeto que foi criado e é desenvolvido no espaço da escola demonstra essa potência. E, nesse caso, a dança é elemento que une, motiva, emociona, desperta esse fluxo. De maneira semelhante, a produção de um espetáculo dá sentido ao processo como fio condutor da ação. A coreografia aqui passa a ser mais que a conexão de passos de dança, representa também a dança de fluxos no mapa observado. E coreografar não deixa de ser criar uma sequência de movimentos, mas ser sujeito de mobilização de fluxos nesse rizoma.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma educação para o lazer que englobe todos os envolvidos nesse cenário. Além dos estudantes, que são o foco principal e óbvio, os monitores do PEI estão em processo de formação todo o tempo. O perfil é variado, muitos estão ali em um trabalho temporário, alguns até de forma alternativa, por inúmeros motivos. Mas,

certamente, participar do *Palcos da Cidade* foi uma oportunidade que representou um diferencial em suas rotinas escolares. E, possivelmente, diversas outras oportunidades se materializam no contexto da educação integral, que podem adensar as reflexões aqui levantadas.

Professores, gestores e demais funcionários das escolas, pais e comunidade escolar, sem dúvida, merecem e precisam ser educados constantemente, assim como todos nós, para a construção de uma sociedade com pessoas mais conscientes de seus direitos, deveres e possibilidades na esfera do lazer e da cultura. Apesar do projeto não ter o alcance almejado em seu planejamento suas ações reverberam positivamente os impactos que um trabalho artístico educacional pode proporcionar.

As indagações que surgiram no início desse estudo buscaram compreender os frutos possíveis do projeto em questão. Foi possível observar que existiu algum impacto nos envolvidos com o projeto, de formas e intensidades diferentes, de acordo com sua posição no rizoma. A construção e apresentação de do espetáculo coletivo representou um meio para o encontro e compartilhamento, e o palco como local diferenciado motivou e despertou sensibilidades. A ocupação do espaço, contudo, se apresenta de forma modesta. Assim, foi possível verificar, através das contribuições dos monitores entrevistados, que o *Palcos da Cidade* apresenta intervenções que alinhadas a princípios transformadores que abrangem a perspectiva social, cultural e de lazer.

Esse processo educativo vai além das fronteiras do mapa que delimitamos na pesquisa. Fora do contexto pesquisado, chamou a atenção a reação da cidade frente aos grupos que circularam em função do projeto. Nas ocasiões em que estivemos presentes em teatros com estudantes e comunidade escolar, foi possível observar o estranhamento que algumas pessoas das equipes de trabalho dos equipamentos apresentaram diante daquele público incomum. Uma outra rota a ser explorada fica evidenciada aqui, para futuras pesquisas. Da cidade para a escola, focalizando essa circulação por outro prisma. Pode ser que a cidade também aprenda a receber e a acolher esse público invisível, que fica, na maior parte do tempo, escondido em seus bairros afastados. Toda a sociedade precisa ter acesso à educação.

Por fim, esperamos que as reflexões aqui apresentadas estimulem novos estudos no campo do lazer e ofereçam subsídios para o desenvolvimento de semelhantes ações educativas de cunho

social. Propostas de educação integral, especialmente as relacionadas à cultura e à arte, como a dança, podem ser abordadas por diferentes perspectivas. Deste modo, esperamos colaborar para o debate em torno de novas tecnologias e metodologias na educação contemporânea, que possibilitem formação diferenciada para crianças e jovens, descortinando horizontes promissores para a compreensão da vida em dimensão integral, que abrigue a cultura, a arte e o lazer como direitos e não privilégios.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In.: ALVAREZ, J.; PASSOS, E. **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ALVES-MANZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALVES, F. S. Cartografias em dança. V In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ESTUDOS QUALITATIVOS. SIPEC, 5., 2018. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Diretrizes político pedagógicas e operacionais**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. 2015a, 149 p. (Texto digitado)

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Áfricas na cabeça. Manual operacional 2015. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 8., 2015b. **Anais...** Belo Horizonte Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. 2015b, 12 p. (Texto digitado)

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Africanidades brasileiras. Manual operacional 2016. FÓRUM DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 9., 2016. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. 2016, 13 p. (Texto digitado)

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Proposta de unidade temática 2017**: “120 anos de Belo Horizonte”. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. 2017, 6 p. (Texto digitado)

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Projeto pedagógico**: programas da educação integral. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria da Educação Integral. 2018a, 525 p. (Texto digitado)

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Planejamento DIED 2018**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria da Educação Integral. 2018b, 55 p. (Texto digitado)

BOM TEMPO, J. S. Performance e Educação: uma função-educador agenciada por intervenções no urbano. **Educação - Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 3, set./dez. 2014.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2007.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que a ensinar? **Rev Pensar a Prática**. v. 6, Jul./Jun, 2002-2003.

CENCI, A. V.; MORIGI, A. F. A experiência estética e a formação humana numa perspectiva monista em Dewey. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 24, 2019. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>> Acesso em 28 de dez. 2019.

CENPEC. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos Cenpec**. v. 1, n. 1, maio, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165/194>>. Acesso em 23 de abr. 2019.

CHAVES, E.; CÔRTEZ, G. P. Apresentação. In.: CHAVES, E.; CÔRTEZ, G. P. (orgs.). **Dança, educação, lazer e arte nos percursos da pesquisa do grupo EduDança**. Belo Horizonte: Utopika Editorial, 2019.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte Curitiba, Brasil, v. 29, n. 3, pp. 91-105, 2008.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEMORE, G. **Análise da música Palco – Gilberto Gil**. Web artigos. Publicado em 03 de Julho de 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/analise-da-musica-palco-gilberto-gil/158743#_ftn2>. Acesso em 10 de dez. de 2019.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em 26 de jul. de 2019.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ECCO, I.; NOGARO, A. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. ***Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Educere, 2015.

Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2019.

FARIA, E. L., DEBORTOLI, J. A. O., RESENDE, L. F., COELHO, L. S., LUCE, P. C. Lazer, História de Diversidade Cultural. In.: ISAYAMA, S. (org.) **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**, v. 4, n.1, março de 2008, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em 26 de jul. de 2019.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, G. Gilberto Gil. Ficha técnica da música Palco. Refazenda fez. Gege produções artísticas, 2017 <http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica_2017.php?page=4>. Acesso em 26 de jul. de 2019.

GOMES JÚNIOR L.; LIMA L. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Rev Pensar Prát.** 2001/2002; v. 6, pp.31-44.

GOMES, C. L. Verbete Lazer: Concepções. In: GOMES, Christianne L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p.119-126.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GRUBER, G. V.; STOPPA, E. A. O lazer do brasileiro: representações e concretizações nos espaços públicos. In.: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (org.) **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas: Autores Associados, 2017.

HEY, A.P.; CATANI, A. M.; MEDEIROS, C. C. C. de M. A sociologia da educação de Bourdieu na revista *Acts de la Recherche en Sciences Sociales*. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 2., 2017. pp. 171-195.

ISAYAMA, H. F. Formação do profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In.: ISAYAMA, H. F. (Org.) **Lazer em estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas: Papyrus, 2010.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: KASTRUP, V.. **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

- MANTOVANI, A. **Cenografia**. São Paulo: Ática, 1989.
- MARCELINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1995.
- MARCELINO, N. C. **Estudos do Lazer: Uma Introdução**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MAZZIOTTI M. G.; SCHWARTZ G. M. Por um ensino significativo da dança. **Revista Movimento**. v.12, pp. 45-52, 2000.
- MELO, V. A. Educação estética e animação cultural: reflexões. **Licere**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, pp. 101-113, 2002.
- MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao Lazer**. São Paulo: Manole, 2012.
- OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, pp. 185-198, set./dez. 2014.
- PALCO. In.: GIL, Gilberto. **Luar: A gente precisa ver o luar**. São Paulo: Warner, 1981.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PAULA, J. A. **“Isso dá pra aprender!”** A dança na Educação Integral. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.
- PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PEREIRA, A.; CUNHA, C., SILVA, M. de S.; ISAYAMA, H. F. A atuação profissional no campo do lazer: reflexões sobre aspectos éticos. **Licere**, Belo Horizonte, v.18, n. 2, pp.243-561, jun/2015.
- PRADIER, J. M. Etnocenologia: as encarnações do imaginário. Unidade da espécie. Diversidade dos olhares. **Revista De Antropologia**, São Paulo, USP, 2013, v. 56 n. 2, pp. 99-136. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82462/85442>>. Acesso em 22, abr. de 2019.
- REIS, L. J. de A.; STAREPRAVO, F. A.; CAVICHIOLLI, F. R.; MARCHI JÚNIOR, W. Arte e cultura como possibilidade para o lazer e a desportividade. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.1, mar/2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/784>>. Acesso em 4 de jan de 2020.
- SARAIVA, M. C.; LIMA, E. C. P.; CAMARGO, J.; FIAMONCINI, L. Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. do C. S. (org.). **Esporte e Lazer na Cidade: práticas corporais ressignificadas**. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

SETTON, M. da G. J. A. teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. v. 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

SILVA, M. S. ; ISAYAMA, H. F. Lazer e Educação no Programa Escola Integrada. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG. v. 33, pp. 1-22, 2017.

SIQUEIRA, D. da C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

STEBBINS, R. A. Quando o trabalho é essencialmente lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. v. 1, n. 1, pp. 42-56, jan. /abr. 2014. <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/331>. Acesso em 20 de março de 2018.

STRAZZACAPPA, M. M. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedex**, n. 69, v. 53, abril/2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/32365>. Acesso em 20 de março de 2018.

STRAZZACAPPA, M. M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, v. 6, pp. 73-85, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/54>. Acesso em 5 de mar. 2019.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOL, J. (org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A DANÇA E O PROJETO NOS PALCOS DA CIDADE: EDUCAÇÃO E LAZER NA CIDADE DE BELO HORIZONTE - MG

Entrevistado nº: _____ Data da entrevista: ____ / ____ / _____

Escolaridade e Área de Formação: _____

Eixo 1. Trajetória profissional do entrevistado.

Fale um pouco sobre como foi sua trajetória na dança, até chegar no PEI.

- 1) Como você utiliza a sua experiência nas oficinas do PEI? Como costumam ser suas aulas?

EIXO 2. Participação no Projeto Palcos da cidade

- 2) Como você avalia o projeto? Aponte pontos fortes e fracos.
- 3) Você acha que participar do projeto interferiu de alguma forma no seu trabalho de dança no PEI? Você conseguiu incorporar algo diferente em seu trabalho?
- 4) Participar das formações interferiu em sua trajetória pessoal?
- 5) Como foi a construção da coreografia? Os conteúdos abordados nas formações foram utilizados na construção coreográfica?

EIXO 3. Percepção das influências do projeto na formação dos (as) alunos (as) (Efeito rizomático)

- 6) Como foi para você entrar em contato com o trabalho dos outros monitores participantes? Houve alguma partilha?
- 7) Você considera que participar do espetáculo influencia a forma de entender e desfrutar de dança e de arte dos participantes?
- 8) Como você avalia a participação sua e de seus alunos no projeto?
- 9) Como vê a participação dos estudantes?
- 10) Já conheciam os espaços teatrais?
- 11) Que comentários dos alunos sobre o espetáculo você se lembra?
- 12) Quais aprendizados foram possíveis no processo?
- 13) O que você acha que as outras pessoas da escola pensam sobre o projeto? Direção e professores?
- 14) No teatro, compareceram pais e familiares de seus alunos? O que acha que essa experiência representou para eles?
- 15) Como vê a questão do acesso a equipamentos de arte e lazer, por exemplo teatros, para os estudantes e comunidade escolar?
- 16) Você acha que participar do projeto interferiu na trajetória pessoal em dança dos monitores (as) envolvidos?
- 17) Quais as lacunas que o projeto apresenta? Tem sugestões para novas edições?
- 18) Você gostaria de fazer mais alguma consideração? (Algo que não foi contemplado e que você considera importante).

Anexo 2: Carta de apresentação da pesquisa



Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
 Email: ppgiel@eeffto.ufmg.br Telefone: (31) 3409-2335



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA – ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Prezada Senhora,

↓
 Informo que TELMA RODRIGUES, é aluna do Mestrado em Estudos do Lazer, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – PPGIEL, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – EEFFTO / UFMG, sob o número de matrícula: 2018710219.

Nessa fase do Mestrado em Estudos do Lazer, a aluna encontra-se realizando pesquisa para elaboração de sua dissertação, estando engajada na coleta de dados que envolvem diretamente os estudos de campo.

Assim, por meio desta, o Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, vem solicitar o acesso da aluna a informações necessárias para desenvolver sua pesquisa, bem como realizar a coleta dos dados para a produção de seu trabalho final / dissertação de Mestrado, com o projeto intitulado " A Educação Integral nos Palcos da Cidade", como ação para o desenvolvimento da percepção estética dos estudantes da Educação Básica da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Belo Horizonte, 01 de julho de 2019.

Atenciosamente,

De acordo.
MH
Marcos Evangelista Alves
 26-07-19

Christianne Luce Gomes
Professora Dra. Christianne Luce Gomes
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer - PPGIEL
 Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional-EEFFTO
 Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG
 Campus Pampulha

Marcos Evangelista Alves - BM 114.285-0
 Secretário Municipal Adjunto de Educação
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 GABINETE DA SECRETÁRIA
EXPEDIENTE RECEBIDO
 EM 22/07/19
Marcos
 ASSINATURA

Anexo 3: Consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DANÇA E O PROJETO NOS PALCOS DA CIDADE: EDUCAÇÃO E LAZER NA CIDADE DE BELO HORIZONTE-MG

Pesquisador: Elisangela Chaves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17869319.0.0000.5149

Instituição Proponente: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.662.595

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão da pesquisa sobre a dança no contexto educacional, a partir do projeto "A educação integral nos palcos da cidade" no contexto do Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Belo Horizonte. O projeto foi reapresentado contendo carta explicativa de conformidade 'as diligências previamente apontadas.

O foco do trabalho é o processo de criação de um espetáculo de dança no contexto da educação integral do município de Belo Horizonte, com a participação de várias escolas, a partir de um processo formativo com profissionais de cada uma delas

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

Verificar, a partir do olhar dos monitores/professores de dança participantes do projeto "A Educação Integral nos Palcos da Cidade", se a ação tem caráter transformador para eles e para os demais participantes, em caráter social, cultural, e de lazer, em relação à sensibilização estética e acesso a bens e equipamentos culturais.

Secundários:

Não foram informados objetivos complementares e/ou direcionadores da investigação.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Si 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A DANÇA E O PROJETO NOS PALCOS DA CIDADE: EDUCAÇÃO E LAZER NA CIDADE DE BELO HORIZONTE - MG”**. Pedimos a sua autorização para a realização e gravação de **“ENTREVISTA”**. A utilização do seu material de áudio está vinculada somente a este projeto de pesquisa. Nesta pesquisa pretendemos **“INVESTIGAR A PARTICIPAÇÃO DOS MONITORES DE DANÇA NO PROJETO PALCOS DA CIDADE, E DIMENSIONAR A PARTIR DESSES OLHARES O ALCANCE DA SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICA E ACESSO A BENS E EQUIPAMENTOS CULTURAIS E DE LAZER PELOS PARTICIPANTES”**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM ÁUDIO”**. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **“INIBIÇÃO E PERDA DE PRIVACIDADE”**. A pesquisa contribuirá para **“DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS NA ÁREA DA DANÇA, LAZER E EDUCAÇÃO”**.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. O (A) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material de áudio gravado, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o (a) Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de sua entrevista, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **“Grupo de Pesquisa Edudança/EEFFTO/UFMG”**, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala do Grupo de Pesquisa EDUDANÇA da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“A DANÇA E O PROJETO NOS PALCOS DA CIDADE: EDUCAÇÃO E LAZER NA CIDADE DE BELO HORIZONTE - MG”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que a gravação em áudio de minha entrevista seja utilizada somente para esta pesquisa.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Data

Assinatura do participante

Nome completo do Pesquisador Responsável: Elisângela Chaves

Endereço: Rua Ministro Orozimbo Nonato 706, apto 201 Dona Clara

CEP: 31260-230 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31)3324-5989

E-mail: elischaves@hotmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Data

Nome completo do Pesquisador: Telma Rodrigues

Endereço: Rua Calunga, 30 apto 603B Jaraguá

CEP: 31270-410 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 996332103

E-mail: telmawins@hotmail.com

Assinatura do pesquisador (mestrando) Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.