

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Memphis de Windsor Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS QUE RESSOARAM NOS PROCESSOS FORMATIVOS EM
DANÇA: um estudo sobre o Projeto Anjos D'Rua entre os anos de 2013 e 2019**

BELO HORIZONTE

2023

Memphis de Windsor Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS QUE RESSOARAM NOS PROCESSOS FORMATIVOS EM
DANÇA: um estudo sobre o Projeto Anjos D'Rua entre os anos de 2013 e 2019**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Dança da Universidade Federal de Minas
Gerais como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Dança.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Andrea Silva
Lima

BELO HORIZONTE
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

FOLHA DE APROVAÇÃO

“POLÍTICAS PÚBLICAS QUE RESSOARAM NOS PROCESSOS FORMATIVOS EM DANÇA: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO ANJOS D'RUA ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2019”

MEMPHIS DE WINDSOR SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 12/07/2023 pela banca constituída pelos membros:

Orientador(a): Carla Andrea Silva Lima

Examinador(a): Gabriela Córdova Christófaro

Examinador(a): Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro



Documento assinado eletronicamente por **Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 17/08/2023, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Andrea Silva Lima, Professora do Magistério Superior**, em 24/08/2023, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 12/09/2023, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2553708** e o código CRC **B560BCCD**.

Referência: Processo nº 23072.247473/2023-25

SEI nº 2553708

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que, graças aos seus esforços de toda a vida, pude dedicar meu tempo aos estudos. Ao amor entre mãe e filho, de Jhenifer e Bernardo que, em tão pouco tempo, me ensinaram tanto sobre a vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Lucília e Silvio, que nunca mediram esforços para que meus sonhos se concretizassem e para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade. Agradeço pelo amor, apoio e carinho. Eu amo vocês.

Aos meus professores e mestres que, a todo o tempo, contribuíram para minha formação como artista, professora e profissional da dança. Agradeço por toda oportunidade entregue de me tornar uma boa profissional.

Agradeço à toda família Anjos D'Rua que, desde 2016, têm sido meu encontro com a felicidade. Agradeço, em especial, à Bruna D'Carlo que me abriu portas e cuidou de todo o Anjos, com sensibilidade e zelo. Sou eternamente grata por ser pássaro em pouso nesta família.

Agradeço, do fundo do meu coração, às minhas amigas e amigos que estiveram presentes em todos os acontecimentos da minha vida, me apoiando e sendo suporte nos momentos mais difíceis e trazendo alegria em todos eles. Sem vocês, nada sou.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e ao corpo docente do curso de Dança da Escola de Belas Artes por toda trajetória. Em especial, minha orientadora Carla Andrea Lima, por ter instigado inúmeras reflexões durante as aulas ministradas por ela e pela presença durante minha trajetória na graduação.

Agradeço também, aos meus colegas e amigos de classe por todo o tempo juntos na graduação.

Agradeço aos encontros que a dança me proporcionou, estes que puderam me direcionar para quem estou me tornando e onde estou hoje.

Agradeço a quem se disponibilizou nas leituras, comentários e críticas deste trabalho, especialmente Isadora Oliveira, Luana Marinho e Marina Campos.

Agradeço a todos os que me ajudaram e apoiaram ao longo desta caminhada.

“Como você pode ser um artista e não refletir os tempos? Essa, para mim, é a definição de um artista.”

Nina Simone

RESUMO

Propomos investigar as políticas públicas brasileiras, em especial no que tange àquelas que têm em seu escopo processos formativos em dança. Com base nesse recorte, situamos como objeto dessa investigação a atuação do Projeto Anjos D'Rua, participante do Programa Escola Aberta, que aconteceu em Belo Horizonte entre os anos de 2013 e 2019. O olhar sobre esse projeto se deu com o intuito de compreendermos o modo como ele viabilizou, no contexto do ensino-aprendizagem em dança, vínculos entre as ações culturais, a escola e a sociedade. Nessa perspectiva, autoras como Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro e Gilsamara Moura Robert Pires se mostraram referenciais importantes para o desenrolar desta investigação tendo em vista que as problematizações que compõem suas escritas nos auxiliaram a dimensionar as prioridades de atuação de uma política cultural e artística em âmbito nacional e municipal. Buscamos, tendo como base esse contexto, analisar a população beneficiada pelo Projeto Anjos D'Rua, por meio dessas políticas públicas direcionadas à dança no ambiente escolar, nos interrogando sobre os modos de atuação desse projeto nessa relação que se estabelece entre ensino formal e não-formal, entendendo a legitimidade da dança como espaço de autonomia artística, expondo os fazeres em Dança e observando a transformação cultural a partir do parâmetro comunicação-cultura.

Palavras-chave: políticas públicas, arte, cultura, dança, processos formativos.

ABSTRACT

We propose to investigate Brazilian public policies, especially those that have dance education processes within their scope. Based on this cutout, we situate as the object of this investigation the performance of the Projeto Anjos D'Rua, participant of the Escola Aberta Program, which took place in Belo Horizonte between the years 2013 and 2019. We looked at this project with the intention of understanding how it enabled, in the context of dance teaching and learning, links between cultural actions, school and society. From this perspective, authors such as Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro and Gilsamara Moura Robert Pires have proven to be important references for the development of this research, considering that the problematizations that make up their writings have helped us to dimension the priorities of a cultural and artistic policy at the national and municipal levels. Based on this context, we seek to analyze the population benefited by the Projeto Anjos D'Rua, through these public policies directed to dance in the school environment. We ask ourselves about the ways this project acts in this relationship that is established between formal and non-formal education, understanding the legitimacy of dance as a space of artistic autonomy, exposing the dance practices and observing the cultural transformation from the communication-culture parameter.

Keywords: public policies, art, culture, dance, formative processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Relações entre Anjos D’Rua, Escola Municipal X e SMED-BH	30
Figura 2 – “Dôra” Aguiar e Wesley Ribeiro, fundadores do Projeto	34
Figura 3 – Estudantes protestando contra o fechamento do Teatro Klauss Vianna	38

QUADROS

Quadro 1 – Blocos Temáticos	40
-----------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CULT	Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura
ES	Educação Somática
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEA	Programa Escola Aberta
PEI	Programa Escola Integrada
PEF	Programa Escola nas Férias
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	16
1.1 O PANORAMA BELO-HORIZONTINO	20
2. A ATUAÇÃO DO PROJETO ANJOS D'RUA NO PROGRAMA ESCOLA ABERTA	28
2.1. CÍRCULO DE CULTURA E TEMAS GERADORES COMO PROCESSOS METODOLÓGICOS	35
2.2. A REFLEXÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROJETO ANJOS D'RUA	39
3. TRANSFORMAÇÃO CULTURAL	49
3.1. INICIATIVAS PARA TRANSFORMAÇÃO	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
APÊNDICE A – Entrevista concedida a mim, no dia 20 de junho de 2023, por Bruna D'Carlo, diretora do Projeto Anjos D'Rua	59

INTRODUÇÃO

Visando refletir sobre o incentivo à arte e à cultura por parte do poder público brasileiro ao longo do tempo, esta pesquisa tem o intuito de investigar como as políticas culturais e educacionais afetam o modo como se configuram os processos formativos em dança. Esse trabalho se propõe, a partir desse escopo, a tecer algumas reflexões sobre as contribuições do projeto Anjos D’Rua, inserido no Programa Escola Aberta, entre 2013 e 2019. Para tanto, uma das estratégias para o desenvolvimento dessa questão foi a de investigar diferentes modos de conceituar e configurar ações de política pública cultural, por meio do mapeamento do panorama histórico brasileiro referente a essa questão. Por conseguinte, buscamos também traçar um panorama do Programa Escola Aberta como uma política educacional, desde sua criação, destacando reflexões e estudos empreendidos sobre seu funcionamento e importância como política educacional e cultural. Ao abordar a implementação do Programa Escola Aberta¹ em Belo Horizonte, elegemos como objeto o Projeto Anjos D’Rua no intuito de investigar o modo como os processos formativos em dança se inserem no contexto dessas políticas públicas. A eleição desse Projeto nos pareceu interessante dado sua atuação no âmbito escolar que acaba por pautar e direcionar problematizações sobre as relações entre ensino formal e não formal no âmbito do Programa Escola Aberta bem como sua ação na direção de compreender as demandas sociais que visam ações artísticas e culturais, bem como as interlocuções entre cultura e educação nos processos formativos em dança do Projeto Anjos D’Rua.

O Programa Escola Aberta (PEA) visa oferecer atividades educativas, culturais e esportivas para a população, direcionando sua política de ação aos jovens

¹ “Em 2012, o Escola Aberta passou a funcionar com 85 escolas financiadas com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e outras 46 escolas com recursos do município. Um ano mais tarde (2013) a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte passou a complementar os recursos necessários à execução do Programa nas 132 escolas que recebiam recurso federal e a financiar o funcionamento das demais 40 escolas municipais que integravam o Programa Escola Aberta. De 2016 a 2019, o Programa era mantido exclusivamente com recursos municipais em todas as escolas de Ensino Fundamental [...]. Em março de 2020, a execução do Programa foi interrompida em função da pandemia da covid-19. A decisão obedeceu aos protocolos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) para o controle da doença. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) precisou prestar esclarecimentos ao Tribunal de Contas do Estado (TCE-MG) que, em uma de suas auditorias, questionou o resarcimento de despesas com transporte e alimentação aos(as) voluntários(as) do programa, Professores(as) Comunitários(as) e Oficineiros(as), contestando a adequação desse tipo de repasse financeiro já que o(a) Oficineiro(a) era um(a) colaborador(a) voluntário(a) e o(a) Professor(a) Comunitário(a) já recebia seus proventos pela Prefeitura, configurando assim um duplo recebimento.” (BELO HORIZONTE, 2023, p. 4)

brasileiros. Dessa forma, este programa propõe disponibilizar os espaços das escolas públicas aos finais de semana para que a comunidade tenha acesso a essas atividades educativas, culturais e esportivas. Já o Projeto Anjos D’Rua foi fundado em 2002 e atua promovendo estratégias de ensino-aprendizagem em dança na cidade de Belo Horizonte. No ano de 2013, ocorreu uma pressão popular para que o Projeto Anjos D’Rua fosse integrado ao PEA, uma vez que a antiga escola utilizada pelo Projeto Anjos D’Rua estava impossibilitada de ceder o espaço para realização das atividades. Tendo como base esse contexto de inserção do projeto Anjos D’Rua ao PEA, empreendemos nossa investigação voltando-nos sobre o modo como se desenvolveu os processos formativos em dança no âmbito do projeto Anjos D’Rua durante sua permanência no Programa Escola Aberta nos anos de 2013 e 2019.

Historicamente falando, sabemos, a partir da afirmação de Calabre (2007, p. 95), que as diversas áreas artístico-culturais sofreram um processo de investimento desigual ao longo do tempo. A partir do mapeamento das políticas públicas empreendidas no campo da dança no período compreendido entre 2013 e 2019, realizamos um esquadriamento desse panorama que nos permitiu tecer reflexões a respeito da interlocução entre os campos cultural e educacional no contexto do Escola Aberta. Desse modo, reiteramos que ao indagarmos sobre essa conjuntura, interessa-nos compreender de que forma esses espaços de diálogo se estabeleceram, interrogando-nos se a efetivação dessa interlocução se faz de modo a possibilitar uma comunicação e construção de pontes, para que se possa engendar novos modos de fazer e repensar os processos formativos em dança.

Contudo, ao nos aproximarmos dessa conjunção, fez-se necessário o mapeamento de algumas noções relacionadas à gestão social e política, vinculando-as com fazeres específicos em dança. Um importante aporte teórico para essa articulação e para as análises sobre a estruturação e dinâmica do Projeto Anjos D’Rua foi a dissertação de mestrado da professora Bruna D’Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, intitulada “O Ensino dança em um projeto social do Programa Escola Aberta de Belo Horizonte: questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação Somática”, publicada em 2018.

Recorremos a Bruna D’Carlo Ribeiro em razão de sua atuação como diretora do Projeto Anjos D’Rua, responsável pela condução das atividades do projeto dentro

dos nove anos de ação no Programa Escola Aberta. As atividades do projeto, direcionadas pela diretora, promoveram o ensino de dança e desenvolveram criações artísticas juntamente com seus estudantes.

Ao aprofundar a pesquisa em torno das estratégias de ensino-aprendizagem do Projeto Anjos D'Rua assim como das obras artísticas criadas e viagens realizadas pelo projeto, foi possível, junto à leitura da dissertação de mestrado de Ribeiro, traçar aspectos e particularidades entre os anos de permanência do Projeto no PEA, buscando dimensionar suas realizações em relação com a comunidade.

Outra referência importante foi a da professora Dra. Gilsamara Moura Robert Pires que, em sua tese de doutorado, intitulada como “O corpo da multidão aprende a se comunicar: políticas públicas para dança em Araraquara de 2001 a 2008”, defendida no ano de 2008, explanou sobre o binômio comunicação-cultura, tecendo relações com o campo político, tendo a política cultural para a dança como vetor privilegiado de sua reflexão. Nesta tese, Pires (2008) faz diversos apontamentos sobre políticas culturais para a dança que promoveram maior comunicação entre as várias camadas das populações da cidade de Araraquara que nos auxiliam no desenvolvimento da pesquisa.

Sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento de nossa investigação, ressaltamos que nos pautamos pelo método de pesquisa descritiva exploratória, cujo propósito é direcionar olhares acerca do tema apresentado em uma abordagem crítica interpretativa. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados foram o mapeamento e análise de documentos públicos e revisão bibliográfica que se caracterizou, fundamentalmente, como uma revisão exploratória de literatura dos textos acadêmicos (dissertações de mestrado e teses de doutorado) das autoras citadas anteriormente e também numa pesquisa documental. Foi realizada ainda entrevista estruturada, sob a forma de questionário, com a diretora do Projeto Anjos D'Rua.

Dessa forma, este estudo, ao investigar as relações entre os campos culturais e educacionais por meio das políticas públicas, acolhe também o desejo de explorar os laços entre cultura e educação bem como entre ensino formal e não-formal buscando compreender a complexidade de articulação que existe no vínculo entre os campos mencionados.

O Capítulo I, intitulado “As políticas públicas no Brasil”, aborda as políticas públicas brasileiras baseadas em três referenciais principais, a saber: (1) os dados colhidos das pesquisas² feitas por Frederico Augusto Barbosa da Silva³, (2) o artigo de Maria Amelia Jundurian Corá, publicado na Revista de Administração Pública (2014) e (3) no artigo escrito por Lia Calabre, intitulado Políticas Culturais no Brasil: balanços e perspectivas, presente no livro Políticas Culturais no Brasil⁴.

O foco incide sobre o contexto da criação e implementação do Programa Escola Aberta, para compreendermos os manejos desse Programa como política pública. Para tanto, usamos como base o Relatório de Sistematização do Seminário Internacional Boas Práticas do Programa Escola Aberta (2016), formado a partir de falas de especialistas que estiveram presentes no evento em maio de 2015, em Brasília. O capítulo apresenta ainda reflexões, a partir de Pires (2008), na tese intitulada como “*O corpo da multidão aprende a se comunicar: políticas públicas para dança em Araraquara de 2001 a 2008*”, da importância dessas políticas públicas no âmbito da dança como espaço do engendramento de ações cuja potência incide na aproximação da população nesses espaços públicos em que se configuram as ações de dança. Tomamos as reflexões de Pires (2008) de modo a articulá-las com as políticas desenhadas pelo Programa Escola Aberta, que promoveram o contato dos espaços escolares com os estudantes, famílias e comunidade.

No Capítulo II, de título “A atuação do Projeto Anjos D’Rua no Programa Escola Aberta”, apresentamos a história desse projeto social desde sua criação, apresentando os desdobramentos de sua integração ao Programa Escola Aberta, numa escola pública em Belo Horizonte. O interesse residiu em investigar a os modos como se configuram os processos formativos em dança no contexto do Projeto. Para tanto, uma importante referência foi a dissertação de mestrado de Bruna D’Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, intitulada como “O Ensino dança em um projeto social do Programa Escola Aberta de Belo Horizonte: questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação Somática” (2018), que discorre

² Pesquisas presentes na Coleção Cadernos de Políticas Culturais, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

³ Frederico Augusto Barbosa da Silva é pesquisador do Instituto de Planejamento e Pesquisa (Ipea) desde 1997.

⁴ Pertencente à Coleção CULT (Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, órgão complementar da Universidade Federal da Bahia).

sobre a atuação do Projeto no PEA, apresentando estudos e análises de campo sobre as ligações entre a educação somática, dança e fundamentada nas reflexões de Paulo Freire acerca da educação humanizadora, com foco nas relações entre o Programa Escola Aberta, os currículos e os círculos de cultura praticados no Projeto Anjos D’Rua durante os anos de 2016 e 2017.

É por meio dessa lente que buscamos ponderar sobre as relações e a familiaridade entre os campos culturais e educacionais, relacionando os laços entre arte, cultura e educação no âmbito do Programa Escola Aberta, tendo como base o Projeto Anjos D’Rua.

Neste capítulo, buscamos ainda tecer uma reflexão acerca das combinações e trajetos que se deram no Projeto Anjos D’Rua durante os anos de 2016 e 2017 com enfoque no modo como o surgimento das oficinas de dança mobilizou, na comunidade, não só o acesso a arte, como também a possibilidade de fruir, experienciar e fazer arte em todo o percurso formativo. Essas oficinas ofereceram aos estudantes, oportunidades de aprender e se familiarizar com uma grande variedade de modalidades de dança, ao mesmo tempo em que despertavam o prazer de fazer e produzir arte oportunizando a apropriação por parte da comunidade dos espaços públicos, sobretudo os escolares, por meio dessas ações formativas de dança.

Por fim, o Capítulo III, intitulado “Transformação Cultural”, trata, a partir das reflexões de Pires (2008) sobre transformação cultural e o parâmetro comunicação-cultura, de tecer uma leitura dessas ações no âmbito da gestão social configurada por essas políticas públicas, pensando essas ações formativas em dança como agentes de transformação social. Desse modo, o capítulo se organiza também em diálogo com as análises de Amorim (2010) sobre a importância das mobilizações e ações da população, dos órgãos públicos e dos artistas da dança para que seja possível implementar políticas públicas direcionadas para a dança que refletem o contexto social e comunitário de onde serão implantadas, considerando os artistas e profissionais imbricados neste contexto.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A formulação da política cultural no Brasil é entendida por Frederico Augusto Barbosa da Silva (2017) como uma modalidade de intervenção que atua paralelamente à educação, saúde ou previdência. Para Silva, o campo da política cultural apresenta problemas análogos aos de outras áreas na medida em que também, “sofre com questões relativas à falta de recursos financeiros e de gestão” (SILVA, 2017, p. 12). Tendo como panorama o modo como esses problemas se manifestam, o autor defende como dever dessas políticas públicas a atuação no sentido de promover a diversidade simbólica e cultural que, muitas vezes se vê comprometida, no domínio das políticas culturais brasileiras, em razão de seu alinhamento à perspectiva colonial, que contribui para a precariedade da educação e do acesso à cultura por determinadas fatias da população. Estes problemas sociais se evidenciam quando nos debruçamos sobre o escasso acesso de crianças de baixa renda ao ensino formal⁵, bem como sobre a falta de estrutura das instituições escolares públicas para comportar esses estudantes. Dessa forma, por meio de ações promovidas pelos campos culturais, artísticos e educacionais, as políticas culturais podem se efetivar como mediadoras fundamentais nesse dever do estado brasileiro de promover a diversidade simbólica e cultural.

Em observância aos estudos desenvolvidos sobre a história cultural, se tomarmos como recorte as políticas públicas culturais no Brasil, constatamos que a cultura teve uma demora significativa para sua institucionalização. Segundo Maria Amélia Corá (2014, p. 1094), “a cultura é incipiente como prioridade na agenda política do Estado brasileiro, mesmo com o grande desenvolvimento e ascensão na dimensão cultural nos últimos anos⁶”. O atraso da institucionalização da área cultural pode ser pensado, na visão da autora, a partir das políticas culturais presentes na pré-constitucionalização, a partir do ano de 1930. Para Corá (2014), inclinado à construção de uma ideia de nação, o Estado trabalhou para assumir um papel proeminente na formulação de uma concepção oficial de cultura.

Em uma retomada histórica, a autora inicia sua análise pelo governo de Getúlio Vargas, ex-presidente do Brasil, que implementou durante seu mandato (1930 –

⁵ Cf, BEZERRA, Juliana. Educação no Brasil. In: Toda Matéria, [s.d.]

⁶ Como a publicação é de 2014, comprehende-se que a autora, ao se referir às políticas públicas dos últimos anos, refere-se aos anos anteriores ao ano de 2014.

1945)⁷, as denominadas ‘primeiras políticas públicas de cultura brasileiras’, tais como a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937 e o primeiro Conselho Nacional de Cultura no ano seguinte, em 1938. Entre os anos de 1945 e 1964, pôde-se observar um grande desenvolvimento na área cultural advindos da iniciativa privada, todavia, paralelo a este desenvolvimento instigado pela iniciativa privada, o Estado não viabilizou práticas consideráveis para promoção da cultura em ações e programas que favorecessem o acesso da população ao setor cultural. Calabre (2007, p. 92) expõe que no campo da produção artística, geraram-se novas propostas à medida em que surgiam grupos que visavam novas linguagens aliadas à maior autonomia nos processos de criação.

Já em 1961, sob o governo do então ex-presidente Jânio Quadros, houve a segunda instituição do Conselho Nacional de Cultura, que dependia da articulação do Estado brasileiro. Nas comissões do Conselho existiam diversos expoentes de diferentes linguagens artísticas e este foi um fato importante pela idealização de um órgão responsável que viesse elaborar os planos nacionais de cultura.

O ano de 1964 foi um ano de transições traumáticas no país, haja vista que com o golpe de 1964 e a instauração do governo militar os percursos das produções culturais foram modificados. O Estado tomou posse do planejamento das ações culturais por meio da institucionalização e duro controle da produção artístico-cultural. Nesse período, o governo atuava no controle das produções culturais que aconteciam no país, de forma que muitos artistas foram censurados, exilados e perseguidos pelos militares por manifestarem sua arte. Durante esse tempo, o único tipo de produção artística que interessava ao governo era a que o beneficiava. Tal como destacado por Santos e Cantarelli:

A partir de então estavam declaradas as formas mais brutas e desumanas de repressão contra uma sociedade. Foram 21 anos de violação aos direitos humanos dos brasileiros. [...] Apesar de anos de repressão o Brasil, possuía artistas, intelectuais, professores, jornalistas, pessoas comuns que lutavam por um país mais justo. Tais expressões populares puderam ser transmitidas por meio de veículos de comunicação, como a televisão que começava a se consolidar no país (SANTOS; CANTARELLI, 2013, p. 4)

⁷ O Governo Provisório foi o período da era Vargas que se iniciou em 1930, quando Getúlio Vargas chegou ao poder e terminou em 1934, quando Vargas foi eleito indiretamente Presidente do Brasil para um mandato de quatro anos.

Durante o governo do ex-presidente Castelo Branco, entre os anos de 1964 e 1967, efetivaram-se, no âmbito das políticas públicas e do projeto de controle da produção artística colocado em vigor, discussões para instauração de uma política nacional de cultura, o que leva Calabre (2007) a assinalar que

A partir de 1964, com o início do governo militar os rumos da produção cultural são alterados, o Estado foi retomando o projeto de uma maior institucionalização do campo da produção artístico-cultural. Durante a presidência de Castelo Branco (1964–1967), surgiu nos quadros do governo a discussão sobre a necessidade da elaboração efetiva de uma política nacional de cultura (CALABRE, 2007, p. 90).

Durante o mandato do ex-presidente Médici (1969-1974), foi elaborado e apresentado um projeto de financiamento de eventos culturais, o Plano de Ação Cultural (PAC) e, nesta mesma época, no período de 1968 a 1974, os movimentos da ditadura se tornaram mais brutais, como discorre Antonio Albino Canelas Rubim (2007)⁸:

O segundo momento (final de 1968–1974), o mais brutal da ditadura, é dominado pela violência, prisões, tortura, assassinatos e censura sistemática bloqueando toda a dinâmica cultural anterior. Época de vazio cultural, apenas contrariado por projetos culturais e estéticas marginais, marcado pela imposição crescente de uma cultura midiática controlada e reproduzora da ideologia oficial [...] (RUBIM, 2007, p. 21).

Apesar do contexto político da época construir um país ao redor de um ideário golpista, foi neste mesmo período que a UNESCO realizou um conjunto de encontros nos anos de 1970, 1972, 1973, 1975, 1978 e 1982, com o intuito de fomentar uma reflexão, numa esfera internacional, sobre as políticas culturais existentes. Nessa medida, houve uma importante viabilização de reflexões com vistas à renovação das políticas culturais brasileiras, que se encontravam em um cenário histórico de impactos negativos e defasagens.

No final da década de 70, o Departamento de Assuntos Culturais foi renomeado como Secretaria de Assuntos Culturais, o que, para Calabre, significou uma divisão dentro da mesma secretaria. Essa divisão, entendida para além de uma mudança de nomeação, consistiu em uma vertente patrimonial e outra de produção, articulação e “consumo” de cultura. Posteriormente, em 1981, houve a criação da Secretaria de Cultura, sendo essa subdividida em duas subsecretarias: Assuntos Culturais (ligada a FUNARTE) e Patrimônio (IPHAN e Fundação Pró-Memória). Sendo assim, a

⁸ Cf. RUBIM, 2007.

participação do Estado na área cultural se consolidou ao longo desses anos. Para Calabre, todo o arranjo para a institucionalização do campo da cultura dentro das áreas de atuação do governo

[...] ocorrido na década de 1970 não ficou restrito ao nível federal. Nesse mesmo período o número de secretarias de cultura e de conselhos de cultura de estados e municípios também cresceu. Em 1976, ocorreu o primeiro encontro de Secretários Estaduais de Cultura, dando origem a um fórum de discussão que se mantém ativo e que muito contribuiu para reforçar a ideia da criação de um ministério independente (CALABRE, 2007, p. 93).

A partir deste período, houve a criação do Ministério da Cultura, em 15 de março de 1985, pelo ex-presidente José Sarney, sob o Decreto nº. 91.144. Calabre afirma que, desde sua criação, o Ministério da Cultura vem enfrentando adversidades e problemas de ordem financeira e administrativa que transitavam entre a falta de pessoal para atribuições necessárias de um Ministério, falta de recursos financeiros para programas já institucionalizados e falta de espaço físico para a adaptação do novo ordenamento, o que evidencia os impasses relacionados à garantia de permanência do Ministério da Cultura.

No ano de 1990, o Ministério da Cultura foi extinto sob o mandato do ex-presidente Fernando Collor conjuntamente a vários outros órgãos tais como a Fundação Nacional de Artes Cênicas (FUNDACEN) e o Conselho Federal de Cultura. Nesse movimento, a FUNARTE foi transformada em Instituto Brasileiro de Arte e Cultura (IBAC), a Lei Sarney foi revogada e o governo federal não realizou mais investimentos na área da cultura, o que fez com que a responsabilidade pelas atividades culturais passasse a ser dos estados e municípios.

Um ano após a extinção do Ministério da Cultura, foi promulgado o decreto Lei nº 8.313, que fundou o Programa Nacional de Apoio à Cultura, ordinariamente conhecido como Lei Rouanet, que começou a introduzir recursos financeiros no campo da cultura pelo mecanismo de renúncia fiscal. No ano de 1992, durante o governo do ex-presidente Itamar Franco, o Ministério da Cultura e determinadas instituições (como a FUNARTE) foram reconstruídas.

Em 1997, com o objetivo de promover os laços entre cultura, educação e esporte, a UNESCO efetuou análises sobre juventude, violência e cidadania que indicaram uma série de elementos que faziam com que a violência recaísse significativamente, no Brasil, sobre crianças e adolescentes em situação de

vulnerabilidade social e de baixa renda. É importante ressaltar que nessas análises foi constatado que 68,2% de atos violentos entre os jovens ocorreram nos finais de semana.

Em 2000, como ação direta para combater esse fato, foi criado pela UNESCO o Programa Abrindo Espaços com o propósito de abrir as escolas públicas aos finais de semana, oferecendo aos jovens e à população em geral a possibilidade do aprendizado e contato com as artes, os esportes e o lazer. É somente no ano de 2004, durante o governo do atual presidente Luís Inácio Lula da Silva, que essa iniciativa se transformou numa política de governo⁹, sob a forma do Programa Escola Aberta¹⁰. Os encontros entre cultura, artes e educação surgem, no contexto do PEA, para fomentar as relações entre a escola e a comunidade e acontecem a partir da apostila dessa gestão no diálogo entre os campos da cultura e da educação. Desta forma, o Programa Escola Aberta convida a comunidade a ocupar o espaço das escolas em horários não convencionais e realizar atividades em cursos livres.

1.1 O PANORAMA BELO-HORIZONTINO

Tecendo aproximações entre o cenário das políticas públicas no Brasil nesse período com o panorama belo-horizontino, percebemos que ele contou com a implantação de projetos e programas que passaram a atuar na rede municipal de Belo Horizonte. Destacamos aqui quatro iniciativas para ilustrar esse panorama de políticas públicas que se relacionam, também, com a dança, por tratarem de programas que operaram como políticas públicas com potencial de mobilização do diálogo entre educação, cultura e arte, assim como o Projeto Anjos D’Rua. São elas, o Programa Escola Aberta (PEA), Programa Escola Integrada (PEI), Programa Escola nas Férias (PEF) e o Integrarte. Importante destacar que todas essas iniciativas têm como órgão responsável por sua implementação a Secretaria Municipal de Educação.¹¹ Com o

⁹ Políticas de governo são aquelas que iniciam e terminam com um mandato político. Políticas de estado se mantêm no tempo, independente das alterações nos cargos políticos do governo.

¹⁰ O Programa Escola Aberta é regido por diretrizes político-pedagógicas e operacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e operacionaliza uma diretriz que está colocada como política do governo. Há o Caderno de Diretrizes Pedagógicas e Operacionais do PEA que consiste em orientações para organização do Programa na rede municipal de educação de Belo Horizonte.

¹¹ Estes programas sofreram com a precarização de suas operacionalizações. Um dos fatores se revelam pela falta de articulação entre a SMED-BH e os gestores das escolas.

intuito de abordar as várias áreas de conhecimento, esses programas realizam atividades que envolvem jogos, brincadeiras, esportes, informática, artes marciais, artesanato, dança, música, educação socioambiental, entre outras atividades.

No ano de 2006, o Programa Escola Integrada que, em sua primeira configuração, levava o nome de Escola Integral, foi instaurado na Rede Municipal de Ensino na cidade de Belo Horizonte. Este programa se baseava na expansão da carga horária dos(as) estudantes nas escolas, objetivando promover um maior distanciamento do trabalho infantil e das situações de risco a que crianças e adolescentes dessas comunidades eram submetidos. Tal como demarcado por Saraiva:

Ao estabelecer como objetivo a permanência dos alunos no contra turno, os programas que derivam desse formato de política educacional demandam uma reestruturação da organização interna da escola para garantia de sua execução. Nesse sentido, são incorporados ao cotidiano escolar novos sujeitos docentes, novas formas de organização do tempo e do espaço e, sobretudo, novas e diversas demandas de trabalho e de formação para os gestores escolares (SARAIVA, 2022, p. 2).

De acordo com José Silvestre Coelho (2010)¹², em sua proposta político-pedagógica, o Programa Escola Integrada tinha como foco promover a inclusão cidadã das crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento e ampliação da qualidade da formação dos estudantes nas dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva, através da ampliação da jornada escolar, com o intuito de contemplar as necessidades formativas dos sujeitos. Como vimos, um dos objetivos do Programa Escola Integrada (PEI) era o de propiciar a vivência de experiências culturais e esportivas para os estudantes durante a grade de horários da semana, haja vista que eles permaneciam nas escolas em tempo integral.

Já o Programa Escola nas Férias (PEF) se destinava a ações que compreendiam o uso da escola durante o período das férias escolares no sentido de promover aos estudantes e à comunidade escolar um apanhado de vivências que buscavam exercitar, também, as práticas culturais. A atuação do PEF se deu no intuito de proporcionar aos sujeitos que frequentam a escola uma programação cultural diversificada e acessível à comunidade.

¹² Cf. COELHO, 2010.

Sob o mesmo ângulo, o Integrarte também se consolidou como importante mobilizador em prol da formação cultural de qualidade e também de seus atores. De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte (2020), durante o período de permanência dos estudantes nas escolas, as áreas das artes como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro foram trabalhadas em módulos transversalmente estruturados, relacionando a diversidade dos campos de conhecimento, levando em conta as particularidades dos cenários educativos onde estão inseridos os estudantes.

Sobre o Programa Escola Aberta, que é foco de nossa análise, cabe destacar que ele foi inaugurado em outubro de 2004 pelo governo federal e propunha, de acordo com sua cartilha de 2007, ressignificar o espaço escolar para o desenvolvimento de atividades que atuassem na esfera formativa, nos campos culturais, esportivos e de lazer. Os objetivos gerais e específicos enunciados no documento “Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta” (2007) destacam que o PEA visa “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz”, bem como “promover e ampliar a integração entre escola e comunidade; ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para a redução das violências na comunidade escolar” (TINOCO e SILVA, 2007, p. 14). Logo, o trabalho dos agentes responsáveis pelo funcionamento do PEA (MEC, FNDE e as Secretarias de Educação) tem como foco o manejo do cumprimento desses objetivos dando-se por meio da inclusão social e a ampliação de atividades culturais, desportivas e de lazer oferecidas aos alunos e à comunidade nos finais de semana.

Pontuamos que o apoio ao desenvolvimento e à democratização da cultura no Brasil só nos foi garantido após um considerável esforço de remanejamento em que foram adotados programas e mecanismos estáveis de fomento às atividades de cunho cultural, onde a presença do Estado precisou se darativamente, embasada por regras e procedimentos públicos. Segundo Silva (2007), a caracterização da configuração institucional das políticas públicas se sustenta a partir da atuação de diversos agentes, sendo eles “os poderes públicos e suas administrações em diversos níveis, as instituições não governamentais, as empresas, os artistas e outros agentes culturais” (SILVA, 2007, p. 18).

A coordenação e planejamento das políticas públicas corresponde a um conjunto de ações e iniciativas que, de forma planejada e conduzida por seus agentes e gestores podem, por sua vez, estar sujeitas a condições e a avaliações sistemáticas que visam manterem-se atentas às diversas realidades da população brasileira e também, estimular a produção e difusão da cultura.

Tal como salientado, o Programa Escola Aberta (PEA) foi pensado para ser desenvolvido dentro das escolas públicas brasileiras. O que se percebe nas ações do PEA é uma tentativa de colocar em prática a inclusão de toda a comunidade, permitindo a relação entre professores, estudantes e famílias.

À vista da ideia de praticar a inclusão da comunidade, Pires (2008) destaca as apresentações públicas em espaços culturais de Araraquara, afirmando ser possível conectá-las ao conceito das ações de transformação social, onde a população local e famílias araraquarenses iam até às escolas, Teatro Municipal e Teatro de Arena. Segundo Pires:

[...] foi registrado que grande parcela da população do bairro beneficiado nunca havia entrado no Teatro Municipal de Araraquara, por exemplo, e que depois de algum tempo tornou-se frequentador assíduo de atividades e eventos culturais como Festival de Dança, peças de teatro e concertos. Este fenômeno pode ser analisado sob o ponto de vista da má compreensão do bem público, do não-pertencimento à cidade e da falta de consciência cidadã da “coisa pública”, como direito de todos (PIRES, 2008, p. 15).

Assim como destacado por Pires (2008), a aproximação dos espaços públicos escolares de estudantes e famílias, amplamente promovida pelo Programa Escola Aberta (PEA), pôde promover uma maior abertura para os jovens, atendendo às suas necessidades e mobilizando uma maior participação dos membros familiares na vida escolar. Todavia, a atuação do PEA contribuiuativamente para a redução das taxas de evasão escolar, fato este que foi sustentado pela criação de diversas estratégias que atuaram como estímulo na convivência pacífica entre os jovens participantes do programa. Neste contexto, a reportagem de Ionice Lorenzoni (2010)¹³ disponível no Portal MEC, página do ministério da Educação, discorre sobre essa contribuição: “um dos resultados positivos do programa é a redução da violência em comunidades de alto risco social para crianças, adolescentes, jovens e mulheres”. Nesta mesma

¹³ Cf. LORENZONI, 2010.

reportagem, Lorenzoni destaca a fala de Leandro Fialho¹⁴ de que “a escola ganha importância porque ela é o único equipamento social de muitas comunidades” (FIALHO *apud* LORENZONI, 2010).

Segundo o Relatório de Sistematização do Seminário Internacional Boas Práticas do Programa Escola Aberta, referente ao ano de 2015, o PEA teve enorme popularidade e grande qualificação como agente transformador¹⁵. Tal fato leva Marlova Jovchelovitch Noleto (UNESCO, 2016, p. 2) a afirmar que o PEA, juntamente com a metodologia adotada pelo Ministério da Educação (MEC), se caracterizou por ser o primeiro programa da UNESCO a se tornar, no Brasil, “política pública nos âmbitos federal, estadual e municipal”. Em termos quantitativos, no ano de 2015, o PEA acontecia em mais de 4 mil escolas espalhadas pelas cinco regiões brasileiras. Este quantitativo beneficiou, em média, 4 milhões de pessoas.

Noleto (UNESCO, 2016, p. 3) destaca, no Relatório de Sistematização, que a UNESCO atuou como um laboratório de ideias que acabou por apontar que “o trabalho na educação não formal foi importante como complemento dos esforços investidos na educação formal” assim como “o trabalho conjunto entre os setores de Educação, Ciências Sociais e Cultura, dentro da UNESCO” foi fundamental para que o PEA pudesse acumular experiências e criar métodos que pudessem prestar cooperação técnica para outros países que tinham interesse em importar o PEA, como Honduras, Nicarágua, El Salvador, República Dominicana e Guiné-Bissau.

Julio Jacobo Waiselfisz (2016), convidado especialista para o Seminário Internacional de 2015, expôs três aspectos fundamentais para o desenvolvimento do PEA: “Em primeiro lugar, ocorreu um diálogo entre a **teoria e a prática**. Em segundo lugar, ele ajudou a construir a categoria **juventude** nas políticas públicas [...]. Em terceiro lugar, a Escola Aberta foi caracterizada como poder da **imaginação**” (WAISELFISZ, 2016, p. 3, *grifo da autora*). Waiselfisz (2016) apresenta, ainda, dados referentes às categorias de juventude e de violência, apontando o perfil dos jovens com maior índice de mortalidade no país. Com base nesses dados, o especialista

¹⁴ Leandro Fialho foi, entre 2002 e 2016, coordenador de ações educacionais complementares da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC).

¹⁵ Essa conclusão tem como base a metodologia que foi utilizada pelo Programa Abrindo Espaços no ano de 2004, portanto, antes da sua renomeação como Programa Escola Aberta.

aponta que, em 2012, a parcela de homicídios de jovens negros de 20 (vinte) anos de idade era superior aos homicídios de jovens brancos pertencentes à mesma faixa etária. A UNESCO no Brasil buscou elaborar um montante de pesquisas que investigassem essa problemática que envolve a juventude, a fim de contornar a relação entre os jovens e a violência. Dessa forma, para o especialista, foram confirmados efeitos positivos e extremamente significativos na execução e prática do Programa Escola Aberta para aplacar essa dura realidade.

O Relatório de Sistematização desse Seminário também contém as reflexões do professor André Lázaro, em que ele discorre sobre o fato de o Brasil possuir uma ampla experiência em educação popular, tendo Paulo Freire como uma fundamental referência para este campo. A articulação entre educação formal e não formal foi adquirindo consistência no âmbito do PEA conforme sua implementação foi se desenvolvendo. Constatamos, com base nos dados expostos, que essas possibilidades de articulação acabaram por fortalecer a estrutura do PEA.

Sobre a proposta de uma educação integral, convém ressaltar que ela foi iniciada em 2007 tendo como base o modelo de Anísio Teixeira¹⁶. Para Lázaro (2015):

Esse modelo enfatiza que a compreensão do contexto em que vivem os jovens é um fator decisivo para a sua aprendizagem. Portanto, as experiências culturais, criativas e esportivas bem orientadas na sala de aula são fatores que ajudam no aprendizado, sobretudo em contextos de muita desigualdade, como no Brasil (LÁZARO, 2016, p. 5).

Retomando a perspectiva de tecer laços e diálogos entre escola e comunidade, é possível afirmar que o Programa Escola Aberta atuou firmemente na revalorização dos professores comunitários como agentes intermediários entre a escola e a comunidade, fortalecendo a noção de pertencimento da comunidade por meio da coletividade e da liberdade que surgiu durante o processo de desenvolvimento do Programa nas escolas. Assim sendo, esses agentes intermediários contribuíram fortemente para o enaltecimento do conhecimento das comunidades em que o Programa atuou. Somando a essa valorização, temos ainda os avanços reconhecidos no campo da gestão educativa que se baseiam na cooperação com a comunidade que assumia, nas ações do PEA, ocupações de liderança.

¹⁶ Anísio Teixeira foi um importante educador brasileiro do século XX que defendia uma educação pública, gratuita e laica.

Importante acrescentar que a efetivação dos laços entre cultura e educação só se consolidou, em grande parte, em função das articulações do Ministério da Educação (MEC) com os Ministérios do Esporte (ME), do Trabalho e Emprego (TEM) e da Cultura (MinC) em que se percebe a experimentação de formas de atuação que permitiam um regime de colaboração federal entre o MEC outras esferas da administração pública.

Dessa forma, as relações criadas a partir desse modelo sinalizaram uma melhoria de resultados dentro das escolas que implementaram o Programa Escola Aberta. Tais melhorias, como vimos, englobaram uma maior disposição dos estudantes para ir à escola, o aumento da participação dos estudantes e de suas famílias nas atividades escolares, um maior comprometimento com os estudos no âmbito da escola formal e ainda, sob a iniciativa dos próprios estudantes, houve um aumento significativo nas ofertas de atividades culturais e desportivas dentro do PEA.

Para além dos resultados observados dentro das escolas, para Marisa Timm Sari (2015), o PEA teve grande influência na implementação das políticas públicas, uma vez que foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e a UNESCO para implementação do Programa em escolas de regiões metropolitanas, atuando juntamente dos estados e municípios brasileiros. De acordo com Sari (2015, p. 6), “o Programa foi implementado como projeto-piloto em 50 escolas de tempo integral na Prefeitura de Belo Horizonte, o que foi reconhecido como uma experiência inovadora por seu âmbito e resultados”.

Assim sendo, a implementação do Programa pôde servir como inspiração para o programa de educação integral ‘Mais Educação’, também do Ministério da Educação, no que diz respeito aos objetivos enunciados, temáticas e atividades, sob o mesmo ponto de vista da metodologia do trabalho integrado dos professores e agentes da comunidade. Por fim, outro ponto positivo do Programa foi a forma como se deu a introdução de um modelo de política social que dialogasse com as pessoas da comunidade e da escola, tecendo articulações não somente entre as pastas de cultura e educação, mas também, como vimos, entre ensino formal e não-formal.

A este respeito, Gilsamara Pires destaca que a presença efetiva da sociedade nos espaços de participação e discussão "promove uma efetiva construção coletiva,

amplia o sentido de pertencimento e partilha, contribuindo para a produção de conhecimento, para a formação de redes e de relações sociais colaborativas" (PIRES, 2008, p. 12).

Em 2013, o Projeto Social Anjos D’Rua, que atua em Belo Horizonte desde 2002 mobilizando crianças e jovens para o ensino de várias vertentes de danças, integrou-se a uma escola participante do Programa Escola Aberta, que os recebeu em seu espaço. O Anjos D’Rua se manteve vinculado ao PEA até o início de 2020, momento em que houve o fechamento sistemático das escolas como medida de saúde pública, ante a urgência do isolamento social devido à pandemia de Covid-19. A partir disso, as atividades do Projeto Anjos D’Rua foram modificadas para formato remoto e, em meados do segundo semestre de 2021 as atividades retornaram ocupando outros espaços de aprendizagem. Todavia, compreendemos que a participação do Projeto Anjos D’Rua no Programa Escola Aberta é um importante momento para o desenvolvimento de nossa análise, uma vez que contribuiu na mobilização de experimentações com vistas a uma relação integrada da comunidade com as manifestações artísticas.

Dessa forma, interessa-nos tecer reflexões sobre as estratégias desenvolvidas no âmbito do projeto para oportunizar o acesso de seus estudantes a novas expressões culturais, que transcendem a realidade formativa da educação tradicional por meio do ensino, de grupos de pesquisa, de produções de dança articuladas a iniciativas de democratização da arte e da dança. Tais reflexões serão desenvolvidas no próximo capítulo.

2. A ATUAÇÃO DO PROJETO ANJOS D'RUA NO PROGRAMA ESCOLA ABERTA

Ao apresentar estudos sobre as ligações entre a educação somática, dança e conceituações de Paulo Freire, especificamente as relações entre o Programa Escola Aberta, currículos e círculos de cultura, Ribeiro (2018) apresenta em sua pesquisa estudos e análises baseados numa inquietação sobre quais conhecimentos podem ser gerados pela experiência vivida – no, com e pelo – corpo que dança. Desse modo, ao refletir sobre a experiência do Projeto Anjos D’Rua e sua introdução no Programa Escola Aberta, a pesquisadora destaca a necessidade de a escola transpor o paradigma presente na pedagogia tradicional no que tange a transgressão de seus dispositivos de preparação moral e intelectual dos estudantes por meio de uma configuração e recortes pré-estabelecidos. Sob essa perspectiva crítica, a autora expõe a maneira em que esse molde tradicional atua, frisando que ele opera por meio da transmissão dos “conhecimentos acumulados pela comunidade de forma enciclopetizada e descontextualizada, repassados ainda, como verdade absoluta e inquestionável” (RIBEIRO, 2018, p. 24).

Ao pensar na abertura do espaço da escola para a discussão sobre o corpo e sua sensibilidade, Ribeiro (2028) defende a necessidade de se pensar numa nova estrutura curricular que possa conduzir o processo de ensino-aprendizagem por meio da escuta e de práticas educativas que compõem os saberes dos sujeitos.

A partir de inquietações advindas da sua experiência junto ao Projeto Anjos D’Rua, Ribeiro (2018) busca analisar essa experiência sob o prisma de um currículo aberto, que propõe se descolar do controle possessivo educativo que está presente na visão tradicional do currículo escolar. Ao pontuar sobre o estudante ideal, tendo como base o enfoque do currículo escolar tradicional, a autora elucida que:

Cabe, ao professor, administrar as condições de transmissão dos conteúdos, estabelecendo uma relação extremamente verticalizada com o aluno. O aluno ideal, nesta perspectiva do currículo, é aquele passivo submisso e receptivo, a ser preparado para o trabalho mecanizado e fragmentado. O conhecimento, tido como neutro, científico e desvinculado das relações de poder, colocam o saber (e não os saberes) de forma legítima e indistinta e sem diferenciações. Questionar os arranjos sociais e estruturais da sociedade não são admitidos, fomentando, em todo seu arranjo e substrato curricular, apenas a aceitação, o ajuste e a adaptação dos indivíduos (RIBEIRO, 2018, p. 24-25).

Observa-se que a proposta reflexionada por Ribeiro (2018) consiste em deshierarquizar os processos educativos relacionados à arte e cultura no contexto escolar, sendo essa a principal atuação, em sua visão, do Projeto Anjos D'Rua dentro da estrutura curricular. Ao destacar a importância da inserção de um fazer e pensar dança de forma a atentar-se sobre as pluralidades e diversidades dos corpos em que a dança se traduz, Ribeiro (2018) acaba por elaborar propostas que dialogam com as experiências da educação formal, possibilitando ações e experiências pedagógicas com a dança. Dessa forma, uma das mobilizações essenciais para o funcionamento do Projeto Anjos D'Rua no Programa Escola Aberta, foi a de colocar em prática o exercício de escuta dos protagonistas¹⁷ das escolas e de seus territórios por meio dos fazeres em dança.

Se tomarmos as considerações feitas por Pires (2008) de que a presença da comunidade nos espaços públicos age como uma promoção de construção coletiva, os apontamentos de Ribeiro (2018, p.16), no que tange ao Projeto Anjos D'Rua, perpassam pela ideia de ampliar o sentido de pertencimento da comunidade e de partilha desses espaços públicos.

Neste sentido, a contribuição para a produção de conhecimento, por meio da formação de redes e de relações sociais colaborativas¹⁸, podem ser relacionadas com a atuação do Projeto Anjos D'Rua, uma vez que, por meio da utilização do espaço público escolar e de atividades de oficinas de dança para a comunidade, o Projeto pôde mobilizar uma ampla diversidade de manifestações culturais que, por sua vez, constituem o tecido social da comunidade em que ele se desenvolveu. Além disso, as propostas de atividades realizadas na esfera do Projeto Anjos D'Rua se mostram alinhadas aos objetivos do Programa Escola Aberta, mais precisamente aqueles que se baseiam na relação entre arte, cultura e educação.

Sob o ponto de vista de Sueli de Lima¹⁹ (2016, p. 6), “a grande diversidade da cultura brasileira ainda é alheia à escola: aquela que os alunos expressam, sentem e possuem como experiência de vida não dialoga com a escola”. A partir dos

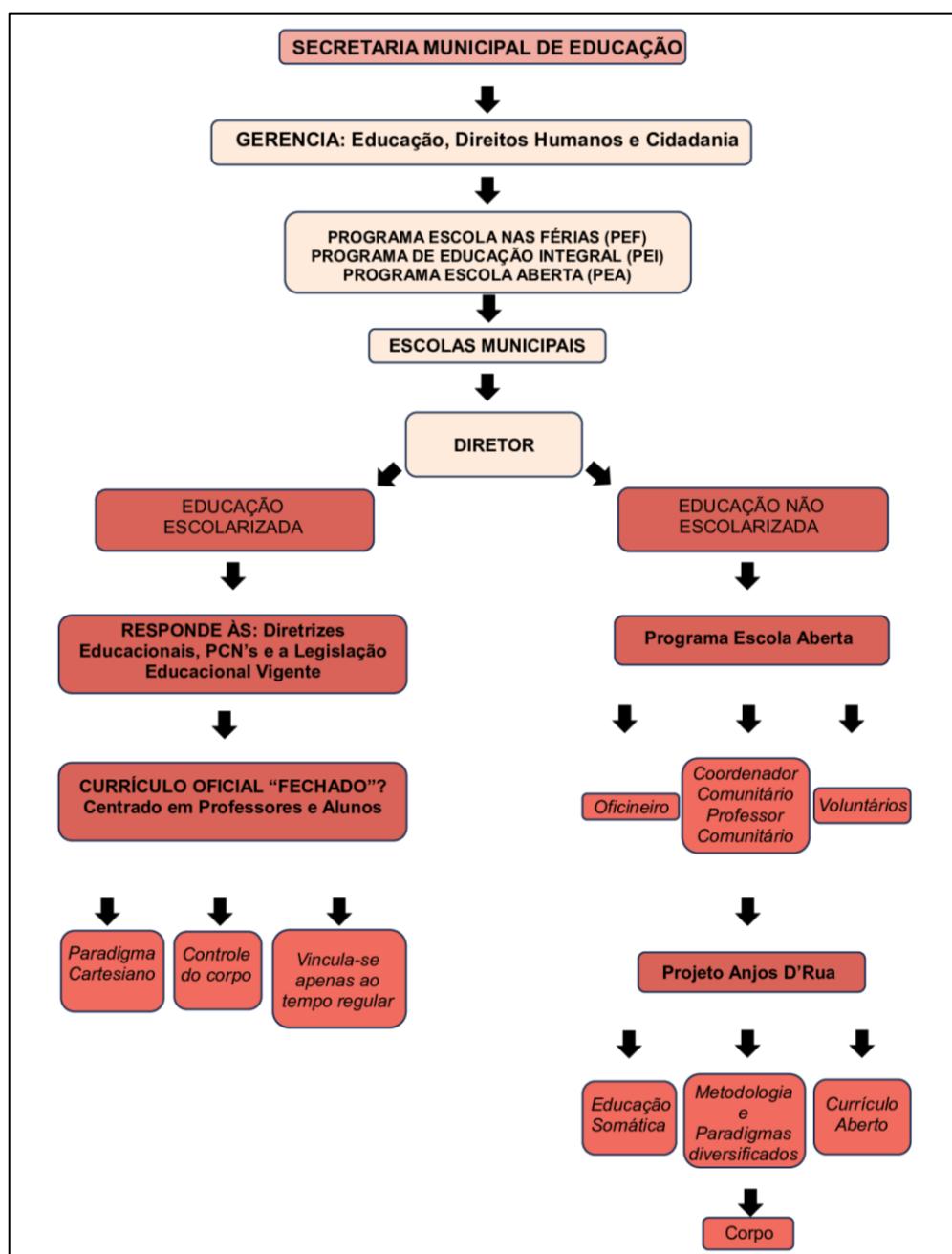
¹⁷ Estes protagonistas eram estudantes, professores, líderes da comunidade, famílias e gestores públicos.

¹⁸ Cf. PIRES, 2018.

¹⁹ Sueli de Lima foi fundadora da ONG Casa da Arte de Educar e participante do Relatório de Sistematização do Seminário Internacional Boas Práticas do Programa Escola Aberta.

apontamentos de Lima (2016) e tecendo ligações com as elaborações de Ribeiro (2018), salientamos que o Programa Escola Aberta se relaciona com a educação não escolarizada e reúne três grupos de agentes que o estruturam: os oficineiros²⁰, coordenador e professor comunitários e os voluntários. A seguir, a FIG. 1, elaborada por Ribeiro (2018), ilustra as relações entre o Projeto Anjos D’Rua, a Escola Municipal e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

FIGURA 1 - RELAÇÕES ENTRE ANJOS D’RUA, ESCOLA MUNICIPAL X E SMED-BH



Fonte: RIBEIRO, 2018, p. 28. (Modificação de formatação para fins didáticos.)

²⁰ Precarização da profissão de professor.

A partir dessa estruturação, podemos constatar que o arranjo do Projeto Anjos D’Rua se edifica com base na educação somática e se move na direção de um currículo aberto, utilizando metodologias e paradigmas diversificados que se encaminham para o corpo. Apoiada nessa estrutura, Ribeiro (2018, p. 28) defende, nesse contexto de relação entre educação formal e não-formal, a necessidade de que esses projetos inseridos no Programa Escola Aberta, proponham uma estrutura curricular que "embora apresente elementos da educação escolarizada" também "opte por uma organização que evidencie e ouça os sujeitos nele inseridos".

Através desse projeto social, diversos sujeitos encontraram a dança e se tornaram cidadãos dançantes, bailarinos e artistas. As oficinas de dança possibilitaram a estas pessoas expandir as possibilidades do corpo, criando oportunidades de conhecimento e contato com diversas modalidades de dança e despertando nos estudantes o gosto pelo fazer e produzir arte. Destaca-se que o projeto efetivamente ofereceu acesso ao campo da arte para comunidades em situação de vulnerabilidade social. Tal como enfatiza Ribeiro:

A dança, enquanto processo, tem um potencial educativo que ultrapassa as barreiras impostas por modelos rígidos e estagnados da educação escolarizada e cria alicerces para a vida em sociedade. Os participantes, ao experienciar ações educativas que fazem uso dos preceitos da Educação Somática, estabeleceram uma relação profunda entre si mesmo, o outro e com o meio, e até mesmo uma nova relação com o ato de conhecer e aprender (RIBEIRO, 2018, p. 100).

Voltando a estruturação do Projeto Anjos D’Rua, constatamos que, durante o período compreendido entre 2013 e 2019, turmas e coletivos fizeram parte da base de ensino de danças do projeto. Inicialmente, as aulas de Danças Urbanas se mantinham como a única modalidade a ser estudada no projeto. Com o passar dos anos, outras modalidades passaram a integrar sua rede de ensino e aprendizagem. As turmas de Danças Urbanas seguiam uma estrutura didático-metodológica pensada a partir da distribuição de conhecimento prévio na modalidade e nos grupos de idade.

Ribeiro, diretora do Projeto Anjos D’Rua, em entrevista concedida a mim, em 20 de junho de 2023, sobre as realizações do Projeto Anjos D’Rua durante os anos que integrou Programa Escola Aberta, afirmou que as turmas foram construídas pelas aproximações e agrupamentos. Essas aproximações visavam a diversidade relacionada às questões de gênero, raça e classe e se organizavam também como

base nos grupos etários e seu desenvolvimento físico-motor. Os processos de aprendizagem em dança passavam pelas turmas de Básico, Formação, Fundamental, Elementar, Preparatório, Estrutural, Pré-Avançado e Avançado. Inicialmente, apenas as turmas de danças urbanas seguiam as nomenclaturas descritas acima, mas, conforme a entrada de novas modalidades de dança no projeto, como o Balé Clássico, as novas turmas passaram igualmente a seguir essa estruturação.

Observando a estrutura didático pedagógica do Projeto, observamos que, além das turmas regulares, o Projeto Anjos D’Rua oportunizou ainda o desenvolvimento de Coletivos de dança que surgiram com a proposta de emancipação e transformação dos sujeitos imbricados nesses contextos. Cabe ressaltar que, uma vez pertencentes a uma turma regular, os estudantes tinham a liberdade e autonomia para decidir em qual Coletivo ofertado iriam se inscrever. De modo geral, os Coletivos atuavam na direção de abordar temáticas e práticas que não eram tratadas no contexto das turmas regulares. Dessa forma, os professores ofereciam aos estudantes aulas de Dancehall, Hip Hop L.A., Street Jazz, Funk e Contemporâneo, dentre outras.

Durante todos os processos de aprendizagem dos estudantes, a direção e coordenação do projeto buscavam fomentar outras formas de aprendizagem que se situassem além, tanto das experiências realizadas nas turmas regulares quanto dos coletivos do Projeto, como por exemplo, o Encontro de Danças Urbanas do Anjos D’Rua, que aconteceu em 2017 (e que pôde proporcionar aos estudantes o encontro com a modalidade House Dance) no Centro de Referência das Juventudes (CRJ) e o Curso Livre de Funk, que aconteceu em 2019 na escola em que atuavam, possibilitando o acesso e encontro com a modalidade do Funk.

Além dessas iniciativas, muitas outras ações aconteceram na escola, sob a forma de Encontros, Cursos Livres e Aulões, retomando a ideia de estreitar os laços entre arte, cultura e educação. Nesse segmento, a iniciativa de trazer para o contexto escolar de ensino-aprendizagem culturas populares como o Funk e outras modalidades que integram as danças urbanas, foi importante para inserir essas práticas, muitas vezes marginalizadas, no espaço formal da escola, reafirmando o convite para que a comunidade e os estudantes ocupassem efetivamente a escola, mobilizando ali, seus saberes locais e integrando-os com os saberes formais desenvolvidos no currículo escolar de forma criativa e crítica.

Além desses encontros, os estudantes participaram de Mostras Criativas que ocorriam no final do primeiro semestre do ano. As Mostras Criativas eram um espaço onde os alunos podiam trabalhar a autoralidade, exercendo a liberdade para a criação no desenvolvimento de trabalhos artísticos de dança para apresentarem ao público. A ideia das Mostras surgiu do interesse da direção de proporcionar uma vivência no palco para os estudantes das turmas regulares e dos Coletivos.

Desse modo, ao nos debruçarmos sobre a estruturação do Projeto Anjos D'Rua, observamos que, ao objetivar a desconstrução de um ideal do corpo que dança questionando certo modelo hegemônico para se pensar os processos formativos em dança, o Projeto Anjos D'Rua mobilizou, junto aos estudantes, práticas e reflexões sobre o fazer e pensar dança de modo a possibilitar que eles pudessem construir, juntos, novas maneiras de desenvolver seus processos criativos e apresentá-los ao público.

Segundo Ribeiro (2018):

Como parte das propostas desse projeto, acontecem as atividades de trocas artísticas, que contribuem com o amadurecimento e enriquecimento tanto do grupo quanto da comunidade, com vivências de dança contemporânea, ballet clássico, jazz e grupos de pesquisa de movimento (RIBEIRO, 2018, p. 48).

Desde os primeiros anos de atuação do Projeto Anjos D'Rua, o intuito de promover ações para e com a dança se evidenciaram em sua estrutura e objetivos. Convém sinalizar que o projeto funcionava entre 08 (oito) horas da manhã e 03 (três) horas da tarde, aos sábados e domingos de todas as semanas, salvo os dias em que a escola não abria. Nesse funcionamento, tanto os estudantes quanto os professores tinham liberdade para transitar entre as aulas, onde podiam presenciar os processos de pesquisa de movimento e condução de aula de outros professores.

Direcionando o olhar para a atuação dos professores do Projeto Anjos D'Rua, enfatizamos como característica fundamental de suas ações formativas o desejo de propiciar modos de pensar e fazer em dança priorizando a sensibilidade. Destacamos ainda a perspectiva de uma poética das relações pautadas pelo cuidado, que se efetiva numa ação pedagógica que visa considerar as singularidades dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Ribeiro (2018, p. 48) expõe a atuação dos docentes como um elemento importante a ser observado quando pensamos no

processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que esse processo se faz como uma “importante oportunidade de trocas, pois, quem ensina também aprende”.

Diante da explicação da estrutura do Programa Escola Aberta e, com vistas a elucidar e realizar uma análise da atuação do Projeto Anjos D’Rua no âmbito do PEA, julgamos ainda pertinente abordar a jornada do Projeto Anjos D’Rua até sua entrada no PEA, para que seja possível, por meio de sua contextualização, colocar em perspectiva o surgimento e desenvolvimento de seus processos formativos em dança.

Em setembro de 2002 nascia o Projeto Anjos D’Rua, idealizado por Maria Auxiliadora Aguiar e fundado por Wesley Ribeiro, dançarino e coreógrafo belo-horizontino (FIG. 2). A iniciativa foi desenvolvida com o intuito de apresentar a dança como elemento importante no trabalho de arte, cultura e educação, possibilitando o acesso de jovens e adolescentes do bairro Caiçara, em Belo Horizonte, aos conhecimentos e práticas de dança. Em sua primeira formação, o Anjos D’Rua era ocupado por crianças, adolescentes e jovens que viviam em situação de risco e vulnerabilidade social, expostas a perigosidades e situações de risco para seu desenvolvimento juvenil.

FIGURA 2 - “DÔRA” AGUIAR E WESLEY RIBEIRO, FUNDADORES DO PROJETO



FONTE: PROJETO ANJOS D’RUA. **Mãe é sinônimo de cuidado, de amor, de [...].** Belo Horizonte, 10 de mai. 2015. Facebook: Anjos D’Rua. Disponível em: [Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=1426426490998636&set=a.142450952785699](https://www.facebook.com/photo/?fbid=1426426490998636&set=a.142450952785699). Acesso em: 18 jun. 2023.

Por aproximadamente dez anos, o Projeto atuou dentro de um espaço cedido pela Paróquia Sta. Clara da Piedade. No ano de 2013, após demanda popular, as atividades desenvolvidas no Projeto do Anjos D’Rua se integraram ao Programa Escola Aberta. Com o passar dos anos e conforme o seu crescimento, o Projeto contou com uma reestruturação pedagógica que possibilitou a criação de um currículo próprio com proposições, como já sinalizado, baseadas nos critérios de idade e experiência em dança e seus estilos. Essa reestruturação pedagógica tinha como objetivo possibilitar experiências em dança mais diversificadas e enriquecedoras, em que as turmas pudessem obter um direcionamento pedagógico, que se dava aos moldes da educação não-formal de ensino de dança. Tal como destacado por Ribeiro:

Quanto às proposições curriculares, elas seguem os moldes da educação não formal das escolas de dança, que colocam os conhecimentos que deverão ser adquiridos, de acordo com a técnica de dança e os conteúdos mínimos para cada ano de ensino e, ainda assim, privilegiam o espaço para criação, desenvolvimento de coletivos artístico, espaços para contato e improvisação, passeios por outros estilos de dança e expressões artísticas em geral (RIBEIRO, 2018, p. 48).

Saber desse histórico nos auxilia na compreensão da experiência do Projeto dentro do PEA, uma vez que a dinamicidade de sua estrutura pôde dialogar com propostas pedagógicas do Programa Escola Aberta colocando em prática processos de aprendizagem que valorizavam as relações de troca e escuta dos sujeitos. Estes processos de aprendizagem se desenvolveram dentro do PEA a partir da metodologia dos Círculos de Cultura e dos Temas Geradores.

2.1. CÍRCULO DE CULTURA E TEMAS GERADORES COMO PROCESSOS METODOLÓGICOS

Como destacado, a pesquisa de Ribeiro (2018) intitulada “O ensino dança em um projeto social do programa escola Aberta de Belo Horizonte” que se constituiu como aporte teórico fundamental para essa pesquisa, se dedicou a explorar e tecer uma análise sobre o ensino aprendizagem de dança no Projeto Anjos D’Rua bem como de seus processos metodológicos.

Com o intuito de compreender os processos de ensino aprendizagem empreendidos no âmbito do Projeto Anjos D’Rua, assim como seus processos metodológicos e os conhecimentos gerados pelos estudantes, Ribeiro (2018) realiza

uma reflexão sobre a maneira como se constituíram as relações no espaço formativo oportunizado pelo Projeto com os sujeitos que a ele se integraram.

Na visão da autora, essas relações evidenciaram por meio dos Círculos de Cultura, que associavam conceitos filosóficos, teóricos e metodológicos numa metodologia que mobilizava os sujeitos a pensarem suas vivências com base na reflexão-ação. A pesquisadora adotou, então, a escuta ativa sobre a leitura de mundo dos sujeitos pesquisados elaborando, coletivamente, a realidade investigada a fim de tornar notável o conhecimento que dela resulta. Para tanto, a pesquisadora faz uso dos Temas Geradores, pensado por Paulo Freire, para organização de sua reflexão sobre os processos formativos implicados no Projeto Anjos D'Rua. Os Temas Geradores são temas ou palavras que auxiliam no processo de problematização de uma situação que precisa passar pelo processo de ser codificada e descodificada. Dessa forma, essa metodologia é experienciada coletivamente numa reflexão que serve para compreender a realidade e desenvolver maior criticidade da mesma.

Utilizando os Círculos de Cultura e os Temas Geradores, a autora desenvolveu junto ao Projeto, entre os anos de 2016 e 2017, instrumentos cujos objetivos eram os de:

[...] apresentar aos participantes das oficinas a educação somática, por meio de práticas corporais; realizar a análise de documentos, fotos e desenhos dos sujeitos pesquisados, referentes ao relação dança, eu, o outro e o ambiente; acompanhar o desenvolvimento no decorrer das ações no PEA e ainda, analisar as relações estabelecidas com Prefeitura, escola, Anjos e a comunidade (aqui entendida de forma ampliada, acolhendo diversas regiões); levantar os limites e possibilidades da implantação desta nova forma de ver e viver a educação por meio do corpo que dança (RIBEIRO, 2018, p. 65).

Esses instrumentos, no contexto da pesquisa empreendida por Ribeiro (2018), possibilitaram determinar o alcance das ações do projeto, bem como a compreensão das vivências trazidas pelos sujeitos pertencentes a ele. Além do uso desses instrumentos, os estudantes puderam refletir, juntos, sobre as relações entre a prefeitura, escola, o Projeto Anjos D'Rua e a comunidade. Ou seja, o exercício de pensar esses vínculos foi realizado também junto aos estudantes, que tiveram a oportunidade de tecer um pensamento crítico da situação.

Os Círculos de Cultura atuaram com 24 (vinte e quatro) jovens que, posteriormente, se dividiram em 3 (três) blocos nos Círculos. Segundo Ribeiro (2018),

esses jovens puderam descobrir, por meio desse instrumento implementado no contexto do projeto, novos caminhos para o fazer da dança através da Educação Somática e, posteriormente, puderam avançar como dirigentes no processo de multiplicação dos estudos somáticos em todo o Projeto. Em outras palavras, os Círculos de Cultura acabaram por proporcionar, aos jovens futuros professores a eles pertencentes, um novo caminho para lecionar dança por meio dos encontros do Círculo.

É possível perceber e entender todo o trajeto dos encontros do Círculo de Cultura como um exercício de/para a educação emancipatória, onde os jovens participantes puderam questionar e se imbricar nas questões e conhecimentos que perpassam pelo, sobre e no corpo. Na visão de Ribeiro (2018, p. 67):

Além disso, estávamos, todos, interessados em um problema e novas questões sobre que conhecimentos sobre, no e pelo corpo são construídos numa proposta de educação somática não formal e como estes poderiam ser explorados, tratados, incorporados e adotados na educação formal, que emergiram, para a pesquisa e para o próprio desenvolvimento do Projeto, num momento em que contestávamos a resistência da escola regular em ver nossas ações como ações educativas.

Dessa forma, observamos na proposta de Ribeiro (2018), por meio do desenvolvimento e articulação dos Círculos de Cultura, um trabalho que se deu na perspectiva do encontro de cultura e saberes, tendo como proposta principal a implicação dos sujeitos envolvidos no refletir sobre sua realidade.

As ações de Ribeiro, empreendidas junto ao Projeto, nos leva a atentar para o modo como suas estratégias permitiram o engendramento de um espaço que se sustentou como um local de reflexões e construções com vistas a uma educação emancipatória, revelando a necessidade de perceber os sujeitos implicados na pesquisa, ao mesmo tempo, considerando suas aspirações, criticidades, sonhos e suas movimentações que agiram na promoção de mu(dança)s²¹. Este fato se evidencia se tomarmos o apontamento feito por Ribeiro (2018) sobre os desdobramentos da proposta de educação emancipatória:

A Circularidade, aqui trabalhada na perspectiva do encontro de culturas e saberes, tornou-se forma de rememorar a história local e de vida dos sujeitos ao passo que teceu uma ressignificação das práticas corporais e uma ressignificação do conceito de comunidade. Ao manifestar-se em um contexto de educação não formal, às

²¹ Conceito estruturado por RIBEIRO, 2018, p. 69.

manifestações constituíram-se na busca dos sujeitos em demarcar um espaço de encontro, discussão e troca que permitiu o fortalecimento do sentimento de pertença (RIBEIRO, 2018, p. 69).

FIGURA 3 – ESTUDANTES PROTESTANDO CONTRA O FECHAMENTO DO TEATRO KLAUSS VIANNA



FONTE: PROJETO ANJOS D'RUA. **Os movimentos artísticos e culturais têm poucos espaços adequados para que possam apresentar seus [...].** Belo Horizonte, 10 de jun. 2015. Facebook: Anjos D'Rua. Disponível em: Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1436327223341896&set=a.1424509527856999>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Ao avançar na análise dos estudos de Ribeiro (2018, p. 69), entendemos, juntamente com a pesquisadora que “ao manifestar-se em um contexto de educação não formal, às manifestações constituíram-se na busca dos sujeitos em demarcar um espaço de encontro, discussão e troca que permitiu o fortalecimento do sentimento de pertença” onde, “no qual coletividade, segurança e liberdade re-inventam os seus relacionamentos” (PIRES, 2008, p. 6). Essas relações perpassam por um lugar de possibilidades de contatos e trocas de olhares, seja este para o outro, para si mesmo ou para o contexto em que se está. Neste sentido, tal como destacado por Ribeiro

(2018, p. 70) os estudantes e a comunidade²² puderam estabelecer então, uma relação de equidade e pertença.

Como parte da proposta pedagógica de educação emancipatória, a construção coletiva se deu a partir dos esforços em produzir conhecimentos com os próprios sujeitos participantes e a partir das próprias vivências de seus corpos. Vimos que foi a partir das provocações e sistematizações nos Círculos de Cultura, que a aplicação dos Temas Geradores se estabeleceu como proposta de aprendizagem para os participantes.

Na conjuntura do projeto Anjos D’Rua, os pequenos agrupamentos que surgiram durante essa proposta de aprendizagem foram chamados de unidades epochais. Foram essas unidades que resultaram nos Temas Geradores. Uma das unidades epochais trabalhadas com os sujeitos foi a questão: “Pode a dança gerar conhecimento?”, formulada a partir das próprias indagações dos sujeitos participantes.

O primeiro desafio apresentado foi a constatação de que, para a escola regular, havia uma resistência em reconhecer o Projeto Anjos D’Rua como produtor de conhecimento. Nessa perspectiva, trabalhar com essa unidade epochal trazida como exemplo, é criação de um espaço para construção de uma reflexão crítica por parte dos estudantes acerca das possibilidades ou não da dança de gerar conhecimento, bem como sobre os diferentes dispositivos de legitimação e hierarquização do saber presentes no contexto escolar, levando-os a refletir sobre a legitimidade do lugar que ocupavam.

2.2. A REFLEXÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROJETO ANJOS D’RUA

A partir dos encontros dos Círculos de Cultura e da elaboração dos Temas Geradores, os sujeitos passaram ao desenvolvimento de hipóteses geradoras. Essas hipóteses geradoras foram trabalhadas por Ribeiro (2018) no contexto das oficinas de dança com base no processo de ação-reflexão-ação.

²² Quando fundado, o projeto social recebeu jovens do bairro Caiçara e dos entornos da região noroeste belo-horizontina. Com seu crescimento e popularização, a demanda de estudantes foi aumentando fazendo com que o projeto começasse a receber estudantes de todas as regiões de Belo Horizonte e regiões metropolitanas.

Sobre o processo de reflexão-ação, convém assinalar que ele foi trabalhado durante todo o período da pesquisa de Ribeiro (2018), de forma concomitante à análise de diálogos que surgiram nos Círculos. Nessas análises, os sujeitos puderam se apropriar do processo de modo a aproximar-se e distanciar-se dos temas abordados. Dessa forma, o processo de reflexão-ação proposto por Ribeiro perpassa pelo trabalho de perceber as relações construídas pelos participantes.

À vista disso, Ribeiro (2018) expõe questões sobre o tempo do outro, a fim de perceber, juntamente com os envolvidos, a importância da solidariedade, criatividade e improviso do corpo livre nos processos educativos. Os 03 (três) blocos temáticos se evidenciam então como espaço de experimentação por meio desse processo de ação-reflexão-ação de legitimar o saber coletivo mediante o conhecimento prévio (intelectivo corporal) dos envolvidos com os lugares que circulam.

No Quadro 1, logo abaixo, apresentamos um esquema da estruturação desses blocos temáticos.

QUADRO 1 - BLOCOS TEMÁTICOS

	BLOCO 1: OFICINAS COM OS PROFESSORES DO ANJOS	BLOCO 2: OFICINAS COM A TURMA INTERMEDIÁRIA DO ANJOS (mediada pelo professor participante das oficinas do bloco 1 e 3)	BLOCO 3: OFICINAS DE IMERSÃO SOMÁTICA	
SUJEITOS DAS OFICINAS	DAS	14 PROFESSORES: *8 homens; *6 mulheres; *idade entre 16 e 24 anos; *70% negros.	20 PARTICIPANTES: *17 mulheres; *3 homens; *idade entre 15 e 20 anos; *80% negros.	4 PARTICIPANTES: *1 homem; *3 mulheres; *3 deles negros, em situação de vulnerabilidade socioeconômica; *Idade entre 16 e 20 anos.

CRITÉRIO ESCOLHA SUJEITOS²³	PARA DOS	<ul style="list-style-type: none"> *Ser professor atuante do Projeto Anjos D’Rua; *Sentir-se livre para participar. 	<ul style="list-style-type: none"> *Ser participante do Anjos; *Disponibilidade para participar dos Círculos; *Faixa etária entre 15 e 20 anos (público alvo do Projeto); *Sentir-se livre para participar. 	<ul style="list-style-type: none"> *Disponibilidade para Círculos em dias de semana; *Atuar como professor do Anjos; *Sentir-se livre para participar.
PERÍODO DOS ENCONTROS		<ul style="list-style-type: none"> *Set de 2016 a maio de 2017. 	<ul style="list-style-type: none"> *Set a dez 2016. 	<ul style="list-style-type: none"> *Abril de 2016 a fevereiro de 2017.
LOCAL/N/? TEMPO ENCONTROS		<ul style="list-style-type: none"> *Escola X, aos sábados, por duas horas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Escola X, aos sábados, por duas horas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Núcleo Buritis, 3 encontros por semana (2h cada).
CONTEXTO/ TEMA GERADOR		<ul style="list-style-type: none"> *Empoderamento. 	<ul style="list-style-type: none"> *Relações de Poder. 	<ul style="list-style-type: none"> *O que meu corpo quer dizer ao mundo.
ABORDAGEM TEÓRICA CHAVE DA OFICINA		<ul style="list-style-type: none"> *Freire (1987) *Vieira (2007) *Bois (2008) *Domenici (2010) 	<ul style="list-style-type: none"> *Freire (1987) * Vieira (2007) *Bolsanello (2010) 	<ul style="list-style-type: none"> *Vieira (2007) *Freire (1987) *Bolsanello (2010) *Laban (1978) *Lakoff (2002)-Metáfora
OBJETIVO		<ul style="list-style-type: none"> *Apresentar os temas geradores como possibilidade de construção do conhecimento no ensino da dança; *Discutir trechos do livro Pedagogia do Oprimido, revertendo as reflexões em movimento; *Trazer posicionamento 	<ul style="list-style-type: none"> *Compreender, pelo corpo, como são tecidas as relações de poder na sociedade atual; *Analisar o posicionamento crítico dos pesquisandos, diante do tema; *Instigar mobilizações para o entendimento do papel da juventude na mudança das 	<ul style="list-style-type: none"> *Apresentar o conceito das 8 ações básicas do movimento de Laban; *Articular a experiência vivida à construção artística; *Estimular uma relação dialógica entre pesquisadora e pesquisandos;

²³ Modificado para fins de melhor entendimento.

	<p>político às performances do espetáculo do Anjos;</p> <p>*Relacionar o corpo e sua relação com o ambiente da escola regular.</p>	<p>estruturas consolidadas pelo capitalismo.</p>	<p>*Apresentar as contribuições da Escola Vianna ao ensino da dança e incorporá-las à prática;</p> <p>*Analizar como os processos somáticos foram incorporados pelos pesquisados.</p>
CONHECIMENTO CONSTRUÍDO	<p>*Entendimento da importância do abandono do ensino da dança mecanizado e desprovido de crítica social;</p> <p>*Incorporação da Temática empoderamento;</p> <p>*Novas abordagens para o ensino da dança;</p> <p>*Percepção de que um mesmo espaço geográfico, tratado em contextos diversos, geram diferentes conhecimentos;</p> <p>*Movimento livre, criativo e crítico.</p>	<p>*O papel das ocupações como forma de resistência;</p> <p>*Para a estrutura atual da sociedade, quanto menos o pobre tem acesso ao conhecimento, mais as estruturas de desigualdades estarão consolidadas;</p> <p>*Novas leituras de mundo;</p> <p>*Superação do movimento mecanizado;</p> <p>*Movimento criativo como forma de expressão crítica da sociedade;</p> <p>*Alteridade.</p>	<p>*Transformação de movimentos cotidianos em artísticos;</p> <p>*Espacialidade;</p> <p>*Simetria;</p> <p>*Escala;</p> <p>*8 ações básicas do movimento;</p> <p>*Conceitos somáticos;</p> <p>*Criação coletiva;</p> <p>*Percepção, sensação, vivência;</p> <p>*Estabelecimento de relações entre eu mesmo, o outro e o ambiente;</p> <p>*Relações entre ética e estética corporal;</p> <p>*Discussões sobre o papel da arte e da cultura e sua relação na transformação social;</p> <p>* Construção da crítica possibilitada pelo movimento.</p>

COMO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO FOI DEFINIDA E MATERIALIZADA	<p>*Cada professor estabeleceu sua própria releitura da estruturação dos Temas Geradores para a construção dos trabalhos coreográficos das turmas;</p> <p>*Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas.</p>	<p>*Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas;</p> <p>*Coreografia, de criação coletiva, mediada pelo professor dramaturgo.</p>	<p>*Momentos de discussão do grupo para busca de consensos sobre os temas;</p> <p>*Criação do espetáculo “Não existe vida no Talvez”.</p>
--	---	---	---

Fonte: RIBEIRO, B., 2018, p. 71-73. Neste quadro, Ribeiro constrói uma tabela que permite a visualização dos meios utilizados para mobilização dos saberes e das oficinas, partindo das unidades epochais que contaram e se especificaram por meio da participação ativa do corpo docente do Projeto.

Neste contexto, a unidade epochal reverberou em três conjuntos de oficinas que se desmembraram em blocos temáticos.

Os Blocos de Oficinas 1 e 2, trabalhados pela unidade epochal “Pode a dança gerar conhecimento?”, tiveram como temas geradores o empoderamento e as relações de poder, respectivamente. Desta forma, os participantes puderam explorar quais seriam suas hipóteses geradoras, trazendo levantamentos baseados em sua realidade ideológica e política e podendo, a partir dessas hipóteses, refletir sobre quais perspectivas essas questões poderiam ser pesquisadas por meio do fazer artístico.

Nesta conjuntura, Ribeiro se baseia nos escritos de Paulo Freire, presentes no livro *Pedagogia do Oprimido*, para que os pesquisandos²⁴ pudessem, a partir de suas vivências, tecer relações entre o corpo e as movimentações de modo que, ao fazer e construir performances, os professores do Projeto pudessem novas abordagens para o ensino da dança em suas turmas. De acordo com Ribeiro (2018, p. 75)

Nesta visão de mundo e de pesquisa, o corpo é visto como um sujeito percebedor, inserido em um tempo histórico que requer a sua ação. Procuramos, nesta investigação, a essência dos objetos, do universo experienciado, do visto e do não visto, na constituição de um mundo irrefletido, para se descobrir como o conhecimento é construído neste espaço educativo. Nesta pesquisa, propusemos manter um diálogo com o tempo histórico e

²⁴ Ribeiro (2018) os considera como pesquisandos, a fim de se referir aos pesquisadores que teceram caminhos de troca e parceria com a autora na realização das ações que nortearam sua pesquisa junto ao projeto.

político da atualidade, acompanhando o processo didático, metodológico e as teorias que permeiam a ação pedagógica do Anjos.

Tomemos como exemplo o Tema Gerador ‘empoderamento’. Para investigar esse tema, a pesquisadora propõe instrumentos de pesquisa que perpassam pelos livros, mídias digitais, entrevistas que acabaram por resultar na produção de fotografias, imagens e vídeos como forma de registrar a pesquisa do movimento. Sobre essa experiência, Ribeiro (2018) assinala que:

Terminado o processo de filmagem e fotografia, os pesquisados são convidados a assistir o material, para refletir sobre a conexão entre o pesquisado e o dançado, analisar as interpretações realizadas pelos sujeitos que dançam, interpretá-las e se buscar articulações entre as produções. O objetivo foi construir uma performance tendo como base as hipóteses geradoras, articulando situações de interatividade, onde várias decisões ocorrem no momento da apresentação, segundo a influência de quem assiste, do ambiente e da sensibilidade de cada corpo que dança. O processo da performance é um ciclo contínuo de investigação (RIBEIRO, 2018, p. 84).

Percebe-se então que, no Bloco 1 (um), onde as oficinas eram destinadas aos professores do Projeto Anjos D’Rua, um dos objetivos era o de que a apresentação dos Temas Geradores pudesse participar do processo de construção de conhecimento no ensino de dança no Projeto.

Nota-se ainda, nesse cenário, que o processo de copiar modelos pré-existentes não se faz presente uma vez que o processo de ensino-aprendizagem em dança se dá a partir das referências trazidas por Ribeiro articulada aos temas geradores. Sobre essas referências, lembramos que elas têm como base a Educação Somática. Desse modo, por meio delas, os sujeitos começaram “a trabalhar com parâmetros, tais como as posições relativas entre os ossos e as articulações, os estados tônicos dos grupamentos musculares, a situação dos seus apoios e como se situar no espaço” (RIBEIRO, 2018, p. 83). Neste sentido, Ribeiro nos atenta para o fato de que, conforme os encontros iam ocorrendo, as práticas educacionais de dança que são fundadas na exploração da sensopercepção foram ocupando um lugar de destaque de modo a implementar um espaço de percepção de si como operador de diversas construções onde os participantes também puderam encontrar formas de articular e expor os impasses de suas realidades, problematizando as questões que abrangiam o corpo e seu protagonismo.

A autora salienta ainda que, a partir das investigações e indagações surgidas no Bloco 1 (um), os sujeitos puderam continuar suas pesquisas com suas turmas de dança do Projeto Anjos D’Rua. Ribeiro finaliza suas considerações sobre o Bloco 1 (um) da seguinte maneira:

A partir das questões levantadas pelo coletivo, a tessitura do trabalho coreográfico propiciou desenvolvimento cognitivo, atitudinal, bem como desenvolvimento de uma postura crítica diante das questões trabalhadas nos círculos. O aguçamento da curiosidade e incentivo à pesquisa corporal e intelectiva fizeram parte de todo o processo, fazendo com que as vivências tivessem sentido para os participantes, ao passo que mobilizaram saberes e conhecimentos significativos (RIBEIRO, 2018, p. 87).

Na avaliação dos participantes²⁵, essas mu(dança)s só se tornaram possíveis por meio de políticas públicas que se organizaram em prol de "uma educação pública de qualidade, pautada na cultura local, no conhecimento que o próprio aluno traz e no acesso à arte" (RIBEIRO, 2018, p. 85), num processo de democratização cultural²⁶. Ao articular sua prática com a pedagogia freiriana, relacionando o fazer em dança com as vivências dos próprios sujeitos e tecendo diálogos com o contexto e com os espaços públicos, percebe-se que os processos formativos em dança, no que tange ao projeto Anjos D’Rua, se mostram como espaço de construções de saberes marcados pela diversidade e reflexão crítica sobre as práticas de dança em que os sujeitos assim como os professores do Projeto Anjos D’Rua se deparam com novas formas de instigar e refletir sobre seus modos de ensinar, compartilhando os saberes com os estudantes de suas turmas.

Podemos dizer que, ao se depararem com essas novas formas de fazer em dança, os docentes têm no Bloco de Oficinas 2 (dois) um horizonte de desdobramento do Bloco 1 (um) tendo em vista que eles podem se apropriar dessa experiência e trabalhar com esse instrumento do Círculo de Cultura em sua turma se deparando, também nesse contexto, com novas perspectivas de ensino da dança. Para Ribeiro (2018, p. 88), "a interface entre ES [Educação Somática], dramaturgia em dança e os apontamentos dos participantes deram um novo papel à sua movimentação: provocar e estimular a crítica social com o corpo". Percebe-se que, nesse movimento de instigar os estudantes a definirem seu Tema Gerador, o docente tem a oportunidade de aplicar em sua turma os saberes proporcionados pelos encontros realizados no Bloco 1 (um),

²⁵ Cf. RIBEIRO, 2018.

²⁶ Cf. PIRES, 2008.

enfatizando os diálogos com a dramaturgia e investigações corporais, bem como o movimento de ação e reflexão, anteriormente propostos pela pesquisadora.

Essa experiência com os blocos se desdobrou, durante os meses de setembro a dezembro de 2016, no acompanhamento, por parte de Ribeiro, da turma "Formação" que, juntamente com as outras 31 (trinta e uma) turmas regulares do Projeto, também tiveram o instrumento do Tema Gerador como impulsor de princípios a serem investigados para criação de suas coreografias. Nesse contexto da turma "Formação", o Bloco de Oficinas 2 buscou situar os docentes como multiplicadores de uma proposta metodológica centrada na construção coletiva da coreografia "É o poder". Durante esse processo com a turma "Formação", posteriormente à investigação temática e análises das falas assim como de aspectos culturais e problemas existentes, a turma decidiu prosseguir com o processo de criação por meio da investigação de elementos que contribuíram para o entendimento de que o corpo poderia ser parte de uma obra que reivindica e problematiza a opressão vivida por eles. Desse modo, destaca Ribeiro:

Parte importante desta etapa consistiu em trazer as inquietações discutidas para o corpo, que responde social, cultural e politicamente, às mazelas vividas no cenário brasileiro atual. O objetivo da oficina foi o de os participantes se assumissem como sujeitos responsáveis, ativos e atuantes, diante da realidade sócio histórica comum a todos. Foi importante despertar no professor que mediou o Círculo, seu papel na condução deste entendimento. (RIBEIRO, 2018, p. 94).

Neste processo, o lugar que o professor ocupa na condução da turma busca colocar em prática o entendimento freireano de que é imprescindível pensar o ensino senão por meio do diálogo entre educador e estudante. Como parte do processo formativo dos professores e estudantes do Projeto Anjos D'Rua, a ressonância com a perspectiva freiriana se evidencia quando nos debruçamos nessas experiências de construção coletiva de coreografias, obras e espetáculos cênicos articulada à construção de noções de corpo que foram trabalhadas nos Círculos de Cultura, processo de construção desenvolvido, como vimos, por meio de trocas e articulações das experiências vividas pelos estudantes e professores inseridos na comunidade.

Na visão de Ribeiro:

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

o outro, para o meio e a si mesmos, estabelecendo conexões e aprendizados até então não vivenciados pelos participantes (RIBEIRO, 2018, p. 95).

O terceiro bloco da investigação de Ribeiro junto ao Projeto Anjos D'Rua foi nomeado "Imersão Somática e os saberes do corpo consciente", e buscou iniciar juntamente com 04 (quatro) estudantes²⁷, pela via da Educação Somática, um processo de criação de um espetáculo cênico.

A pesquisadora propõe então a investigação dos sujeitos pesquisandos com base na observação sobre o modo “como eles incorporaram os preceitos somáticos na sua vivência artística” (RIBEIRO, 2018, p. 96). As investigações realizadas neste bloco tiveram como preceitos os seguintes objetivos (ver Quadro 1): apresentar o conceito das 8 ações básicas do movimento de Laban; articular a experiência vivida à construção artística; estimular uma relação dialógica entre pesquisadora e pesquisandos; apresentar as contribuições da Escola Vianna ao ensino da dança e incorporá-las à prática e, por fim, analisar como os processos somáticos foram incorporados pelos pesquisandos.

Ribeiro (2018) contextualiza este bloco como um conjunto de atividades que atuam na recuperação da captação do sensível e do não perceptível aos olhos. Na esfera dessa criação, essa investigação de captação do sensível se deu por meio de desenhos como ferramenta de investigação das bagagens corporais dos sujeitos. Essa investigação por meio dos desenhos, concomitante com o Estudo do Movimento empreendido por Laban e práticas de educação somática, acabaram por mobilizar a criação do espetáculo cênico “Não existe vida no Talvez”.

Os desenhos, articulados àquilo que se experimentava do corpo sensível em movimento, se apresentaram aqui como forma de observar o modo como os espaços vividos anteriormente desenvolveram significação na trajetória dos sujeitos. Conforme salienta Ribeiro:

Após a realização da atividade, fizemos uma roda de conversa. A escolha por este método apresentado por Freire (1987) se deu pela possibilidade de promover uma maior aproximação entre o sujeito que nos diz e da sua história. O compartilhamento de saberes nessa circularidade possibilita um ambiente propício à escuta das palavras das imagens e do corpo (RIBEIRO, 2018, p. 103).

²⁷ Cabe salientar que esses estudantes iniciaram sua formação artística no Projeto Anjos D'Rua e fizeram parte dos ciclos de formação profissional do Projeto.

Tal processo de significação, que permite uma contextualização do sujeito em relação aos espaços que ocupam individual e coletivamente, assim como de sua história, pode ser visto em operação no relato Ribeiro (2018). Partindo do que foi registrado na imagem e do sujeito que a produziu, Ribeiro propôs a seguinte reflexão para os estudantes: “que influência tem o ambiente, na sua movimentação; para quem sua dança é direcionada? Para si ou para o outro?” (2018, p. 103). Um desenho em específico chama sua atenção, onde é retratado um bailarino com seus colegas no palco e a representação da plateia, majoritariamente de pessoas brancas. No desenho temos o sujeito diferenciado da maioria branca que o assiste, não podendo se identificar ou se ver representado com o perfil da maioria da plateia. Com base em seu desenho, ele reflete sobre o público que costuma frequentar os teatros, abrindo espaço para uma reflexão sobre os padrões estéticos de arte, seus dispositivos de exclusão e sobre quem a “consome”.

Essa experiência leva Ribeiro a refletir sobre os sujeitos artistas e para quem esses sujeitos apresentam sua arte, frisando que:

Esta afirmação nos traz elementos de reflexão sobre o fato do teatro ainda se configurar, majoritariamente, como um espaço para a cultura erudita, salvo iniciativas isoladas da cultura popular. Esta certamente é mais uma discussão que envolve as políticas públicas e o direito de os cidadãos usufruírem do lazer e de todas as suas manifestações culturais, dentre elas a dança (RIBEIRO, 2018, p. 104).

Na visão de Pires (2008) é indispensável que haja, por meio da dança, o desenvolvimento e divulgação das manifestações artístico-culturais como formas de expressão.

Assim, a proposta de um projeto social que possa compreender e acolher a necessidade do desenvolvimento e ampliação das manifestações artísticas juntamente com o ensino-aprendizagem notabiliza-se como uma experiência primordial e transgressora, dado que oportuniza aos alunos não apenas o crescimento intelectual, mas também social e individual. Com efeito, as ações propostas nessa nova estrutura curricular propiciaram o envolvimento integral dos sujeitos por meio de processos pedagógicos que estimularam a discussão de temas e problematizações recorrentes no contexto social em que os estudantes estão inseridos. Dessa forma, os estudantes imergiram em oportunidades de aprendizado que se desgarraram dos moldes mecanizados e desprovidos de crítica social, onde puderam construir

conhecimentos no ensino de dança e, assim, transmutar, por meio dos grupos de pesquisa, as reflexões em movimentos criativos.

3. TRANSFORMAÇÃO CULTURAL

Para Amorim (2010), para que a narrativa sobre as transformações culturais que se desenvolveram a partir dos laços entre a dança, cultura e a educação possa ser engendrada, faz-se necessário que nos debrucemos sobre as configurações intrínsecas do estado artístico da Dança, haja vista que elas se compõem por uma larga rede de artefatos que visam legitimar a dança como uma área de autonomia artística, fazendo parte também, de sua conjuntura educacional. Nesse sentido, a autora assinala que:

Configurações intrínsecas do estado artístico da Dança como a memória, a história, o contexto emocional, os parâmetros biológicos, o diálogo com outras expressões artísticas, a poesia, os processos de criação, a dramaturgia, a diversidade de padrões estéticos, os suportes tecnológicos, os valores humanos, o universo pedagógico e os caminhos da profissionalização compõem essa complexa rede de artefatos que conferem à Dança sua legitimidade como vasta área de autonomia artística, de investigação e produção de conhecimento e de produção na economia cultural (AMORIM, 2010, p. 1).

Dessa forma, ao observarmos a forte presença da sociedade nos espaços de formação implementados no âmbito do Programa Escola Aberta, como é o caso do Projeto Anjos D’Rua, que mobilizou junto aos estudantes a participação e discussão sobre suas vivências por meio do ensino da dança, podemos constatar que as dinâmicas propostas pelo Projeto promoveram uma efetiva construção coletiva a partir dos parâmetros de pertencimento e partilha.

Neste contexto, é preciso que problematizemos um dos cenários vividos pelos participantes do Projeto Anjos D’Rua, em que a legitimidade de seus estudos e aprendizados foram descredibilizados por outros sujeitos envolvidos no contexto do Programa Escola Aberta. Essa reflexão se faz no sentido de examinar os diferentes dispositivos de captura do ensino da dança como condicionantes para sua legitimação nos espaços públicos, invisibilizando nesse regime de captura, alguns processos.

Nesse contexto de captura, cabe nos interrogarmos, tal como salienta Isabelle Launay em seu texto "O dom do gesto" sobre as capacidades de nosso olhar, sobre as nossas grades de percepção "trabalhadas pela nossa língua e informada pelos

nossos hábitos, com nossa ideologia de corpo, do outro e de si" (LAUNAY, 2010, p. 100). Lima (2022, p. 111), em diálogo com Launay, destaca que essas grades de percepção acabam por constituir "um plano de visibilidade dado pelo Outro que acaba por permitir ou impedir novas possibilidades de vida no vasto campo das práticas de dança". Desse modo, para a autora, devemos, ao interrogar esse plano de visibilidade, estarmos atentos ao que ele exclui e o que ele viabiliza, sobre quais condições e finalidades (LIMA, 2022, p. 112).

Ao tomarmos as elaborações de Launay (2010) e Lima (2022), percebemos o quanto fundamental é que pensemos sobre o papel das políticas públicas como viabilizadoras do por diversas áreas e setores educacionais a fim de desestabilizar esses dispositivos de enrijecimento e de captura que legitimam determinados contextos de aprendizagem em detrimento de outros. Dada as dificuldades no reconhecimento da Dança como área específica de conhecimento no contexto escolar que se evidencia nos escassos espaços para sua aprendizagem e apresentações artísticas verifica-se que, a participação da comunidade se mostra um operador importante (e isso também se deu no contexto do Projeto Anjos D'Rua) de modo a propiciar a articulação das iniciativas para dança com a esfera das políticas culturais e educacionais.

Desta forma, políticas públicas (como o Programa Escola Aberta e, nele, o Projeto Anjos D'Rua), que têm como objetivo promover formas de comunicação entre os espaços públicos e a comunidade se mostram de suma importância, uma vez que mobilizam ações com potencial de transformação cultural na cidade e seus arredores. Isso se efetiva, na visão de Pires, com base em critérios que visam:

[...] descentralizar a cultura, incentivar a produção local, criar espaços de atuação, fomentar a pesquisa artística, democratizar os espaços públicos, elaborar planos de políticas públicas específicas para cada linguagem artística, criar cursos, escolas e oficinas, equipar adequadamente os próprios municipais, entre outras (PIRES, 2008, p. 19).

É nesse espaço de transformação cultural, concebido a partir da articulação entre o campo da comunicação e cultura sob a forma do binômio comunicação-cultura desenvolvido por Pires, que julgamos ser possível identificar, com maior precisão, a legitimação da dança como potência e resistência no que diz respeito à potência de seu ensino articulado às estruturas dessas políticas públicas culturais e educacionais.

3.1. INICIATIVAS PARA TRANSFORMAÇÃO

Para Amorim (2010), essas iniciativas que mobilizam uma transformação cultural da comunidade, muitas vezes estão relacionadas a iniciativas conjuntas entre profissionais da Dança e poder público. No contexto da pesquisa de Pires (2008) (que tem como objeto políticas culturais empreendidas pela administração da cidade de Araraquara), essas iniciativas foram pensadas a partir de um Plano de Governo²⁸ que se pautava na Inclusão Social, Participação Popular e Cidade Moderna e visava a transformação cultural por meio das relações entre dança, arte, cultura e educação. Ao longo de sua argumentação, a autora enfatiza diversas ações do governo de Araraquara, das quais iremos destacar três delas: (1) Oficinas Culturais do Município; (2) Projeto DançaParaTodos; (3) Centro de Difusão e Documentação de Dança.

As Oficinas Culturais do Município contextualizadas por Pires (2008), se assemelham em diversos pontos com a estrutura do Programa Escola Aberta, sendo uma delas a premissa de viabilizar o contato da população com a arte durante a semana, em bairros que não possuíam espaços de cultura para aprendizagem artística. Tal como destacado pela autora, o que se percebeu por meio desse projeto foi um forte processo democratização cultural, em que:

[...] várias linguagens passaram a ser contempladas no projeto de implantação de Oficinas Culturais pelos bairros que não possuíam áreas de lazer ou espaços de cultura. Do ponto-de-vista do programa de governo, tais iniciativas estavam sugeridas, mas não formatadas conceitualmente. Dança, teatro, música, capoeira, artes plásticas e artesanato foram as primeiras oficinas idealizadas (PIRES, 2008, p. 34).

Nesta iniciativa, o trabalho voluntário dos professores da própria comunidade deve ser fortemente considerado. A grande similaridade com o Programa Escola Aberta se dá pelo interesse da comunidade em fazer parte da iniciativa, uma vez que a iniciativa das Oficinas Culturais do Município atuava em bairros periféricos com o propósito de viabilizar o contato e acesso da comunidade com o campo da arte, neste caso, a dança.

Neste mesmo viés, trata-se de iniciativas que buscavam desenvolver a democratização dos espaços, bem como a descentralização da dança e o

²⁸ Plano de Governo colocado em prática por Lauro Monteiro, Secretário Municipal da Cultura, Gilsamara Moura, Presidente da FUNDART e Euzânia Andrade, Coordenadora de Projetos. PIRES, G., 2008, p. 32.

desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos envolvidos. Pires (2008, p. 39) destaca então, nessa engrenagem, o Projeto DançaParaTodos, uma iniciativa que pode ser resumida como a prática de uma política de ingressos a preços baixos ou gratuitos para espetáculos no Teatro Municipal ou em espaços da periferia da cidade de Araraquara que promoviam a produção local. Por meio dessa política houve a revitalização e apropriação de espaços públicos, como barracões, quadras e ruas (antes inutilizados) onde pudesse ocorrer as manifestações e produções artísticas.

De acordo com Pires (2008, p. 40), a criação do Centro de Difusão e Documentação de Dança²⁹, o CDDD, se revelou como mais uma iniciativa pública cujo objetivo era o de propor espaços para o exercício da pesquisa e desenvolvimento crítico do estudante e do artista da dança. A autora expõe que o Centro era composto de biblioteca, videoteca, hemeroteca, equipamento de TV, vídeo e DVD.

Podemos relacionar essas três iniciativas governamentais destacadas pela autora com algumas ações do Projeto Anjos D’Rua, dentro do Programa Escola Aberta uma vez que no âmbito do Projeto também se evidenciam dinâmicas de inclusão sociocultural, de promoção e acessibilidade às manifestações artísticas, de atuação de agentes da comunidade como voluntários que compartilham seus saberes e de disponibilização de espaços escolares para atender as demandas da população.

Desta maneira, as iniciativas apontadas por Pires abarcam propostas que visam considerar a complexidade do todo e de cada ramificação das esferas da dança, buscando compreender esse fator de transformação cultural a partir do binômio comunicação-cultura. Podemos entender que, os conceitos usados por Pires para abranger o fenômeno de transformação cultural se associam com as ações e iniciativas do Anjos D’Rua.

Tendo como base esse horizonte de reflexão, podemos afirmar que o Projeto Anjos D’Rua ocupa um papel de agente de transformação social e cultural na medida em que se relaciona diretamente com a comunidade, utiliza do espaço público escolar para o aprendizado de arte e promove a inclusão sociocultural ao possibilitar o acesso ao ensino aprendizagem de danças para a população.

²⁹ Localizado na Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira. O CDDD atende o público juvenil da escola, profissionais da cidade e visitantes.

Podemos elencar como iniciativas de transformação social que compõem a estrutura do Projeto Anjos D’Rua as viagens feitas, para apresentações ou eventos de dança, pelos participantes do Projeto. Desde a fundação do projeto, cidades como Araxá, Cabo Frio, Curitiba, Curvelo, Governador Valadares, Jaguariúna, Joinville, Nova Lima e Viçosa fizeram parte da trajetória dos estudantes do Projeto.

Essa trajetória foi extremamente importante para os estudantes envolvidos tendo em vista o fato de que sua maioria era oriunda de contextos sociais vulneráveis e não tiveram a oportunidade de saírem de suas cidades para habitar espaços unicamente destinados à dança. Dessa forma, esses espaços atuaram, juntamente com o Projeto Anjos D’Rua, como lugares de segurança e empoderamento de seu fazer em dança, uma vez que, tal como evidencia Ribeiro (2023) “se em outros contextos se via feio, inseguro, ali percebiam sua potência, beleza”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os movimentos realizados nesta pesquisa fluíram na intenção de responder à interrogação que a originou: Como as políticas públicas brasileiras afetam o modo como se configuram os processos formativos em dança? E ainda: Quais as especificidades desses processos e de que modo eles nos auxiliam a revitalizar o horizonte de nossas inquietações e problematizações sobre os processos formativos em dança, principalmente aqueles que se colocam num ponto de relação entre ensino formal e não formal? Nesse processo, partimos da contextualização de algumas noções relacionadas às políticas públicas, vinculando-as com fazeres específicos em dança. Por meio dessa contextualização temporal, buscamos compreender, no âmbito das políticas públicas, a relação estabelecida entre arte, cultura e educação.

Esta pesquisa ofereceu, portanto, a possibilidade de investigar sobre o modo como o trânsito entre essas áreas resultou em iniciativas importantes de democratização do acesso à educação por meio do diálogo desta com a arte e a cultura, tal como se evidencia na implementação do Programa Escola Aberta.

No decurso da pesquisa, ao expormos o panorama do PEA na cidade de Belo Horizonte juntamente com a atuação do Projeto Anjos D’Rua, foi possível verificar um diálogo entre os campos culturais e educacionais na implementação do Programa Escola Aberta na rede de escolas públicas de Belo Horizonte.

Ao nos debruçarmos sobre a estrutura formativa do Projeto Anjos D’Rua no PEA, com especial atenção às tensões estabelecida entre a prática normatizada de dança e a singularidade do contexto de cada indivíduo, foi possível delimitar as diversas estratégias de ensino-aprendizagem criadas no âmbito do Projeto para que os estudantes desfrutassem de maior acesso ao ensino da dança através de uma nova proposta educacional ancorada na escuta e em práticas educativas que puderam se comunicar com a diversidade de saberes dos sujeitos.

Nesse percurso, o estudo revelou a importância de ações formativas que se deram no sentido de atuar com elementos que, se por um lado se valeram de algumas estruturas de uma educação escolarizada, por outro inseriram em seus processos formativos modos transgressores que oportunizaram o crescimento intelectual, social

e individual dos estudantes através dos processos pedagógicos, Círculos de Cultura e os Temas Geradores.

Buscamos pontuar ainda o modo como a configuração dos processos formativos em dança em iniciativas de políticas públicas se constitui a partir dos saberes de seus agentes juntamente com as mobilizações e ações da população, dos órgãos públicos e dos artistas da dança. Portanto, ao ampliar as oportunidades de aprendizado que se afastam dos moldes pré-estabelecidos, mecanizados e desprovidos de crítica social, constatamos que o trabalho de Ribeiro (2018) junto ao Projeto Anjos D’Rua acabou por mobilizar novos caminhos para a construção de conhecimentos no ensino de dança.

O que se observou foi que a estrutura pedagógica do Projeto Anjos D’Rua, trabalhada em consonância com os conceitos freirianos dos Círculos de Cultura e Temas Geradores, relaciona o fazer em dança com as vivências dos próprios sujeitos com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção à cidadania.

Nessa perspectiva, salientamos que, ao afirmarmos que a dança ocupa um lugar legítimo de autonomia artística, questionamos, a partir das provocações de Launay (2010) e Lima (2022) e das obras de Ribeiro (2018) e Amorim (2010), o fundamento do não reconhecimento e sobretudo, da rejeição das instituições de educação em enxergar as riquezas das atividades culturais de dança fora do período regular de ensino.

Com isso, finalizo este trabalho com a sensação de que esta pesquisa evidencia, por meio das ações do Projeto Anjos D’Rua, que o dançar pode acontecer na partilha do sensível, com presenças, ausências, rupturas e estranhamentos, lembrando-nos que um processo formativo pode ter como característica o engendramento de espaços de partilha e de adensamento da coletividade. Podemos abrir as janelas de nossas grades de percepção, confrontando nossos modos arraigados de olhar de modo a nos mantermos atentos para o que se encontra invisibilizado, buscando desfazer, nessa trama que faz aparecer ou desaparecer, os dispositivos de manutenção de processos de exclusão a partir do exercício do comum.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Belkiss. Gestão social e políticas públicas para os fazeres da dança: inovações necessárias. **VI Congresso da ABRACE**, [s. l.], v. 11, n. 1, 2010.

BELO HORIZONTE. Lei Nº 10.917, de 14 de março de 2016. Diário Oficial do Município, Poder Executivo – Secretaria Municipal de Governo, Belo Horizonte, MG, 14 mar. 2016. Ano: XXII. Edição N. 5007.

BELO HORIZONTE, Prefeitura de. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Programa Escola Aberta 2023 Diretrizes Pedagógicas e Operacionais**. Belo Horizonte, 2023.

BEZERRA, Juliana. "Educação no Brasil" In: Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/educacao-no-brasil/>. Acesso em: 5 jun. 2023

CALABRE, Lia. Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (org). **Políticas culturais no Brasil**. 1. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2007. v. 2, cap. 4, p. 87-107. ISBN 978-85-232-0453-2.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (Belo Horizonte). Programa Escola Integrada reconfigurou a relação das escolas com a cidade de Belo Horizonte. In: CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (Belo Horizonte). **Gestão Pública**: Programas de Educação Integral. Belo Horizonte, 28 ago. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/gestao-publica-criou-programa-verdadeiramente-intersetorial/>.

COELHO, J.S. Escola integrada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/escola-integrada/>.

CORÁ, Maria Amelia Jundurian. Políticas públicas culturais no Brasil: dos patrimônios materiais aos imateriais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 5, p. 1093-1112, 2014. DOI 0034-76121497. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/SMKQcXrNPM3CLfGYXt63fKn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

LAUNAY, Isabelle. O dom do gesto. In: GREINER, C. AMORIM, C.(Orgs.). **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, p. 81-103, 2010.

LIMA, Carla Andrea Silva. **Corpo, pulsão e vazio: uma poética da corporeidade**. São Paulo: Annablume, 2022. 276 p. ISBN 978-65-5684-047-5.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. Programa oferece opções nos fins de semana a 400 mil pessoas. [S. I.], 29 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/16198-programa-oferece-opcoes-nos-fins-de-semana-a-400-mil-pessoas>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PIRES, Gilsamara Moura Robert. **O corpo da multidão aprende a se comunicar: políticas públicas para dança em Araraquara de 2001 a 2008**. Orientadora: Helena Tania Katz. 2008. 177 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Integrarte. *In:* PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Educação:** Programas e Projetos. Belo Horizonte, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/integrarte>. Acesso em: 6 maio 2023.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Escola nas Férias. *In:* PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Educação:** Programas e Projetos. Belo Horizonte, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-nas-ferias>. Acesso em: 6 maio 2023.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Escola Aberta. *In:* PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Educação:** Programas e Projetos. Belo Horizonte, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-aberta>. Acesso em: 6 maio 2023.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Escola Integrada. *In:* PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Educação:** Programas e Projetos. Belo Horizonte, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 6 maio 2023.

PROJETO ANJOS D'RUA. **Mãe é sinônimo de cuidado, de amor, de proteção. É aquela pessoa que recorremos quando precisamos de ajuda, de [...].** Belo Horizonte, 10 de mai. 2015. Facebook: Anjos D'Rua. Disponível em: Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1426426490998636&set=a.142450952785699>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PROJETO ANJOS D'RUA. **Os movimentos artísticos e culturais têm poucos espaços adequados para que possam apresentar seus [...].** Belo Horizonte, 10 de jun. 2015. Facebook: Anjos D'Rua. Disponível em: Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1436327223341896&set=a.142450952785699>. Acesso em: 18 jun. 2023.

REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia. Ministério da Cultura. *In:* _____. (Orgs.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio*

Cultural. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copdoc, 2015. (verbete). ISBN 978-85-7334-279-6.

RIBEIRO, Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira. **O ENSINO DANÇA EM UM PROJETO SOCIAL DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA DE BELO HORIZONTE:** questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação Somática. Orientador: Vânia de Fátima Noronha Alves. 2018. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (org). **Políticas culturais no Brasil**. 1. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2007. p. 11-36. ISBN 978-85-232-0453-2.

SANTOS, Renata Cardoso Marques dos; CANTARELLI, Raquel. **III FESTIVAL DA MPB DE 1967: A INDÚSTRIA CULTURAL NO BRASIL DURANTE O PERÍODO MILITAR**. XV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio Verde, p. 1-12, 2013. XV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio Verde, GO – 30 de maio a 1 de junho de 2013.

SARAIVA, Ana Maria Alves. Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. **Acta Scientiarum. Education**, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 1-11, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55784>.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da. **Política Cultural no Brasil, 2002-2006: acompanhamento e análise**. Brasília: [s. n.], 2007. 220 p. v. 2. ISBN 978-85-88564-06-0.

TINOCO, Alcione Nascimento; SILVA, Gissele Alves. Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta. **Brasil. Programa Aberta. Ministério da Educação e Cultura**, 2007.

UNESCO. **Relatório de Sistematização do Seminário Internacional Boas Práticas do Programa Escola Aberta**. Brasília, 2016. Relatório. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245123_por. Acesso em: 6 maio 2023.

**APÊNDICE A – Entrevista concedida a mim, no dia 20 de junho de 2023, por
Bruna D’Carlo, diretora do Projeto Anjos D’Rua**

1. Como foi pensada a estruturação de nivelamento das turmas? Ex: Básico, Formação, Intermediário e etc.

A estrutura didático metodológica foi pensada a partir de distribuição por conhecimento prévio na modalidade e grupos de idade. Não trabalhamos com nivelamento, mas aproximações e agrupamentos que trazem diversidade nas questões de gênero, raça e classe e que, ao mesmo tempo, o grupo etário tenha afinidades de aproximações quanto ao desenvolvimento físico-motor.

2. Para você, estando à frente da direção do projeto, o que diferenciava as turmas regulares para as turmas de coletivo?

Os coletivos surgem numa perspectiva de emancipação e transformação. Após estarem em turmas regulares, espera-se que os estudantes desenvolvam autonomia e autenticidade para operarem escolhas e questionamentos quanto ao estudo das modalidades ofertadas. Geralmente os coletivos trazem temáticas e práticas que não estão no escopo regular. A maior diferença diz respeito à autonomia do coletivo na construção de suas ações, agendas e tomada de decisão.

3. Sobre as Mostras Coreográficas realizadas no final do primeiro semestre: quais são os objetivos e intenções dessa participação dos estudantes? Para qual intuito foi pensada?

A ideia das mostras criativas é proporcionar experiência em palco a partir de criações individuais ou coletivas voltadas para a liberdade de criação, pois podem ser apresentados trabalhos da turma ou criação coletiva. O objetivo central é desconstruir a ideia de perfeição ou estereótipos de que ou qual corpo pode se mover. Nossa resposta é: TODOS.

4. Sobre o espetáculo “Equilíbrio quem vem do Caos”, como foi a criação desse espetáculo para o Projeto Anjos D’Rua?

Este espetáculo foi uma demanda da FUNARTE, pelo prêmio HIP HOP que recebemos, destacando as produções do Anjos na cultura de Minas. A criação foi coletiva e teve a direção artística de Negão (Wesley Ribeiro) e Cynthia Reyder, que

convidamos. Foi tecido a partir de trechos da história de vida dos dançarines, que remetiam a uma mudança paradigmática em suas vidas. O grupo chegou à conclusão que a dança era o ponto de equilíbrio, em meio ao caos. Daí o nome do espetáculo e o motivo de decidirmos não reencena-lo. Era um grupo único contando SUA história. Não aceitamos mais que outro conte nossa história e não faríamos o mesmo com este grupo.

5. Os estudantes do Anjos fizeram viagens para Araxá, Viçosa, Joinville e muitas outras cidades para participar de eventos. Qual a importância dessas viagens para o projeto e para os alunos?

A importância das viagens foca-se no exercício seguro da descoberta de si. Muitos de nossos estudantes vivem em contextos que os impedem do exercício pleno de suas questões de gênero e raça, especialmente. Um lugar seguro para gostar de si, respeitar-se, perceber e acolher as diferenças, ao passo de estarem seguros, os ajuda a firmar-se como sujeitos. Ainda mais especial são as memórias ali criadas. Muitos dos que estiveram nesta viagem nunca tinham tido a oportunidade de sair de sua cidade, nunca haviam estado em espaços em que sua presença, portando nossa asa, lhe davam segurança e, também, um status de importância. Se em outros contextos se via feio, inseguro, ali percebiam sua potência, beleza.