

A DANÇA NOS PALCOS DA CIDADE: PROCESSOS E PARTILHAS DE MONITORAS/ES

Telma Rodrigues¹
Elisângela Chaves²

Resumo: O projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* foi analisado a partir dos olhares das/os monitoras/es coreógrafas/os, acessados por meio de entrevista semiestruturada. As redes de compartilhamento foram abordadas como um rizoma e a inserção nesse mapa foi feita com inspiração cartográfica. O maior benefício percebido pelos entrevistados nesse processo foi a possibilidade do encontro, que fortalece sua atuação profissional e diminui a sensação de isolamento no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Dança. Projeto Social. Formação.

THE DANCE IN THE CITY STAGE: PROCESSES AND SHARING OF MONITORS

Abstract: The project *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* was analyzed from the eyes of the monitors/choreographers, accessed through semi-structured interviews. Sharing networks were approached as a rhizome and the insertion in this map was carried out with cartographic inspiration. The greatest benefit perceived by the interviewees in this process was the possibility of meeting, which strengthens their professional performance and reduces the feeling of isolation in daily school life.

Keywords: Dance. Social Project. Training.

LA DANZA EM ENCENARIOS DE LA CIUDAD: PROCESOS Y COMPARTIR DE MONITORES

Resumen: El proyecto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* fue analizado desde la mirada de los/as monitores/as coreógrafas/as, al que se accede a través de entrevistas semiestructuradas. Las redes de intercambio se abordaron como un rizoma y la inserción en este mapa se realizó con inspiración cartográfica. El mayor beneficio percibido por los entrevistados en este proceso fue la posibilidad de encuentro, lo que fortalece su desempeño profesional y reduce la sensación de aislamiento en la vida escolar diaria.

Palabras clave: Danza. Proyecto Social. Formación.

INTRODUÇÃO

O projeto *Palcos da Cidade* foi idealizado com vistas a promover um investimento na qualificação³ das oficinas e das apresentações artísticas de dança das escolas municipais de educação integral em Belo Horizonte- MG, proporcionando uma experiência em dança sobre a qual a dissertação intitulada: “A coreografia da rede: olhares sobre os fluxos e potências do

¹ Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, telmawins@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5885-4338>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora na Universidade Federal de Minas Gerais, elischaves@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2069-4316>.

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

projeto palcos da cidade para cultura, arte, lazer e acesso” se debruçou.

A partir de 2014, a equipe da Diretoria da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (SMED)⁴, realizou acompanhamento de diversas apresentações artísticas de escolas que foram, majoritariamente, de dança. Este acompanhamento e o destaque da dança perante as demais linguagens estimularam essa equipe⁵ a idealizar ações de qualificação em dança e a criação de um projeto que visava à montagem de um espetáculo de construção coletiva. Estas ações tiveram o intuito de proporcionar ao grupo de profissionais que desenvolve oficinas de dança no Programa Escola Integrada- PEI, a produção de um trabalho de conclusão do processo - um espetáculo. E um espetáculo que fosse elaborado a partir da comunidade, para circular nos palcos da cidade (teatros), com vistas a valorizar a atuação do profissional e potencializar o acesso dos estudantes e da comunidade escolar a estes espaços, que ainda se configuram como lugares de pouca acessibilidade geográfica, cultural e econômica para muitas comunidades nas quais as escolas municipais estão inseridas. Essa iniciativa se concretizou. O projeto foi elaborado e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e em funcionamento desde o ano de 2016. Na percepção da Diretoria de Educação Integral, a experiência foi muito exitosa e, a cada ano, trouxe demonstrações de mais interesse e participação da rede de envolvidos (alunos, professores, coordenadores, pais, comunidade, equipe SMED).

Na construção e desenvolvimento da proposta, o fazer tem revelado uma série de questionamentos, no sentido de compreender o que, de fato, tem sido proporcionado através deste projeto. Até que ponto este trabalho focado na dança, com intenções educacionais, tem impactado a vida das pessoas envolvidas?

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

O professor, desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige dos alunos que reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo: coelhinhos de páscoa, caipiras juninos, índios folclóricos, flores da primavera, presentes e árvores de natal, baiarinhas e piratas de carnaval dançam, assim, suas ‘coreografias’ (MARQUES, 2011, p. 116).

⁴ A autora Telma Rodrigues fez parte dessa equipe na Prefeitura de Belo Horizonte, como professora de educação física, em 2000. No ano de 2014, foi convidada a compor a equipe de gestão da Educação Integral no município, sediada na SMED. Desde então, lidou com ações formativas ligadas ao esporte, ao lazer, à dança, ao teatro e à comunicação para a organização de eventos culturais diversos.

⁵ A equipe responsável pela direção e coordenação do Palcos da Cidade era composta por Juliana Araújo de Paula e Telma Rodrigues, com o apoio de Gláucia Enes Teixeira, Wellington Ramos Guimarães e Vanessa Vieira. A equipe trabalhou sob a coordenação de Lucilene das Dores Alencar e direção de Arminda Aparecida de Oliveira. Essa formação foi realizada desde meados de 2015 até a data de conclusão desta pesquisa em março de 2020.

Assim, não é infrequente encontrar certa carência de recursos pedagógicos e criticidade nas aulas e nas coreografias. Fórmulas prontas são facilmente copiadas e replicadas para os estudantes. Muitas sequências de movimento e danças popularizadas na mídia são mecanicamente reproduzidas, sem reflexão prévia, sem que haja uma contextualização de seus conteúdos e sentidos. “Hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola, sem que se perceba tudo aquilo que está por trás” (MARQUES, 2011, p. 116).

Diante desse quadro, o projeto *Palcos da Cidade* foi idealizado com vistas a promover um investimento na qualificação⁶ das oficinas e das apresentações artísticas de dança das escolas municipais de educação integral. O ponto inicial era transcender o formato de festival, que acontece como um encontro de danças, para buscar o formato de espetáculo; promover o encontro das pessoas e desenvolver as coreografias, a partir de um fio condutor coletivo. E nos perguntamos: o que o projeto proporciona a essa rede de pessoas envolvidas no contexto da realização do projeto?

PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreender a rede de possibilidades investigadas optamos por examinar metodologicamente os fluxos como dinâmicas rizomáticas. O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), serviu de orientação metodológica para compreender como as propostas lançadas pelo processo formativo e a efetivação dos espetáculos do *Palcos da Cidade* tocam os sujeitos e alteram sua atitude diante da arte e da dança a partir da percepção das/os monitoras/es. E entendendo que a posição dessas pessoas é privilegiada no rizoma, visto que são os sujeitos que têm contato com toda a rede de envolvidos diretamente: estudantes, gestores escolares, coordenação do projeto e demais monitoras/es coreógrafos/as.

Após a transcrição das entrevistas e leituras do material, foi iniciada a elaboração e a organização da maneira como os dados seriam analisados, bem como a identificação dos pontos de significância e tensão para compor o mapa de relações rizomáticas. Para dar a partida na exploração do material, recorreremos à teoria de Laurence Bardin, acerca da análise de conteúdo. A autora apresenta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas: “não se trata de um

⁶ A qualificação das apresentações artísticas, neste trabalho, se refere à possibilidade de oferecer aos profissionais vivências teóricas e práticas que os auxiliem em suas oficinas de dança e sejam refletidas nas construções coreográficas com os estudantes.

instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicações muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2009, p. 33).

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

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

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

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

A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo

aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.10).

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

A noção de rizoma nos remete à perspectiva cartográfica como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação como forma de sulcar caminhos em uma paisagem em constante movimento, observada e registrada por olhos e mãos que, a cada instante, não são mais os mesmos: o eu-pesquisador também é inseparável do que pesquisa, portanto, é uma realidade tão efêmera quanto sempre em devir (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 189).

Ao fazer a imersão cartográfica, o/a pesquisador/a não preserva seu posto de investigação intacto. Assim que entra em contato com o rizoma, ele já faz parte dele e se integra à dinâmica da rede. A pesquisa, nesse caso, é um encontro de fluxos. Para Alves (2018, p. 3), “pensar as demandas da implicação significa estar às voltas com essa dinâmica relacional instituída no encontro de pesquisa”. É importante ressaltar que o fato de termos participação nesse rizoma, que não se iniciou na produção dessa pesquisa, foi uma questão de muita atenção no processo de investigação. Desde a concepção do projeto de pesquisa e sua realização colocamos em pauta a influência que a posição de ser membro da coordenação proporcionaria na perspectiva da cartografia.

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

Para realizar a presente pesquisa, optou-se por investigar a problemática através da percepção dos/as monitores/as professores/as de dança que já participaram como coreógrafos/as das edições do projeto. Compreendendo que através das falas dessas pessoas, teríamos potencialmente respostas aos questionamentos desse estudo. A escolha desses sujeitos foi determinada pela posição que ocuparam nessa cena, pois participaram dos processos formativos e da concepção do espetáculo, criaram e ensaiaram as coreografias e estavam em contato direto e permanente com todos os segmentos envolvidos: estudantes dançarinos e espectadores, direções e coordenações escolares e comunidade escolar. Para delimitar o recorte, foram convidados os/as monitores/as coreógrafos/as participantes da edição

de 2018, que culminou no espetáculo *Adedanha*. A escolha por esse recorte se deu em função de ser essa a última edição do projeto na ocasião do início dessa pesquisa, havendo, assim, maior possibilidade de conseguir contato e acesso aos participantes para a realização das entrevistas, tendo em vista, dentre outras variáveis, a rotatividade dos profissionais que atuam nas escolas integradas. Como o projeto foi realizado desde 2016 nos mesmos moldes, a edição de 2018 acumulava a maior experiência em relação ao seu funcionamento. E, neste ano o critério para participação dos coreógrafos/as e suas escolas no processo formativo e no espetáculo foi a participação no *Fórum EduDança* do ano anterior, que fez parte da proposta formação para as/os monitoras/es.

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

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

A escuta dos envolvidos se deu através de entrevista semiestruturada, conduzida por questões preestabelecidas, mas dando margem a relatos espontâneos, pois não há uma verdade a ser revelada, as impressões individuais irão se somar em uma voz que anunciará a tendência do grupo. Conforme define Foucault (1996), o discurso não se dá de forma concreta, encadeando palavras e frases em uma fórmula para um significado, mas, sim, como um instrumento que aponta para um determinado imaginário social.

Para realizar a aproximação com os sujeitos e favorecer a concessão das entrevistas, foi elaborada carta de apresentação da pesquisa, remetida pela coordenação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Estudos do Lazer (PPGIEL) e deferida pela SMED, bem como pelo consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG⁷.

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

⁷ Documento número Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 17869319.0.0000.5149

entrevistado; a participação no projeto *Palcos da Cidade*; a percepção das influências do projeto na formação dos (as) estudantes.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas de forma literal, para não perder nuances expressivas nas narrativas dos sujeitos. Além dessa dinâmica investigativa, também fizeram parte deste estudo a pesquisa bibliográfica sobre a dança na educação, a dança como lazer, projetos sociais, educação integral, lazer educacional e a pesquisa documental, ou seja, os registros documentais, buscados na SMED e nas escolas relacionadas, que possibilitaram informações sobre as diretrizes e avaliações destes espetáculos e o contexto em que estão inseridos. Foi uma escolha das autoras e das/os participantes o uso de nomes fictícios para identificação das falas.

Ao entrar em contato com esses sujeitos, obtivemos êxito em 13 das tentativas, que culminaram na organização do grupo que realizaria a entrevista. Somente em um dos casos a entrevista foi feita à distância, pelo aplicativo de celular *whatsapp*, pois um dos participantes havia se mudado do país.

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

Quanto ao tempo de atuação nas oficinas do PEI, 10 participantes exercem suas atividades nas escolas integradas há cerca de um ano e meio a seis anos. Os outros três já haviam se desligado das escolas, sendo que sua permanência nas atividades do PEI durou de um a dois anos. A rotatividade de monitores atuantes nas escolas integradas é um fato conhecido pelas coordenações do programa⁸.

O roteiro de entrevista foi elaborado de forma semiestruturada. Assim, tanto as questões propostas como a forma de abordar os participantes davam abertura para que os mesmos pudessem discorrer, com liberdade, a respeito dos assuntos propostos. Ao abordar os entrevistados, foi imprescindível deixar clara essa flexibilidade, que descortina um horizonte de alternativas para os caminhos das narrativas. O agrupamento de pessoas envolvidas foi tratado

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

a partir da compreensão de suas relações como uma rede, com diversas possibilidades de fluxos; um rizoma, uma rede interconectada em múltiplas possibilidades de variação e expansão. “Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

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

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

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

Se tratando de um trabalho de cartografia, é possível lançar mão de o envolvimento com o projeto como uma potência, com elementos a serem explorados. Ser parte integrante do rizoma oferece importantes pistas para a investigação dos contextos. Para Oliveira e Mossi (2014, p. 189), “a noção de rizoma, para além de um conceito, é também um modelo de pensamento para pensar o próprio pensamento e o modo com que nos deslocamos cognitivamente ante as plurais realidades que atravessamos”.

Munidas de toda essa reflexão, tendo em mãos todo material compilado nas entrevistas, foi possível observar que a possibilidade de encontros como uma oportunidade de fortalecimento e articulação entre os/as monitores/as coreógrafos/as/as foi o assunto de maior recorrência nos relatos, e parte escolhida para ser compartilhada neste artigo.

ENCONTROS – ARTICULAÇÃO E FORTALECIMENTO

O termo visão ou abrir olhos foi citado por 10 dos 13 entrevistados, um novo fluxo que revela tanto uma necessidade como uma tendência. Consideramos o termo 'visão' como uma postura crítica de situações diversas. Mudar a visão como mudança de percepção das realidades e isso se reflete em mudanças de atitudes, através da educação. Essa dinâmica aponta para um novo panorama de possibilidades no rizoma.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de 'dentro' e, desse 'interior', separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma nova visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma 'apropriação' do contexto; uma inserção nele; um não ficar 'aderido' a ele; um não estar quase 'sob' o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, 2002, p. 33).

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

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

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

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

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

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

No entendimento das/os entrevistadas/os, os resultados do projeto afetaram não só a

visão de monitoras/es e estudantes, mas foi possível atingir, também, outras pessoas que trabalham na escola. Em relação ao trabalho com oficinas de dança no PEI, os relatos também são positivos:

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

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

O ponto de maior evidência nos relatos foi a potência dos encontros, que criam possibilidades de aprendizado, crescimento e compartilhamento. Os entrevistados reconhecem a importância e o valor dos conteúdos abordados nas formações promovidas na EEEFTO / UFMG, através da parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão EduDança e a possibilidade do encontro com os colegas com as mesmas funções.

Alguns relatos rememoraram conteúdos tratados nesses eventos e como esse conhecimento reverberou em sua vida pessoal e profissional. Simonete, uma das entrevistadas que relatou participar como membro da prática religiosa em uma igreja evangélica, proferiu o seguinte relato sobre um momento formativo do projeto que abordou preconceitos com as manifestações de matriz africana:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas eu acho que mais formações e mais contato podem trazer mais é... liberdade e

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

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

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

O panorama apresentado pelo grupo evidencia a tendência de comportamento rizomático, na medida em que os fluxos escoaram pelos participantes, independentemente do controle das experiências propostas pela coordenação dos encontros. Entre uma brecha e outra, os envolvidos criaram potentes focos de ganho, que marcaram as memórias do processo. Para Ferreira (2008), as possibilidades de comunicação atuais favorecem o escoamento das informações de forma ampla e irregular. Não há mais meios de controlar esses fluxos. As ideias e os conhecimentos transitam entre os sujeitos de forma rizomática e a autora sugere uma dinâmica de fluidez nos processos de subjetivação, em contraposição à solidez do sujeito moderno, outrora tida como condição natural. São redes com conexões múltiplas e heterogêneas. A proliferação de subjetividades carrega consigo inúmeras alternativas de conexão. Para a autora, “[...] as inúmeras transformações que vêm se configurando - sobretudo a partir das novas tecnologias multimídias e do alcance das redes de comunicação de massa - têm produzido formas diferenciadas de subjetivação” (FERREIRA, 2008, p. 31).

Contudo, é importante reforçar que a modalidade de compartilhamento e comunicação apresentada, decifrada como comportamento rizomático, não se contradiz a uma outra forma de examinar a situação. Conforme já mencionado, os conteúdos ministrados nas formações foram considerados pelos participantes como relevantes e valiosos. Para Deleuze e Guattari (1995), o raciocínio em rede requer flexibilidade, pois um fato aceita duas ou mais formas de abordagem.

Assim, árvore e rizoma não são estanques e um fenômeno pode ser examinado pelos dois modos. “Árvores podem corresponder ao rizoma ou, inversamente, germinar em rizoma. E é verdade, geralmente, que uma mesma coisa admite os dois modos de cálculos ou os dois tipos de regulação, mas não sem mudar singularmente de estado, tanto num caso quanto no outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 27). Trazer à discussão um formato rizomático de pensar não pretende desconsiderar a visão arborescente, que vem ajudando a humanidade, ao longo dos tempos, a organizar os pensamentos e entender o mundo.

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

Cabe ressaltar aqui o quanto o ideário de lazer é percebido de forma improdutiva e desqualificada no senso comum. Marcelino (1995) considera que o lazer na escola, frequentemente, vem orientado pela visão funcionalista, ou seja, resume-se em ocupar o tempo livre do estudante com atividades construtivas, na perspectiva pedagógica. O lazer precisa ser útil e o prazer é esquecido. Marcelino (1995) entende que esse descrédito ao lazer existe em função de uma ideologia dominante, pautada na produtividade, na qual o lazer “só passa a ter valor a partir do momento que é ‘útil’. E esse caráter de ‘utilidade’ é observado quando se trata da preparação da criança para a vida adulta, ou melhor, para o ‘adulto produtivo’” (MARCELINO, 1995, p. 103). Dessa forma, revela-se uma linha imaginária que divide, de um lado, os conteúdos escolares tradicionais, como importantes e fundamentais para a formação dos estudantes, e do outro lado as atividades dos PEI e as práticas dos profissionais envolvidos.

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

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

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

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

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

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

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

É... a própria escola também. Porque igual eu te falei, a dança não é valorizada. Então, a escola teve esse olhar sabe, de... toco novamente na questão do respeito, de respeitar a área de ver que é uma área que... né, dá futuro, sim. (Madalena)

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

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

Para Ecco e Nogaro (2015), quando se reflete a respeito da educação, reflete-se, também, sobre o ser humano. E nessa linha de pensamento, os autores nos oferecem alternativa para o conceito de educar: “promover, nos sujeitos, a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualificá-los e ‘instrumentalizá-los’ para a ação, nesses contextos, objetivando superações, transformações” (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3530). Estimular e promover a formação continuada do profissional que atua no PEI, considerando este um programa com grande interface com o lazer, reverbera na qualificação das

atividades e das oficinas oferecidas no programa, oportunizando o despontar de profissionais cada vez mais críticos, questionadores e comprometidos com o processo educativo e lúdico. Isayama (2010, p. 16) considera fundamental que “o profissional busque sua participação crítica e criativa em diferentes práticas culturais como forma de manter constantemente atualizada a sua cultura geral, priorizando uma ampliação de suas próprias vivências de lazer, de modo condizente com sua prática profissional”.

A partir dos relatos, foi possível verificar que o processo formativo composto das várias fases do projeto trouxe reflexões que puderam ressignificar a posição dos/as monitores/as coreógrafos/as no contexto do PEI, tendo como devolutiva possível o sentimento de valorização. O olhar dos outros atores do cenário escolar, que foi lido como de admiração e respeito, arrematou essa valorização. Esse destaque tem maior peso quando se leva em consideração a marginalização dos conteúdos artísticos como a dança na escola. Brasileiro(2003) já alertava para essa marginalização, assim como problematizou o lugar do ensino da dança na escola, que fica flutuando entre o ensino de Artes e a Educação Física. E em ambas a dança acaba por ser preterida em relação a outros conteúdos. A autora já havia observado “a hegemonia da ginástica e do desporto como conteúdos da Educação Física e a do desenho geométrico como conteúdo privilegiado pela Educação Artística” (BRASILEIRO, 2003, p. 47).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações que surgiram no início desse estudo buscaram compreender as benesses possíveis do projeto em questão. Foi possível observar que existiu algum impacto nos envolvidos com o projeto, de formas e intensidades diferentes, de acordo com sua posição no rizoma.

Os relatos dos/as monitores/as coreógrafos/as revelaram que momentos formativos promovidos ao longo do desenvolvimento do projeto são vitais para o crescimento de seu trabalho nas escolas, tendo em vista o isolamento em que se dá a vida diária no interior de cada instituição na realização deste projeto. Contudo, mesmo reconhecendo a relevância dos conteúdos ministrados para sua atuação profissional nas oficinas de dança do PEI, os entrevistados revelaram que a maior potência dessas reuniões não está nesses conteúdos, mas

no fortalecimento que se ergue no encontro, nos compartilhamentos e nas trocas. Fomos surpreendidos por essa faceta, que elevou o encontro a um patamar de importância. Localizamos, aqui, esse comportamento rizomático, que não elege hierarquias, apenas reage à força de cada fluxo. E todos os fluxos são vitais. Sentir-se valorizado e não mais isolado enriquece a vida diária na escola, em diferentes esferas, e as experiências compartilhadas dão ainda mais sentido às formações. Apesar da discriminação sofrida pelos/as monitores/as, fica nítido o poder que possuem no contato com os estudantes e entre eles. Sua posição na rede permite grande influência nos processos educativos e a proximidade na vida diária, promovida pela atmosfera lúdica das atividades do PEI, intensifica sua influência.

A construção e apresentação do espetáculo coletivo representou um meio para o encontro e compartilhamento, e o palco como local diferenciado motivou e despertou sensibilidades. A ocupação do espaço, contudo, se apresenta de forma modesta. Assim, foi possível verificar, através das contribuições das/os monitoras/es entrevistadas/os, que o *Palcos da Cidade* apresenta intervenções que alinhadas a princípios transformadores abrangem a perspectiva social, cultural e de lazer.

REFERÊNCIAS

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

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

ALVES, Flávio Soares. **Cartografias em dança**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ESTUDOS QUALITATIVOS (SIPEC). 5., 2018: Pesquisa qualitativa na educação e nas ciências em debate. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: SE&PQ 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo "dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar?. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45–58, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.56. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/56>. Acesso em: 25 set. 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. [Anais...]. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

FERREIRA, Flávia Turino. Rizoma: um método para as redes? **Liinc em Revista**, v. 4, n.1, mar.2008. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em 26 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

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

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

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

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). Apresentação. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

REIS, Leoncio José de Almeida; STAREPRAVO, Fernando Augusto; CAVICHIOILLI, Fernando Renato; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Arte e Cultura como Possibilidade para o Lazer e a Desportividade. **Licere** - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 14, n. 1, 2011. DOI: 10.35699/1981-3171.2011.784. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/784>. Acesso em: 25 set. 2022.

Declaração de conflito de interesses

As autoras declaram não haver conflito de interesse.

Contribuições dos autores

Ambas as autoras contribuíram em todas as fases da construção deste artigo.

Submissão: 30/03/2022

Aceite: 29/04/2022