

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Andresa de Souza Ugaya

A dança no projeto “Arte, Educação e
Cidadania”: um relato de experiência

Campinas
2007

Andresa de Souza Ugaya

A dança no projeto “Arte, Educação e
Cidadania”: um relato de experiência

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Jorge Sérgio Pérez Gallardo

Campinas
2007

UNIDADE BC
Nº CHAMADA: Ug1d
T/UNICAMP
V. _____ EX. _____
TOMBO BCCL 76309
PROC 16.120-07
C _____ D x
PREÇO 11,00
DATA 15-04-08
BIB-ID 430969

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

Ug1d Ugaya, Andresa de Souza.
A dança no projeto "Arte educação e cidadania": um relato de
experiência / Andresa de Souza Ugaya. - Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador: Jorge Sergio Perez Gallardo.
Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Intervenção pedagógica. 2. Interação social. 3. Dança. I. Gallardo,
Jorge Sergio Perez. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: The dance in the project "Art, education and citizenship": an account.
Palavras-chaves em inglês (Keywords): Pedagogical Intervation; Social Interaction;
Dance.
Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.
Titulação: Mestrado em Educação Física.
Banca Examinadora: Elaine Prodócimo. Catia Mary Volp. Jorge Sergio Perez Gallardo.
Data da defesa: 26/02/2007.

Andresa de Souza Ugaya

**A dança no projeto “Arte, Educação e Cidadania”:
um relato de experiência**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida Andresa de Souza Ugaya e aprovada pela Comissão julgadora em: 26/02/2007.

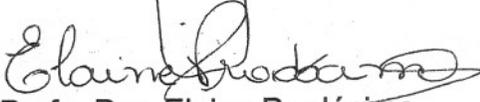
Jorge Sérgio Pérez Gallardo
Orientador

Campinas
2007

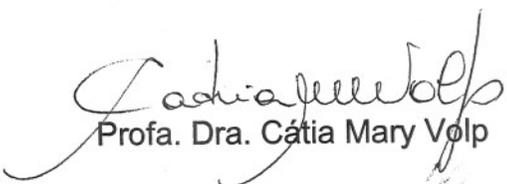
Comissão Julgadora



Prof. Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo
Orientador



Profa. Dra. Elaine Predócimo



Profa. Dra. Cátia Mary Volp

Dedicatória

*A JP (Jorge Pérez),
por acreditar e apostar na minha
competência e por sua amizade.*

Agradecimentos

À minha família.

A “Queen Beth”, pela confiança, carinho e oportunidades. A Nana, pela doçura e sensibilidade. A Silvana, pelos puxões de orelha e sábios conselhos. A Vilma, pela credibilidade e alertas. A Elaine Prodócimo e Cátia Mary Volp, pela disponibilidade oferecida para apreciar meu trabalho. A Jorge Pérez, pelas discussões, paciência e apoio. Minha sincera admiração a todos vocês, que proporcionaram um grande enriquecimento à minha vida.

Aos meus eternos amigos do GGU (Grupo Ginástico da Unicamp), pelos inesquecíveis momentos e aprendizado compartilhados.

Aos meus “amigos de fé”, que, independente de estarem perto ou longe, estão sempre comigo.

À minha família universitária da república do “Casarão”, que, durante todo esse tempo, representou o meu “doce lar”.

A Fabiano, pelo carinho, paciência, apoio e amor.

A Robson Bonfim, pelos desenhos que antecedem alguns capítulos deste trabalho.

À Comunidade de Jongo “Dito Ribeiro”, Casa de Cultura Tainã, Grupo de Teatro e Cultura Popular “Urucungus, Puítas e Quinjenjuês”, Casa de Cultura “Capoeira Coquinho Baiano”, grupo “Flautins Matuá”, Núcleo de Pesquisa em Samba de Raiz “Cupinzeiro” e “Caixeiras da Guia”, pelo trabalho de valorização e disseminação da cultura popular tradicional.

*E aos mestres populares, que, com sabedoria, mantêm nossas raízes firmes e fortes.
Salve!*

UGAYA, A. S. A dança no projeto “Arte, educação e cidadania”: um relato de experiência. Dissertação de Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2007.

RESUMO

Esta dissertação é um relato de experiência elaborado a partir de uma intervenção pedagógica no programa de ação social denominado “Arte, educação e cidadania”, que teve como instrumento educacional uma oficina de dança e outra de percussão. O referido programa estruturou-se a partir da parceria entre a Federação Assistencial de Campinas (Fundação FEAC), a BOSCH ABS e a Prefeitura Municipal de Campinas. O convite para integrar a equipe técnica surgiu em consequência do sucesso de uma experiência similar em outro programa denominado “Ame a vida sem drogas”, também coordenado e supervisionado por esta mesma Fundação. O programa “Arte, educação e cidadania” desenvolvido no Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa tinha como foco o desenvolvimento integral da criança e do adolescente por meio da exploração de expressões artísticas diferenciadas, como a dança e a percussão. A proposta didático-pedagógica no trato com a dança aplicada no programa foi discutida e orientada pelo Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar da Faculdade de Educação Física da Unicamp, coordenado pelo professor Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo. No decorrer da oficina de dança foi elaborado um diário de campo, no qual foram registrados todos os eventos significativos durante os encontros. A aplicação da proposta ocorreu no período de julho a dezembro de 2005. Seguindo a proposta metodológica de pesquisa científica apontada por Appolinário (2006), foram descritos, neste relato de experiência, os fatos que se sucederam no decorrer da oficina de dança, para a elaboração de uma posterior análise, comparando o que foi proposto com o que foi efetivamente realizado, e focando o impacto deste trabalho sobre as crianças e adolescentes envolvidos. Ao final do trabalho, foram estabelecidas algumas reflexões sobre o resultado da proposta aplicada, na intenção de contribuir com algumas orientações para aqueles que desenvolvem propostas pedagógicas em programas de intervenção social similares ao apresentado.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica; Interação social; Dança.

UGAYA, A. S. Dance in the Project “Arts, Education and Citizenship”: an account
Dissertação de Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física.
Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2007.

ABSTRACT

This paper is an account of a personal experience with a pedagogical intervention using the dance as an educational proposal within a social action project named “Art, Education and Citizenship”. This project was the result of a partnership between the Federation of the Welfare Entities of Campinas - Odila and Lafayette Alvaro Foundation (FEAC), ABS Bosch, and the Municipal City Hall of Campinas. The invitation to join the technical team was encouraged by the success of another similar project called “Love for Life without Drugs”, created and coordinated by this same Foundation. The project “Art, Education and Citizenship,” which took place at the Community Centre of the neighbourhood “Jardim Santa Rosa”, emphasized the integral development of children and adolescents by exploring special artistic expressions, such as dance and percussion. The methodological approach related to dance within this project was discussed and oriented by the School’s Physical Education Research Group of UNICAMP (State University of Campinas), and coordinated by Professor Jorge Sérgio Pérez Gallardo. During the dance workshops, a field journal was created in which all significant events were registered. The educational proposal was applied from July to December 2005. Following the methodological proposal pointed by Appolinário (2006), all these events, as well as the personal impressions on them, were described in the journal. In the end of this paper, some reflections on the results of the adopted proposal are made, looking forward to contributing with some guidelines to those running pedagogical proposals in social intervention projects like the one here presented.

Keywords: Pedagogical intervention; Social interaction; Dance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Entrada do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa.....	53
Figura 2 -	Vista do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa.....	54
Figura 3 -	Vista do campo de várzea Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa.....	55
Figura 4 -	Preferência nacional – O jogador de futebol (desenho elaborado pelos alunos).....	65
Figura 5 -	Preferência nacional – O gol no futebol (desenho elaborado pelos alunos).....	65
Figura 6 -	Eixos do corpo (desenho elaborado pelos alunos).....	80
Figura 7 -	Contexto Hip Hop (desenho de aluno).....	87
Figura 8 -	Aula de frevo (turma 1).....	90
Figura 9 -	Improvisação dos alunos.....	93
Figura 10 -	Frevo (desenho de aluno).....	94
Figura 11 -	Capoeira: jogo de perguntas e respostas (desenho de aluno).....	99
Figura 12 -	Desenho da aula mais apreciada (A).....	101
Figura 13 -	Desenho da aula mais apreciada (B).....	104
Figura 14 -	Figurino elaborado pelos alunos e seus responsáveis.....	113
Figura 15 -	Preparação da quadra da EMEF Edson Luis Chaves para a apresentação dos alunos.....	118
Figura 16 -	Organização dos instrumentos e aquecimento.....	118
Figura 17 -	Momento de descontração.....	119
Figura 18 -	Momento de concentração.....	119
Figura 19 -	Coletividade.....	120
Figura 20 -	Superação e diversão.....	120
Figura 21 -	Agradecimentos.....	121
Figura 22 -	Solidariedade.....	121
Figura 23 -	Roda de Jongô.....	121
Figura 24 -	Forró.....	121
Figura 25 -	Amizade.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – “Contrato da Boa Convivência” (Turmas 1 e 2).....	67
Quadro 2 – “Contrato da Boa Convivência” (Turmas 3 e 4).....	68
Quadro 3 – Sambas do Brasil.....	71
Quadro 4 – Primeira avaliação sócio-educativa.....	81
Quadro 5 – Segunda avaliação sócio-educativa	96
Quadro 6 – Dançar para mim é... (Turmas 3 e 4).....	102
Quadro 7 – Dançar para mim é... (Turmas 1 e 2).....	105
Quadro 8 – Revisão do “Contrato da Boa Convivência” (turmas 1 e 2).....	108
Quadro 9 – Sanções estabelecidas no “Contrato da Boa Convivência”.....	109
Quadro 10 – Terceira reunião sócio-educativa.....	115
Quadro 11 – Última reunião sócio-educativa.....	126
Quadro 12 – Avaliação final do projeto (FEAC/professores).....	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABS – Ação BOSCH Social

CRAS - Centros de Referência de Assistência Social

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas

FEF – Faculdade de Educação Física

GG – Ginástica Geral

GGU – Grupo Ginástico da Unicamp

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

FEBRACT – Federação Brasileira de Comunidades Terapêuticas

COMEN – Conselho Municipal de Entopercentes

Abrinq – Associação de brinquedos

SUMÁRIO

Apresentação	13
1. Introdução	21
2. Dança e educação	25
2.1 A proposta didático-pedagógica do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Unicamp no trato com a dança.....	31
3. O percurso metodológico	41
3.1 Pesquisa qualitativa.....	42
3.2 O projeto “Arte, educação e cidadania”.....	43
3.3 O projeto da oficina de dança.....	48
3.4 Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa.....	52
3.5 O espaço físico do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa.....	55
4. Diário de Campo	57
4.1 Encontros e desencontros.....	58
4.2 O encerramento.....	116
4.3 Avaliação do evento de encerramento com os participantes.....	122
4.4 Avaliação do evento de encerramento com a equipe multidisciplinar.....	126
4.5 Avaliação do projeto com a equipe técnica.....	127
4.6 Análise geral.....	128
Considerações finais	131
Referências Bibliográficas	135
Anexos	
Anexo 1 – Relatório Avaliativo 2005	141
Anexo 2 – Termo de Autorização de responsáveis	147

Apresentação



ANDRESSA

Pirajuí, minha cidade natal, apenas dezoito mil habitantes. Nessa cidadezinha eu brinquei de esconde-esconde, amarelinha, empinei pipa, joguei bolinha de gude, subi nos pés de manga, de goiaba, de mexerica, nadei em riachos e, por muitas vezes, fugi das vacas que, pressentindo qualquer ameaça a seus filhotes, corriam atrás de mim e de meus colegas, “interrompendo” o nosso lindo passeio pela fazenda, cujo dono não fazíamos a menor idéia de quem pudesse ser.

Cresci aprendendo a amar os pés descalços, o cheiro da terra molhada de chuva, o apito do trem, o cheiro do café moído na hora – *hummm*, que delícia! E quando chegava o mês de junho, então? Muito milho cozido, pamonha, curau, bolo de milho, festa junina. Que legal! Em uma dessas festas, não me lembro exatamente em que ano porque eu era muito pequenina, havia um pau-de-sebo com notas de dinheiro em seu topo. O desafio era tentar escalá-lo, o vencedor levaria o dinheiro. Adivinhem o que aconteceu? Isso mesmo! Eu, pequenininha, consegui subir naquela coisa sebosa, alta, e chegar ao topo. Vi muita gente tentando, tentando, e nada. Crianças, adolescentes, adultos, ninguém... Para mim, este desafio foi a glória! Nossa! Que conquista, que vitória! Mal podia acreditar.

O tempo voou e com ele toda a minha história de criança. Mas as memórias ficaram, e foi assim que eu desenvolvi certa paixão por tudo o que hoje é chamado de cultura corporal. Uma cultura que me ofereceu e sempre me oferecerá desafios, superação, emoção, satisfação e, acima de tudo, muito prazer.

Mesmo sendo muito pobres as minhas aulas de Educação Física, que pouco tinham a oferecer, se considerarmos as vastas possibilidades existentes no âmbito das práticas corporais, eu adorava freqüenta-las, e não faltava a nenhuma, por nada nesse mundo, nem que “chovesse canivetes”. Paralelamente às aulas de Educação Física, também pratiquei natação, atletismo e voleibol.

Quando cursava a sexta série, algo muito significativo ocorreu no que diz respeito ao conhecimento sobre/atraves do meu corpo. E hoje tenho consciência do quão marcante foi este episódio foi em minha vida.

Chegou à escola em que eu estudava uma professora nova, trazendo com ela idéias muito diferentes e inovadoras para a aula de Educação Física. Nem todos aprovavam seus métodos. Mas, para mim, suas aulas me despertaram para

outras formas de ver e dialogar com o mundo. Apesar de não me recordar de seu nome, nunca a esqueci. Lembro perfeitamente do prazer que sentia em ser sua aluna.

Através dessa professora, tive a oportunidade de compreender melhor o que poderia ser uma aula de Educação Física para além do futebol, do handebol, do voleibol e das tradicionais corridas ao redor da quadra.

Ela organizou um festival no qual eu participei de duas composições coreográficas: uma de ginástica com “pom-pom” de ráfia e outra de dança. Apesar das coreografias prontas e elaboradas pela própria professora, este acontecimento na escola foi, para mim, uma experiência extraordinária.

Um novo mundo me foi apresentado ali...

Anos depois, ingressei no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, onde nunca sonhei estar. Afinal, esse tipo de sonho não era possível, muito menos permitido, a uma adolescente de periferia, onde a luta era pela sobrevivência era prioridade, e o destino... sabe-se lá o que poderia ser.

Iniciado primeiro semestre, em 1995, logo no primeiro ou segundo dia de universidade, deparei-me com uma aula muito diferente. Um professor negro, lindo e esbelto, sentado em um banco sueco na frente da quadra de basquete, esperava pelos alunos para dar início à sua aula. Adivinhem de que era a aula? Seja lá o que vocês pensaram, a resposta provavelmente está errada. Era aula de dança! Isso mesmo! Aquele sujeito, que mais parecia um professor de basquete, era um professor de dança. Nossa! Eu me acabei nessa aula. Foi uma experiência memorável! Por meio da vivência e aprendizado da dança com o professor Adilson do Nascimento, várias reflexões e paradigmas começaram a ser “quebrados”. Achei que estava no caminho certo.

Completamente eufórica e entusiasmada com a faculdade, e com tudo o que ela oferecia, comecei a procurar atividades que despertassem o meu interesse. Conhecendo gente daqui e dali, fui apresentada a um veterano que dava aula de dança de salão na faculdade. Paulinho era seu nome. As aulas que ele dava pertenciam aos Projetos de Extensão oferecidos pela própria faculdade e desenvolvidos pelos próprios alunos. Desta forma, os alunos eram convidados a participar das aulas como monitores para, posteriormente, assumirem a responsabilidade das aulas, já que havia muita

rotatividade entre os professores dos projetos. O problema maior, no entanto, era que havia muito mais mulheres querendo participar do que homens. Logo, a preferência era pelos homens e pelos alunos mais antigos, e não por aqueles que tinham acabado de ingressar na faculdade. Conclusão: fiquei de fora. No primeiro momento, me senti triste e desapontada, mas depois tomei uma decisão. Fui até o professor Paulinho e perguntei a ele se havia a possibilidade de freqüentar as aulas mesmo assim, só para aprender e desfrutar do prazer de estar lá. E ele então me respondeu que sim. Durante os quatro anos em que estive envolvida no projeto de Dança de Salão, aprendi muito, tanto com os demais monitores como com os alunos, que apareciam com as mais diferentes dificuldades e carências. Continuava achando que estava no caminho certo.

Depois de cursar as cadeiras de Ginástica Rítmica e de Educação Motora I, nesse mesmo semestre, fui convidada pela professora Dr^a. Elisabeth Paoliello e pelo professor Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo, no início do segundo semestre, a integrar o grupo de Ginástica Geral, da Faculdade de Educação Física da Unicamp (GGU). Para mim, foi uma grande surpresa, já que a minha vivência em ginástica tinha sido somente aquela coreografia apresentada na escola. Senti-me, ao mesmo tempo, honrada e valorizada com o convite.

Este novo desafio fortalece e solidifica uma história de amor incondicional, há muito já existente, por tudo aquilo que leva à descoberta de novos caminhos e de novos aprendizados através de sensações e emoções proporcionadas pelos movimentos e gestos de meu corpo. Por dez anos integrei esse grupo de Ginástica Geral. Realmente, eu estava no caminho certo, agora já era uma certeza.

Uma vez constatada essa certeza, passei a desejar que mais e mais pessoas tivessem a oportunidade de conhecer e conceber o mundo por meio de novas experiências corporais. Além disso, queria ampliar essas oportunidades para a minha própria pessoa, porque era isso que me tornava feliz – essa eterna descoberta do que o corpo é capaz de fazer e aos caminhos que ele pode levar.

No ano de 1998, fui indicada, juntamente com outro colega de profissão, também pela professora Dr^a. Elisabeth Paoliello e pelo professor Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo, então responsáveis pelo Grupo de Ginástica Geral da Unicamp, a integrar o projeto “Ame a vida sem drogas”.

O projeto, idealizado e promovido por entidades públicas e civis (FEAC, FEBRACT, COMEN, Abrinq, Fundação Bradesco), tinha como objetivo a prevenção do uso e consumo de drogas lícitas e ilícitas entre crianças e adolescentes em situação de risco. As frentes de trabalho eram formadas com a capacitação de coordenadores, professores, assistentes de escolas e entidades participantes, como também por alunos, orientados por uma cartilha que tratava da questão das drogas e de oficinas de arte-educação: Dança de Salão, Capoeira e Dança Regional, Ballet, Contadores de história, Circo, Percussão, Teatro de Mamulengos, Música e Ginástica Geral.

Desenvolvemos nesse projeto a proposta de Ginástica Geral, dentro da perspectiva do grupo de pesquisa desta cadeira na Faculdade de Educação Física da Unicamp. A proposta de Ginástica Geral está fundamentada nos princípios educacionais defendidos por Maturana e De Rezepka (Pérez Gallardo & Souza, 1999), quais sejam: a Formação Humana (desenvolvimento de valores e normas de convivência) e a Capacitação (habilidades e competências técnicas para viver em sociedade).

Pensando a educação dentro desta perspectiva, vislumbrávamos um indivíduo que se educasse, acima de tudo, para a vida, construindo o seu momento presente e também o futuro. Buscamos despertar nesses alunos uma visão crítica daquilo que os cercavam, assim como mostrar que existem possibilidades de se encontrar saídas para os problemas existentes, enfatizando que a união, o respeito e a auto-superação poderiam ser uma dessas possibilidades. Este programa continua em andamento, chegando ao seu oitavo ano de proposta educacional.

No ano de 2005, em meados de junho, desvinculei-me deste programa para trilhar novos caminhos. Fui incorporada à equipe encarregada de desenvolver um outro projeto intitulado “Arte, Educação e Cidadania”.

Tudo começou com um telefonema que dei para meu amigo Luciano Truzzi. Ele estava trabalhando na FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas) como profissional de Educação Física. Havia sido contratado para desenvolver projetos nessa área. Liguei casualmente, apenas para saber como ele estava. Luciano então me perguntou se eu havia recebido um telefonema de uma pedagoga que atuava naquela instituição. Respondi que não. E ele me disse que ela estava desesperada à procura de uma

professora de dança. Explicou que, como a professora escalada para integrar o programa “Arte, educação e cidadania” havia desistido de participar, estavam à procura de alguém que pudesse substituí-la com urgência.

Sabendo do meu envolvimento com a dança, principalmente a de salão e as brasileiras, e com base no trabalho que desenvolvemos juntos anteriormente no projeto “Ame a vida sem drogas”, ele me indicou para a dita pedagoga, sugerindo que eu fizesse parte daquele outro projeto.

Imediatamente entrei em contato com a responsável pela elaboração do projeto, que após fazer um breve resumo do que se tratava, falou-me da urgência que tinham de encontrar um(a) professor(a) para a oficina de dança. Precisavam deste profissional “para ontem”, já que o projeto “Arte, educação e cidadania” contemplava duas oficinas, uma de dança e a outra de percussão.

Assim, elaborei uma proposta para a oficina de dança baseada nas idéias do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, já mencionadas no início deste trabalho. A proposta foi muito discutida entre o grupo e, em especial, com meu orientador, Jorge Sérgio Pérez Gallardo, na tentativa de viabilizar o melhor diálogo possível entre o trabalho com a dança e os objetivos a serem atingidos pelo projeto.

A coordenadora do projeto marcou uma reunião na FEAC com os professores que desenvolveriam as oficinas. Tão logo cheguei ao local, dirigi-me à sala de reunião. Identifiquei imediatamente o professor de percussão. Não é que eu já o conhecia? Esta coincidência foi bastante animadora, sobretudo porque eu já tinha conhecimento de alguns de seus trabalhos e me identificava muito com eles. Estava convencida de que a possibilidade de nossa parceria vir a dar certo seria ainda maior. Trocamos algumas idéias e logo chegou a responsável para darmos início à reunião.

As informações gerais sobre o andamento do projeto foram repassadas pela pedagoga Sílvia Basetto. Em seguida, os professores deram a conhecer os detalhes de suas oficinas à coordenadora, esclarecendo alguns pontos e adequando a programação de cada oficina com o planejamento geral do projeto.

De acordo com a professora, três projetos diferentes se habilitaram ao patrocínio concedido pela BOSCH ABS, tendo sido aprovado pela empresa o projeto “Arte, educação e cidadania”.

A empresa BOSCH já havia desenvolvido trabalhos voluntários com a instituição, através de seu Departamento de Responsabilidade Social (ABS – Ação BOSCH Social), porém esta era a primeira vez que se envolvia no patrocínio de um projeto sócio- educativo.

A elaboração do projeto, assim como sua supervisão, estava sob a responsabilidade de Maria Bernadete Gonçalves de Souza – Gestora do Departamento de Desenvolvimento Social e Educacional – e de Silvia Elena Basetto Villas Boas – pedagoga neste mesmo departamento –, ambas, funcionárias da Fundação FEAC.

Assim, este projeto foi resultante de uma parceria entre FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas/Fundação Odila e Lafayette Álvaro - e a empresa BOSCH ABS, e tinha como principal objetivo proporcionar a seus participantes um desenvolvimento integral através da vivência e da exploração de expressões artísticas, tais como a dança e a percussão.

Essas atividades foram desenvolvidas no Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa, pertencente à CRAS Noroeste, da Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social da Prefeitura Municipal de Campinas. Foi atendido um total de 76 crianças e adolescentes, na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, todos freqüentadores do Núcleo.

Atuei nesta proposta educacional de julho de 2005, início do programa, até dezembro desse mesmo ano. Minha responsabilidade foi desenvolver uma proposta com base na dança, que fosse de encontro não só aos objetivos traçados pelo programa, como também às necessidades das crianças, adolescentes e pais envolvidos nesta ação educativa.

No presente trabalho insere-se parte de minha trajetória como educadora. Estão registrados aqui momentos de alegria, tristeza, angústia, desafio, amor, e, sobretudo as desafiadoras tentativas de apresentar novos olhares para que aquelas crianças e jovens pudessem acreditar em suas vidas como algo de inestimável valia.

Foi esta utopia que me conduziu até aqui!

1. Introdução



A partir de um dado momento, houve no Brasil um aumento significativo de programas de ação social voltados para a educação. Porém, com base em levantamento bibliográfico realizado na elaboração deste trabalho, observou-se a existência de poucos estudos e publicações que apontassem resultados e benefícios concretamente alcançados com o desenvolvimento dessas propostas educativas.

Considerando esta questão, percebemos o quanto seria relevante voltarmos uma maior atenção aos envolvidos nestas práticas pedagógicas. Desta forma, surge o presente trabalho com o propósito de contribuir para uma reflexão mais profunda no que tange o desenvolvimento de propostas pedagógicas no âmbito da educação não-formal.

Com o crescimento do Terceiro Setor, na década de 90, muitos programas de ação social desenvolvidos pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs) trouxeram como proposta a formação do cidadão, utilizando para este fim ferramentas como teatro, dança, esportes, inclusão digital, música entre outros. O discurso das ONGs propunha, além de desenvolver uma proposta educacional, promover o acesso da população carente a bens sócio-culturais, até então restrita a uma pequena parcela da sociedade.

Sabemos que propostas educativas podem se voltar não só para a formação do educando como cidadão reflexivo, crítico, como também para a formação de mão-de-obra facilmente manipulável. Podemos, através destas propostas, desenvolver no indivíduo valores que exaltem a solidariedade, o respeito ao próximo, as normas de boa convivência, a amizade, ou que acirrem a competitividade, o preconceito, a individualidade, a desonestidade. Tudo dependerá do que se quer alcançar com a educação.

A Educação tem sido proclamada como uma das áreas-chave para enfrentar os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação. A Educação é conclamada também para superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição da renda e da justiça social. (GOHN, 2001, 7).

De acordo com as palavras da autora acima citada, a educação deve ser entendida como uma das áreas-chave e não como a única responsável na promoção de mudanças significativas na sociedade, como alguns estudiosos afirmam.

Sabemos que, para alcançar e promover uma maior igualdade de acesso a bens sócio-culturais, faz-se necessário dispor de uma série de políticas, tanto públicas quanto privadas. Não basta investir somente em educação, mas sobretudo, em saúde, geração de empregos, moradia, entre tantas outras necessidades básicas.

A nova ordem mundial que se estabelece nas sociedades é provocada por dois fenômenos principais: a globalização e a lógica do mercado.

Para Gohn (2001),

A globalização é um novo sistema de poder, que exclui e inclui, segundo as conveniências do lucro; que destrói a cultura e cria continuamente novas formas de desejo no setor do consumo. Com isto gera novas formas de dominação, principalmente de ordem cultural (8).

O que antes era uma luta por igualdade de cunho sócio-econômico agora também é uma luta de ordem sócio-cultural, a qual procura manter aquilo que nos confere uma identidade, ou seja, a nossa própria cultura.

Remetendo-nos às palavras de Freire (1996), "[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante" (126).

Com base neste contexto, a presente dissertação apresenta todos os passos da elaboração do projeto social "Arte, educação e cidadania", desde a sua concepção até a avaliação final dos primeiros seis meses de sua implantação.

O objetivo da pesquisa-ação foi analisar o desenvolvimento da oficina de dança partindo do que foi proposto aos mentores do projeto. Através desta análise, verificou-se o que foi conquistado com as crianças e os adolescentes participantes, bem como o apontamento dos aspectos positivos e negativos desta intervenção pedagógica.

A primeira parte do trabalho converge para os autores que abordam a dança como uma possível ferramenta educacional. Em seguida, é apresentada uma proposta didático-pedagógica no ensino da dança, defendida pelo grupo de pesquisa em Educação Física escolar da FEF-Unicamp, a qual fundamentou minha atuação na oficina de dança.

A metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa-ação encontra-se na segunda parte do trabalho, onde é apresentada ao leitor a proposta do projeto

“Arte, educação e cidadania”, e também a proposta inicial da oficina de dança. Após estas informações iniciais, contextualiza-se o Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santo Rosa, espaço onde se desenvolveu a proposta do projeto.

Na terceira etapa desta investigação, temos como foco principal o diário de campo realizado durante o desenvolvimento do projeto, mais especificamente, um relato de como ocorreram as aulas de dança. Foi ainda estabelecido, neste relato, um paralelo com autores que discutem questões de cunho pedagógico. Para encerrar esta seção, foi realizada uma análise geral, na qual se encontram relacionados os pontos positivos e negativos da oficina de dança.

As considerações finais, que integram a conclusão do trabalho, foram elaboradas com vistas a promover uma reflexão sobre o desenvolvimento e a relevância deste projeto de intervenção sócio-educativa no Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa. A discussão que se levanta com essas considerações tem por base verificar até que ponto este projeto foi realmente significativo, e se a forma como ele foi planejado e desenvolvido teve coerência com as necessidades apontadas pela população local.

2. Dança e educação

Fig. 1 - Inconsciente



2. Dança e educação

A dança sempre esteve presente na vida do Homem e no desenvolvimento das sociedades, “[...] faz parte da história do ser humano em toda a sua evolução como expressão do pensamento” (SBORQUIA, 2002, p. 12). No entanto, esse valor histórico-cultural tem sido desvalorizado e até mesmo esquecido por parte da sociedade.

Se na formação do grego, na Grécia Clássica, ou na preparação para a vida adulta nas sociedades indígenas, a dança é efetivamente parte integrante das práticas educacionais, o mesmo não pode ser dito dos modelos educacionais ocidentais, que privilegiam o desenvolvimento do saber intelectual e do pensamento científico, limitando, no processo de formação do sujeito, o desenvolvimento de aspectos relacionados ao corpo e à sensibilidade (DANTAS, ALVES & BOENO, 1999, p. 97).

Partindo da premissa de que a dança é uma manifestação cultural presente no mundo todo, em diferentes épocas e civilizações, seu conhecimento e sua aprendizagem podem ser considerados importantes para entendermos o desenvolvimento das sociedades, assim como os muitos processos de poder e dominação que se estabeleceram e ainda se estabelecem no cotidiano do ser humano.

O aprendizado da dança não se limita à educação rítmica, ao conhecimento de passos codificados e/ou elaboração coreográfica. A dança, sob a perspectiva educativa, deve buscar atender necessidades e interesses do contexto no qual estará inserida.

Para Santos (2002), a reflexão crítica e a compreensão histórico-cultural deve ser o alicerce da dança na educação, sendo o educador o agente intermediário na troca de conhecimentos entre o mundo e seus educandos.

Ao desenvolvermos uma proposta educacional no que se refere à dança, é necessário partir do pressuposto de que os envolvidos nesta aprendizagem já possuem uma linguagem própria, construída ao longo das experiências adquiridas em seu dia-a-dia. Esta construção é social porque ocorre por meio de uma relação estabelecida com o meio ambiente do indivíduo (família, amigos, escola, igreja, clube).

Assim,

a dança constitui um espaço não só de manifestações, mas também de construção de representações sociais do corpo. Nesse sentido, os alunos constroem suas representações corporais – e também suas danças – a partir do que trazem, a partir do seu corpo social, do que está impresso nestes corpos, mas também do que lhes é oferecido (DANTAS, ALVES & BOENO, 1999, p. 106).

Primando pela importância do respeito ao contexto dos educandos, vale ressaltar que o educador é responsável por oportunizar novos conhecimentos ao público envolvido em sua prática educativa, não devendo menosprezar, ou mesmo abandonar, a bagagem cultural que eles já possuem. No entanto, promover espaços para novas aquisições é fundamental no processo de democratização da sociedade.

Para Marques (2005), o professor engajado ao contexto de seu aluno torna-se um articulador no diálogo entre o que o seu aluno conhece sobre dança e o que ele vai passar a conhecer. Para a autora, a presença do professor se torna indispensável no processo de amadurecimento acerca do conhecimento relacionado à dança.

Dentro dessa perspectiva, Santos (2002) afirma que a forma mais sadia de trabalho educativo é aquela que parte das experiências e dos mundos tanto do educador como do educando. Assim, a valorização da história de vida de cada indivíduo o levaria ao caminho da auto-descoberta, e esta troca oportunizaria um crescimento a todo o grupo envolvido no processo educativo.

O movimento Hip-Hop, que tem na sua concepção a dança como um dos seus elementos, o axé, o funk carioca, o samba, podem e devem ser apresentados e discutidos nas aulas de dança. O educador, ao tratar destas manifestações culturais, deve buscar contribuir no diálogo entre elas e o significado que constroem e estabelecem na sociedade atual e, conseqüentemente, na vida de seus alunos, pois “não cabe ao professor impor suas verdades, mas construí-la, construindo-se com o outro” (SBORQUIA, 2002, p. 51).

Tanto as danças populares quanto as danças da mídia trazem nelas mesmas (no corpo, nas coreografias, nas escolhas das músicas e figurinos) conceitos que precisam ser discutidos e articulados verbal e corporalmente se pretendemos a transformação crítica por meio de práticas pedagógicas (MARQUES, 2005, p.161).

O aprendizado dos aspectos relacionados à dança pode oferecer uma outra maneira de conceber o mundo, de vivenciá-lo e de senti-lo. É uma linguagem pela qual podemos manifestar nossos anseios, desejos, frustrações, incertezas e também nossas emoções.

Para dar início a uma proposta educacional em dança “[...] é fundamental que os participantes saibam do que se trata, quais são as suas finalidades, a quem serve, com o que contribui e assim por diante” (GALLARDO et al, 1997, p. 143). Desta forma, a dança torna-se algo concreto, algo que faz parte de uma construção sócio-cultural, e assim pode oferecer subsídios para que os educandos sejam capazes de dialogar e fazer pontes com outras áreas do conhecimento humano.

No entanto, Marques (2005, p. 20) afirma que nos dias de hoje, “o ensino de dança ainda está recoberto por densa camada de pensamentos e idéias preconceituosas em relação à sua natureza”, e nos aponta três exemplos deles: o primeiro está ligado ao fato de que muitos alunos e os próprios pais ainda consideram dança “coisa de mulher”; o segundo diz respeito ao receio e medo com o trabalho corporal; o terceiro e último está relacionado à arte vista como sinônimo de excentricidade e de loucura.

Refletindo sobre os apontamentos da autora, e considerando o caso específico do professor de Educação Física, percebe-se que este não consegue extrapolar a visão restrita que é atribuída à educação do corpo. A grande maioria desses professores acredita que esta área deve proporcionar uma educação corporal voltada para questões técnicas ou de saúde. Muitos não conseguem e não se permitem perceber que uma educação corporal consciente também passa pelo entendimento do corpo como uma forma de expressão, comunicação e diálogo com a sociedade e com o mundo. Nas palavras de Marques (2005), “a dança ainda é vista por grande contingente do professorado não formado em dança somente como recurso, meio, diversão e atividade extra-curricular” (p. 102).

Com base nas considerações da autora, é possível afirmar que aprender sobre dança é um processo que vai além da aquisição e realização de movimentos sem significado, sem conexão com o dia-a-dia e com a vida das pessoas.

O processo de ensino e aprendizado da dança deve buscar atender as

necessidades e os interesses do contexto no qual está inserido, objetivando, como nos coloca Gaspari (2004, p. 149), preparar o educando para exercer a cidadania plena, incentivando-o a dançar conforme as suas possibilidades.

É importante considerarmos que, independente de a proposta metodológica desenvolvida poder ser a mesma, os alunos e seu contexto não o serão. Portanto, faz-se necessária uma intervenção pedagógica que vá ao encontro das reais necessidades do educando. Para Bertollini (2005), uma boa metodologia não é a garantia da participação e do envolvimento dos alunos em uma atividade. A autora defende que a presença do professor é fundamental, uma vez que sem ele a metodologia não funciona.

O educador exerce um importante papel nas transformações que a educação pode vir a promover aos educandos, sendo assim co-responsável nas mudanças que a sociedade pode sofrer com as novas atitudes e atuação dessas crianças e adolescentes. Porém, é importante que não se adote uma visão ingênua da educação, tendo em vista que ela pode se tornar um elemento perverso e perigoso, dependendo dos objetivos que são traçados para a formação do educando.

A educação pode estar voltada tanto para a formação do educando enquanto cidadão como também para a formação de mão-de-obra facilmente manipulável, o que deixa os valores humanos em segundo plano e alimenta o poder da classe dominante. Através dela é possível desenvolver valores que exaltem a solidariedade, o respeito ao próximo, as normas de boa convivência, a amizade, ou que acirrem a competitividade, o preconceito, a individualidade, a desonestidade. Tudo dependerá do que se pretende alcançar com a educação.

“Portanto, acreditar ainda no papel do professor como um dos agentes transformadores da sociedade é primordial em todo processo educativo” (BERTOLLINI, 2005, p. 37).

É fundamentalmente importante que o professor tenha consciência do seu papel, do seu discurso e ações pedagógicas, porque, por muitas vezes, um aluno não só se espelha em seu professor, como faz dele uma espécie de ídolo. Daí a importância de seu comportamento e atitudes.

Um ambiente educacional adequado utilizaria inúmeros procedimentos para aguçar as descobertas, estimular a curiosidade, permitir os questionamentos, a

manifestação de dúvidas, a livre expressão, incentivar a exposição daquilo que seja efetivamente importante para cada um, em detrimento de repostas prontas. Desta forma, “novas ações pedagógicas devem ser estruturadas para que o ensino possa ser algo agradável e útil a todos os participantes” (Perez Gallardo et al, 2004, p. 139). Para tanto, o professor, além de uma boa formação, deverá ter sensibilidade e flexibilidade em suas ações pedagógicas, de modo a ampliar as situações de aprendizagem.

Para tornar possível esta realidade, é preciso buscar novos rumos e alçar novos vôos, com vistas à superação da cultura do racionalismo, da reprodução e da imposição, predominantes em nossos processos educacionais.

Uma proposta de ensino da dança dentro de uma perspectiva educacional deveria estar pautada em questões pedagógicas, porque, como diz Marques (2005),

[...] as aulas de dança podem se transformar em verdadeiras prisões de sentidos, das idéias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo, (...) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tantas idéias de corpo quanto de comportamento em sociedade (p. 27).

O que temos observado em trabalhos desenvolvidos com a dança são propostas com fim em si mesmas, sem maiores preocupações com pressupostos educacionais. Ou seja, muitas vezes, o que se vê são meras cópias de coreografias veiculadas na televisão e/ou “montadas” pelo professor.

Sob a ótica deste trabalho, a aula de dança deve priorizar a livre expressão do aluno. Devemos fazer da aula um espaço de auto-conhecimento, um espaço livre de preconceitos e padrões preestabelecidos.

A influência de padrões de comportamento sobre os alunos é constante, tanto pela mídia como pelos amigos, ídolos, revistas de moda. E, sem se dar conta, o professor também acaba determinando alguns padrões quando não oferta espaços de liberdade de criação para que os alunos descubram suas potencialidades.

Sendo a dança uma linguagem corporal (gestos, posturas, vestimentas, modos de caminhar), ela acaba por refletir valores, comportamentos e atitudes de um dado grupo social. Através desta linguagem corporal, podemos levantar informações para tentar entender toda uma dinâmica que se estabelece entre as relações

interpessoais e as relações de poder de determinados grupos sobre os outros.

Portanto, excluir a dança como um meio educacional é negar parte da história do ser humano e da construção da própria sociedade. Aprender sobre dança significa aprender algo mais sobre a vida.

Assim, nossa prática educativa, seja com a dança ou com qualquer outro tipo de conhecimento, precisa ser uma prática responsável. É necessário que o conhecimento a ser adquirido por essas crianças e adolescentes construa significados suas vidas e lhes proporcione liberdade de expressão por meio de seus próprios movimentos.

2.1 A proposta didático-pedagógica do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Unicamp no trato com a dança

O desenvolvimento da oficina de dança dentro do projeto “Arte, educação e cidadania” partiu da proposta pedagógica e da orientação metodológica defendida pelo grupo de pesquisa em Educação Física escolar da Faculdade de Educação Física da Unicamp, que tem sob sua coordenação o professor livre docente Jorge Sérgio Pérez Gallardo. Há muitos anos, esse grupo vem estudando, pesquisando e refletindo sobre as práticas da cultura corporal. Apesar de focar estudos e pesquisas na área escolar, suas questões se remetem ao processo educacional e a todas as suas interfaces, podendo estas ser transferidas e adaptadas a outros espaços que não estejam diretamente ligados à educação formal. Uma das maiores preocupações do grupo é fazer com que este debate chegue ao educador, seja ele atuante na educação formal ou não-formal.

Segundo Pérez Gallardo *et al* (2003), houve uma ampliação do mercado de trabalho para o professor de Educação Física, o que considera um fator muito positivo. Mas, por outro lado, isto acarretou uma certa indefinição da atuação deste profissional em outros espaços trazidos por essa abertura do mercado. Este profissional nem sempre consegue, por exemplo, diferenciar um ambiente escolar de

um ambiente esportivo, e acaba atuando nesses distintos espaços da mesma maneira. Os autores fazem um alerta lembrando que o profissional de Educação Física, independentemente de seu espaço de atuação, não pode jamais esquecer a importância de suas ações no que diz respeito ao seu ato pedagógico. E complementam suas observações afirmando que:

É função das Licenciaturas preparar academicamente um profissional que seja capaz de analisar, compreender, descrever e sistematizar qualquer atividade da Cultura Corporal, e aplicar esses conhecimentos em qualquer âmbito da atuação profissional (vivência, prática e treinamento), já que, ele é o especialista em motricidade humana. Apesar de este ter um direcionamento específico para a atuação profissional para a Escola, sua preparação acadêmica lhe deveria permitir atuar em outros mercados de trabalho (PÉREZ GALLARDO et al, 2003. p. 16-17).

Contribuindo para esta discussão, Medina (1990) afirma que, em quase todos os setores da atividade humana, observa-se uma ampla tendência à formação de especialistas, em detrimento de uma formação mais generalizante. A consequência disto, conforme ressalta o autor, é que se sabe mais sobre o particular e compreende-se cada vez menos a complexidade da totalidade dos fenômenos humanos.

Para Freire (1979), o profissional envolvido com a educação deve superar a visão ingênua da realidade deformada pelos especialismos estreitos, substituindo-a por uma visão crítica e assim ampliar os seus conhecimentos em torno do homem e de sua forma de dialogar com o mundo.

Atentando para estas questões, a preocupação deste estudo foi desenvolver um trabalho que fosse ao encontro do objetivo traçado pelo projeto “Arte, educação e cidadania” como um todo, mas que, acima de tudo, respeitasse o contexto do educando, assim como sua visão de mundo.

Partindo de uma perspectiva histórico-crítico-social de educação, a qual vislumbra a construção de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes em sociedade, Pérez Gallardo *et al* (2002) desenvolveu uma proposta metodológica para a Educação Física escolar e comunitária (extra-escolar). Esta proposta orienta o profissional a abordar os diferentes conteúdos da cultura corporal, tais como jogos e brincadeiras, danças, esportes, atividades expressivas, de modo a alcançar, por meio deles, seu principal objetivo, que é contribuir para a formação do cidadão.

Tal proposta tem em sua orientação didático-pedagógica os princípios da formação humana e da capacitação. Quanto à formação humana, deve-se promover a vivência de normas, regras e regulamentos que servem de pressupostos para uma convivência harmônica em sociedade, e também de base para a organização de grupo social. Quanto à capacitação, deve-se prezar pela aquisição de conhecimentos técnicos que torne esta convivência dentro da organização social algo relevante na busca por mudanças significativas para toda a sociedade (PÉREZ GALLARDO, 2002 & PÉREZ GALLARDO *et al*, 2003).

Com base nesta ótica educacional, discutiu-se dentro do grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da FEF-Unicamp a intervenção pedagógica do conteúdo “dança”, a ser desenvolvido dentro do projeto “Arte, educação e cidadania”, de modo a atender os objetivos traçados por este projeto. A sugestão foi elaborada a partir de uma análise dos aspectos concernentes ao projeto. Os pontos analisados foram:

- Objetivo do projeto: proporcionar o desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente através da potencialização de seus talentos, partindo de uma proposta de arte-educação;
- Duração do projeto: semestral;
- Local: Núcleo Comunitário de crianças e adolescentes do Jardim Santa Rosa;
- Tipo de população alvo: 76 crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos de idade; sexo: feminino, masculino; nível de escolarização: ensino fundamental;
- Características do contexto social dos alunos: bairro periférico da cidade de Campinas; população com alto índice de desemprego e dependência química; famílias lideradas por mulheres; poucos espaços de lazer ;
- Infra-estrutura, espaço e implementação disponível: refeitório; aparelho de som; materiais de papelaria (lápis de cor, papel sulfite, cartolina etc.).

Partindo da análise do projeto, a proposta da oficina de dança foi estruturada de acordo com as pesquisas realizadas pelos componentes do grupo de pesquisa em Educação Física Escolar. Foram utilizadas as diferentes classificações oriundas dos estudos sobre as diversas formas de abordagem dos conteúdos da cultura corporal de movimento, preferentemente, as explicitadas pelos autores Pérez Gallardo (1997, 2002), Pérez Gallardo et al (2003), Sborquia (2002), Sborquia & Pérez Gallardo (2006).

Cada uma das classificações observa, sob diferente ótica, os conteúdos da cultura corporal presentes na área da Educação Física, dado que tais classificações serviram de subsídio para definir a proposta de dança a ser implementada dentro do projeto “Arte, educação e cidadania”.

O primeiro aspecto a ser definido relacionava-se à maneira como esse conhecimento seria tratado. Para Pérez Gallardo (2002), existem três possibilidades de atuação profissional: a vivência, a prática e o treino.

1. Vivência: O objetivo central do professor é colocar os alunos em contato com a Cultura Corporal, dentro das limitações do espaço escolar (um máximo de três horas-aula semanais, distribuídas em dois encontros de uma e de duas horas-aula, respectivamente), partindo-se do pressuposto de que a cultura é patrimônio universal, ao qual todo ser humano deveria ter direito.

O interesse pedagógico não está centrado no domínio técnico dos conteúdos, mas no domínio conceitual deles (dentro da perspectiva de uma análise histórico-crítica que supere o senso comum), dentro de um espaço humano de convivência, onde sejam vivenciados os valores humanos que aumentem os graus de confiança e de respeito entre os integrantes do grupo. As atividades devem seguir um planejamento para possibilitar a vivência da maior parte possível dos conhecimentos da cultura corporal, a serem entregues de forma relevante e transcendente, de modo a possibilitar a sua transferência para várias outras situações e/ou contextos sociais.

2. Prática: É um espaço de livre organização dos alunos, onde eles escolhem as modalidades e/ou elementos da Cultura Corporal que lhes despertaram maior interesse (mais relevante para eles), dentre aqueles observados na aula de Educação Física (Vivência), criando assim grupos de prática. O objetivo deste espaço é

fazer com que os alunos aprendam a dominar e estabilizar as técnicas de execução dos conteúdos escolhidos. Aqui aumenta o tempo de experimentação e existe uma maior preocupação com a técnica (Capacitação), já que, ao executar bem a atividade, o aluno tem mais possibilidades de interagir com seu grupo.

3. Treinamento: O objetivo aqui é fazer com que a pessoa internalize as técnicas de uma modalidade da Cultura Corporal, normalmente de alto rendimento. Para tanto, necessita-se de uma quantidade muito maior de tempo de treinamento, de um biotipo específico para ser bem sucedido, de material e espaço adequado, além de um orientador com conhecimentos aprofundados nesta modalidade.

Levando em consideração a classificação acima, a oficina de dança desenvolvida durante um semestre, com dois encontros semanais de uma hora cada, não poderia ser trabalhada em outro âmbito que não o da vivência. Dentro desta condição, deve-se promover aos educandos um contato direto com o conteúdo “dança”, bem como a aquisição do seu domínio conceitual. O processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo pode pautar-se em diferentes graus de profundidades, a saber:

- **Vivência:** propiciar que o aprendizado ocorra por meio da experimentação corporal, neste caso específico, a dança.
- **Vivência – informação:** propiciar que o aprendizado ocorra por meio da experimentação corporal, na qual o educador fornece as informações pertinentes ao tema da aula a ser desenvolvido e os alunos respondem com as experiências motoras adquiridas em outros ambientes e meios de comunicação social. Nesta junção de troca de informação e de experiências motoras, produz-se o conhecimento.
- **Vivência – informação – discussão:** o conhecimento construído através da troca de informação e experiências motoras é colocado frente a uma reflexão sobre os valores que estão implícitos no conteúdo “dança” (quem dança? por que dança? a que tipo de cultura pertence essa dança? - entre outras possibilidades).

A aula pode ocorrer nestes diferentes graus de aprofundamento, e isso dependerá de uma série de fatores que estarão permeando o contexto de cada aula.

Já a classificação abaixo, ofertada por Pérez Gallardo (2002) em sua tese de Livre Docência, tem relação com a origem das danças.

1. Ancestrais: originárias ou autóctones. Danças que eram praticadas antes da conquista espanhola ou portuguesa, e que, apesar das proibições, deixaram ainda seus vestígios.

2. Tradicionais ou Folclóricas: danças que representam a cultura particular de uma região, podendo ter traços das danças ancestrais e – pela miscigenação de culturas – consistir em adaptações de danças originárias de países que nos conquistaram ou colonizaram. Essas danças podem, eventualmente, tornar-se populares.

3. Populares: danças que estão sendo veiculadas pelos meios de comunicação e praticadas pela comunidade. Algumas delas permanecem em atualidade, chegando a incorporar-se ao grupo das danças tradicionais ou folclóricas.

4. Clássicas ou Eruditas: danças que requerem todo um processo de aprendizagem sistematizado, dado a sua complexidade e por envolverem, em sua essência, habilidades motoras altamente estruturadas (habilidades que se originam de estudos biomecânicos e que devem ser incorporadas ou internalizadas para se tornarem eficientes na prática da modalidade à qual os modelos pertencem. Exemplos: balé clássico, jazz, balé moderno).

Dado o grau de conhecimento do professor e nível de experiências motoras dos alunos, as danças utilizadas como estratégia na oficina seriam as danças de origem tradicional e popular.

A classificação que se segue, proposta por Sborquia (2002), foi elaborada a partir da análise dos valores sócio-culturais que estariam embutidos em cada dança:

1. Representativas: danças que representam a relação mítico-religiosa e os costumes de um grupo social, tais como: danças de caçaria, de colheita, etc.

2. Sensoriais: danças em que os dançarinos mostram suas

habilidades, sejam elas acrobáticas ou que representem qualquer emoção por eles experimentadas através do movimento.

3. Sensuais: danças que representam comportamentos de procura de parceiros, demonstrados, de forma sutil, por meio de olhares, posturas corporais ou com o auxílio de mediadores, tais como lenços ou leques.

4. Sexuais: danças que têm uma conotação mais direta na procura de parceiro sexual, porém os movimentos que correspondem ao ato sexual estão disfarçados ou não representados de forma direta.

5. Eróticas: danças que representam a vontade explícita da cópula, porém revestidas de alguma sutileza, como sentimentos de amor ou paixão.

6. Pornográficas: danças que imitam o ato sexual com um parceiro real ou fictício, ou com algum objeto que se identifique com um órgão genital utilizado na masturbação.

Partindo de uma reflexão sobre a classificação realizada quanto ao cunho moral, segundo a autora, as danças que deveriam ser tratadas no âmbito escolar seriam as danças do número 1 ao 4. Porém, seu tratamento deve atrelar-se a uma análise histórico-crítica que supere o senso comum. Já as danças eróticas e pornográficas não deveriam ser vistas no espaço escolar porque seu objetivo não está diretamente ligado a valores educacionais. Pensando no programa como uma ação educativa, bem como nas ações desenvolvidas no âmbito escolar, as danças presentes seriam as representativas, sensoriais, sensuais e sexuais, dado que seu tratamento poderia contribuir para o alcance dos objetivos traçados.

Pesquisas realizadas por Pérez Gallardo (1997) e Pérez Gallardo *et al* (2003) propõem, dentro do ambiente educacional formal, a divisão do conteúdo quanto à sua localização geográfica:

1. Locais: pertencentes à cidade na qual a pessoa está inserida.

2. Regionais: pertencentes à região e ao estado no qual o sujeito está inserido.

3. Nacionais: associadas ao acervo patrimonial do país, outorgando aos indivíduos sua identidade. São manifestações de dança que pertencem aos diferentes lugares de um determinado país e representam a cultura de seu povo.

4. Estrangeiras: oriundas de outros países; permitem vivenciar a forma de sentir e expressar a cultura de outros povos.

5. Internacionais: transitam por diferentes países, independente de sua origem. Geralmente difundidas por meios de comunicação diversificados, como filmes, novelas, show e outros.

Com base nesta classificação, os autores propõem que a dança seja tratada na escola conforme a orientação que se segue:

- **Educação Infantil:** danças que fizeram ou fazem parte do contexto familiar.
- **Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos):** danças da cultura popular tradicional próximas ao contexto social do educando:
 - Local: 1ª série
 - Regional: 2ª série
 - Nacional: 3ª série
 - Estrangeira da América Latina: 4ª série
- **Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos):** danças da cultura contemporânea
 - Local: 5ª série
 - Regional: 6ª série
 - Nacional: 7ª série
 - Estrangeiras: 8ª e 9ª série

Visto que o projeto seria desenvolvido apenas durante um semestre (julho a dezembro de 2005), optou-se por tratar a dança dentro de todas as possibilidades, como forma de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a importância da dança na construção histórico-social de cada povo.

Assim, partindo dessa discussão teórico-metodológica estabelecida para as aulas de dança a serem realizadas dentro do projeto, havia uma preocupação em evitar-se uma mera realização de movimentos, ou seja, o fazer pelo fazer. Uma das características de maior relevância era incitar no aluno o entendimento do porquê deste fazer. Portanto, questionar, instigar, incentivar a curiosidade, foram procedimentos

fundamentais no desenvolvimento de uma proposta educacional comprometida com a formação integral do educando. Dessa maneira, o conhecer foi submetido a um processo de reflexão e interiorização, não se restringindo a um simples recebimento de informações, pois, como nos alerta Gutierrez (2004), a preocupação do educador não deve estar centrada apenas no desempenho técnico dos alunos, é preciso considerar no processo ensino e aprendizagem todo o contexto e os valores dos alunos.

Além disso, como afirma Rodrigues (1991), "na atividade educativa, vale mais o próprio processo do que o produto, que é uma decorrência do processo" (p.43). Logo, em um trabalho com dança, a preocupação mais relevante não é se o aluno irá se tornar mais coordenado, se sua noção de espaço ficará melhor, se saberá o que é um movimento fluído, o que caracteriza a dança moderna ou o jazz, pois a apropriação da dança,

[...] não se resume a fazer, mas compreende também toda a sua dimensão histórica e epistemológica. Dessa forma, ela deixa somente de ser uma prática corporal destituída de memória para ser um fenômeno cultural, uma atividade criadora que acontece de várias formas de acordo com a sociedade e época em que ela está inserida (RIBEIRO, 2003, p. 22-23).

Portanto, é efetivamente relevante toda a dinâmica do processo, ou seja, todas as transformações ocorridas durante seu curso, pois "a educação deve ser o crescimento do indivíduo em todas as suas capacidades e necessidades para seu desenvolvimento como ser total" (SANTOS, 2002, p. 25).

No entanto, o professor responsável e comprometido com sua função social e com a formação do aluno em todos os seus aspectos não pode negar que "[...] aprender implica ser capaz de expressar, **dos mais variados modos** (grifo meu), o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos" (MANTOAN, 2003, p.17). Em um processo educacional, não se pode negligenciar o estabelecimento de uma relação entre o que é vivido pelo aluno e o que é aprendido em seu interior, porque, se o educador assim o fizer, não estará exercendo sua função de democratizar a multiplicidade de conhecimentos existentes, que são trazidos por seus alunos, e não estará respeitando outros aspectos fundamentais necessários à aprendizagem, como as emoções, a afetividade estabelecida nas

relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-mundo.

Como afirma Freire (1996), "o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados" (p.139). Esta é, portanto, uma postura autoritária, que não contribui, de forma alguma, para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, indagadores, transformadores. Ao contrário, concorre para a proliferação de cidadãos medíocres, acrílicos e alienados.

3. O Percurso Metodológico



3.1 Pesquisa Qualitativa

Segundo Appolinário (2006, p. 61), a pesquisa de natureza qualitativa não possui condições de generalizações, ou seja, dela não é possível extrair previsões nem leis que possam ser extrapoladas para outros fenômenos diferentes do pesquisado. Além disso, ressalta que a coleta de dados ocorre a partir das interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado e que a análise destes dados se dará a partir da hermenêutica do próprio pesquisador.

Para Goldenberg (2001, p. 53), os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações, com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. A autora afirma que tais dados não podem ser padronizados, obrigando, desta forma, o pesquisador a ser flexível e criativo, tanto no momento de sua coleta quanto no de sua análise, e ressalta que o bom resultado da pesquisa depende da intuição e sensibilidade do pesquisador, já que, na pesquisa qualitativa, não existem regras precisas e passos a serem seguidos.

Ainda segundo Appolinário (2006), na pesquisa descritiva o pesquisador narra os fatos reais que ocorrem em seu decorrer, tenta descrevê-los sem nenhuma interferência.

Quando, neste trabalho, divido com o leitor minhas experiências com as aulas de dança, busco descrever a realidade vivida junto a meus alunos. Porém, ao levar-se em consideração que o olhar do pesquisador não é neutro, torna-se extremamente difícil fazer uma descrição totalmente desprovida de alguma subjetividade. Diante deste fato, encontra-se presente neste trabalho não só o meu olhar de pesquisadora, mas também o da educadora que, ao passo que desenvolve um trabalho pedagógico, não está isenta dos sentimentos e emoções que permeiam o ato educativo.

Não podendo ser realizada a objetividade nas pesquisas sociais, e o conhecimento fidedigno permanecendo como o ideal da ciência, o pesquisador deve buscar o que Pierre Bourdieu chama de *objetivação*: o esforço controlado de conter a subjetividade. Trata-se de um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se esta meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado. A simples escolha de um objeto já

significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa. O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa (GOLDENBERG, 2001, p. 45).

Outra questão a ser considerada diz respeito ao fato de que um outro pesquisador, observando a mesma aula, poderia ressaltar aspectos diferentes daqueles por mim enfatizados. Para Goldenberg (2001), a diferença de resultados em uma pesquisa realizada frente ao mesmo objeto de estudo não indica a falta de objetividade dos pesquisadores, e sim que estes observavam diferentes fenômenos a partir de enfoques teóricos e metodológicos distintos.

Quanto aos registros desta pesquisa, foram todos feitos no período de julho a dezembro de 2005, por meio de observações, fotos, desenhos e anotações tanto do professor quanto dos participantes.

Quanto à estratégia, cabe assinalar, que em razão de ser esta uma pesquisa essencialmente de campo, a fonte de informações para a análise que subsidiou o presente trabalho foi elaborada a partir da participação das crianças e dos adolescentes na oficina de dança. Como afirma Appolinário (2006), coletar dados significa obter as informações necessárias para a pesquisa.

3. 2 Projeto “Arte, educação e cidadania”

I – Identificação

Projeto “Arte, educação e Cidadania”

Responsáveis pela elaboração e pelo Projeto

- Maria Bernadete Gonçalves de Souza – Gestora do Departamento de Desenvolvimento Social e Educacional – Fundação FEAC
- Sílvia Elena Basetto Villas Boas – Pedagoga – Departamento de Desenvolvimento Social e Educacional – Fundação FEAC

Equipe de execução

- Andresa de Souza Ugaya – Oficineira de Dança
- Willians Rizze – Oficineiro Percussão

II – Resumo do projeto

O Projeto “Arte, educação e cidadania” surgiu a partir da sensibilização da BOSCH quanto às necessidades do Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa em qualificar a proposta sócio-educativa desenvolvida junto ao seu público. Nesse sentido, esse Projeto utilizará a arte-educação como meio que contribuirá para a valorização dos talentos individuais e, conseqüentemente, a potencialização destes como arma para o crescimento pessoal e social de todas crianças e adolescentes atendidos. O desenvolvimento das Oficinas de Percussão e Dança foi eleito por entendermos que, através da exploração desses âmbitos, tornar-se-á possível ampliar os repertórios cultural, social e emocional dos envolvidos, contribuindo para a vivência plena dos direitos como cidadão.

II – Justificativa

O Jardim Santa Rosa situado na Região Noroeste de Campinas apresenta uma população de aproximadamente 958 habitantes, boa parte vinda das correntes migratórias dos estados do Paraná e Minas Gerais, das regiões Norte e Nordeste e do interior de São Paulo.

Metade dessa população encontra-se desempregada ou em situação de sub-emprego com nível de escolaridade muito baixo e, muitas vezes, sem qualificação adequada para o trabalho. Grande parte das famílias apresenta-se constituída mononuclearmente liderada por mulheres.

O bairro dispõe de escassas áreas de lazer e recreação. As crianças, cujos pais precisam trabalhar e recebem um salário insuficiente para garantir assistência aos filhos, além das escolas, não têm à sua disposição recursos destinados

à sua formação integral, tornando-se vulneráveis pessoal e socialmente.

Sem formação escolar e profissional adequadas e com poucas perspectivas de um emprego que proporcione uma estabilidade financeira e social, muitos pais buscam na dependência química, ou nas formas ilícitas de ascensão financeira, como o narcotráfico, alternativas para sobreviverem frente a uma realidade de desesperança.

O Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa surgiu por reivindicação dessa comunidade que, preocupada com a situação de risco pessoal e social em que as crianças e adolescentes encontravam-se, buscou junto ao poder público municipal, através da Coordenadoria Regional da Assistência Social - CRAS Noroeste, a estruturação de um espaço que garantisse a proteção integral prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente desenvolvendo um trabalho sócio-educativo de qualidade.

A proposta sócio-educativa do Núcleo estava norteada pelo tríplice eixo: proteção e formação da criança e do adolescente, envolvimento com família e comunidade. O Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa desenvolve sua proposta contemplando atividades de estimulação, lazer, lúdicas e de complementação alimentar tendo como objetivo favorecer o crescimento e a formação integral das crianças e adolescentes da comunidade local.

O quadro de funcionários constitui-se por meio de concurso realizado pela Prefeitura Municipal de Campinas, sendo a equipe composta por assistente social, psicóloga, cozinheiras, servente, guarda-noturno e monitoras.

Considerando o número de crianças e adolescentes atendidos, as necessidades apontadas por esse público bem como pelas famílias, o Núcleo identificou a necessidade da qualificação de sua proposta de trabalho de maneira a torná-la mais prazerosa às crianças e adolescentes atendidos, cativando-os e agregando novos conhecimentos, habilidades e valores. No entanto, os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis não eram compatíveis à implantação de uma proposta educativa diferenciada.

Nesse sentido, sensibilizada pela necessidade identificada pelo Núcleo,

a BOSCH, através de seu Departamento de Responsabilidade Social, elaborou um projeto que teria como proposta desenvolver um trabalho voltado para a arte-educação, que poderia contribuir para a valorização de talentos e, conseqüentemente, a potencialização destes como arma para o crescimento pessoal e social das crianças e adolescentes atendidos.

IV – Público Alvo

- 76 crianças e adolescentes da faixa etária de 7 a 14 anos, usuários do Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa, pertencente a CRAS Noroeste da Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social da Prefeitura Municipal de Campinas.

V – Objetivo geral

Proporcionar o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes atendidos pelo Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa, através da potencialização de seus talentos, com a exploração de uma proposta de arte educação.

VI – Metas

- Realizar um encontro, em junho/ 2005, para apresentação do Projeto à equipe do Núcleo, coordenação da CRAS Noroeste e Associação de Moradores do Jardim Santa Rosa, visando informá-los sobre o planejamento das ações e sobre os resultados esperados bem como, acordar uma agenda comum para as reuniões e visitas ao Projeto.
- Organizar um encontro inicial, no mês de junho/ 2005, com os dois monitores do Núcleo e os dois Oficineiros, visando integrá-los e capacitá-los para o desenvolvimento alinhado do projeto.

- Realizar uma reunião, em julho/ 2005, com as famílias do Núcleo e funcionários da BOSCH que se disponibilizaram para a atuação voluntária junto ao Projeto, Coordenação FEAC do Projeto, equipe Técnica do Núcleo, Assistente Social BOSCH e Oficineira de Dança a fim de estabelecer um Cronograma das ações a serem desenvolvidas, bem como traçar as atribuições de cada um dos envolvidos.
- Realizar uma reunião sócio-educativa mensal, com carga horária de 3 horas, entre os meses de julho e dezembro, com Coordenação FEAC do Projeto, Assistente Social da BOSCH, Oficineiros, técnicos e monitores do Núcleo, visando monitorar o desenvolvimento do planejamento desenvolvido bem como, realizar correções de percurso necessárias.
- Realizar três reuniões de gestão, com carga horária de 2 horas, entre os meses de julho e dezembro, com Gestores do Projeto ABS BOSCH, Coordenação FEAC do Projeto, equipe técnica do Núcleo e coordenação da CRAS Noroeste, visando monitorar o desenvolvimento do projeto, refletir sobre resultados parciais e/ou finais alcançados e propor ações de encaminhamento.
- Desenvolver as atividades previstas pela Oficina de Percussão conforme planejamento mensal estabelecido com os grupos I, II, III e IV, atingindo 76 crianças/ adolescentes por dois dias na semana, totalizando carga horária semanal de 2 horas para cada grupo (44/45 horas/período do Projeto).
- Desenvolver as atividades previstas pela Oficina de Dança conforme planejamento mensal estabelecido com os grupos I, II, III e IV, atingindo 76 crianças/ adolescentes por dois dias na semana, totalizando carga horária semanal de 2 horas para cada grupo (44 horas/ período do Projeto).
- Promover a visita da Coordenação FEAC do Projeto, uma vez ao

mês, entre os meses de julho e dezembro, visando monitorar o desenvolvimento do planejamento de cada uma das Oficinas.

- Estabelecer uma rotina para que a Coordenação FEAC do Projeto analise o relatório mensal apresentado por cada um dos dois Oficineiros visando monitorar o desenvolvimento do planejamento das Oficinas e dar o parecer e/ ou indicações nas reuniões sócio educativas mensais.
- Organizar um evento, a ser realizado em dezembro/ 2005, visando apresentar à família, comunidade, CRAS Noroeste, BOSCH ABS e FEAC, o produto final do projeto desenvolvido.
- Realizar uma reunião, com carga horária de 3 horas, no mês dezembro/ 2005, com Gestores do Projeto ABS BOSCH, Coordenação FEAC do Projeto, Equipe do Núcleo Santa Rosa, Coordenação CRAS Noroeste, Oficineiros e Representantes da Associação de Moradores do Jardim Santa Rosa¹, visando avaliar, os resultados obtidos com o Projeto, o impacto das ações bem como os encaminhamentos a partir desses dados.

3.3 O projeto da oficina de dança

A - Introdução

A dança sempre esteve presente na vida do Homem e no desenvolvimento das sociedades. No entanto, essa referência histórico-cultural tem sido desvalorizada e até mesmo esquecida por muitas pessoas.

Segundo Gaspari, precisamos compreender a dança como um

¹ Representantes indicados a partir de critérios discutidos entre Gestores do Projeto ABS BOSCH, Coordenação FEAC do Projeto, Equipe do Núcleo Santa Rosa e Coordenação CRAS Noroeste.

fenômeno de fundamental importância na construção do patrimônio cultural, tanto por seu valor estético quanto pela riqueza de sua linguagem, expressão e comunicação. A partir deste conhecimento, podemos estabelecer uma relação crítica, reflexiva e dialógica com nós mesmos e com o mundo. Para isso, é preciso buscar novos rumos e alçar novos vãos, desde que, exista a vontade de mudar a cultura do racionalismo, da reprodução e da imposição existente nos métodos tradicionais de ensino, e partir para uma proposta que respeite cada pessoa na sua individualidade - porém sem esquecer o coletivo - e que busque proporcionar-lhe algo que realmente faça diferença em sua vida.

B – Objetivo geral

Desenvolver a dança como uma linguagem corporal que busca acrescentar novos conhecimentos e valores sócio-afetivos aos participantes do projeto.

C – Objetivos específicos

- Desenvolver a dança como meio de expressão de sentimentos e valores;
- Buscar romper com os paradigmas existentes com a dança;
- Valorizar as danças e ritmos brasileiros;
- Valorizar as manifestações folclóricas brasileiras;
- Desenvolver uma proposta de dança contemporânea que tenha como elemento básico as manifestações folclóricas brasileiras;
- Desenvolver uma proposta coreográfica na qual os participantes sejam co-autores;
- Montar uma exibição do que foi desenvolvido no decorrer do projeto.

D – Metodologia

- Aulas práticas: vivências de diversas danças brasileiras, dança contemporânea, expressão corporal, atividades rítmicas, improvisação,

composição coreográfica; confecção de materiais e figurinos;

- Aulas teóricas: vídeos sobre dança, filmes que tratem do tema, literatura sobre dança em geral, leituras de poesias, debates e discussão de textos.

E - Avaliação

Avaliar todo o processo com os próprios alunos; avaliar com os pais; auto-avaliação do professor e dos alunos.

F - Recursos materiais e físicos

- Espaço físico: uma sala ou pátio coberto;
- Aparelho de som com CD player;
- CDs com mais variados ritmos;
- Implementos para manuseio ou cenário: peneiras, bacia de alumínio (80cm de diâmetro), cabaças grandes;
- Figurino: tecido de algodão nas mais variadas cores; renda: fitas de cetim;
- Papelaria: 3 canetas piloto nas cores azul, vermelha e preta; 10 cartolinas brancas, 10 cartolinas coloridas; papel pardo ou craft (1 rolo grande), 1 caixa de lápis preto número 2; 500 folhas de papel sulfite; 5 caixas de giz de cera grande; 10 rolos de papel crepom nas cores verde, vermelho, branco, amarela, rosa, preto, azul, laranja, roxo; 15 tesouras pequenas sem ponta; 1 tesoura grande com ponta; 1 rolo de barbante grande; 5 rolos de durex; 5 rolos de fita crepe; 1 tubo de cola grande.

G - Planejamento mensal

Junho/Julho

- Apresentação da professora e dos alunos: conhecer um pouco a

realidade de cada um e os objetivos que eles esperam alcançar com a oficina de dança;

- Diagnóstico dos participantes;
- Atividades rítmicas: buscar integrar o grupo e trabalhar o ritmo individual e coletivo;
- Atividades lúdicas;
- Expressão corporal.

Agosto

- Conhecer o que é o corpo em suas mais diferentes formas de existir;
- Atividades rítmicas: buscar integrar o grupo e trabalhar o ritmo individual e coletivo;
- Expressão corporal;
- Deslocamentos;
- Qualidades de movimento;
- Exploração de diferentes formas de se movimentar;
- Exercícios de flexibilidade;
- Filme: Billy Elliot.

Setembro

- Qual a importância da dança;
- Como é a dança para mim: desenho;
- Atividades de expressão corporal;
- Exercícios de flexibilidade;
- Criação;
- Improvisação;
- Filme: a confirmar.

Outubro

- Por que dançar? Para que dançar?;

- Fotografias sobre dança: montagem de painel;
- Atividades de expressão corporal;
- Improvisação;
- Criação;
- Vídeos: apresentações de dança;
- Montagem de coreografia;
- Visitante: a confirmar.

Novembro

- Expressão corporal;
- Poesia: escrever sobre a sua vida e a dança;
- Leitura das poesias escritas;
- Improvisação;
- Criação;
- Montagem de coreografia;
- Confecção de acessórios para o figurino;
- Preparatório para a conclusão da oficina.

Dezembro

- Avaliação do processo;
- Finalização da montagem coreográfica;
- Demonstração.

3.4 Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa

O local destinado ao desenvolvimento do projeto foi o Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa, localizado na região do bairro do Campo Grande da cidade de Campinas-SP. Esta é uma das instituições que compõe os CRAS (Centros de Referência de Assistência Social) Noroeste da Secretaria Municipal de Cidadania,

Trabalho, Assistência e Inclusão Social da Prefeitura Municipal de Campinas.

Os CRAS têm como função oferecer atendimento de proteção básica às famílias e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, bem como criar um diálogo com as demais redes sócio-assistenciais do próprio município.

O núcleo do Jardim Santa Rosa, atendia um total de 76 indivíduos, entre crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos.



Figura 1 – Entrada do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa

Havia uma grade horária pré-determinada, e todas as atividades desenvolvidas no decorrer da semana deveriam respeitar esse horário. Porém, parecia não haver um planejamento adequado para tais atividades, exceto nas oficinas cujos trabalhos eram programados e desenvolvidos por profissionais terceirizados. As demais atividades não seguiam uma proposta pedagógica. Dentre aquelas desenvolvidas pelas monitoras e as oferecidas em horários livres, as possibilidades eram: leitura, tarefa escolar, atividades recreativas (futebol para os meninos, crochê, ouvir música, jogos e brincadeiras). Além dessas atividades diárias, existiam outras duas oficinas: uma de teatro, desenvolvida por um profissional terceirizado, formado em Artes Cênicas pela Unicamp, e outra de Yoga, desenvolvida por uma professora voluntária. Essas oficinas aconteciam uma vez por semana, tanto no período da manhã quanto da tarde.

Além da equipe técnica, o Núcleo contava com a participação voluntária de pais, familiares e interessados.

Em meados de junho de 2005, o programa “Arte, educação e cidadania” foi oferecido a este Núcleo como parte das ações sociais promovidas pela BOSCH ABS, em parceria com a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) – Fundação Odila e Lafayette Álvaro, em resposta à reivindicação feita pela população local, visando uma melhoria na proposta educacional desenvolvida no Núcleo Santa Rosa.

No período em que atuei neste programa, de julho a dezembro de 2005,

atendi a quatro turmas, com dois encontros semanais de uma hora destinados a cada uma delas. Essas quatro turmas foram divididas da seguinte forma: duas na parte da manhã e duas na parte da tarde. A organização foi feita em função da faixa etária dos participantes: duas turmas com alunos de 7 a 8 anos e outras duas com alunos de 9 a 14 anos.

As crianças e adolescentes do Núcleo não eram diretamente obrigadas a participar das oficinas, mas deveriam presenciar as aulas, já que não lhes era oferecida outra atividade paralela. Além disso, pelo menos um monitor do núcleo deveria acompanhar e auxiliar o professor no que fosse necessário.

A avaliação para o aperfeiçoamento do projeto era feita mensalmente por sua equipe técnica (representantes da FEAC, BOSCH ABS e professores das oficinas) e pela equipe técnica do Núcleo (assistente social, psicóloga, pedagoga, monitores, guarda municipal e voluntários), que se incumbia de sugerir novos encaminhamentos para aperfeiçoamento e melhorias nas ações promovidas pelo programa.



Figura 2 – Vista do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa



Figura 3 – Vista do campo de várzea ao lado do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa

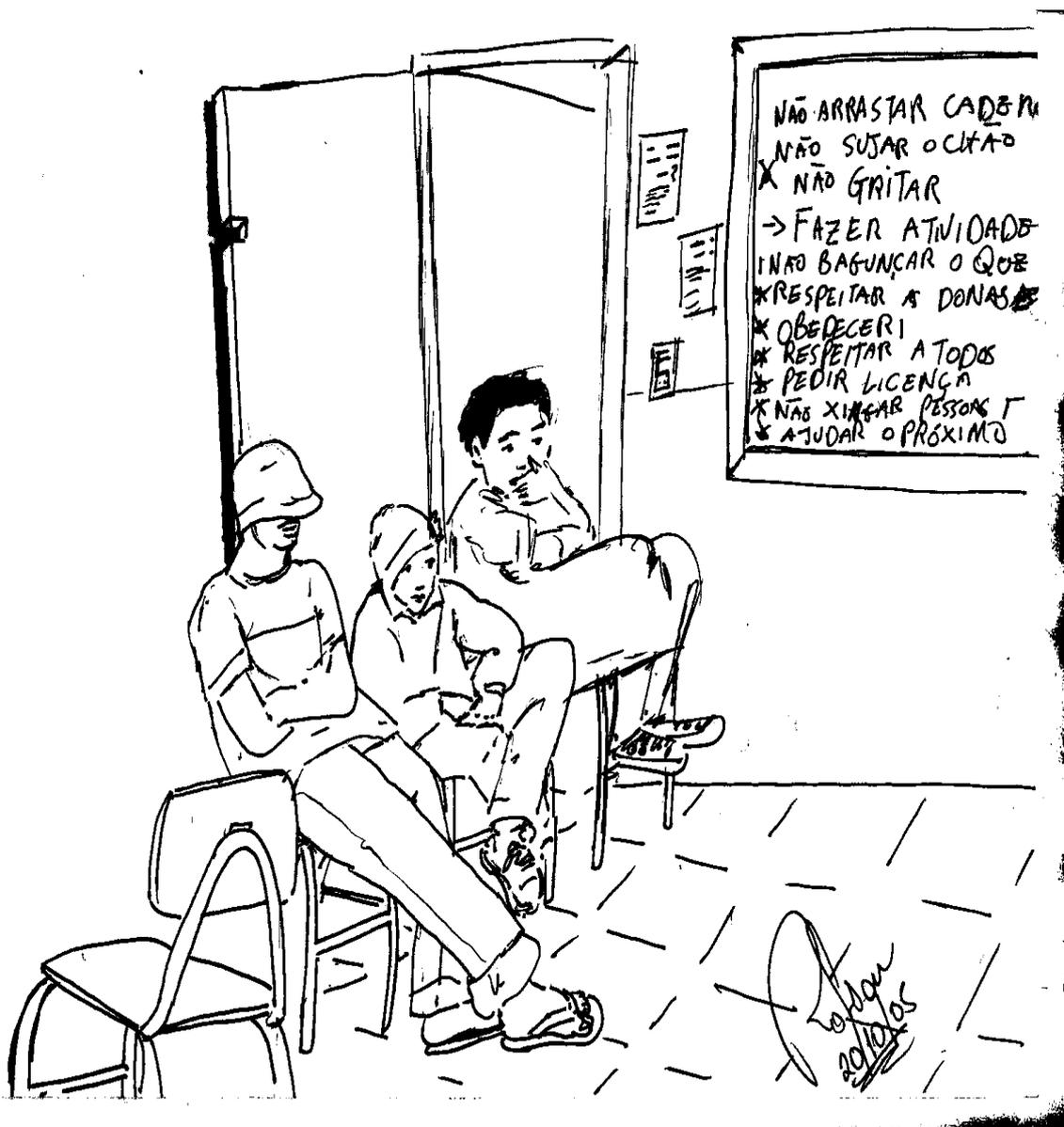
3.5 O espaço físico do Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa

A estrutura física do Núcleo era relativamente pequena. O espaço construído estava dividido em: cozinha, banheiro feminino, banheiro masculino, sala da coordenação, sala de atividades e refeitório. A sala de atividades e o refeitório serviam como espaços multi-uso. Neles eram desenvolvidas atividades manuais, leitura, aula de teatro, yoga, assim como as oficinas de dança e percussão. Em razão de a área construída ser relativamente pequena, a oferta de atividades paralelas tornava-se difícil. Assim, para os alunos que não quisessem participar da oficina de dança ou de percussão, não havia a opção de outras atividades estruturadas que pudessem ser desenvolvidas. Por um lado, por conta do espaço físico; por outro, devido à falta de uma proposta educacional do próprio Núcleo.

Como não havia um espaço específico para a realização das aulas de dança, as atividades eram desenvolvidas no espaço do refeitório. Nos dias da oficina, mesas e cadeiras eram retiradas e empilhadas em um canto do recinto, e recolocadas em seus respectivos lugares ao término das atividades. No início, poucos colaboravam

nesta arrumação, mas, com o decorrer do tempo e ao longo do desenvolvimento das aulas, a maioria passou a contribuir, facilitando o processo de organização do ambiente. Apesar de não ser um local próprio para aula de dança, o refeitório se apresentou como um espaço possível: arejado, amplo e com piso liso. Em nenhum momento, o fato de não ser este um espaço específico dificultou a realização das atividades.

4. Diário de Campo



Bem-vindos ao meu Diário de Campo! Início nesta seção o relato de uma experiência vivida no projeto social “Arte, educação e cidadania”, ocorrida no período de julho a dezembro de 2005. Devo admitir que obstáculos, perda de rumo, momentos de desespero, vontades freqüentes de “sair correndo” e uma série de desencontros permearam esta experiência. Mas, em contrapartida, houve também muitos encontros, que compensaram todos os contratempos.

Segundo Becker (1994) *apud* Goldenberg (2001):

é preciso tornar explícitos os resultados negativos dos estudos, de mostrar as dificuldades e os (des)caminhos percorridos pelo pesquisador até chegar aos resultados de sua pesquisa. Em geral os pesquisadores “escondem” as suas dificuldades em seus relatórios de pesquisa, procurando apenas mostrar o que “deu certo” (p. 48).

Apesar de todas as dificuldades que se interpuseram não só no desenvolvimento da pesquisa e da oficina de dança, como também nos desafios enfrentados pelos participantes em seu dia-a-dia, acredito que os resultados atingidos representaram um ganho bastante positivo para todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos nesta tarefa.

4.1 Encontros e Desencontros

02/07/2005 – 1º dia: apresentação dos professores das oficinas aos familiares e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes.

Nesse primeiro dia, foi apresentado o projeto para a comunidade. Estiveram presentes os representantes da Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (Fundação FEAC) e os professores contratados para a realização das oficinas.

A pedagoga Silvia Basetto, então responsável pela elaboração do projeto, apresentou uma visão geral do projeto: surgimento, metas, objetivos e

metodologia. Em seguida, foram relatadas as propostas das oficinas que seriam desenvolvidas dentro do programa, por cada um de seus responsáveis.

Ao apresentar a oficina de dança para os pais e responsáveis, ressaltar que as atividades a serem implementadas priorizariam a educação integral dos alunos. Além de promover educação corporal e conhecimentos artísticos relativos à dança (Capacitação), a oficina também se preocuparia com a transmissão de valores humanos que exaltassem sentimentos de respeito, solidariedade, união, etc. (Formação Humana). Após o término de minha explanação, o professor Willians explicou sobre o andamento da oficina de percussão. No final, perguntamos se havia dúvidas. Ninguém se manifestou. Diante do que observei nos olhares e expressões das pessoas ali presentes, arriscaria dizer que muitos deles acreditavam e torciam para que essa proposta, que lhes foi apresentada com tanto entusiasmo, fosse bem sucedida e representasse algo realmente significativo na formação de seus filhos.

Como afirma Perrenoud (2001), “a profissão docente exige [...] a capacidade de entrar em relação com pessoas e famílias de todas as culturas, de todas as classes sociais, de todas as condições sócio-econômicas e de todas as crenças” (p.205). Movidos por este pensamento, ao começarmos nossas atividades, decidimos proporcionar aos presentes uma breve idéia de como seriam desenvolvidas as oficinas de dança e de percussão, e convidamos todos a participar, a título de uma breve experiência, de uma atividade voltada para a dança e, em seguida, de uma atividade voltada para a percussão.

A maioria não participou e, no decorrer das atividades, alguns desistiram, principalmente nas atividades voltadas para a dança. Isso reforça os apontamentos de Marques (2005), quando afirma que ainda existem idéias equivocadas em relação ao conhecimento e ao trato da dança numa perspectiva educacional.

05/07/2005 – 2º dia: Reunião de integração entre representantes da FEAC, Núcleo Santa Rosa e BOSCH ABS

O Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa fica bem distante de

minha residência. O tempo gasto com o deslocamento costuma levar aproximadamente uma hora. Mas nenhuma distância é problema quando se tem prazer no que faz.

Ao chegar no espaço do Núcleo, já se encontravam presentes quase todos os representantes da FEAC, do Núcleo Santa Rosa e da BOSCH ABS, prontos para iniciar o desenvolvimento das atividades na parte da manhã. A proposta era aproximar todos os profissionais que integrariam o projeto, com o propósito de estabelecer, além de uma relação equilibrada e harmônica, uma abertura constante para o diálogo, de modo que o andamento do projeto pudesse ocorrer de maneira saudável e tranqüila.

Como primeira atividade, realizou-se uma dinâmica de grupo. Reunidas em círculo, foi pedido a cada participante que fizesse um desenho da pessoa que se encontrava a seu lado direito:

- primeira volta: cada um mostrou o desenho elaborado, explicando o porquê de sua composição; depois, entregou-o para a pessoa que foi desenhada;
- segunda volta: depois de entregar o desenho para a pessoa que foi desenhada, cada um expôs suas impressões sobre o que foi desenhado e falou a seu respeito;
- posteriormente, o desenho foi retornado ao seu autor, que, por sua vez, fez nele uma dedicatória e devolveu-o a seu dono.

Esta simples atividade fez com que os participantes se sentissem valorizados e desencadeou um processo emocional muito forte. Foi bastante interessante e oportuna, visto que o Núcleo estava passando por um momento de redefinições administrativa e organizacional. Na ocasião, alguns profissionais estavam saindo daquele local para prestar serviços em outro espaço, situação que tornava as pessoas mais sensibilizadas, tendo em vista a forte relação de amizade que havia entre elas.

Como segunda atividade, foi-nos solicitado o levantamento de dúvidas em relação à função de cada setor dentro do projeto. Os sub-grupos eram: Núcleo Santa Rosa; BOSCH ABS-FEAC; Professores das oficinas. Colocadas as questões, cada sub-grupo respondeu às perguntas que lhe foram direcionadas.

Reunião tranqüila e proveitosa. Agradou-me bastante a dinâmica desenvolvida, senti um clima muito agradável e harmonioso entre todos os presentes.

12/07/2005 – 3º dia: primeiro contato direto com os participantes

Por ter sido o primeiro dia de aula, eu e o professor Willians (percussão) iniciamos a aula, nessa manhã, para todas as crianças e adolescentes que ali se encontravam. Pedimos-lhes que dissessem seu nome e o que mais gostavam de fazer, como forma de conhecer um pouco mais aquilo que lhes proporcionava prazer.

Compreendendo melhor seus gostos e preferências, poderíamos utilizar esta informação, no futuro, em favor da nossa intervenção pedagógica, buscando criar procedimentos que partissem da realidade vividas por eles.

Para Aquino (2003),

vale a pena, já no primeiro encontro, utilizar-se da estratégia de narrar um pouco de sua história profissional, bem como de ouvir as que os alunos têm para revelar [...]. O que se busca aqui é a potencialização da alteridade e a recusa da idealização excessiva do outro, assim como o seu oposto, a contra-idealização (a desconfiança das potencialidades alheias): os dois maiores obstáculos em qualquer relação humana (p. 69-70).

Foi justamente pensando na possibilidade de se estabelecer uma relação mais próxima que tentamos acessar, junto aos alunos, aquilo que eles mais gostavam de fazer.

As respostas obtidas para nossas indagações foram: “futebol” (maioria); “dançar”; “andar a cavalo”; “brincar de carrinho”; “vídeo-game”; “dançar *break*”; “mexer com computador”; “bater tambor”; “desenhar”; “Hip-Hop”.

No momento seguinte, apresentamos as duas oficinas. Primeiramente, o professor de percussão explicou sobre os procedimentos de suas aulas. Depois foi minha vez de falar sobre a oficina de dança.

Terminada essa primeira parte, fizemos a divisão das turmas, que ficaram dispostas da seguinte maneira:

- **Turma 1:** alunos de 7 a 9 anos. Às 8:30h de cada terça-feira, iniciariam as atividades com a oficina de dança, que seria seguida pela oficina de percussão, às 9:30h. Às quartas-feiras esta ordem seria invertida.

- **Turma 2:** alunos de 10 a 15 anos. Às 8:30h de cada terça-feira, iniciariam as atividades com a oficina de percussão, que seria seguida pela oficina de dança, às 9:30h. Às quartas-feiras esta ordem seria invertida.

Seguindo a projeto/ação do dia, dei início à aula de dança com os alunos da primeira turma. A aula foi curta, já que havíamos consumido boa parte do nosso tempo de uma hora na roda de conversa. As atividades planejadas foram:

- 1) Aquecimento: siga o mestre

Em círculo, uma pessoa de cada vez inventava um movimento, e os demais tinham de imitar o mesmo movimento;

- 2) Jogos de organização

Caminhar pela sala, variando as direções e as formas de deslocamento (costas, lado, frente, ponta dos pés). Em momentos alternados, era pedido que se organizassem em duplas, trios, quintetos, etc.

- 3) Jogos rítmicos: sombra, espelho

Na turma 1, houve grande participação nas atividades por parte das crianças. Elas se mostraram concentradas e bastante motivadas. A presença de uma das voluntárias gerou resultados positivos. Pelo que pude perceber, a participação dela fez com que os alunos se sentissem menos envergonhados. Como todos estavam acostumados a vê-la apenas como “a professora da computação”, e não como uma aluna, sua presença na oficina abriu espaço para outras percepções de sua pessoa, como também da aula. Logo, a participação da voluntária funcionou como um incentivo à participação dos alunos.

Na turma 2, o trabalho foi bem difícil. Os alunos estavam, em sua maioria, muito dispersos, e participaram muito pouco da aula. As meninas simulavam muitos movimentos sexuais. Para qualquer tarefa solicitada, a resposta era um movimento com conotação sexual. Observei, inclusive, que uma delas chegou a simular um *strip-tease*. Confesso que fiquei um tanto surpresa com aquela reação.

Segundo Ribeiro (2003), a dança

é uma representação simbólica da realidade, concretizada através da gestualidade e faz parte do comportamento humano. Tem um caráter inerentemente estético e plástico. Sua matéria-prima é o movimento do corpo, corpo este que está estritamente relacionado com o mundo e com a sociedade de que faz parte. Seus gestos e movimentos são inspirados no mundo cotidiano, refletindo as necessidades de sobrevivência, comunicação, expressão e celebração de cada sociedade (p. 26).

Assim, os gestos e as expressões muitas vezes observados nas aulas de dança podem ser interpretados como reflexo de experiências cotidianas desses alunos, adquiríveis em diversos meios: família, escola, amigos, televisão, etc.

Ao final da aula, perguntei às crianças se haviam gostado da experiência. As respostas obtidas foram: “legal”, “dá hora”.

Para o período da tarde, as turmas foram divididas de outra forma, uma vez que o professor de percussão não podia comparecer às terças-feiras nesse período. Assim, ficou estabelecido que uma turma frequentaria a oficina de dança e a outra uma oficina de atividades determinadas pela uma monitora responsável. A ordem era trocada posteriormente. A divisão do turno da tarde ficou da seguinte forma:

- **Turma 3:** alunos de 7 a 9 anos. Às 13:00h de cada terça-feira, iniciariam as atividades com a oficina de dança, que seria seguida pelas atividades propostas pela monitora da turma, às 14:00h. Às quartas-feiras, iniciariam com a percussão, seguida pela oficina de dança;
- **Turma 4:** alunos de 10 a 15 anos. Às 13:00h de cada terça-feira, iniciariam as atividades propostas pela monitora da turma, seguindo para a oficina de dança, às 14:00h. Às quartas-feiras, iniciariam com a oficina de dança, seguida pela oficina de percussão.

Nas turmas da tarde, repeti os mesmos procedimentos usados nas turmas matutinas. Também iniciei a aula perguntando o que os alunos mais gostavam de fazer. Na turma 3, a maior frequência de respostas foi: “jogar bola”; “ser goleiro”; “computação” e “dançar”. Em seguida, perguntei-lhes o que já haviam dançado. As respostas foram: “break”, “rap”, “qualquer música”, “samba”, “axé” e “farró”.

Já na turma 4 encontrei: “dançar, cantar e futebol”, “pular corda, dançar

e ouvir música”, “futebol” (maioria), “ouvir música”, “futebol e vídeo-game”, “queimada”; “gibi” e “vídeo-game”.

Como é possível notar, em todas as turmas, a preferência foi pelo futebol. Era a atividade mais praticada entre os alunos, seguida da dança. Tive oportunidade de confirmar tais dados ao observar que, nos dias em que eu me encontrava no Núcleo, após encerrar as atividades na oficina, a grande maioria dos alunos se dirigia ao campo de várzea para jogar uma “pelada”, enquanto outra boa parte do grupo se dividia entre ouvir música e dançar no refeitório. Os demais preferiam “brincar” de computador (havia teclados disponíveis, utilizados como brinquedo), ler gibi ou, simplesmente, esperar a hora de tomar o lanche da tarde e regressar às suas residências.

O futebol, segundo Daolio (2003, p. 155), a partir de meados da década de 1920, se popularizou de tal forma que atinge hoje, direta ou indiretamente, toda a população brasileira. Afirma que, apesar de ser um esporte de origem inglesa, parece ter ocorrido uma “combinação perfeita” entre a sua lógica (técnica e tática) e as características culturais do povo brasileiro, passando, desta maneira, a ser considerado “o esporte nacional”.

Portanto, não foi surpresa verificar que, nas quatro turmas, a preferência da maioria foi pelo futebol, ficando a dança em segundo lugar. Ora, sendo o Brasil um país conhecido principalmente por seu futebol e por suas danças (Carnaval, Boi do Maranhão), não surpreende ver como esses fenômenos vêm sendo tratados e discutidos dentro do processo de formação educacional do brasileiro.



Figura 4 – Preferência Nacional - O Jogador de futebol (desenho elaborado pelos alunos).



Figura 5 – Preferência Nacional – O gol no futebol (desenho elaborado pelos alunos).

Para Daolio (2003), o futebol brasileiro é uma forma que a sociedade brasileira encontrou para se expressar, não se limitando a uma modalidade esportiva com regras próprias, técnicas determinadas e táticas específicas, ou a uma manifestação lúdica do homem brasileiro; tampouco é, como muitos afirmam, o ópio do povo.

Assim como o futebol, que é visto por este autor como um espaço de expressão social, a dança também é considerada, por muitos estudiosos, como uma forma de expressão. Só que, muitas vezes, é negligenciada, e até mesmo mal vista, por um grande contingente da sociedade.

Para Marques (2001), o fato de o Brasil ser um país “dançante” tem afastado a possibilidade de se estudar dança com uma maior profundidade, amplitude e clareza. A autora acredita que a idéia de “dançar se aprende dançando” é uma postura ingênua ao extenso universo da dança: múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente *incorporados* (destaque da autora) às danças. Portanto, a dança, dentro de uma proposta educacional, deve ser tratada de maneira crítica de forma a contribuir na formação de sujeitos autônomos e atuantes em sociedade.

13/07/2005 – 4º dia: Elaboração do “Contrato da Boa Convivência”

Iniciamos a aula com as duas turmas juntas, já que um dos objetivos do dia era criar o “Contrato da Boa Convivência”, e acreditávamos que esta tarefa deveria ser realizada coletivamente, porque, nesta ocasião, seria discutido o que deveríamos fazer e como deveríamos agir para conseguirmos manter uma relação de respeito entre todos nós: funcionários, professores e freqüentadores do núcleo.

A partir do que ia sendo dito, estabelecíamos um diálogo perguntando o porquê de cada uma das colocações, se todos estavam de acordo, se iriam cumprir o que estavam sugerindo. Como resultado desta conversa, elaboramos um cartaz listando as sugestões mais apontadas entre os alunos. Cada um deles colocou sua assinatura no verso do cartaz como forma de afirmar o compromisso estabelecido entre todos nós.

O “contrato” remete especificamente às pautas de ação e de convívio em sala de aula [...], portanto, como estratégias livremente consentidas de organização e ritualização democrática da sala de aula, por meio da consagração dos papéis, diferentes e complementares, de professor e aluno (AQUINO, 2003, p. 67-69)

Elaborar o primeiro “contrato” não foi tarefa fácil. Todos queriam falar ao mesmo tempo. Alguns começaram a gritar para se fazer ouvir, outros não demonstravam interesse pelo que estava acontecendo. Mas, a pesar desse pequeno caos, conseguimos, por fim, estabelecer algumas normas. Os Quadros 1 e 2, abaixo, reproduzem o contrato das turmas da manhã e das turmas da tarde, respectivamente, lembrando que todas as turmas, da manhã (Quadro 1) e da tarde (Quadro 2), fizeram este “contrato” em conjunto.

Quadro 1

Contrato da Boa Convivência (Turmas 1 e 2)

“Contrato da Boa Convivência”

- ☺ não brigar
 - ☺ não xingar (palavrão)
 - ☺ pedir licença para sair
 - ☺ usar as palavras adequadas (*por favor, com licença, obrigado, de nada, desculpas*)
 - ☺ pedir emprestado (não pegar sem autorização)
 - ☺ não responder agressivamente
 - ☺ ter carinho pelos amigos
 - ☺ amizade
 - ☺ responsabilidade
 - ☺ respeitar
 - ☺ ser pontual
-

Quadro 2

Contrato da Boa Convivência (Turmas 3 e 4)

“Contrato da Boa Convivência”

- ☉ não xingar
 - ☉ não bater
 - ☉ não brigar
 - ☉ respeitar o próximo
 - ☉ prestar atenção nos professores
 - ☉ não provocar
 - ☉ não bagunçar
 - ☉ não atrapalhar
 - ☉ fazer a atividade e não ficar lá fora
 - ☉ obedecer
 - ☉ ser educado
 - ☉ aprender
 - ☉ não zoar
 - ☉ não pegar as coisas sem pedir
 - ☉ não estragar os materiais
-

Para Aquino (2003), estabelecer uma norma contratual significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho pedagógico (“o que” será feito) e de convivência (“como” será feito). Portanto, como foi dito aos alunos, o contrato elaborado em conjunto, não seria composto por regras fixas. As regras estabelecidas deveriam permanecer abertas à revisão, e seria fundamental recordá-las e reformulá-las sempre que se fizesse necessário.

Tão logo concluímos essa primeira atividade de elaboração do contrato, as turmas foram separadas e pude dar início à oficina de dança com a Turma 1.

Na segunda atividade, foi solicitado às crianças que definissem o que era dança. As respostas iam sendo transcritas para um cartaz fixado na lousa. As

definições e opiniões eram as mais diversas possíveis, como: “mexer o esqueleto”; “um esporte (um exercício)”; “uma forma legal de se expressar”; “é o axé”; “o break”; “mexer os braços”; “dançar o break (Hip-Hop)”; “mexer a cintura”.

Inicialmente, demonstravam dificuldade e inibição quando chamados para dizer o que é dança. No princípio, muitos não quiseram falar. Mas, após uma das crianças ter se manifestado, as demais, aos poucos, começaram a falar também.

A partir das opiniões emitidas pelo grupo, fui construindo, com as crianças, um conceito de dança. Comecei por dizer que a dança era uma forma de expressar idéias, sentimentos (“uma forma legal de se expressar”), com os movimentos do corpo (“mexer os braços”; “mexer a cintura”), e que existia nos mais variados estilos, como era o caso, por exemplo, do “break” citado por um deles, da dança de salão competitiva (“esporte”), entre outros. Continuando a abordar os diferentes tipos de dança, comecei a dar algumas pistas, para que eles me citassem outras modalidades. Então tivemos: “axé”, “furró”, “folclóricas”, “dança do ventre”, “dança *country*” e “samba”.

Procedendo da mesma forma na Turma 2, obtive, como definição de dança, as seguintes respostas: “não sei”, “um jeito de se divertir”, “não sabe”, “é uma arte”, “energia pro corpo”, “um jeito de relaxar”, “é igual ginástica”, “se expressar”. Quanto aos estilos apontados, tivemos: “axé”, “furró”, “*break*”, “*funk*”, “samba”; “sapateado”, “balé”, “dança do ventre”, “folclóricas”, “rap”.

Diante da colocação deles de que o rap era um estilo de dança, achei por bem contextualizar o movimento Hip-Hop. Com uma breve explicação, disse-lhes que o rap era um estilo de música que fazia parte, juntamente com um determinado tipo de dança (*break-dance*, *free style*) e de desenho (grafite), de uma manifestação cultural surgida entre o final dos anos 60 e início da década de 70 na periferia de Nova Iorque (E.U.A), como uma forma de defesa, contestação e luta por direitos civis negados aos indivíduos negros daquele país. Muitos não acreditaram na minha explicação e olhavam-me com certa desconfiança. Para que não pairasse dúvida, comprometi-me a levar-lhes um material informativo sobre o Hip-Hop para leitura em sala.

Na Turma 3, encontramos as seguintes referências para a dança: “bambolê”, “é legal”, “se mexer”, “dançar rap”, “é nada”, “furró”, “é legal”, “é muito legal”. Nessa turma, não discuti a questão dos estilos. Prefiri ater-me à questão “Para que eu

danço?”. E as respostas foram surpreendentes: “pra se divertir”, “pra se exercitar”, “pra dançar no palco”, “é gostoso”, “é bonito”, “pra ser feliz”, “pra ser diferente” (para ser outra pessoa, mais feliz).

Este mesmo procedimento foi aplicado à quarta turma. Para a primeira pergunta (o que é a dança?), tivemos as seguintes respostas: “sei lá”, “se divertir”, “forró”, “festa”, “ritmo”, “*break*”, “rap”, “samba”, “não sei”. Já para a segunda questão, obtivemos: “pra se divertir”, “pra ter alegria”; “para aprender”, “pra esquecer as coisas ruins”, “pra ser feliz”, “pra pensar nas coisas boas”.

Ao fazermos uma análise de todas as respostas fornecidas para a questão “o que é a dança?”, é possível observar a presença de alguns elementos que se encontram associados ao conceito de dança tratado neste trabalho: “uma forma legal de se expressar”, “é uma arte”, “se expressar”. Estas definições vieram ao encontro de minhas expectativas.

Tratar sobre o que é a dança, ou seja, abordar um conceito, é algo que implica uma certa dificuldade, já que são inúmeras as formas de pensar e de se trabalhar com a dança.

Segundo Sborquia (2006),

a dança pode ser conceituada de diversas maneiras e isso depende da intenção das pessoas. Alguns abordam os aspectos psicológicos e emocionais, outras têm uma visão mecânica e enfatizam os elementos funcionais; existem ainda, aqueles que procuram analisar os elementos básicos e universais que constituem a dança. Por esse motivo é difícil encontrar uma definição suficientemente abrangente e completa da dança (p. 23).

Portanto, questionar os alunos sobre “o que é dança” foi uma forma de construirmos, juntos, um conceito sobre essa manifestação cultural, partindo dos elementos por eles citados, e não do meu entendimento e da minha percepção sobre o tema, pois “meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 1996, p.134).

Como terceira e última atividade da aula, coloquei no CD player diferentes tipos de samba. Pedi-lhes para que ouvissem e me dissessem o que estava sendo tocado. O Quadro 3, a seguir, reproduz o que foi levantado por cada turma.

Quadro 3

Sambas do Brasil

Artista/Música	Turmas			
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
→ Pixinguinha	Samba; capoeira; forró; samba-rock; música folclórica (coisa caipira)	Samba; forró; pagode (instrumentos, jeito de cantar)	Samba; forró	Samba (por causa do ritmo); pagode (por causa dos instrumentos, do ritmo e do som)
→ Samba-rock (vários artistas)	Samba-rock (não é igual à outra porque canta diferente)	Black; funk; rap; forró; samba	Forró; pagode; samba	Samba; rap; <i>break</i>
→ Reinaldo	Romântica; samba; música do Brasil; brasileira	Samba; pagode	Pagode; samba	Pagode; samba
→ Música do Brasil (CD 2, faixa 19, samba de pareia)	Capoeira; música de índio	Capoeira; Sapateado	Capoeira	Macumba; capoeira; samba

Foi uma atividade muito interessante. Todos se concentraram e prestaram muita atenção no que foi solicitado. Este exercício tinha por finalidade mostrar-lhes quão rico é o universo do samba. Reproduzir sambas antigos (Pixinguinha), atuais (Reinaldo, samba-rock), samba de pareia (manifestação folclórica da Mussuca, Laranjeiras – SE), era uma forma de ampliar, no grupo, o universo de conhecimento sobre um ritmo popular que se manifesta sob diferentes formas, em épocas e lugares distintos.

As manifestações afro-brasileiras que fazem parte da formação do samba tal qual conhecemos hoje, por processos históricos e sociais, estiveram presentes por quase todo o território brasileiro, desenvolvendo peculiaridades conforme as relações sociais, étnicas e culturais geradas nas diversas regiões do país [...]. Desde os batuques vindos do continente africano, há nestas manifestações um caráter de transmissão dos valores culturais, sendo que no contexto das relações escravocratas há ainda um sentido de resistência à opressão permeada pelo labor simbólico capaz de criar um negativo do trabalho forçado e

assim gerar formas mais livres de existência (SOUZA, 2005, p. 406-409).

Observando o Quadro 3, verificamos que todas as músicas foram associadas ao samba em pelo menos uma das turmas. Isso indica que os alunos têm percepção do que seja o samba. “No Brasil, expressões culturais elaboradas pelos negros, do candomblé à feijoada, ou ao samba, foram absorvidas, e parte da sociedade brasileira delas se apropriou como símbolos da nacionalidade” (CAMPELO, 2005, p. 33). Assim, ao referirem uma música como “brasileira” (Turma 1), estão lhe atribuindo uma identidade. E com isso também se reconhecem, porque sabem que são brasileiros. No encerramento da atividade, as crianças escolheram uma das músicas tocadas e dançaram livremente.

19/07/2005 - 5º dia: A questão de gênero

O objetivo dessa aula era desenvolver algumas atividades de expressão corporal e vivenciar a Catira, dança típica da região Sudeste e Centro-Oeste, principalmente do Estado de São Paulo, também denominada Cateretê nos Estados de Minas Gerais e Goiás.

A aula foi iniciada com uma brincadeira de pega-pega, na qual aquele que fosse pego tinha que “congelar-se” em uma pose, e só poderia ser salvo se alguém o tocasse na orelha. Em seguida, fizemos alguns exercícios de alongamento e partimos para a contextualização da Catira (localização; principais características: sapateado, palmeado, tradicionalmente dançada apenas por homens e, atualmente, por ambos os sexos). Esta parte foi dividida nas seguintes etapas:

- a) Etapa 1 – cada um ocupava um lugar da sala, tendo como tarefa criar uma pequena seqüência com palmas e sapateado (a música ainda não havia sido ouvida);
- b) Etapa 2 – depois, em uma roda, cada um demonstrava o que elaborou demais, que tentavam repetir a mesma seqüência;
- c) Etapa 3 - juntamos a seqüência criada por cada um numa coreografia e tentamos colocá-la no ritmo da música caipira.

Na parte da manhã, as duas turmas foram misturadas e divididas

igualmente, já que a frequência de alunos em uma delas era bem menor. Optamos por fazer essa divisão para facilitar o andamento da aula e não sobrecarregar nenhum dos professores.

A pequena coreografia da turma dos maiores ficou muito boa. O grupo se mostrou muito participativo e atento. A maturidade é um fator que ajuda bastante, e as meninas da turma dos menores se integraram bem. Não houve discriminação entre os presentes, apesar da diferença de idade e de, normalmente, não freqüentarem as mesmas aulas. Todos se empenharam na atividade e um ajudou o outro. Pude observar que ficaram satisfeitos e se divertiram com a atividade realizada. Tanto, que chegaram até a chamar a assistente social para assistir a uma pequena demonstração da coreografia elaborada.

Na segunda turma encontrei muita dificuldade. Os alunos se mostravam dispersos. Sem concentração na atividade, não realizaram o que foi proposto. A todo o momento, tinha que tentar cativá-los. Neste grupo, o estímulo teve que ser bem mais intenso, o que foi uma árdua tarefa. Contei-lhes que antigamente só os homens dançavam a Catira, mas que hoje já era permitida a entrada de mulheres na dança. Para motivá-los, perguntei se alguém saberia dizer por que as mulheres eram proibidas de dançar a Catira. Uma das meninas disse que isso acontecia porque os homens só queriam a mulher dentro de casa trabalhando, e que as mulheres eram proibidas de fazer muitas coisas. Aproveitando essa deixa, perguntei se hoje era assim também. Uns responderam que sim, outros disseram que não. Uma aluna comentou que sua mãe podia fazer “um monte de coisas”, que quem mandava na casa era ela, e o pai só obedecia. Grande parte das famílias do Jardim Santa Rosa apresenta-se constituída e liderada por mulheres, quadro que vem reforçar o comentário da aluna. Podemos verificar que, na sociedade moderna, a mulher conquistou um espaço que antes era de domínio do homem, e isso trouxe mudanças significativas na educação das crianças.

Na Turma 3, não ocorreu praticamente nada do que fora planejado. Dentre todas as turmas, esta foi onde mais encontrei dificuldades para trabalhar. Além de ser grande, a maior parte dos alunos não se interessava pela dança. Ficavam o tempo todo correndo pela sala, brigando uns com os outros. Sentia-me totalmente

perdida nessa turma. Neste dia, fiquei sem saber o que fazer, quase desisti. Procurei extrair algo das brincadeiras entre eles para tentar realizar alguma coisa, mas não logrei êxito.

Na Turma 4, um dos meninos comentou que o avô dançava Catira, que ele usava uma roupa “assim” (gesticulou, dando a entender que a roupa era uma calça larga) e uma bota para fazer um barulho. Outra garota comentou que já havia visto na TV e que eles dançavam em cima de um pedaço de madeira.

Três aspectos me chamaram a atenção nesse dia: a) a discussão que tivemos sobre gênero, na segunda turma; b) a questão da identidade familiar; c) a questão da mídia – os dois últimos na Turma 4.

Para Marques (2005, p. 39), aprender uma dança significa, antes de tudo, *incorporar* valores e atitudes. Assim, a discussão quanto à questão de gênero entre os alunos na aula de dança pode ter contribuído para uma ampliar a visão de que a dança não é só “coisa” de mulher, bem como para promover uma visão mais aberta sobre o papel conquistado pela mulher na sociedade moderna. Para a autora,

dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero (MARQUES, 2003, p. 40)

20/07/2005 - 6º dia: Elementos do Jongo

Faltei na parte da manhã, devido a uma indisposição. Por esta razão, as aulas só foram desenvolvidas no período da tarde.

Na Turma 3, abri uma discussão sobre o ocorrido aula anterior, na qual o mau comportamento dos alunos atingira seu limite. Ressaltei que o “Contrato da Boa Convivência”, elaborado e assinado por eles, não estava sendo cumprido. Alguns prestavam atenção às minhas palavras, até porque eu estava muito brava. Aquilo, na verdade, não se tratava propriamente de uma discussão, mas sim de uma bronca. Outros permaneciam brincando, provocando o colega e rindo. Ao observar que eram as mesmas crianças a adotar esse tipo de comportamento, pensei em conversar com a

assistente social para saber um pouco mais sobre esses alunos, seu histórico pessoal e familiar. Acreditava que, de posse dessas informações, poderia partir para um plano de ação diferenciado, com vistas a buscar alternativas para torná-los mais participativos.

O conteúdo da aula era vivenciar o Jongo. Manifestação da cultura tradicional afro-brasileira, surgida na época da escravidão do negro no Brasil, o Jongo é uma dança realizada em pares mistos no centro de uma roda, onde todos cantam e batem palmas ao som de dois tambores, o candongueiro e o tambú. Em São Paulo é uma manifestação típica da região do Vale do Paraíba, onde se concentravam as maiores fazendas produtoras de cana-de-açúcar e, posteriormente, café.

Para dar início ao conteúdo programado, a primeira atividade realizada foi o “queijo suíço”. O objetivo, nessa atividade, era desenvolver um trabalho em que uma pessoa dependesse de outra para poder realizá-lo. A tarefa era tentar “preencher os buracos” deixados pelo companheiro, na pose elaborada pelo outro. Fizemos isso em dupla, quartetos e sextetos. A segunda atividade consistia em criar, em dupla, uma dança. Por várias vezes, pedi-lhes que trocassem de dupla, e que inventassem uma nova dança a cada troca.

Entrando especificamente na vivência do Jongo, contextualizei a manifestação com as informações anteriormente referidas, acrescentando que o Jongo era praticado na região sudeste do Brasil, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, sendo conhecido neste último como Caxambu. Após ensinar-lhes alguns pontos (letra da música), tentamos representar uma roda de Jongo, que não deu muito certo. Observei que as crianças gostaram mais de aprender a cantar. Pedi a elas, então, para sentarem em roda e comecei a ensinar-lhes outros pontos. Com o gravador de áudio, registrei um pequeno trecho dos alunos cantando, e assim encerramos a aula.

Na Turma 4, ocorreu algo muito gratificante. Ao finalizar a aula, uma das meninas que não gostava de participar da oficina de dança pediu-me para escrever os pontos que havia ensinado. Escrevi as músicas, cantei-as com ela, e ainda ensinei mais um outro ponto. Na hora da saída, ela se aproximou e me deu um abraço. Senti-me muito feliz e recompensada com aquele gesto, sobretudo porque aquela adolescente participava muito pouco da aula. Preferia ficar conversando ou desenhando, ao invés

de se interessar pela aula. Vi naquela atitude um sinal de grande superação para ela e uma promissora conquista para mim.

Considero a afetividade um elemento essencial no processo da educação. Acredito que as relações afetivas estabelecidas entre professor e educando abrem espaço para uma melhor apreensão do conhecimento a ser tratado. Como afirma Freire (1996), a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Refletindo sobre esta questão, e com base em minhas experiências, sou levada a crer que as relações afetivas também são conceitos a serem construídos e aprendidos, já que fazem parte da condição humana.

Para Moreno et al (1999),

parcelas muito importantes do universo humano, concernentes aos afetos, aos sentimentos, às relações interpessoais e a tudo aquilo que faz parte da chamada “vida cotidiana”, estão excluídas do que é considerado digno de constituir objeto de conhecimento e, portanto, digno de ser ensinado [...](p. 44).

Portanto, devemos buscar superar a visão reducionista de que o que deve ser ensinado e o que tem valor restringe-se apenas aos conhecimentos técnico-científicos. Em hipótese alguma, devemos desprezar as manifestações artísticas e afetivas, uma vez que estas são indissociáveis do universo de conhecimento do ser humano, e, portanto, dele também fazem parte. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 161).

21/07/2005 – Reposição de aula para o período da manhã

Como eu havia faltado na manhã no dia 20, ficou acordado que a aula seria repostada neste dia 21.

Por ser um dia atípico, enfrentei algumas dificuldades. A primeira foi ter que dividir o turno com a voluntária que ministrava aulas de Yoga nesse dia (sextas-feiras). Como ela dava aula para meninos e meninas separadamente, tive que dar minhas aulas também com essa divisão.

A aula deste dia era sobre Jongo, e não me restava outra opção senão

iniciá-la apenas com os meninos. Metade deles participou, a outra metade não se envolveu muito. Alguns faziam parte de um grupo de *break dance*, e não queriam saber de fazer outra coisa. Para eles, a única modalidade de dança que tinha importância era essa (predominância do Hip-Hop). Nesse dia, encontrei os alunos dispersos e desinteressados, o que não havia ocorrido nas aulas anteriores, onde, se não todos, pelo menos a maioria se mostrou participativa. O momento que contou com maior adesão ao conteúdo proposto foi durante o ensinamento dos pontos (letra da música) de Jongo.

Na segunda aula, só havia quatro meninas. Primeiro, apresentei-lhes um pequeno texto sobre Jongo. Depois fiz a marcação rítmica mais simples no atabaque e mostrei um dos passos da dança. Fizemos uma breve representação de uma roda de Jongo, mas elas não se mostraram muito motivadas. Parti para outra dinâmica. Enquanto fazia um toque do Jongo no atabaque, ia enunciando alguns elementos da natureza (água, vento, chuva, tempestade, mar) e pedindo para que representassem esses elementos por meio dos movimentos corporais. A proposta pareceu interessá-las. E elas participaram com muito entusiasmo, chegando inclusive a sugerir outras variações a serem incorporadas. Finalizamos a aula com uma roda de conversa. Elas estavam exaustas.

27/07/2005 - 7º dia: Pré-conceito

O objetivo da aula era lembrar as danças que as crianças já haviam visto até o momento. Pedi para falarem do que lembravam, e eles mencionaram várias coisas, o que me deixou muito contente. Levei algumas imagens das danças até então abordadas, que retirei da Internet. Fui mostrando uma a uma, ao tempo em que pedia a eles para dizerem qual dança estava representada em cada imagem. Muitos acertaram. Foi uma atividade muito agradável. O grupo demonstrou bastante interesse pelas imagens. Um fato curioso neste exercício foi que, ao mostrar as imagens que representavam o Jongo, as crianças diziam que era macumba. Estranhando essa interpretação, perguntei-lhes por que achavam que aquilo era macumba. Responderam que era porque tinha tambor, saias rodadas e negros. Então, perguntei o que era

macumba. Alguns disseram que eram “aquelas coisas” que faziam para que as pessoas ficassem mal. Tentei explicar-lhes que “macumba” era o nome de um tambor africano que era tocado para alegrar as festas dos negros. Ao observá-los, notei que me olhavam com a expressão de quem dizia: “Ahh, professora! Conta outra!”. Enfim, não dei continuidade ao assunto e mudei de atividade.

Passando para a segunda tarefa do dia, entreguei a cada um deles uma folha de sulfite, pedindo-lhes que nela desenhasse um corpo humano. Deixei claro que, caso desejassem, poderiam fazer um auto-retrato. Espalhados pela sala deram início ao que lhes fora solicitado, uns sentados nas mesas, outros no chão. Terminados os desenhos, pedi que olhassem para a lousa, onde eu tentava desenhar um corpo humano (confesso que foi difícil). Partindo desse desenho, fui apontando os três eixos imaginários existentes na anatomia humana. Em seguida, pedi que também fizessem o mesmo em seus desenhos, nomeando cada um desses eixos, cujos termos científicos correspondentes deixei escrito na lousa. Ligando a terceira atividade à segunda, solicitei-lhes que realizassem movimentos nos três diferentes eixos imaginários. Cumpriram a tarefa sem maiores problemas. Um observava o que o outro fazia, alguns tentavam imitar o que os colegas faziam.

Finalizando a aula, propus a vivência do samba de roda. Expliquei a dinâmica da dança: uma roda de pessoas, que cantam e batem palmas, e um casal ao centro. Para poder dançar era preciso entrar na roda, dar uma “umbigada” na pessoa do mesmo sexo e improvisar uma dança com a pessoa do sexo oposto que estava ao centro, até alguém entrar e fazer o mesmo. Total inibição no início. Mas, aos poucos, foram vencendo a timidez. Nem todos entraram na roda, enquanto outros entraram várias vezes.

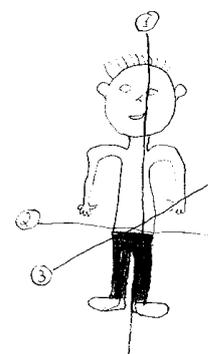
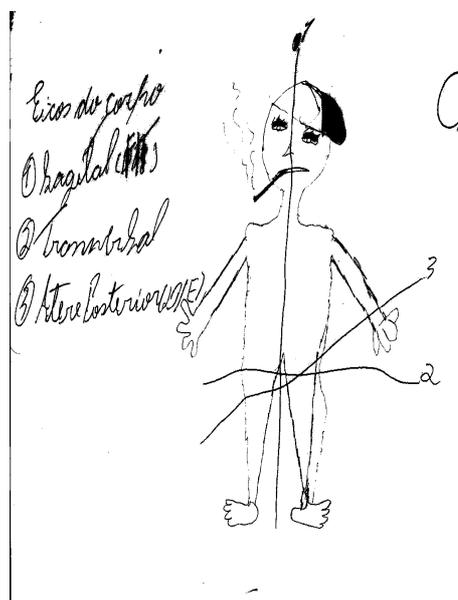
Como esta era a semana de volta às aulas nas escolas, o horário ficou tumultuado, impedindo-me de realizar com todas as turmas o que havia sido planejado. Além disso, era preciso ainda integrar ao projeto muitas crianças que estavam voltando ao Núcleo.

Os menores eram muito desorganizados e brigavam todo o tempo. Os adolescentes, por sua vez, mostravam-se impacientes para com elas, e acabavam se irritando. Muitas vezes chegavam a ser mal educados e estúpidos. Eu precisava encontrar uma maneira de fazer com que eles pudessem me ajudar com os menores, e assim contribuir na construção de uma outra relação entre eles. Estava ciente de que esta não

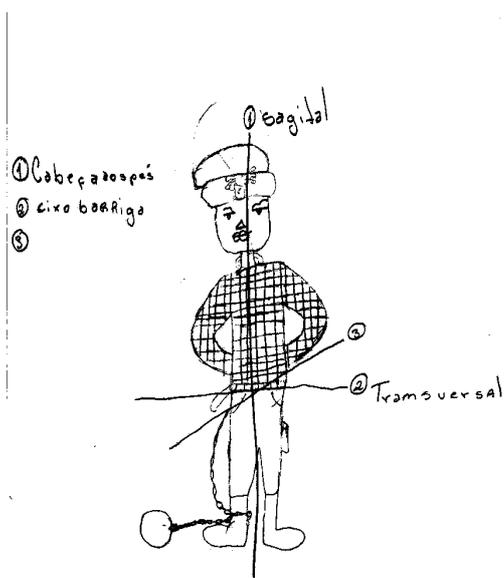
seria uma meta muito fácil de ser alcançada.

Ao finalizar a aula, fui observar os desenhos elaborados pelos alunos. Notei que, na turma matutina dos mais velhos, havia desenhos de pessoas fumando, acorrentadas, com roupa estereotipada de presidiário (listras). Confesso que fiquei um tanto surpresa e que não entendi muito bem aquela situação. Comentei o fato com o professor de percussão e começamos a discutir essa questão. Concluímos que aqueles desenhos representavam pessoas que eles tinham como modelo e/ou que lhes eram mais próximas. Como não dispomos de conhecimentos científicos suficientes para fazer uma leitura e uma análise fundamentada desses desenhos, atemo-nos a fazer aqui apenas tais registros, dentro do nosso senso comum.

Para Becker (1987), inúmeros fatores podem fazer da adolescência uma fase diferente para cada indivíduo, tais como: família, amigos, escola, condição social, diferentes culturas. Portanto, não seria sábio afirmar que todos os adolescentes são iguais. Precisamos compreender que, na atual conjuntura social, não existe uma única juventude, e sim várias juventudes. Diante disto, torna-se cada vez mais necessário buscar práticas educativas que dialoguem e atendam às novas demandas sociais juvenis.



Eixos do corpo
 1 Coringa aos pés
 2 Eixo Baringa
 3 Umbigal para
 Tras



1-SAGITAL-PRENTE
 2-TRANSVERSAL
 MEMBROS SUPERIORES
 MEMBROS INFERIORES
 3-FRONTAL DORSAL
 4-TRA



Figura 6 – Eixos do corpo (desenhos de alunos)

02/08/2005 – 8º dia: Primeira reunião de avaliação sócio-educativa

Como era o primeiro encontro de avaliação, todos se mostravam muito entusiasmados e ansiosos por iniciá-la.

Estavam presentes os funcionários do Núcleo, o representante da BOSCH ABS, os professores e a representante da FEAC responsável por coordenar todos os encontros avaliativos.

Iniciada a reunião, foi solicitado pela coordenadora, a cada um dos presentes, um levantamento das facilidades encontradas no primeiro mês de desenvolvimento do projeto. E, a seguir, como segunda tarefa, procederíamos aos pontos negativos observados. O Quadro 4, abaixo, resume os aspectos levantados pelos envolvidos no projeto.

Quadro 4

Primeira avaliação sócio-educativa

Facilidades	Dificuldades
Comunicação com os professores das oficinas; troca de informações; realização do “contrato” com as crianças e adolescentes; o envolvimento das crianças e dos adolescentes	Ter começado o projeto no mês de férias; misturar os que já haviam iniciado o programa com os que estavam sem frequentar o Núcleo, por conta das férias
O “contrato”; organização; vontade, por parte das crianças, de aprender algo diferente; o relacionamento; figura masculina; frequência	Sem considerações
Auxiliar nas duas oficinas; a criança que não participa ficar observando a aula; o “contrato”	Crianças e adolescentes que chegam ao Núcleo drogadas
Resoluções de decisão	Sem considerações
Progresso positivo; criação de vínculo; espaço	Sem considerações
Comunicação; interação com os funcionários; receptividade; material; ter educandos com necessidades especiais (surdo e mudo; deficiente mental); passeio no Planetário, que promoveu uma aproximação entre os professores e educandos	Falta de organização na volta dos que estavam de férias; resistência, por parte de alguns, em participar das atividades propostas; falta de motivação e concentração

Para encerrar, a coordenadora solicitou um levantamento do que poderia ser considerado positivo durante a reunião. Os aspectos citados foram: “transparência”; “participação de todos”; “troca bem aberta”; “interação”; “produtividade”; “união”; “saber como está sendo o projeto”; “clima agradável”. Terminada as colocações, ela pediu que falássemos o que não havia sido positivo. Foram citados: “a não objetividade” e “assuntos que não deveriam ter sido tratados na reunião”. Com isso, deu-se por encerrado o encontro.

Causou-me tristeza e desapontamento saber que alguns adolescentes iam para o Núcleo drogados. De minha parte, confesso que, em nenhum momento, pude reparar qualquer tipo de alteração no estado físico desses alunos. Porém, entristeceu-me ainda mais perceber, na fala de alguns funcionários, que era preferível ver esses adolescentes afastados e bem longe do Núcleo. Segundo suas colocações, pareciam acreditar que a presença daqueles “indivíduos” era tida como má influência e péssimo exemplo para os demais freqüentadores. Não pude evitar de questionar-me: afinal de contas, para que servem estes espaços educacionais, se não para atender e auxiliar justamente aqueles que mais precisam de apoio?

O maior problema, sob o meu ponto de vista, no espaço Núcleo Santa Rosa, era a falta de uma proposta educacional estruturada. A impressão que ficava era de que aquela instituição, assim como tantas outras instituições públicas, havia se tornado mais uma espécie de “depósito para crianças e adolescentes” do que um espaço educativo.

Tanto a coordenação como a direção do Núcleo se mostravam muito conscientes e preocupadas com os problemas existentes. No entanto, tinham suas ações limitadas, uma vez que as mudanças só poderiam acontecer de cima para baixo. Ou seja, teriam de partir da Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social da Prefeitura Municipal de Campinas.

03/08/2005 – 9º dia: As surpresas

Com as Turmas 1, 3 e 4, iniciei a vivência de dança da região nordeste, mais especificamente, do frevo. Contextualizei o ritmo, perguntei se eles já haviam visto

e/ou ouvido falar. Alguns disseram que sim, mas a maioria não conhecia o frevo.

Na primeira atividade, como aquecimento, solicitei aos alunos que se deslocassem pela sala, de diferentes formas (de frente, costas, lado, agachado, rastejando, etc). Em seguida, em dupla, pedi que criassem, juntos, uma seqüência de movimentos utilizando os vários níveis (baixo, médio e alto). A última atividade foi elaborar uma pequena composição coreográfica, a partir dos movimentos criados em dupla, anteriormente.

Na Turma 1, a aula, em sentido geral, foi ótima. Todos se envolveram e participaram. Alguns se dedicavam mais, outros menos – mas isso é normal (claro!). Observando que eles estavam o tempo todo “trombando” uns com outros, pedi, durante uma das tarefas solicitadas, que não fizessem aquilo, pois poderiam se machucar. Não adiantou muito. Continuaram a fazer mesma coisa. Encontrei muita dificuldade para lidar com algumas crianças dessa turma. Ao tentar estabelecer um diálogo, eles respondiam agressivamente, fingiam que não ouviam, ignoravam-me ostensivamente (davam as costas, tapavam os ouvidos, cantavam) e atrapalhavam os demais colegas nas atividades. Os que se sentiam prejudicados começavam a reclamar e, aborrecidos, iam se sentar em outro canto. Enfim, era uma turma onde, por várias vezes, a aula não fluía. Uma dessas crianças que dificultavam o andamento da aula, por faltar constantemente ao Núcleo, não participava do projeto. Era uma consequência natural. Este fato me incomodava bastante, pois, além de não haver um amadurecimento dessa aluna em relação às atividades desenvolvidas e às pessoas envolvidas no processo, ela prejudicava a dinâmica da aula, já que lhe faltava a percepção do que vinha sendo construído desde o início da implantação do projeto. Sem dúvida, este era um dos meus maiores aborrecimentos.

Já na Turma 3, ao contrário, a aula foi bastante agradável. Os alunos se mostravam entusiasmados e participaram do começo ao fim, com muita disposição. Foi, inegavelmente, uma das melhores aulas até o momento com essa turma.

Na Turma 4, algo totalmente inesperado aconteceu. Ao solicitar às crianças que me mostrassem a seqüência coreográfica que havia sido elaborada, duas delas apresentaram a seguinte seqüência: vieram do fundo da sala, um ao lado do outro, conversando. Aproximaram-se de uma das mesas do refeitório, sentaram-se nas

cadeiras e gesticularam, dando a entender que chamavam alguém e pediam algo a essa pessoa. Então simularam pegar aquilo que a pessoa chamada trazia, direcionando-o até a boca (pelo tipo de gestos, parecia-me uma garrafa de bebida). “Beberam”, por várias vezes, o conteúdo da “garrafa”. De repente, um deles se levantou da cadeira e começou fazer uma seqüência de gestos, como se estivesse provocando o outro, que também se levantou e retribuiu aquela provocação com um empurrão. A partir daí, simularam uma briga, com socos, pontapés e tudo mais que tinham direito. Durante toda a cena, uma música de frevo tocava ao fundo como trilha sonora. Na tensão da briga, um deles “sacou” uma arma e deu vários tiros no outro, que caiu no chão, como se estivesse morto.

Naquele momento, tive a impressão de estar assistindo a um filme. Observei os outros participantes, que assistiam atentos àquela performance, e percebi que, assim como eu, eles também não entendiam a relação do que foi pedido com o que foi apresentado. Tanto, que nem aplaudiram, como haviam feito com as duplas que se apresentaram anteriormente.

Eu classificaria esta experiência como surreal. Dá para imaginar uma cena dessas ao som de um frevo como trilha musical? Para mim, era algo impensável. Infelizmente, não houve maturidade da minha parte para compreender o que aqueles alunos queriam dizer para nós ali presentes. Talvez a falta de experiência em situações inusitadas como esta inviabilize tal compreensão. Não discutimos sobre o ocorrido. E isto, sem dúvida alguma, foi uma das minhas grandes falhas. Não deveria deixar escapar esse tipo de oportunidade, onde é possível explorar e refletir sobre questões concernentes ao contexto dos alunos.

Nossas aulas são verdadeiras “caixinhas de surpresas”. Acredito que a cena elaborada por eles pode ser o reflexo do que vêem em seu cotidiano, ou seja, reflexo dos problemas sociais brasileiros, como o alcoolismo e a violência.

Um dia desses, ao chegar ao Núcleo, encontrei-os compenetrados lendo um jornal. Perguntei o que estavam lendo. Uma das meninas respondeu que estava lendo a notícia de um estuprador que havia sido preso e morava nas proximidades do Jardim Santa Rosa. Segundo seu relato, já tinha “pegado” várias meninas. Perguntei se algum deles conhecia aquele homem e como ele era. Uma outra

menina disse que sabia quem ele era, acrescentando, inclusive, que ele trabalhava e que era até bonito. Daí cada um quis contar sua história sobre a matéria comentada. Conversamos um pouco e, para encerrar o assunto, alertei-os a prestar sempre muita atenção por onde andavam e a procurar conhecer melhor as pessoas para saber em quem confiar. Pedi para a aluna guardar o jornal, e demos início à aula de dança.

Como é possível perceber, os alunos estão atentos a essas mazelas sociais, e nós, como educadores conscientes, não podemos desconsiderar este fato.

Para Freire (1996, p. 138), o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador, que, deixando de escutar o educando, com ele não fala. Nele deposita seus conhecimentos.

Dessa maneira, a prática docente deve estar em permanente diálogo com a realidade vivida pelos educandos, possibilitando a estes uma leitura crítica e reflexiva de mundo. Para além da aquisição de competências técnicas, uma educação comprometida com as demandas sociais preocupa-se com a formação ética e moral dos seus educandos.

Segundo Moreno et all (1999),

o ensino tradicional centrou-se prioritariamente nos conteúdos que dão instruções sobre o comportamento do mundo dos objetos e tem concedido menos importância àqueles que contribuem com conhecimentos para o comportamento das pessoas, começando pelo autoconhecimento (p. 32).

Assim, educadores responsáveis e democráticos devem prezar, em suas aulas, por um ambiente que promova aos educandos o autoconhecimento e a aprendizagem dos valores humanos. “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade das suas ações” (FREIRE, 1996, p. 104).

Dando continuidade ao relato das aulas desse dia, na Turma 2, o conteúdo trabalhado foi o *break dance*. O objetivo dessa aula era valorizar o conhecimento trazido pelos alunos que fazem parte de um grupo de Hip-Hop, assim intitulado por eles.

Começando pelo aquecimento, foi feito um “siga o mestre”. Andando pela sala, um adolescente por vez parava e fazia um movimento. Os demais repetiam o mesmo movimento. Quando alguns começavam a introduzir elementos muito difíceis, os outros reclamavam, mas não de forma agressiva, sempre em tom de brincadeira.

Então eu intervinha dizendo que deveríamos respeitar o limite de cada um e ensinar aquilo que estivesse ao alcance de todos. Enfatizei, ainda, que vários daqueles movimentos exigiam muito do corpo, e que, para realizá-los, seria necessário um melhor preparo físico.

A vivência do *break* requeria antes alguns exercícios de alongamento, já que esse estilo de dança envolve muitos saltos, muitos elementos acrobáticos e de equilíbrio. Para os que não sabiam, era preciso, além do alongamento, um trabalho de aprendizagem. Assim, partimos para o alongamento e, em seguida, nos reunimos em um círculo. A partir daí, um adolescente por vez, que já dançava *break*, ia ao centro e mostrava um elemento dessa dança. Todos os outros observavam e depois espalhavam-se pela sala para tentar executar o mesmo elemento. E assim foi, até todos ensinarem ou aprenderem alguma coisa. Terminada essa parte, partimos para o que é chamado, no Hip-Hop, de “roda de desafio”. A “roda de desafio” é caracterizada pelo momento da dança em que um dançarino entra no centro da roda, faz uma improvisação e desafia aqueles que o observam. E assim, com os sucessivos desafios, a roda se mantém.

Iniciada a roda, quase ninguém quis entrar, somente aqueles que já faziam parte do mencionado grupo de Hip-Hop. Em vão, tentei incentivar as meninas, que estavam envergonhadas.

A um dado momento, ocorreu um episódio que me deixou sem ação. Dois meninos entraram na roda e um deles simulou que estava cheirando cocaína e caiu no chão, “sacudindo-se” como se estivesse tendo um ataque epilético. O outro então se aproximou e, com gestos de hipnose, levantou o colega caído do chão e tirou-o da roda. Depois, no centro, simulou tirar algo do bolso da calça, colocando-o na palma da mão. Enrolou, lambeu, e acabou de enrolar um suposto cigarro, que fingiu acender. Deu vários tragos, foi até o garoto tirara da roda e entregou-lhe o cigarro imaginário. Este simulou pegá-lo, trago-o por algumas vezes, depois jogou-o no chão e pisou em cima. Voltou à roda, fez uma improvisação com os elementos do *break dance* e saiu.

Eu não sabia bem como agir diante de tal situação. Não interrompi, limitei-me a observar aquelas encenações, bem como a reação das crianças e adolescentes que estavam na aula, que, pelas suas expressões, pareciam não estar entendendo nada. Depois disso, outros entraram brevemente na roda, com bastante inibição. No entanto, houve uma

menina que entrou várias vezes e fez muito sucesso com sua apresentação, conquistando até aplausos e comemoração da platéia.

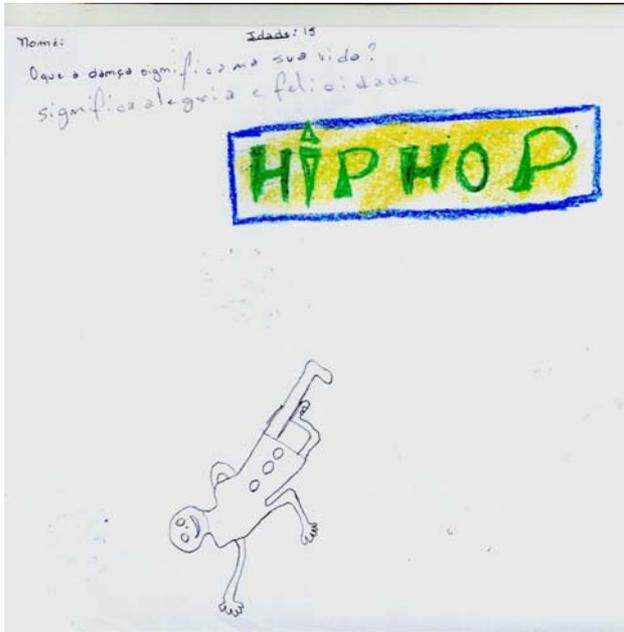


Figura 7 – Contexto – Hip Hop (desenho de aluno)

Terminei a aula dizendo que a vivência do *break dance* havia sido muito legal, porque os meninos ensinaram vários elementos interessantes a todos (inclusive eu fiz os elementos ensinados por eles). Assinalei, porém, que algumas atitudes não haviam sido tão legais assim. Pedi a todos que pensassem sobre o que ocorreu na aula e ponderassem se lá no Núcleo era ambiente para atitudes como aquelas. Depois, fui até os garotos, em particular, e pedi que refletissem sobre o que fizeram na roda. Um deles me disse: “Tá bom, dona! Vamo pensar”. Não sei

se minha atitude foi a mais correta, mas, por conta da minha perplexidade com a cena inesperada, não me ocorreu, na hora, outra coisa a ser feita. Pude notar que houve um julgamento por parte dos adolescentes, naquele momento. Posteriormente refletindo sobre o fato, constatei que poderia ter aberto uma discussão no grupo, não sobre a atitude dos garotos, mas sobre as informações contidas nos gestos realizados por eles. Lembrei-me dos desenhos que eles haviam feito na outra aula (pessoas fumando, acorrentadas, etc.) e associe-os a este episódio. Tais manifestações só reforçam a idéia de que atitudes como essas nada mais são do que o reflexo daquilo que acontece em torno deles. Em conversas informais com as monitoras, ouvi delas que muitas crianças e adolescentes eram filhos de drogados e/ou traficantes. Em resumo, os gestos apresentados pelos garotos são a referência do contexto sócio-cultural estabelecido na relação familiar, no meio midiático, na relação com amigos, etc.

Foi um dia repleto de fortes emoções, que remetem às palavras de Freire (1996, p. 78), quando afirma que, especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de

técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. A um primeiro momento, me senti perdida, mas, aos poucos, fui buscando compreender por que eles estavam trazendo tais comportamentos para a oficina de dança.

Segundo Marques (2005), as danças dos jovens são atacadas sob a alegação de que estariam gerando comportamentos inaceitáveis socialmente. No entanto, estas questões não são tratadas, muito menos debatidas entre educadores, pais e instituição educacional. Como se diz popularmente, preferem “tapar o sol com a peneira” ao invés de buscarem entender a relação existente entre os jovens e suas danças.

09/08/2005 – 10º dia: A mudança percebida

Nesse dia me senti feliz e gratificada, pois notei uma expressiva mudança nos alunos. Cheguei atrasada e encontrei-os brincando na parte externa ao Núcleo. Não precisei sequer chamá-los. Ao me avistarem, se aproximaram dizendo “bom dia!”, com direito a beijos e a abraços. Entraram todos juntos comigo para a aula.

Como as aulas eram realizadas no refeitório, tínhamos sempre que afastar as mesas e colocar as cadeiras sobre elas, de modo a ganharmos algum espaço para as atividades. E, ao término da aula, colocávamos tudo novamente em seus lugares. Nós, que ministrávamos essas aulas, tínhamos que pedir ajuda às crianças e adolescentes na organização da sala. Geralmente, eram sempre as mesmas pessoas que ajudavam. Mas nesse dia foi diferente. Ao entrarem no refeitório, por vontade própria, todos se uniram para arrumar o espaço. Este acontecimento me deixou especialmente feliz, pois significava haver ocorrido uma mudança em suas atitudes.

Quanto ao conteúdo da aula, havia planejado uma vivência com o Maracatu, típica manifestação do nordeste, principalmente do estado de Pernambuco.

Comecei a fazer a contextualização do Maracatu, dizendo que essa manifestação reúne elementos da cultura portuguesa, africana e indígena, e que existe basicamente dois estilos de Maracatu: o de baque solto (maracatu rural) e o de baque virado. Expliquei-lhes, também, que são vários os personagens representados, entre eles o rei e a rainha (geralmente incorporados pelos negros e pelos mais velhos da comunidade), baianas, dama do passo, lanceiros, caboclo de lança, princesas africanas e outros.

Apresentei um dos instrumentos existentes nessa manifestação, denominado “Abê” (também conhecido como xequerê). Toquei um pouco para que conhecessem seu som. Acharam-no muito barulhento, mas quiseram pegá-lo para brincar. Deixei que todos pegassem, sugerindo que experimentassem tocá-lo. Dando continuidade a aula, coloquei o CD de Maracatu da Nação Leão Coroado e deixei que eles se movimentassem livremente pela sala. Em seguida, pedi que criassem uma dança para aquela música. A maioria fez sua criação em dupla. Dali saíram elementos muito interessantes e criativos. Observei a todos em sua tarefa. Depois, juntei alguns dos movimentos elaborados por eles, criando uma pequena coreografia.

10/08/2005 – 11º dia: Desânimo

Na aula deste dia, dei continuidade ao que foi trabalhado no dia anterior, o Maracatu. Mostrei algumas fotos retiradas da Internet, ressaltando a questão do figurino, das cores e dos instrumentos que fazem parte deste folguedo. Foi dado seguimento à exploração de elementos individuais e depois juntamos o que foi elaborado por cada um numa pequena composição coreográfica, realizada por todos os alunos.

Apesar de ter havido participação maciça em todas as turmas e de não ter ocorrido qualquer problema que pudesse atrapalhar o andamento das aulas, não notei nos alunos o mesmo entusiasmo manifestado em outras aulas. Uma explicação para isto pode estar no fato de a aula ter se tornado repetitiva. Talvez o resultado fosse diferente, se tivesse sido explorada de forma a incentivá-los a uma maior participação. Além disso, passou a haver também um certo desânimo de minha parte, já que percebi que a aula não estava divertida e que os alunos não estavam motivados. Deixei-me contagiar pela desmotivação da turma. Educadores também são humanos e nem sempre estão em seus melhores dias.

17/08/2005 – 12º dia: Música cubana

Nesse dia, levei o ritmo da salsa para desenvolver as atividades. As aulas, de uma forma geral, foram muito agradáveis. Os alunos se envolveram e se concentraram bastante nas atividades solicitadas. As pequenas composições

coreográficas por eles criadas ficavam cada vez melhores, e eu os sentia cada vez mais empenhados. Gostavam de inventar as coreografias sempre em grupo e eram bem criativos. A preferência pelo trabalho em grupo era um fator muito positivo, pois indicava que a troca de experiências, o respeito às idéias de cada um e o trabalho em conjunto ganhavam força no decorrer da oficina. E isso ocorreu até mesmo na Turma 3, a mais difícil de se trabalhar.

23/08/2005 – 13º dia: Inclusão das sombrinhas do frevo

Os alunos exploraram as diversas possibilidades de realização de elementos corporais e de manipulação, primeiramente com uma sombrinha, depois com duas, e até três. Muitos elementos interessantes apareceram. Foram todos muito criativos, e as coreografias, em sua maioria, muito divertidas. Alguns alunos deixavam aflorar uma comicidade muito divertida, ao passo que outros demonstravam empenho e



Figura 8 – Aula de frevo (turma 1)

dedicação. Pareciam estar se sentindo mais livres e desinibidos. Começaram a surgir então os talentos individuais. O comportamento antes agressivo entre eles mudou. Percebi que houve uma melhora significativa em suas atitudes. As brigas diminuíram, dando lugar a um maior respeito e a uma maior interação entre eles. Mostravam-se mais solidários e mais carinhosos uns com os outros.

Após o término da aula, houve uma reunião com os pais. Não eram muitos os presentes. O objetivo da reunião foi: conversar com os responsáveis sobre as necessidades do projeto (auxílio na confecção do figurino); dar um retorno aos pais sobre a participação dos filhos nas oficinas; e solicitar deles um retorno aos professores quanto à impressão de seus filhos em relação às oficinas.

24/08/2005 – 14º dia: Meninas X Meninos

Como primeira atividade da aula, vivenciamos alguns exercícios de condicionamento físico, de flexibilidade e equilíbrio. Desta vez, não reclamaram ao realizar as séries de alongamento.

Na Turma 2, quando solicitei a montagem de uma pequena seqüência coreográfica com os exercícios aplicados na primeira atividade, o grupo se subdividiu em dois, como de costume: um de meninas e outro de meninos. Questionei por que razão não misturavam os grupos. A resposta da maioria dos meninos foi: “porque não”, ao que eu repliquei: “‘porque não’ não é resposta”. Então eles justificaram: “porque elas são muito chatas”. Já as meninas responderam: “porque a gente tem vergonha” e “porque eles são chatos também”.

Não misturavam de forma alguma. Por mais que eu tentasse e propusesse situações mais aplicáveis a grupos mistos, a tarefa dificilmente era realizada em conjunto. A separação entre meninos e meninas nessa turma era freqüente. Não que isto não acontecesse nas outras, em determinadas aulas, mas na Turma 2 parecia regra geral.

Partindo do entendimento de que os conhecimentos adquiridos em um processo educacional devem provocar transformações significativas, cabe a nós, educadores, ao enfrentar situações desta natureza, tentar estabelecer um diálogo possível entre os educandos, de modo a contribuir na busca da construção de sujeitos coletivos, que saibam respeitar uns aos outros, suas idéias e valores.

Assim, “o professor deve possuir uma atitude crítica, que o leve a posicionar-se como agente transformador da realidade, situando-se num contexto histórico que lhe permita comunicar-se com seus alunos na problemática existencial dele” (LINZMAYER GUTIERREZ, 2004, p. 41).

Para Ferreira (1996), uma das dificuldades encontradas no trato com adolescentes é o fato de que eles já não são crianças e, ao mesmo tempo, ainda não são adultos. Essa ambigüidade faz com que, muitas vezes, lhes sejam cobrados atitudes e comportamentos que não condizem com aquilo que estão vivendo.

Outro aspecto que também pode ter relevância é o fato de olharmos para o adolescente sob a nossa perspectiva, ignorando a dele, convencidos de que o

que pensamos e acreditamos faz o mesmo sentido para eles. Como ressalta Becker (1987), “para tentar entender o adolescente, é preciso que se olhe para ele de perspectivas bem mais amplas que as tradicionais” (p.11), e, desta forma, nossa ação pedagógica contaria com muito mais chances de se tornar realmente efetiva e fazer a diferença na educação dos alunos dessa faixa etária.

A maior dificuldade, talvez, seja exatamente encontrarmos novas formas de diálogo com esses adolescentes. Não nego que, muitas vezes, me senti impotente e receosa de me aproximar. Não queria correr o risco de dizer-lhes algo que pudesse soar de forma invasiva, que os ofendessem e acabasse por prejudicar minha relação com eles, que até então era boa. Em diversos momentos, tive curiosidade de saber como se relacionavam com suas famílias mas, sabendo de antemão que muitos não apresentavam um bom relacionamento com seus pais e/ou irmãos, preferi me conter.

Para Freire (1996), o fundamental na prática pedagógica é a presença permanente de um diálogo entre aluno e professor. O estreitamento dessa relação pode vir a ser um fator chave para a aprendizagem de uma visão de mundo aberta, curiosa, indagadora e não apassivada.

30/08/2005 – 15º Encontro: Conhecimento da dança do sul – elementos da chula.

Contextualizei a chula, explicando que se tratava de uma dança típica do Rio Grande do Sul, dançada somente por homens, na qual utilizava-se uma espécie de bastão. Este bastão era então colocado no chão e o dançarino começava a fazer evoluções em torno dele, mas sem poder tocá-lo.



Figura 9 – Improvisação dos alunos

Coloquei duas cordas no chão, representando o bastão. Como primeira tarefa, um de cada vez, deveriam passar pela corda fazendo evoluções, porém tomando cuidado para não tocá-la (desafio). Repetimos esta passagem por inúmeras vezes, mas sem repetir o que já havia sido feito. Buscávamos sempre introduzir um elemento novo.

[...] ao propor improvisações, repertórios e apreciação de danças, o professor poderá enfatizar os corpos que dançam e os corpos na dança, explorando as diferentes escolhas que se dão quer pelo período histórico, quer pela localização geográfica, pelas crenças e valores de uma época ou região (MARQUES, 2005, p. 39).

Na segunda atividade, cada pessoa deveria executar o movimento de que mais gostara, e os demais tentariam realizá-lo também. Este foi um bom exercício, todos respeitaram o que o colega fez.

Como terceira tarefa, solicitei que elaborassem uma pequena seqüência coreográfica em grupo. Em seguida, informei que, se o grupo quisesse, poderia mostrar o trabalho elaborado ao restante da turma.

Quanto à Turma 1, todos foram muito participativos. Alunos que antes não participavam passaram a se interessar, tornando-se mais assíduos na aula.

Já na Turma 2, um trio de meninos, mais especificamente aqueles que faziam parte do grupo de Hip-Hop, mostrou uma coreografia muito boa. Juntaram alguns elementos da chula com outros do *break dance*. Sugerí-lhes que a coreografia a ser apresentada no encerramento do projeto fosse algo parecido com o que haviam feito. Eles gostaram da idéia e se mostraram muito motivados. Em contrapartida, as



Figura 10 – Frevo (desenho de aluno)

meninas se desinteressaram e não apresentaram seu trabalho de aula. No geral, elas apresentavam muita dificuldade de organização, e isso se dava devido à falta de respeito de uma para com a idéia das outras. Estavam sempre discutindo e, na maioria das aulas, não conseguiam chegar a um consenso. A aula, no entanto, foi muito agradável. Os alunos se envolveram na atividade proposta e usaram de muita criatividade em suas tarefas.

Na Turma 3, um dos meninos veio conversar comigo e disse que vira, em um livro na escola, aquele “guarda-chuvinha” que nós usamos em uma das aulas. Vi este episódio de forma muito positiva, pois denotava não só que haviam assimilado o que trabalharam na aula, como também que já conseguiam fazer conexões com o conhecimento apreendido em outros ambientes. Nessa turma, a aula transcorreu de maneira razoável. Sempre sai uma briga, e sempre entre as mesmas crianças. Eles me cansavam bastante quando começavam a disputa para ver quem iria sentar-se ao meu lado ou quem iria fazer as atividades comigo. Esta competição me deixava, por um lado, extremamente incomodada por causa das brigas, mas por outro, gratificada pela preferência. Acredito ter havido alguma falha minha para com essa turma, pois eu não conseguia estabelecer um diálogo com as crianças. Não consegui envolver a todos, apenas um ou outro. Ao encerrar as aulas nessa turma, quase sempre me sentia frustrada. Mas tentava me auto-sugestionar, repetindo para mim mesma que a próxima seria melhor. Se não pensasse assim, como poderia continuar a ensiná-los? Em conversas informais com a assistente social e as monitoras, fiquei sabendo que muitas crianças dessa turma recebiam acompanhamento psicológico, em virtude de seu

histórico familiar (violência doméstica, abandono, ausência dos pais, pais drogados, presos...), o que, de alguma forma, poderia justificar esses comportamentos agressivos.

A Turma 4 sempre foi muito animada e participativa. Os adolescentes eram empenhados, educados, amorosos, e se respeitavam muito. No entanto, havia ali dois alunos com necessidades especiais, um surdo-mudo e um deficiente mental, que pouco participavam. Seus comportamentos eram bem distintos, tanto em relação ao professor como em relação à turma. Enquanto um era carinhoso e divertido, o outro demonstrava uma certa agressividade e distanciamento. Ambos eram bem tratados por todos os colegas. Quanto a isso, nunca houve problemas. O problema maior estava em tentar atraí-los para as atividades. Por esta razão, não pude deixar de expressar um grande contentamento ao perceber, nos dois últimos encontros, um maior envolvimento deles.

31/08/2005 – 16º dia: Relação Qualidades de movimento - Música

Na Turma 1 a aula foi fantástica. Como primeira atividade, solicitei aos alunos que se espalhassem pela sala e fechassem os olhos. Poderiam ficar do jeito que quisessem (sentados, deitados, em pé), mas deveriam manter os olhos fechados. Coloquei então um tango para tocar e pedi que cada um pensasse no tipo de sentimento que aquela música transmitia a eles. Deixei a música tocar por algum tempo e, em seguida, solicitei que cada um falasse sobre o sentimento identificado. Assim, tivemos: "tristeza", "bonito", "romance", "paixão", "casando", "amor" e "felicidade". Como segunda tarefa, sem interrupção da música, deveriam representar, através de gestos, o sentimento que ela lhes havia trazido. Todos se concentraram e, compenetrados, começaram a realizar o que lhes fora solicitado. O resultado foi bastante significativo. A maioria dos alunos usou de muita expressividade, recorrendo a gestos com uma outra qualidade de movimento (sutis, leves, orgânicos).

Nesta aula, ficou nítida a importância da escolha da música para se atingir um determinado objetivo. Sem que eu precisasse pedir, os alunos realizaram movimentos mais leves, mais lentos, mais suaves. A música, por si, proporcionara tal acontecimento. Muitas vezes, o que é solicitado ao aluno por meios de palavras não é compreendido. Daí a importância da variação de procedimentos no processo

educacional.

Desenvolvi as mesmas atividades nas demais turmas, porém sem obter o mesmo sucesso da Turma 1.

06/09/2005 – 17º dia: Segunda reunião sócio-educativa

A exemplo da reunião passada, o objetivo foi avaliar o andamento do projeto no mês decorrido. Estavam presentes os representantes da FEAC, BOSH ABS, Núcleo Santa Rosa e os professores das oficinas. A primeira atividade foi levantar as facilidades e dificuldades encontradas.

Quadro 5

Segunda avaliação sócio-educativa

Facilidades	Dificuldades
Diálogo; conquista da confiança dos alunos; aumento da autonomia das crianças; respeito; a orientação dada às crianças pela professora de dança do perigo de fazer salto mortal	Cumprimento do horário por parte dos professores; brincar demais; não saber impor limites; a falta de contato com o professor de teatro; freqüentadores que não participam das oficinas atrapalhando a aula do professor

O levantamento dos aspectos positivos e os negativos decorrentes do andamento do projeto tem por objetivo manter o que foi bem sucedido e buscar uma superação, e possível melhora, daquilo que foi apontado como dificuldade.

A segunda atividade foi bem menos linear. A coordenadora do projeto colocou, sobre uma das mesas, várias fotografias de olhares, recortadas de revistas, juntamente com uma série de palavras soltas e frases. Pediu que escolhêssemos, dentro daquele universo de signos, uma frase ou palavra e um dos olhares. A partir desta escolha, cada um deveria traçar uma analogia dos elementos escolhidos com o projeto “Arte, educação e cidadania”. Em seguida, abriu-se espaço para que cada um colocasse aquilo que havia sido pensado. Ao finalizar a reunião, a coordenadora do

projeto esclareceu que aquelas atividades tinham como propósito uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no projeto.

13/09/2005 – 18º. dia: Elementos da dança de salão

O conteúdo da aula a ser desenvolvido era o *rock' n' roll*. Dança típica norte-americana, muito famosa na década de 60, e que, nos dias atuais, é classificada como uma dança de salão.

Dando início à atividade, coloquei a música, e eles logo começaram a fazer o passo do *twist*. Perguntei que ritmo era aquele e eles disseram que era *rock*.

Na Turma 2, ao perguntar sobre o ritmo que estava tocando, também responderam que se referia ao *rock'n'roll*. Depois, indaguei em que país surgira esse tipo de música e dança; alguns responderam que surgiu nos Estados Unidos. Um dos meninos citou Elvis Presley como o maior representante e o mais famoso cantor daquele tipo de música. Simularam gestos similares aos que Elvis fazia. Foi engraçado, me diverti muito e eles também. O garoto que citara Elvis disse que já havia assistido a vários documentários sobre o artista e que ele havia morrido de overdose. Não pude deixar escapar a oportunidade de perguntar a eles se sabiam o que era overdose. Logo um deles se pronunciou: “é quando se mistura um monte de drogas (que injeta, que fuma, que bebe), e daí faz muito isso e morre”. Outros falaram de alguns meninos próximos (do Núcleo), que faziam isso (consumir drogas), e eu perguntei à turma se aquilo era verdade. A resposta de um deles foi: “Ihhhhh, dona! Você acredita em tudo!”. E eu disse que acreditava, sim, pois confiava nas palavras deles, ao que ele replicou: “A senhora não pode acreditar em tudo que te falam”. Partindo da colocação deste aluno, quis saber se todos na sala confiavam em mim. A resposta “sim” foi unanimidade. Disse a eles que também confiava no que me diziam, e que uma boa relação se estabelece a partir da confiança que um deposita no outro. Disse-lhes também que, se um dia resolvessem tentar enganar ou mentir para alguém de quem gostassem, deveriam ter a consciência de que estariam colocando em risco aquela relação de amizade.

Dando continuidade ao conteúdo específico da aula, contextualizei o *rock'n'roll*, dizendo que, além da música, há uma dança correspondente pré-

estabelecida, que faz parte das chamadas “danças de salão”.

No primeiro momento, foi proposta uma exploração livre quanto às possibilidades de movimentos que podiam ser realizados com a música que estava sendo executada. Numa segunda etapa, ensinei um floreio que deveria ser feito em pares, e eles adoraram. Para finalizar, pedi que compusessem uma dança em pares, de preferência mistos.

Na parte da tarde, juntei as duas turmas, já que teria de sair mais cedo. Como esperado, foi um caos total. Não houve concentração e a bagunça era generalizada. Interrompi por diversas vezes a aula para conversar, mas sem muito êxito. Até os que costumavam ser mais participativos entraram na bagunça também. Descontentamento e irritação foi o que senti. Admito que falhei totalmente nessa aula. Não fui capaz de criar situações que os motivassem, levando-os a uma participação mais efetiva.

14/09/2005 – 19º dia: Relação dança e percussão

A proposta dessa aula era discutir a relação entre a música (percussão) e a dança, mostrando como essas duas linguagens podiam se comunicar e se complementar em perfeita harmonia.

Colocamos as duas turmas juntas para assistir ao vídeo do grupo artístico Stomp. O resultado não foi dos melhores. Reclamaram o tempo todo e não conseguiram permanecer em silêncio durante a exibição do vídeo. Muitos falaram que “estava chato”. Tentamos perguntar se haviam gostado do que assistiram, mas foi impossível. Eles não viam a hora de poder sair da sala.

Não sei o que ocorreu nessa semana. As duas aulas foram péssimas. Não houve uma boa comunicação entre nós (professor e alunos). Ambas as turmas estavam dispersas, desconcentradas e desinteressadas. Por outro lado, sentia-me desmotivada para tentar mudar a situação, dava sinais de impaciência e estresse. Foi uma fase bastante difícil.

20/09/2005 – 20º dia: Elementos da Capoeira

O objetivo dessa aula era trabalhar com os elementos da capoeira. O primeiro procedimento foi perguntar aos alunos se conheciam essa manifestação cultural. A maioria respondeu que sim, porém, segundo eles, ninguém havia praticado. Perguntei-lhes o que era capoeira, e alguns responderam que era “uma luta de escravos”, usada como “forma de defesa”.

Dando início à primeira atividade, de forma simplificada, expliquei que a capoeira era um jogo de perguntas e respostas, no qual uma pessoa faz um movimento e a outra responde com um outro movimento. Assim, foi estruturada uma tarefa em dupla. Enquanto um realizava um movimento, o outro tinha que responder àquele estímulo com um outro movimento. Solicitei-lhes que fizessem os exercícios com calma e que prestassem bastante atenção para não machucar o companheiro de atividade.



Figura 11 - Capoeira: jogo de perguntas e respostas (desenho de aluno)

Foi uma experiência gratificante observar a movimentação deles e o cuidado que tiveram para não acertar o colega. Como segunda atividade, solicitei que, ainda em dupla, realizassem movimentos utilizando-se de outras partes do corpo que não fosse o pé no chão. Para finalizar, pedi que elaborassem uma seqüência, utilizando todos os elementos elaborados de que pudessem lembrar. Em todas as turmas, houve grande envolvimento da maior parte dos alunos. Acredito que isto se deu pelo fato de a capoeira ser uma manifestação genuinamente brasileira, além de estar muito próxima a todos, devido à sua ampla difusão e representação social.

Para Abib (2005),

[...] se faz necessário considerá-la [a capoeira] como conhecimento historicamente produzido, fenômeno que estabelece relações com o movimento de complexidade e manifestação de cultura, reconstruída e ressignificada a partir da oralidade cultural (p. 390-391).

Ainda segundo o autor, a capoeira, dentro de um processo pedagógico, pode contribuir para a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade que cerca o aluno. Sob esta perspectiva, trabalhar com os elementos da capoeira dentro da aula de dança serviu para valorizar uma manifestação cultural que tem uma relação muito estreita com a dança, com vários componentes em comum, tais como: elementos rítmicos, valores sociais, música, meio de comunicação, entre outros.

21/09/2005 – 21^o dia: Início do processo de composição coreográfica

Nessa aula iniciamos as composições coreográficas a serem apresentadas no encerramento do semestre, em dezembro.

A definição dos ritmos que cada turma iria dançar e tocar ficou determinada da seguinte forma: Turma 1: dançar samba e tocar afoxé para a Turma 2; Turma 2: dançar o afoxé e tocar samba para a Turma 1; Turma 3: dançar samba-reggae e tocar funk para a Turma 4; Turma 4: dançar o funk e tocar samba-reggae para a Turma 3.

A escolha do ritmo a ser tocado por cada turma no encerramento do final de foi decidida pelo professor Willians, com base no grau de desenvolvimento do ritmo estudado em cada grupo. Os participantes de todas as turmas tocariam e dançariam, abrindo espaço para a vivência destas duas linguagens artísticas.

Em seu trabalho, Gaspari (2004) defende que a construção de composição coreográfica pode ser considerada como a efetivação do processo ensino-aprendizagem. No entanto, propor uma atividade de composição em dança como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos sem analisar e buscar a real contribuição deste procedimento pode se tornar algo meramente funcionalista. O professor tem papel fundamental nesse processo de composição, como um orientador, aquela pessoa que vai auxiliar nos momentos necessários com questionamentos, sugestões. Desta

maneira, “a dança deixa de ser uma coreografia criada pelo professor e repetida pelo educando, para ser criada e transformada por ele” (SBORQUIA, 2003, p.75).

27/09/2005 – 22º dia: Dançar para mim é...

Na Turma 1, a coreografia estava ficando muito interessante. Todos emitiam suas idéias e, a partir daí, construíamos a composição. Um dos fatores mais positivos era que a idéia de cada um costumava ser respeitada e valorizada por todos os demais, não havia discordância. Esta turma, desde o início, mostrou-se bastante entrosada.

Na Turma 2, muitos faltaram, principalmente os meninos. As meninas presentes não gostavam da aula de dança e, por conseguinte, ficavam apenas olhando ou envolvidas em outras atividades. De um universo de cinco meninas, somente duas participaram ativamente. Por várias vezes, chamei-as para participar da aula, mas a resposta era: “Não gosto”.

Na Turma 3 e 4, resolvi alterar o planejamento. Não dei continuidade à composição coreográfica. Queria trabalhar com eles, naquele momento, a valorização e o respeito entre si. Na primeira atividade, entreguei-lhes uma folha de sulfite e lápis de cera. Fui até a lousa e escrevi: “Dançar para mim é...” Solicitei então que copiassem e completassem a frase, de modo a fazê-los expressar o que a dança significava na vida de cada um. Tão logo terminada essa primeira tarefa, pedi que desenhassem o que mais haviam gostado na aula até aquele momento.



Figura 12 – Desenho da aula mais apreciada (A)

Na última tarefa, peguei uns dois metros de papel *kraft* e coloquei-o no chão. Solicitei então que uma pessoa deitasse sobre ele. Perguntaram-me para quê. Daí expliquei que iríamos construir um painel, no qual ficaria delineado o contorno do corpo de todos, por meio de linhas que seriam feitas por eles. Assim, um de cada vez deitava em cima do papel, enquanto dois ou três faziam o contorno de seu corpo. Ao terminar a atividade, falei sobre a diferença existente entre os corpos de cada pessoa;

seu jeito de andar, falar, gesticular, se vestir, se enfeitar, e a importância de saber respeitar o próprio corpo, o corpo do outro e as peculiaridades de cada um, ressaltando que cada pessoa se educa de acordo com o contexto no qual está inserido.

As atividades aconteceram de forma harmônica e tranqüila. Eles se mostravam bastantes concentrados e envolvidos nas atividades propostas; nem pediram para dançar, o que sempre acontecia quando eu demorava a dar início às atividades práticas. Fiquei até surpresa de não ouvir: “Ahhh, dona! Começa logo, vamos dançar!”. No decorrer da realização de todas as atividades, mantive sempre uma música de fundo baixinha. Foi ótimo! O Quadro 6, abaixo, resume as respostas fornecidas pelos alunos das Turmas 3 e 4, presentes nessa aula, como complementação à frase “Dançar pra mim é...”. Devido à baixa frequência em ambas as turmas, optei por listar as respostas em um mesmo quadro, independente da divisão por turma.

Quadro 6
Dançar pra mim é... (Turmas 3 e 4)

Dançar pra mim é:	
☺ Diversão	☺ Legau (<i>legal</i>), bacana
☺ Bonito	☺ Bom
☺ Legal	☺ Frevo
☺ Legal	☺ Bonito
☺ Da hora	☺ Bom
☺ Legau (<i>legal</i>)	☺ Frevo
☺ Diversão	☺ Gostoso
☺ Bão (<i>bom</i>)	☺ Legal

28/09/2005 – 23^o dia: Processo de construção de composições coreográficas

Na Turma 1, todos pareciam muito empenhados. Ao solicitar que elaborassem elementos para incorporar à coreografia, ficavam eufóricos. Eles traziam para a aula muito do que aprendiam com a professora de dança da escola em que estudavam. Pelo que pude perceber, muitos participavam de uma aula de dança extracurricular. Perguntei se

essa aula de dança na escola era “legal”, eles responderam que sim. Depois, quis saber o que aprendiam lá, disseram que aprendiam “um monte de coisas”.

Já na Turma 2, estava muito difícil o processo, já que a incidência de faltas era grande. Os alunos mais assíduos deixaram de comparecer as aulas (os garotos do Hip-Hop), e muitos dos que compareciam se recusavam a fazer a aula, ou porque tinham vergonha, ou porque achavam “chato”.

Em compensação, na Turma 3 (aquela turminha difícil), tive uma surpresa. Entraram cinco crianças novas, entre elas três irmãs trigêmeas, acreditam? O problema dessa turma é o fato de quererem brincar a todo o momento. Uma das crianças subiu em cima da cadeira, e isso me chamou a atenção, despertando-me uma feliz idéia. Não pensei duas vezes. Pedi para cada uma delas pegar uma cadeira, e, a partir de então, fui solicitando várias tarefas a serem realizadas com as cadeiras. Adivinhem! O resultado foi surpreendente. Todos, sem exceção, participaram com entusiasmo. Conseguimos até montar uma pequena seqüência coreográfica. Nesta aula, realmente me senti gratificada. A um dado momento, fomos surpreendidos pela visita da psicóloga, que tinha aparecido para dar uma olhada. Feliz com os bons resultados, perguntei às crianças se queriam mostrar a ela o que haviam feito, como forma de valorizar o trabalho delas. Todos concordaram. Começamos então a demonstração. Ao finalizar, ela me perguntou, com ares de descontentamento, se era aquilo que eles faziam no encerramento. Diante daquela observação tão pouco animadora, dei-me conta de como o fato de se avaliar somente o produto final, e não todo o processo que o antecede, pode desvalorizar tudo o que foi conquistado “a duras penas”. O que acontecera na aula deste dia foi algo extremamente positivo. Mas, infelizmente, os alunos foram, mais uma vez, avaliados pelo seu desempenho técnico (ritmo, sincronismo, destreza). A um primeiro momento, este episódio me deixou bastante desapontada. Porém, acabei relevando o incidente. Afinal, eu tinha consciência do que aquela experiência havia significado, tanto para mim quanto para eles.

Com a Turma 4 a experiência era sempre sensacional. Os alunos se mostravam frequentemente dispostos e receptivos. A composição coreográfica andava

a todo o vapor. Eram tantas as idéias que ficava até difícil reuni-las e contemplar as de todos. Ao finalizar a aula, sempre ensaiando a coreografia pela última vez, todos comemoravam: abraçavam uns aos outros, batiam palmas, pulavam de alegria. E, antes de saírem da sala, olhavam para mim e diziam: “Valeu, dona!”.

04/10/2005 – 24º dia: Dançar para mim é...

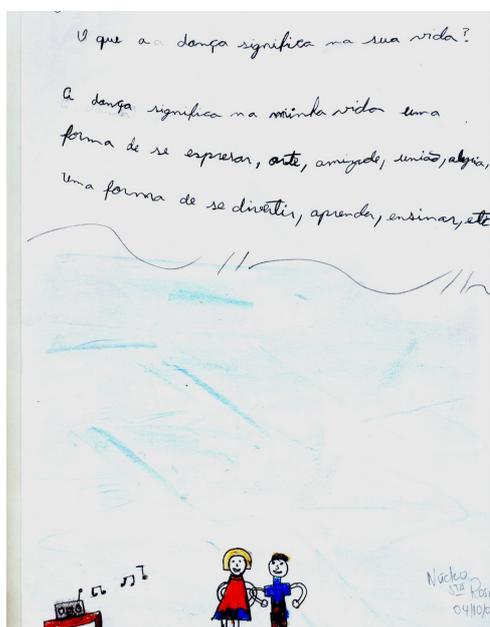


Figura 13 – Desenho da aula mais apreciada (B)

Nas Turmas 1 e 2, desenvolvi as mesmas atividades que havia desenvolvido com as Turmas 3 e 4 no dia 27/09, à exceção da última, que foi o painel dos corpos, pois não houve tempo suficiente, já que se envolveram bastante com a tarefa de completar a frase “Dançar pra mim é...” e elaborar um desenho daquilo que mais gostaram na aula até então. Pensando numa formação que contemple variadas formas de aprendizagem, o meu interesse em desenvolver esse tipo de atividade (escrita e desenho) era permitir que os alunos se expressassem (pensando em dança) através de outra linguagem que não a corporal. O Quadro 7, abaixo, reúne as respostas dadas pelos presentes:

Quadro 7

Dançar pra mim é... (Turmas 3 e 4)

Dançar pra mim é:	
<ul style="list-style-type: none"> ☺ Legal, ótima, boa ☺ Arte, amizade, alegria, união, diversão ☺ Alegria, legal, curtir e mexer (mexer) o esqueleto ☺ Forma de espresar (expressar), arte, amizade, união, alegria, se divertir, aprender, ensinar ☺ Alegria e felicidade ☺ De mais (demais) ☺ Muita esperança, a música ☺ Boa, educas, legal ☺ Se espreçar (expressar), é uma cultura que passa de geração, é um jeito de soltar a emegia (energia) do seu corpo [...] é boa para quem gosta de brincar e se divertir ☺ Não significa nada ☺ Arte, vida, união, amizade e união ☺ Axé, hip-hop, afonxé (afoxé) ☺ Diversão 	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Amizade, alegria, e capoeira ☺ Dança do guarda-chuva ☺ Uma coisa especial que eu gosto de fazer e também gosto de criar movimentos ☺ Diverção (diversão) ☺ Paz, alegria, saúde e tudo mais ☺ Bonito ☺ Xinistro (sinistro), daora (da hora), legal, bonita ☺ Lazer e diversão ☺ Uma arte ☺ Capoeira ☺ Legal ☺ É muito legal, é tudo na minha vida

Observando as colocações dos alunos, é possível verificar que muitos vêem a dança como arte e como forma de expressão. E este é um dado especialmente relevante, uma vez que um dos objetivos da oficina era proporcionar aos alunos a compreensão da dança como arte.

É possível afirmar que a dança foi e é uma forma de expressão de vários acontecimentos que marcaram a história da humanidade, saltando as paredes limitadas de um teatro, transpondo o espaço do palco e buscando no mundo exterior a representação de nossas vidas. A dança abandonou seus valores tradicionais de técnica e narrativa e se transformou numa arte do movimento, com possibilidade de demonstrar papéis sociais, podendo desempenhar relações dentro de uma sociedade, seja ela qual for, do oriente ao ocidente (EHRENBERG, 2003, p. 56).

O desenvolvimento dos valores humanos, outro objetivo traçado pela oficina, também foi atingido, conforme podem demonstrar respostas como: “amizade”, “união”, “muita esperança”, “vida”. A percepção da dança como uma forma de

satisfação pessoal, resumida nas definições “diversão”, “alegria e felicidade” significa também um aspecto relevante. Apenas uma única característica negativa pôde ser identificada: “não significa nada”.

O significado atribuído à dança pelos alunos vai de encontro à colocação feita por Ribeiro (2003), quando afirma que tal manifestação:

É uma atividade criadora que, nesta sociedade complexa, ganha vários sentidos - ritual, diversão, arte, socialização, terapia - e desta forma, cumpre papéis distintos que podem se revelar alienantes, libertadores, opressores, transgressores etc. Os sentidos e os papéis assumidos pela dança constroem identidades e posturas de intervenção no mundo. Sendo assim, não é só o entendimento da dança como forma de conhecimento que define sua apropriação, ação e perpetuação, mas também e, principalmente, o trato dado a esse conhecimento (RIBEIRO, 2003, p. 5).

05/10/2005 – 25º dia: Processo de composição coreográfica

Continuação do processo de composição coreográfica. Os alunos das Turmas 1 e 4, mostrando-se bastante dedicados e motivados, apresentaram maior facilidade na criação de elementos para a coreografia. Na Turma 2, por conta das ausências, não se conseguiu avançar muito. E, na Turma 3, o problema do mau comportamento novamente prejudicou as atividades. As crianças brigavam muito, e isso atrapalhava consideravelmente o andamento do processo de elaboração das composições. Tentei, de todas as maneiras, dialogar com a turma, no intuito de fazê-los ver o quanto aquele tipo de comportamento prejudicava a nossa aula. Mas percebi que muitos não compreendiam o que era falado. Limitavam-se a discutir sobre quem era o culpado pelas constantes confusões e brigas, justificando-se com frases do tipo: “Ele que me mexeu comigo”; “Foi ele quem começou”.

18/10/2005 – 26º dia: Processo de composição coreográfica

Em todas as turmas relembramos que foi elaborado na aula anterior, dando seqüência às composições coreográficas. Para Marques (2005, p.50), o aprendizado da composição coreográfica exige prática e reflexão sobre como se relacionar com o corpo do outro. A princípio, o objetivo da construção destas composições coreográficas estava relacionado ao encerramento do projeto no final do

ano. Porém, conscientes de um trabalho crítico e responsável, não poderíamos esquecer a real contribuição desta atividade no processo pedagógico. Neste sentido, ao experimentar as inúmeras possibilidades de composição coreográfica,

[...] o aluno poderá aprender sobre a flexibilidade e o respeito na tomada de decisões, e como interagir criativamente no mundo sem que tenha que impor de maneira autoritária, injusta e desrespeitosa suas idéias (MARQUES, 2005, p.51).

Frente aos aspectos acima citados, minha preocupação centrou-se no fato de os alunos entenderem a importância daquele trabalho coletivo, o qual só adquiriria sentido se fosse feito por todos e para todos.

19/10/2005 – 27º dia: Revisão do “Contrato da Boa Convivência”

Para esse dia estava marcada a revisão do “Contrato da Boa Convivência”, a ser realizada pela psicóloga e pela assistente social do Núcleo.

Primeiramente, foi perguntado aos alunos se o que havia sido estabelecido no primeiro contrato estava sendo cumprido por todos. Alguns responderam que algumas coisas sim, mas nem tudo.

Assim, a psicóloga disse a todos que é sempre muito importante revermos os acordos que são estabelecidos para saber se eles estão sendo cumpridos ou não, e que, a partir dessa avaliação, poderíamos dar novos encaminhamentos aos tópicos acordados.

Com todos os alunos das Turmas 1 e 2 sentados em suas carteiras, de frente para a lousa, deu-se início à revisão do primeiro contrato, que fora estabelecido no dia 13/07/2005.

Quadro 8

Revisão do “Contrato da Boa Convivência” (Turmas 1 e 2)

“Contrato da Boa Convivência”

- ☺ não arrastar
 - ☺ não sujar o chão
 - ☺ fazer as atividades
 - ☺ não bagunçar o que está organizado
 - ☺ respeitar as ‘donas’
 - ☺ obedecer
 - ☺ respeitar a todos
 - ☺ pedir licença
 - ☺ não xingar as pessoas
 - ☺ ajudar o próximo
 - ☺ não bater nos outros
 - ☺ pedir desculpas e dizer *obrigado/por favor*
 - ☺ não brigar
 - ☺ guardar os brinquedos
-

Todos os itens levantados pelas crianças e adolescentes foram resumidos, pela psicóloga, a três pontos fundamentais, com os quais, segundo suas observações, todos deveriam se preocupar: “participar das atividades”, “atitudes de respeito” e “organização”.

Diferentemente do que foi realizado na elaboração do primeiro contrato, a revisão feita pela psicóloga propunha a aplicação de sanções, que seriam elaboradas a partir das sugestões dos presentes.

Remetendo-nos a Aquino (2003),

[...] a observância das regras contratuais bem como a definição das sanções para quem não as cumpre devem ser de responsabilidade coletiva, do próprio grupo. No entanto, as sanções não podem, jamais, ser tomadas como mecanismos de exclusão compulsória. Ao contrário, as “penalidades” devem portar um caráter inclusivo e sempre de reparação ao andamento acordado pelo grupo-classe (p.74, 75).

Após levantadas inúmeras possibilidades, deu-se início a uma votação para eleger quais sanções vigorariam a partir daquele dia.

[...] as sanções devem ser advertidas e previsíveis, isto é, deve haver clareza para todos os alunos quanto à sua pertinência. Devem também ser acompanhadas de diretrizes sobre como agir. De todo modo, as sanções devem ter como objetivo o retorno ao grupo, evitando um caráter meramente punitivo e expiatório. Por essa razão elas devem ser discutidas publicamente e aplicadas exclusivamente com vistas à solidificação dos acordos coletivos (AQUINO, 2003, p. 75).

Assim, todas as crianças e adolescentes que compareceram ao Núcleo naquela manhã deram seus votos. O Quadro 9, a seguir, resume o resultado do pleito:

Quadro 9
Sanções estabelecidas na revisão do “Contrato da Boa Convivência”

Sugestões	Votos	Ordem (*)
→ sair do Núcleo	0	6
→ não ir aos passeios	4	3
→ ficar de castigo	0	-
→ conversar com a pessoa	6	1
→ suspensão	2	5
→ marcar pontos negativos	0	-
→ advertência	2	2
→ não levar o artesanato para casa	4	4

(*) ordem de aplicação das sanções conforme a reincidência do descumprimento das regras do contrato

Depois da votação das sanções, procedeu-se à escolha da ordem de sua aplicabilidade, que ocorreu a partir de um diálogo entre a psicóloga, a assistente social e os frequentadores presentes. Algumas das sanções, após discutidas, nem foram votadas (sair do Núcleo; ficar de castigo; marcar pontos negativos). Isto demonstra, por parte de ambas as profissionais, uma ampla clareza no que diz respeito

às sanções, já que, como visto anteriormente, elas não devem se constituir num mecanismo de exclusão. Porém, nesta revisão do “Contrato da Boa Convivência”, elaborado junto com as crianças e com os adolescentes, não houve interferência nem de minha parte, nem do professor de percussão. Em nenhum momento, nos foi solicitada uma intervenção no processo, ficando nossa participação condicionada à de meros expectadores.

Segundo minha ótica, mais importante do que rever o contrato estabelecido, é buscar mostrar aos alunos que participaram de sua elaboração o que significa tomar decisões coletivamente, e qual a conseqüência dessas ações na vida social de cada um.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha prática pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A minha coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 116).

Não participamos da revisão do “Contrato da Boa Convivência” nas Turmas 3 e 4 porque ela foi realizada em dia que não dávamos aula no Núcleo. No entanto, o resultado da revisão ocorrida em ambas turmas tornou-se público, por meio de um cartaz afixado no refeitório, tal qual acontecera com as turmas da manhã (1 e 2).

25/10/2005 – 28º dia: Escolha de nomes para as composições coreográficas

Informei às crianças sobre a atividade de encerramento do final do semestre. Informei-lhes como seria, o horário, o local, e falei do compromisso que cada um deveria assumir com os professores e com os demais colegas, já que, uma turma, para dançar, dependeria da outra, que iria tocar com o professor de percussão. Em seguida, partimos para as sugestões de nomes para a coreografia. Listamos na lousa o que foi sugerido por cada um e procedemos a uma votação. Na Turma 1, o resultado se

apresentou da seguinte forma:

1. Le gusta te te lê gusta! – 0
2. Calabu, calabassoainha – 0
3. Casolina – 0
4. Abelhinha – 0
5. Florzinha – 0
6. Amorzinho – 0
7. Michilim – 0
8. Coelhoinho – 0
9. Bang-bang – 0
10. Raça negra: 8
11. Crianças e os adolescentes – 0

Quanto à Turma 2, não obtive muito sucesso com os alunos na elaboração da coreografia. Havia dois problemas maiores nessa turma. O primeiro estava relacionado ao fato que boa parte dos alunos não queria dançar outra coisa que não fosse o Hip-Hop. O segundo problema estava no fato que muitas meninas não freqüentavam o Núcleo assiduamente, e, como perdiam muitas aulas, não conseguiam acompanhar o desenvolvimento da turma. Por conta disso, acabavam se desmotivando, não dando continuidade à participação na aula e, por muitas vezes, ainda atrapalhavam o seu andamento, porque ficavam observando os colegas, deixando-os inibidos.

Apesar do pouco tempo que tivemos, nesse dia, para a elaboração da coreografia, eles conseguiram fazer muitas coisas e estruturaram boa parte do trabalho. Fiquei satisfeita com a aula e, pelo que pude sentir, os alunos também. Nem todos estavam participando, mas os que estavam se mostraram bem entusiasmados. Nessa turma, em virtude de estarmos muito atrasados em relação às demais, não fizemos a escolha do nome. Além disso, não dispúnhamos de elementos suficientes para pensarmos na mensagem a ser transmitida pela coreografia.

Na Turma 3, as sugestões para nomes foram:

1. Roda-roda: 0

2. Coração: 8
3. Borboleta: 1
4. Florzinha: 0
5. Morto-vivo: 6
6. Robô: 0

Nessa turma, a bagunça e a desordem eram constantes. Até na hora de se fazer a votação, os alunos insistiam em permanecer em pé, fazendo outras coisas. Encerrada a votação, deu-se continuidade à elaboração da coreografia. O trabalho era sempre muito difícil com esse grupo, devido à instabilidade da frequência de alunos e, por conseguinte, da sua participação. Consegui ensaiar com alguns. Aqueles que não quiseram não foram obrigados.

A Turma 4 sugeriu os seguintes nomes para a coreografia:

1. Rua! – 3
2. Robô – 8
3. O aprendiz – 0
4. Os amigos – 2
5. Os dançarinos – 0

Nessa turma, ao contrário da outra, o trabalho fluía muito bem. Eram todos muito participativos e gostavam de criar. A presença de alunos com faixa etária maior do que a da maioria, neste caso especificamente, contribuía na organização e no crescimento do grupo.

26/10/2005 – 29º dia: Escola de Cabeleireiros

Nesse dia, praticamente não consegui dar aula. Houve um evento no Núcleo, no qual uma escola de cabeleireiros foi prestar um trabalho voluntário para freqüentadores, famílias e interessados em geral.

A todo momento, saía alguém para “fazer o cabelo”. Desta forma, não havia como nos concentrarmos na tarefa do dia. Foi assim tanto na parte da manhã

quanto na parte da tarde. Tentamos criar mais alguns elementos a serem inseridos na composição, mas sem muito êxito. Não conseguimos incorporá-los à coreografia.

08/11/2005 – 30º dia: Verificação dos tamanhos de roupa para a confecção do figurino

Não fiz mais nada além de verificar o tamanho das roupas de cada aluno, que seriam confeccionadas para o encerramento do semestre.

A idéia era fazer peças simples que pudessem ser usadas em outros momentos e para outros trabalhos.

Tanto para os meninos quanto para as meninas, a indumentária seria composta por camisetas e calças, sendo que, para as meninas, haveria mais uma pequena saia, a ser sobreposta à calça.

Minha proposta era fazer a roupa na cor crua e deixar que cada um deles fizesse a arte da mesma, dando espaço, assim, para a criatividade e para uma participação mais efetiva no processo de elaboração do figurino. Muitos me perguntaram se a mãe ou a avó poderiam fazer, e eu disse que a escolha eram deles, que poderiam escolher aquilo que achassem melhor. Quanto à cor da camiseta, cada turma escolheu, dentro das opções oferecidas pela costureira, aquela que mais lhe agradava. As cores escolhidas foram: amarelo, azul, verde e laranja. Uma outra sugestão que ficou definida foi que todos dançariam descalços. A proposta era de se conseguir um linóleo para ser colocado no espaço de apresentação no dia do encerramento.



Figura 14 – Figurino elaborado pelos alunos e seus responsáveis

16/11/2005 – 31º dia: Terceira Reunião sócio-educativa

Esta reunião teve como principal objetivo tomar as últimas decisões

sobre o encerramento do projeto nesse primeiro semestre, e, além disso, fazer uma avaliação de seu andamento até a presente data.

- Quanto ao encerramento:
 - Local: EMEF Edson Luis Chaves e Núcleo; as apresentações seriam realizadas na quadra da escola, por esta oferecer um espaço maior, e as demais atividades seriam realizadas no Núcleo;
 - Apresentações dos participantes: ficou definido que cada turma apresentaria uma composição coreográfica em dança e exibiria os ritmos aprendidos na aula de percussão.
- Quanto às providências a serem tomadas:
 - Solicitação de duas salas de aula, onde os alunos pudessem se arrumar e guardar os seus pertences
 - Verificar a possibilidade de o trio de forró, do qual o professor de percussão é integrante, tocar na festa de encerramento.
 - Verificar a possibilidade de a Comunidade Jongo “Dito Ribeiro”, da qual a professora de dança é integrante, promover uma roda na festa de encerramento.
 - Tentar obter um linóleo emprestado, para cobrir o piso da quadra da escola, que é de concreto e apresenta uma série de desníveis.
 - Verificar o figurino para a apresentação.

Depois de se estabelecer as necessidades e as providências para o encerramento do projeto, foi-nos solicitado um levantamento dos pontos negativos e positivos do projeto até aquele momento. Os itens apontados, de uma maneira geral, estão demonstrados no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10

Terceira avaliação sócio-educativa

Resumo dos Pontos Positivos e Negativos do Projeto	
Positivos	Negativos
Uma maior autonomia por parte das crianças e adolescentes (mais responsáveis; decisões mais pertinentes); a retomada do “Contrato da Boa Convivência” e do diálogo sobre as regras, o que provocou um melhor entrosamento entre os freqüentadores do Núcleo; a parceria e o diálogo entre professores; um maior envolvimento dos alunos nas atividades oferecidas.	A obrigatoriedade nas oficinas; a falta de um horário entre professores (percussão, dança e teatro) para vincular as propostas de trabalhos e criar um discurso, se não homogêneo, pelo menos próximo um do outro.

Para finalizar, pediram-nos que resumíssemos, em uma única palavra, nossa impressão sobre a reunião do dia. Os seguintes termos foram ressaltados: “comunicação”, “objetividade”, “valores”, “harmonia”, “boa”, “reflexão”, “paz”, “descontraída”, “acertos”, “bom” e “objetividade”. Assim, deu-se por encerrada a reunião.

22/11/2005 e 30/11/2005 – 32º e 33º dias: Ensaio geral

Durante esse período, o professor de percussão e eu realizamos as aulas com todos os alunos juntos. O objetivo destes encontros era ensaiarmos as coreografias e os ritmos que seriam tocados no dia do encerramento.

Ao chegarmos no Núcleo, arrumávamos o refeitório, junto com os alunos, e fazíamos uma roda, na qual eram transmitidos recados e informações importantes. Em seguida, partíamos para os exercícios de aquecimento e alongamento, que precediam o ensaio.

Os instrumentos eram dispostos na sala em semicírculo, conforme o dia da apresentação. O espaço do refeitório era pequeno, mas, dentro do possível, conseguíamos ensaiar de maneira satisfatória.

Como as coreografias foram elaboradas a partir dos ritmos trabalhados pelo professor de percussão, os alunos se revezavam. Enquanto uma turma tocava, a outra ensaiava a composição coreográfica. Este procedimento foi adotado tanto nas turmas da manhã quanto nas da tarde. Não foi fácil sincronizar as coreografias elaboradas com o ritmo tocado. Usávamos sempre nas aulas de dança as músicas com os ritmos que seriam tocados. Porém, na hora de encaixar a coreografia de uma turma com o ritmo tocado pela outra, tivemos bastante complicações. Essa dificuldade, no entanto, aos poucos foi sendo vencida, e o trabalho tornou-se ainda melhor e mais prazeroso.

Utilizamos dois sábados seguidos para o ensaio geral. No primeiro, houve muitas faltas, o que acabou prejudicando o andamento da atividade. No segundo, não pude estar presente, mas, segundo o professor de percussão, a frequência também foi baixa.

Na realidade, foram poucos os ensaios. Mas não caberia impor uma exigência maior, já que o objetivo do projeto não era formar dançarinos, e sim oportunizar a vivência dessas duas manifestações artísticas. Apesar disso, e pelo pouco tempo de desenvolvimento do projeto, o resultado vinha sendo satisfatório.

4.2 O Encerramento

03/12/2005 – 34^o dia – Encerramento do semestre: mostra dos trabalhos elaborados pelos alunos

O encerramento do projeto, desenvolvido de julho a dezembro, realizou-se no dia 03/12/2005, na EMEF Edson Luis Chaves, localizada nas proximidades do Núcleo. Optou-se por este espaço porque a maioria dos alunos que freqüentavam o Núcleo pertencia àquela escola. Desta forma, buscou-se não só facilitar a participação de familiares e amigos, como também estabelecer uma parceria com a instituição escolar.

A arrumação do espaço foi executada por todos: professores, alunos, equipe do Núcleo e FEAC. Como parte da infra-estrutura, foi providenciado o linóleo solicitado, para facilitar aos alunos em sua apresentação. Este recurso livrou-nos de uma grande preocupação, já que a quadra da escola encontrava-se em péssimo estado.

Enquanto as famílias e os amigos iam chegando, os alunos se preparavam para a apresentação. Como já era previsto, tivemos problemas com o figurino. Algumas crianças vestiam-se com roupas de tamanhos maiores, outras não haviam feito a arte sobre o tecido. Mas todo o possível foi feito para que todos participassem.

De mãos dadas, fizemos uma roda. O professor de percussão deu as últimas instruções, como eu também, e todos se dirigiram para a quadra.

Meninas maquiadas, bexigas penduradas, instrumentos dispostos em seus devidos lugares, discursos introdutórios, e iniciamos as apresentações. Tudo corria da melhor maneira possível. Os participantes pareciam felizes e satisfeitos.

Depois de deixarmos o espaço da escola em ordem, seguimos caminhando até o Núcleo. Lá realizamos uma roda de Jongo com a Comunidade de Jongo “Dito Ribeiro”. Um intervalo para a distribuição de sorvetes e, em seguida, tivemos a apresentação do trio de forró convidado para participar e tocar na festa de encerramento. Foi um momento muito agradável. Tive, naquela hora, a gratificante sensação do dever cumprido. Mais do que isto: de tê-lo cumprido com responsabilidade, carinho e dedicação.

As fotos que ilustram o encerramento foram tiradas por um dos integrantes do projeto, e sua publicação neste trabalho foi devidamente autorizada pelos responsáveis de cada criança e adolescente (ver Anexo 2).



Figura 15 – Preparação da quadra da EMEF Edson Luis Chaves para a apresentação dos alunos



Figura 16 – Organização dos instrumentos e aquecimento



Figura 17 – Momento de descontração



Figura 18 – Momento de concentração



Figura 19 – Coletividade



Figura 20 – Superação e diversão



Figura 21 – Agradecimentos



Figura 22 – Solidariedade



Figura 23 – Roda de Jongo



Figura 24 – Forró

4.3 Avaliação do evento de encerramento com os participantes

06/12/2005 – 35º dia: Avaliação do evento de encerramento com as crianças e os adolescentes

Ao chegar ao Núcleo, encontrei tudo muito quieto e calmo. Havia poucos alunos.

Era o meu último encontro do ano com eles. Conversamos brevemente sobre o encerramento do projeto, no dia 3. Depois pedi aos presentes que colocassem no papel tudo o que sentiram no dia do encerramento e o que a participação na oficina de dança representara para eles. Muitos não quiseram fazer o que solicitei, apesar da minha insistência e de meu apelo, explicando que, para mim, aquilo era importante. Alguns fizeram às pressas e logo entregaram, para poderem brincar. Mas outros permaneceram sentados e bastante concentrados naquela tarefa. Embora não tivesse sido exigida a identificação em seus depoimentos, alguns colocaram seu nome.

“Eu gostei muito das apresentações no dia 03/12/2005, eu gostei muito das crianças e adolescentes (adolescentes) dançando e tocando [...]”.

“Eu gostei muito das apresentações (apresentações) do dia 03 do sábado [...]”.

“Eu gostei do jeito da dança [...]”.

“A participassam (participação) foi boi (boa) e o toque foi legal a participassam (participação) dos alunos e foi muito legal [...]”.

“Gostei da apresentação”.

“Eu gostei muinto (muito) das apresentação (apresentações) no dia 3/12/2005 [...]”.

“Eu gostei muito da apresentação no dia 3 de dezembro [...]”.

“Eu achei muito bom (boa) a apresentação no dia 3 muito bom [...]”.

“Eu gostei do jeito que nós viramos, e do jeito que nos (nós) fazemos (fizemos) [...]”.

“[...] eu aprendi muito e foi uma emoção eu falei para minha mãe e ela gostou”.

O que podemos notar, com base nos excertos acima, retirados daquilo que escreveram, foi que houve não apenas uma demonstração de contentamento e satisfação em relação ao que fizeram, como também uma valorização dos colegas.

No entanto, também é possível verificar sinais visíveis de conflitos emocionais nos relatos daqueles que se sentiram tristes ou frustrados pela ausência da mãe.

“[...] eu só não gostei muito porque minha mãe não foi na minha apresentação e eu comecei a chorar mas depois eu parei de chorar mas afinal de tudo eu gostei [...]”.

“[...] minha mãe não foi mas eu falei pra ela como foi, e só de falar, ela gostou muito [...]”

“[...] minha mãe não foi mas ela já tinha escutado a gente tocado (tocando) e ela gostou muito [...]”.

“[...] minha mãe não estava mais eu contei pra ela ela acho legal”.

“[...] eu mostro pra minha mãe [...]”.

A presença ou a ausência da mãe foi relatada pela maioria dos alunos; porém, nenhum deles mencionou a ausência do pai. Isto, acredito, deve-se à importância papel da mãe em suas vidas. É ela quem toma conta deles de forma permanente, enquanto o pai, muitas vezes, aparece como uma figura ausente, segundo os comentários das próprias crianças e dos monitores do Núcleo: pai encarcerado ou trabalhando em outros estados, ou simplesmente ausência total, por abandono à família.

Em síntese, esses depoimentos revelam a importância da figura

materna. Como observado nos relatos acima, uma das crianças escreveu que chorou porque gostaria que a mãe tivesse assistido à sua apresentação e que ficou triste por ela não poder estar presente. A ausência dessas mães no evento pode ser justificada pelo fato de que grande parte das famílias que estabeleceram moradia no Jardim Santa Rosa é liderada por mulheres que precisam ganhar a vida. Por esta razão, encontram sempre muita dificuldade para participar de reuniões e/ou eventos realizados pelas instituições freqüentadas por seus filhos. E esta ausência é fortemente sentida por eles.

O reconhecimento por parte daqueles que foram prestigiar o evento também foi um dos aspectos citados.

“[...] Eu ouvi muitas pessoas falando que foi muito bom e legal e que nos poderia continuar a oficina porque muitas crianças apredeu (aprenderam) a dar valou (valor) as coisas que nos (nós) tem (temos) [...]”.

“[...] eu ovil (ouvi) muitas pessoa (pessoas) falando que foi muito legal [...]”.

“[...] minha mãe gostou muito e ela mindeu (me deu) um beijo [...]”.

Segundo Moreno *et al* (1999, p.34), “para elaborarem as próprias idéias, alunos e alunas nutrem-se muito mais de suas experiências vivenciais do que das experiências teóricas que lhes são oferecidas”. A apresentação das coreografias elaboradas por eles, assistida pela família, amigos, e pela comunidade em geral, fez com que se sentissem importantes e valorizados, elevando-lhes assim sua auto-estima.

Outro ganho significativo está relacionado ao fato de manifestarem o desejo de que os professores continuassem a ministrar as oficinas. Com isso, podemos afirmar que a relação afetiva estabelecida entre educadores e alunos foi um ponto forte no projeto.

“[...] eu vou ficar muito triste por que os professores não vai (vão) vir mais”.

“[...] quero sempri (sempre) patisipar (participar) da dansa (dança) e do batuque”.

“[...] eu gostaria que continuasse (continuasse) as apresentações (apresentações) com os professores”.

“[...] eu queria que vocês ficavam (ficassem) ainda dando (dando) aula (aula) de Dança que (que) eu gostei muito (muito) de aprender foi muito (muito) bonito e legal [...] eu ouvi (ouvi) muitas pessoas (pessoas) falando que foi muito legal eles não vão vir mais eu gostei muito do toque e das danças”.

“[...] ela (mãe) me falou como o núcleo e (é) bom ensina (ensina) tantas coisas boas para as crianças. Eu gostei de aprender várias coisas com a andresa e com Willans (Willians)”.

“[...] queria que vocês voltassem para (para) ao (o) núcleo”.

“[...] eu gosto muito de você eu nunca vou esquecer a sua dança gostei da sua dança é muito legal [...] você andressa é muito especial, te adoro ssilembre (se lembre) do que eu diz (disse) pra você. Você é a professora mais legal (legal) ensina as danças, bacana, e bem legal adorei”.

“[...] eu achei muito bom (boa) essa (essas) oficinas eu queria que tivesse (tivesse) mais uma participação com osficineiros (os oficineiros) eles são muito legal (legais) com nós e que eles tem um natal feliz e que Deus lhe Abençõe. Até o final do nosso coração”.

[...] no ano de 2006 eu gostaria de cotinuar (continuar) as oficinas [...].”

Assim, partindo dos relatos feitos pelos participantes, foi possível perceber que houve uma satisfação geral e que pelo menos todos os que deixaram o seu testemunho por escrito sentiram que houve um ganho com a participação nas atividades promovidas pelo projeto.



Figura 25 - Amizade

4.4 Avaliação do evento de encerramento com a equipe multidisciplinar

07/12/2005 – 36º dia: Avaliação do evento com a equipe multidisciplinar do projeto

Como em todas as reuniões, começamos com um lauto café da manhã. A mesa estava repleta de presentinhos e lembrancinhas, porque aproveitaríamos a ocasião para realizar o tradicional “amigo secreto” de final de ano. O propósito desta reunião era avaliar, entre as instituições envolvidas, o encerramento do projeto, realizado no dia 03/12, na EMEF Edson Luis Chaves. A avaliação foi feita de maneira sucinta. Cada um dos presentes levantou aquilo que considerou mais relevante no dia do encerramento. Os pontos apontados estão listados no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11

Última avaliação sócio-educativa

Resumo dos Pontos Relevantes	
Positivos	Negativos
Superação das expectativas; houve impacto no envolvimento das crianças; eles fizeram o que estava ao alcance deles; o grupo que estava mais comprometido serviu de exemplo para todos os outros; nota 10!; eles se orgulharam dos amigos e passaram a valorizá-los; aumento da auto-estima.	Falta de uma maior participação das famílias

Verificou-se que os aspectos levantados pelos profissionais envolvidos no projeto iam de encontro ao que fora mencionado pelos alunos. Por exemplo, algumas crianças e adolescentes disseram ter sentido a falta da mãe; entre os profissionais, por sua vez, foi ressaltada a falta de um maior envolvimento da família.

Concluiu-se, portanto, que houve uma aproximação nas avaliações realizadas pelos distintos grupos (alunos/profissionais). Esta aproximação representa um fator extremamente positivo, considerando que ficou evidenciada uma conscientização dos

reais problemas enfrentados pelos alunos freqüentadores do Núcleo, bem como uma percepção de suas expectativas, desejos e sentimentos.

4.5 Avaliação do projeto com a equipe técnica

13/12/2005 – 37º dia: Reunião FEAC/professores

A reunião, entre os professores e a coordenadora do projeto, ocorreu no espaço da Fundação FEAC. O objetivo foi avaliar, sob um prisma geral, o andamento do projeto no decorrer do semestre, ou seja, levantar aspectos positivos e negativos (Quadro 12), considerando todos os recursos relacionados (local, materiais, funcionários, Núcleo, etc).

Quadro 12

Avaliação Final do Projeto (FEAC/professores) por Instituição

Instituição Avaliada	Aspectos	
	Positivos	Negativos
Núcleo	A boa relação entre funcionários e professores	Não há, por parte desta instituição, uma proposta educacional estruturada e planejada, direcionada aos seus freqüentadores
FEAC	Bons materiais fornecidos; contato com a coordenadora do projeto	Sem considerações
Oficinas	Participação dos alunos; interação entre professores e educandos; duração de 1 hora; diálogo entre professores	O alto índice de ausência dos participantes; obrigatoriedade
Professores	Experiência anterior em trabalhos sociais	Falha na entrega dos relatórios
Projeto	Todos ficaram satisfeitos com a proposta desenvolvida	Falta de clareza no acerto dos detalhes

Depois de terminada a avaliação geral do projeto, a pedagoga Sílvia Basetto nos mostrou o resultado da avaliação feita pela assistente social do Núcleo com os participantes do projeto, e, em seguida, nos apresentou um vídeo com imagens do encerramento e depoimentos dos responsáveis pelos alunos, que seria exibido na reunião de avaliação do projeto com os representantes da BOSCH.

Fui tomada de emoção à exibição do vídeo. Aquelas expressões de alegria, prazer, divertimento e satisfação estampadas no rosto de cada uma das crianças e adolescentes legitimavam a certeza da realização de um bom trabalho.

4.6 Análise geral

Dentro do projeto, tivemos um total de trinta e sete encontros, sendo sete direcionados a questões técnicas, a saber: apresentação da proposta do programa e dos professores das oficinas para a comunidade (1); integração entre representantes da FEAC, do Núcleo Comunitário e da BOSCH ABS (1); reuniões de avaliação parcial e final do programa (5). Os trinta restantes se deram diretamente com os alunos: aulas vivenciais de diferentes danças (20); elaboração de composição coreográfica a ser apresentada no evento de encerramento (7); verificação do tamanho dos manequins (1); evento de encerramento (1); avaliação do evento (1).

No que diz respeito à questão estrutural do projeto, acredito que, inicialmente, um dos problemas foi o pouco tempo estabelecido para a elaboração da proposta da oficina de dança. Como já relatado no início deste trabalho, o convite para integrar a equipe técnica do projeto surgiu por conta da desistência de outro profissional. Diante deste incidente, penso que a proposta poderia ter sido mais bem elaborada se o contexto dos alunos tivesse sido considerado, o que não ocorreu pela urgência do encaminhamento da proposta. Refletindo sobre a concepção da proposta, creio que um diagnóstico inicial seria extremamente relevante para uma melhor estruturação do programa e para uma contribuição mais efetiva ao público a ser

atingido.

Sendo um primeiro trabalho com dança dentro de uma proposta educacional, constatei alguma precariedade em minha formação profissional, no sentido de não propiciar-me maiores subsídios para atuar de maneira pedagógica com o conteúdo dança. Faltaram discussões mais específicas e aprofundadas sobre o papel da dança na educação, seja ela formal ou não-formal.

Devo admitir que, no desenrolar do projeto, senti-me relativamente despreparada para agir de maneira mais incisiva diante de determinadas situações. Apesar disso, não me esquivei de lidar com elas da forma que pensava ser a mais adequada. No entanto, em reflexões posteriores sobre as atitudes tomadas, concluí que, em muitas vezes, minha forma de atuação não fora a mais apropriada. Um cuidado a ser tomado em propostas como essas é o de não subjugar o aluno, acreditando que o que ele tem a nos oferecer é desprovido de valor. Um diálogo mais freqüente e mais aberto com esse aluno pode minimizar algumas dificuldades, como por exemplo, a não participação nas aulas.

A princípio, as meninas mais velhas da Turma 2, que faziam aula na parte da manhã, não me receberam muito bem. Durante o início das atividades com esta turma, houve certo estranhamento e um sentimento de contestação em relação à minha pessoa. Essa resistência ficava evidente no momento em que se recusavam a participar efetivamente da aula. Apenas observavam, e, algumas vezes, até atrapalhavam, fazendo comentários indelicados em relação aos que participavam e/ou ao que estava sendo proposto como atividade. Por muitas vezes, tentei incentivá-las, insistindo para que participassem. Cheguei a pegar algumas delas pelas mãos e levantá-las da cadeira, para tentar romper a barreira existente. Acredito que atitudes dessa natureza, entre outros acontecimentos, concorreram para que elas passassem a perceber que as aulas eram, pelo menos, divertidas, e acabaram resultando na participação efetiva de quase todas elas, no final da oficina.

Um fato que influenciava consideravelmente o andamento das aulas de dança era o grande índice de ausência dos participantes. A inconstante freqüência ao Núcleo, por parte de alguns alunos, dificultava o amadurecimento da turma, dentro da proposta desenvolvida. Este fato pode ser constatado diante dos trabalhos práticos

mais coesos, que foram apresentados no encerramento do projeto pelas Turmas 2 e 4, justamente aquelas que registravam o menor índice de ausências. Cabe assinalar que essa baixa frequência não ocorria somente na oficina de dança, mas no Núcleo de uma maneira geral, conforme ressaltado pelas monitoras.

Uma outra questão que se levanta diz respeito às danças apresentadas aos alunos. Termos trabalhado com tantas diversidades de estilo foi o procedimento ideal? Ou teríamos alcançado melhores resultados se optássemos por selecioná-los e aprofundá-los?

No projeto da oficina, a proposta era trabalhar com danças brasileiras. Mas, com o andamento dos trabalhos, houve necessidade de se incluir outras danças, de origem estrangeira, como por exemplo o *break dance*. A inclusão deste estilo praticamente ocorreu devido ao fato de alguns adolescentes da turma da manhã pertencer a um grupo de Hip-Hop. Considerei de extrema relevância trazer essa experiência de vida para ser acrescentada ao programa de danças proposto. Além disso, o fato de dar a esses alunos a oportunidade de mostrar que aquilo que eles conhecem tem valor não deveria ser desprezado. Também eu aprendi muito com eles. Esta aula levou-me a pesquisar um pouco mais sobre o Movimento Hip-Hop, visando, sobretudo, aproximar nossos diálogos.

Porém, a questão principal a ser repensada diz respeito ao quanto esta proposta contribuiu efetivamente na formação educacional dos participantes. O Núcleo Comunitário do Jardim Santa Rosa não tinha uma proposta educacional. Desta forma, a oficina de dança, assim como a de percussão, surgiram como propostas isoladas. Houve uma tentativa de se aproximar as propostas de cada atividade desenvolvida no Núcleo, organizando reuniões regulares entre os diversos professores. Porém, não houve êxito na concretização de um trabalho em equipe voltado para um bem maior, que era promover uma real transformação naquele espaço.

Considerações finais

Fig. 10 - Encerramento



A partir desta experiência, tornou-se evidente que precisamos superar as formalidades e o tradicionalismo imperantes nos processos de ensino e aprendizagem, descobrindo, através de uma leitura mais profunda e concreta da sociedade em que vivemos, ações pedagógicas efetivas que sensibilizem e despertem no aluno a vontade de aprender. A abertura desses novos espaços permitirá aos educadores a oportunidade de inovar, ousar e provocar prazer na construção de novos conhecimentos. Criar metodologias que contribuam efetivamente na formação do educando é um desafio a ser superado constantemente.

Desta forma, ao trabalharmos com práticas corporais, seja por meio da dança, do esporte, do circo, devemos considerar e respeitar a linguagem e o conhecimento já construído e incorporado pelos educandos. Ao oferecermos novas informações para determinado grupo, precisamos estar cientes de que essa aprendizagem é uma experiência a ser acrescentada à vida dessas pessoas. Portanto, devemos estar atentos para não subjugar e desvalorizar aquilo que cada um tem para oferecer de seu melhor ao coletivo.

A dança, sob o enfoque educacional, não deve se limitar ao ensino de passos codificados e padrões de movimentos, mas buscar atender às necessidades dos alunos. Deve oportunizar espaços de descobertas, criação, liberdade de expressão e experimentação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do educando. Segundo Linzmayer Gutierrez (2004), o sistema educativo impede o desenvolvimento do homem criador ao utilizar o aluno como objeto na aprendizagem de movimentos ou idéias padronizadas, colocando-o num nível de simples imitador.

Como pudemos notar na leitura do diário de campo, inicialmente houve uma certa resistência por parte de alguns participantes, mas esta barreira foi sendo gradativamente rompida na medida em que ia me aproximando de suas vidas. Conversamos sobre a escola, a família, sobre o que faziam no final de semana, do que gostavam, do que não gostavam, e esses diálogos foram nos tornando cada vez mais próximos. A partir do estabelecimento desta relação de respeito, conquistei a confiança dos alunos, e assim consegui intervir de maneira muito mais significativa.

As mudanças ocorridas no decorrer da oficina de dança no projeto “Arte, educação e cidadania” pautaram-se no objetivo de manter os alunos motivados a

freqüentar as aulas, o que explica a inclusão de outras manifestações de dança, além daquelas de origens brasileiras. Podemos citar aqui o exemplo do *breaking dance*, estilo praticado por um grupo de meninos freqüentadores do Núcleo. Como desenvolver uma proposta de ensino em dança sem deixar de oferecer um espaço para que os alunos expressem seus conhecimentos e seus anseios?

No meu entendimento, uma proposta educacional comprometida com a formação humana, além de considerar o contexto em que o educando está inserido, deve, primordialmente, respeitar a bagagem cultural deste indivíduo.

Uma das maiores conquistas neste projeto foi o estabelecimento de uma relação de respeito entre as crianças e os adolescentes. Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, pude perceber que as rotineiras agressões, físicas e verbais, reduziram-se consideravelmente entre eles. Como havia uma proposta de atividades (oficina de dança e de percussão) a serem trabalhadas, muitos começaram a se ocupar com as tarefas da aula. Desta forma, não sobrava muito tempo para as discussões e possíveis agressões. Não que elas tenham deixado de existir por completo, mas passaram a ocorrer em freqüência bem menor.

Para que projetos de ação social desta natureza se tornem relevantes, é preciso que causem, necessariamente, uma mudança significativa na vida de seus participantes. De minha parte, acredito que esta mudança está diretamente ligada à conquista da autonomia.

Quando observamos atentamente os projetos de ação social, podemos notar que existe uma grande dependência da comunidade marginalizada em relação a essas ações. Se um projeto “perde” o patrocinador ou se transfere para outros locais, automaticamente aquela comunidade fica desamparada, deixando de receber os “benefícios” daquela ação. Cabe aqui uma reflexão: seriam essas ações realmente benéficas? Será que elas só não amenizariam os problemas da comunidade por um determinado tempo? Por outro lado, a maioria das comunidades atendidas por projetos sociais entende essas ações como uma espécie de caridade, uma concessão por parte dos mais favorecidos aos menos favorecidos. E, desta forma, a segregação social continua a se afirmar em nossa sociedade.

Durante o período que passei no Núcleo Santa Rosa, pude perceber

que propostas de inovação, no que diz respeito à educação, concretizam-se quando todos caminham juntos para alcançar um mesmo fim. Ficou claro que as ações isoladas não estruturam uma mudança. Quando há diálogo entre as várias instâncias (professor-aluno; público-privado; instituição-família; instituição-voluntariado) e quando cada um oferece o que tem de melhor, mais eficiente e adequado se torna o processo educacional.

Perrenoud (2001) afirma que existe uma grande distância na relação pedagógica entre professor e aluno, tanto no que se refere a questões sociais e culturais como a questões de personalidade e afinidade. Portanto, é necessário que, na formação acadêmica, o futuro profissional disponha de informações e fundamentações sólidas para compreender e superar este entrave e atuar com responsabilidade e coerência.

Acredito que esta relação de proximidade entre professor e aluno foi atingida dentro do projeto. Este resultado pode ser verificado na avaliação feita pelos próprios alunos. Em seus escritos, encontramos: “[...] eu gosto muito de você eu nunca vou esquecer a sua dança [...]”; “[...] eu vou ficar muito triste porque os professores não vai (vão) vir mais”. Quando um aluno diz que gostou dos professores e que desejaria que eles continuassem a dar aula, fica demonstrado o quanto esta relação foi significativa em suas vidas.

Ao considerarmos a função social da dança, concluímos que é possível, através de seu ensino, encontrar novas formas de dialogar com o mundo. Sua capacidade de promover reflexões e discussões sobre a sociedade é inegável, sobretudo quando, através da dança, estimulamos nossos alunos a expor suas idéias e opiniões.

Finalizo meu relato de experiência no projeto “Arte, educação e cidadania” esperançosa de que a proposta de ensino em dança ora apresentada e as análises que permearam este relato possam contribuir com o trabalho daqueles que, futuramente, venham a desenvolver intervenções pedagógicas semelhantes.

Dança para mim é
Bom

Referências bibliográficas



ABIB, P. R. J. Capoeira angola, memória e resistência: pressupostos de um projeto político pedagógico. In: PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (org.) **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Ed. Setembro, 2005.

APOLLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

AQUINO, J. G. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas** (Coleção: Cotidiano Escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

BECKER, D. **O que é adolescência**. 3^a ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BERTOLINI, C. M. **Ginástica geral na escola: uma proposta pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino**. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CAMPELO, C. Periferia, cultura e trânsito social. In: CAMPELO, C. (org.) **Tenso equilíbrio na dança da sociedade**. Ed. Inês Bógea. São Paulo: SESC, 2005.

DANTAS, M., ALVES, M. & BOENO, A. Dança, corpo e representações: um encontro anunciado. In: **CONEXÕES: lazer, esporte, educação**. v. 1, n° 2. Junho 1999. Campinas, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura** (Coleção: Polêmicas do nosso tempo). Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo).

EHRENBERG, M.C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre a formação e a atuação profissional**. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FERREIRA, A. P. O. **Educação Física, por uma compreensão da cultura jovem: mapeando o universo das representações corporais dos funkeiros**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção: Educação e Comunicação)

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARI, T. Atividades Rítmicas e expressivas nas salas de Educação Física. In: DARIDO, S.C. & MAITINO, E.M. (orgs.) **Pedagogia Cidadã. Cadernos de formação**. São Paulo: UNESP, 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONHN, M. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2ª. ed – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época)

LINZMAYER GUTIERREZ, L. A. **Espaço extra-escolar: fundamentação acadêmica e importância do professor de Educação Física**. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por que, como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção: Cotidiano Escolar)

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, J.P.S. **O brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo**. 2ª ed.

Campinas: Papyrus, 1990.

MORENO, M. *et al.* **Falemos de sentimento: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção: Educação em Pauta)

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PEREZ GALLARDO, J. P. S. (org.) **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997. (Coleção Educação Física)

_____. **Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física escolar, do berçário até a quarta série do Ensino Fundamental**. Campinas: Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. (org.) **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PEREZ GALLARDO, J. P. & SOUZA, E. P. In: **Anais do Fórum Brasileiro de Ginástica Geral**. Campinas: SESC/UNICAMP, 1999.

RIBEIRO, L. G. **Os sentidos da dança: construção de identidades de dança a partir da experiência do “Por Qué?” grupo experimental de dança**. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo, v.24)

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-**

educação. Salvador: EDUFBA, 2002.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da Educação Física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SBORQUIA, S. P. & PEREZ GALLARDO, J. S. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SOUZA, E. C. Roda de samba e samba de roda: Cultura popular, memória e educação não formal. In: PARK, M.B. & FERNANDES, R.S. (org.) **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

O que dança significa na sua vida?

ANEXOS

A dança significa na minha vida uma forma de se expressar, arte, amizade, união, alegria, uma forma de se divertir, aprender, ensinar, etc.



ANEXO 1 – Relatório avaliativo 2005

I - IDENTIFICAÇÃO

- Projeto Arte, educação e cidadania

- Responsável pela elaboração e pelo Projeto:
 Maria Bernadete Gonçalves de Souza
 Sílvia Elena Basetto Villas Boas

- Equipe de execução:

FEAC:

Sílvia Elena Basetto Villas Boas – Pedagoga
Andresa de Souza Ugaya – Oficineira de Dança
Willians Rizze – Oficineiro de Percussão

Núcleo Comunitário Jardim Santa Rosa:

Luciani Brazolim – Coordenadora
Nilza Catini – Psicóloga
Filomena V. Souza – Monitora
Bárbara Ap. M. Bertolami – Monitora

II – RESUMO DO PROJETO

O Projeto *Arte, Educação e Cidadania* surgiu a partir da sensibilização da BOSCH quanto às necessidades do Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa de qualificar a proposta sócio-educativa desenvolvida junto ao seu público. Nesse sentido, o Projeto utilizará a arte-educação como um meio que contribua para a valorização dos talentos individuais e conseqüente potencialização destes, de modo a promover o crescimento pessoal e social de todas crianças e adolescentes atendidos. O desenvolvimento das Oficinas de Percussão e Dança foi eleito por entendermos que, através da exploração desses âmbitos, tornar-se-á possível ampliar os repertórios cultural, social e emocional dos envolvidos,

contribuindo para a vivência plena dos direitos do cidadão.

III – PÚBLICO ALVO

76 crianças e adolescentes, na faixa etária de 7 a 14 anos, usuários do Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa, pertencente ao CRAS Noroeste da Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social da Prefeitura Municipal de Campinas.

IV – OBJETIVO

Proporcionar o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes atendidos pelo Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes do Jardim Santa Rosa, através da potencialização de seus talentos, com a exploração de uma proposta de arte-educação.

V – METAS e RESULTADOS

METAS	RESULTADOS
<p>Realizar um encontro, em junho/ 2005, para apresentação do Projeto à equipe do Núcleo, coordenação da CRAS Noroeste e Associação de Moradores do Jardim Santa Rosa, visando informá-los sobre o planejamento das ações e sobre os resultados esperados, bem como acordar uma agenda comum para as reuniões e visitas ao Projeto.</p>	<p>O encontro ocorreu em 01 de junho de 2005, no Núcleo Comunitário do J. Santa Rosa, entre 9 e 11 h.</p> <p>Participaram do encontro 8 pessoas sendo: 3 Representantes do Núcleo C.S. Rosa; 2 Representantes da BOSCH System e 3 Representantes da FEAC</p>
<p>Organizar um encontro inicial, no mês de junho/ 2005, com os dois monitores do Núcleo e os dois Oficineiros, visando integrá-los e capacitá-los para o desenvolvimento alinhado no projeto.</p>	<p>O encontro ocorreu em 05 de julho de 2005 entre 8h30 e 12h, no Núcleo do J. Santa Rosa.</p> <p>Participaram do encontro 15 pessoas sendo: 10 Representantes do Núcleo C.S.Rosa; 1 Representantes da BOSCH System e 4 Representantes da FEAC</p> <p>O grau de assertividade do encontro, segundo avaliação dos participantes, foi de 81,3% (quanto às expectativas, objetivos, aproveitamento do tempo e inerência à prática).</p>

METAS	RESULTADOS
<p>Realizar uma reunião, em julho/ 2005, com as famílias do Núcleo e funcionários da BOSCH que se disponibilizaram para a atuação voluntária junto ao Projeto, Coordenação FEAC do Projeto, equipe Técnica do Núcleo, Assistente Social BOSCH e Oficineira de Dança a fim de estabelecer um Cronograma das ações a serem desenvolvidas, bem como traçar as atribuições de cada um dos envolvidos.</p>	<p>A reunião ocorreu em 23 de agosto de 2005 entre 16h15 e 17h30 no Núcleo C. Santa Rosa.</p> <p>Não houve adesão imediata à proposta de atuação voluntária junto ao Projeto.</p> <p>12 famílias participaram da reunião.</p>
<p>Realizar uma reunião sócio-educativa mensal, com carga horária de 3 horas, entre os meses de julho e dezembro, sob Coordenação da FEAC do Projeto, Assistente Social da BOSCH, Oficineiros, técnicos e monitores do Núcleo, visando monitorar o desenvolvimento do planejamento desenvolvido bem como, realizar correções de percurso necessárias.</p>	<p>Foram realizadas 5 reuniões entre os meses de agosto e dezembro de 2005. Cada reunião teve, em média, uma carga horária de 3 horas.</p> <p>Média de 13 participantes por reunião</p> <p>Reunião de 02/08/05: 15 pessoas Reunião de 06/09/05: 13 pessoas Reunião de 11/10/05: 13 pessoas Reunião de 16/11/05: 12 pessoas Reunião de 07/12/05: 11 pessoas</p> <p>79% assertividade das reuniões sócio-educativas</p> <p>Reunião de 02/08/05: 73,3% Reunião de 06/09/05: 92,3% Reunião de 11/10/05: 66,7% Reunião de 16/11/05: 83,3% Reunião de 07/12/05: não houve avaliação da reunião</p>
<p>Realizar três reuniões de gestão, com carga horária de 2 horas, entre os meses de julho e dezembro, com Gestores do Projeto ABS BOSCH, Coordenação FEAC do Projeto, equipe técnica do Núcleo e coordenação da CRAS Noroeste, visando monitorar o desenvolvimento do projeto, refletir sobre resultados parciais e/ou finais alcançados e propor ações de encaminhamento.</p>	<p>Foram realizadas 3 reuniões entre os meses de agosto de dezembro de 2005. Cada reunião teve, em média, carga horária de 3 horas.</p> <p>Média de 5 pessoas por reunião</p> <p>Reunião de 02/08/05: 05 pessoas Reunião de 27/09/05: 05 pessoas Reunião de 16/11/05: 05 pessoas</p> <p>63% de assertividade das reuniões de gestão</p> <p>Reunião de 02/08/05: 50% Reunião de 27/09/05: 73,6% Reunião de 16/11/05: 65%</p>

METAS	RESULTADOS
<p>Desenvolver as atividades previstas pela Oficina de Percussão, conforme planejamento mensal estabelecido, com os grupos I, II, III e IV, atingindo 76 crianças/ adolescentes por dois dias na semana, totalizando carga horária semanal de 2 horas para cada grupo (44/45 horas/período do Projeto).</p>	<p>Julho/05: Média de 65 crianças Agosto/05: Média de 45 crianças Setembro: Média de 45 crianças Outubro: Média de 44 crianças Novembro: Média de 48 crianças Dezembro: Média de 48 crianças</p> <p>Grupo I – Carga horária: 35 h Grupo II – Carga Horária: 35 h Grupo III – Carga Horária: 36 h Grupo IV – Carga Horária: 36 h</p> <p>96% foi o índice da assertividade da proposta das oficinas de percussão, segundo as crianças e adolescentes (24,5% foi o grau de rejeição ao professor).</p>
<p>Desenvolver as atividades previstas pela Oficina de Dança conforme planejamento mensal estabelecido, com os grupos I, II, III e IV, atingindo 76 crianças/ adolescentes por dois dias na semana, totalizando carga horária semanal de 2 horas para cada grupo (44 horas/ período do Projeto).</p>	<p>Julho/05: Média de 50 crianças Agosto/05: Média de 45 crianças Setembro: Média de 43 crianças Outubro: Média de 44 crianças Novembro: Média de 48 crianças Dezembro: Média de 48 crianças</p> <p>Grupo I – Carga horária: 31 h Grupo II – Carga Horária: 31 h Grupo III – Carga Horária: 31 h Grupo IV – Carga Horária: 31 h</p> <p>81% foi o índice assertividade da proposta das oficinas de dança segundo às crianças e adolescentes (21,3% foi o grau de rejeição à professora).</p>
<p>Promover a visita da Coordenação FEAC do Projeto, uma vez ao mês, entre os meses de julho e dezembro, visando monitorar o desenvolvimento do planejamento de cada uma das Oficinas.</p>	<p>Foram realizadas 2 visitas ao Projeto nos dias 27/07/05 e 27/09/05.</p>
<p>Estabelecer uma rotina para que a Coordenação FEAC do Projeto analise o relatório mensal apresentado por cada um dos dois Oficineiros visando monitorar o desenvolvimento do planejamento das Oficinas e dar o parecer e/ ou indicações nas reuniões sócio educativas mensais.</p>	<p>Foram entregues 6 relatórios por cada um dos oficineiros, nos referidos meses do projeto.</p> <p>Os relatórios foram elaborados a partir do roteiro estabelecido.</p>

METAS	RESULTADOS
<p>Organizar um evento, a ser realizado em dezembro/ 2005, visando apresentar à família, comunidade, CRAS Noroeste, BOSCH ABS e FEAC, o produto final do projeto desenvolvido.</p>	<p>Foi organizado um evento que ocorreu em 03/12/05, na EMEF Edson Luiz Chaves e no Núcleo C. Santa Rosa, entre 9 e 12 horas.</p> <p>Participaram: 60 crianças/adolescentes Aproximadamente 20 representantes das famílias 03 representantes da FEAC 06 participantes da BOSCH System</p>
<p>Realizar uma reunião, com carga horária de 3 horas, no mês dezembro/ 2005, com Gestores do Projeto ABS BOSCH, Coordenação FEAC do Projeto, Equipe do Núcleo Santa Rosa, Coordenação CRAS Noroeste, Oficineiros e Representantes da Associação de Moradores do Jardim Santa Rosa², visando avaliar, os resultados obtidos com o Projeto, o impacto das ações bem como os encaminhamentos a partir desses dados.</p>	<p>Foi realizada uma reunião em 07/12/05 entre 8h30 e 11h, no Núcleo S. Rosa.</p> <p>Participaram desta reunião: 11 pessoas sendo 1 Representante do Projeto ABS, 1 Representante da FEAC, a Coordenadora da CRAS Noroeste, 2 oficineiros e 6 membros da equipe do Núcleo.</p> <p>A tabulação da avaliação do desempenho do Projeto segundo os envolvidos apontou:</p> <p>72% entre ótimo/bom quanto às oficinas (carga horária, metodologia e envolvimento oficineiros).</p> <p>82% entre ótimo/bom quanto à comunicação (abertura, prazos e planejamento).</p> <p>90% entre ótimo/bom quanto à sua participação (comprometimento, cumprimento regras e relacionamento).</p> <p>64% entre ótimo/bom quanto à infra-estrutura (material, espaço físico e acesso).</p> <p>77% entre ótimo/bom quanto ao monitoramento (frequência e metodologia das reuniões, outras ferramentas).</p>

² Representantes indicados a partir de critérios discutidos entre Gestores do Projeto ABS BOSCH, Coordenação FEAC do Projeto, Equipe do Núcleo Santa Rosa e Coordenação CRAS Noroeste.

ANEXO 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS

Eu, _____,
RG nº _____

Autorizo a reprodução da imagem fotográfica do meu (a) filho (a)

_____, no
trabalho de Dissertação de Mestrado intitulado: A dança no projeto “Arte, educação e cidadania” de autoria de Andresa de Souza Ugaya, portadora do R.G. _____ SSP, e em qualquer outro uso ou exposição que a autora ou a Faculdade de Educação Física da UNICAMP vierem a realizar relativo a este.
Esta dissertação será apresentada a Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, como exigência para obtenção do título de mestre.