



EDUCANDO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ONG DE SANTA MARIA – RS. ¹

Daniela Grieco Nascimento e Silva² - UNILASALLE
Miguel Alfredo Orth³ - UFPEL

Resumo: O presente trabalho, que faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado na área de Educação, tem por objetivo verificar a influência do processo educativo desenvolvido pelas educadoras da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social na vida escolar e pessoal de jovens bailarinas, moradoras de periferias da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS. A investigação realizada foi de cunho qualitativo, sendo denominada História de Vida. Para participar deste estudo foram escolhidas duas jovens de 15 e 16 anos, que participam das ações da Royale há no mínimo quatro anos, pertencentes a famílias cuja renda varia entre um a dois salários mínimos e moradoras de uma das comunidades atendidas pela ONG. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas abertas com as jovens e observações das ações das jovens na Royale, sendo as categorias de análise constituídas por eixos temáticos. Com esta pesquisa foi possível verificar que o processo artístico-educativo realizado pelas educadoras da Royale Escola de Dança e Integração Social constitui-se numa educação inclusiva e geradora de cidadania, pois permite que suas educandas ampliem suas consciências de si mesmas e do seu entorno, criando condições mais favoráveis para a participação democrática e o exercício da imaginação político-criadora.

Palavras-Chaves: Educação e Arte, Cidadania, Ballet Clássico, Formação Docente.

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em nível de Mestrado na área da Educação. O objetivo centra-se em verificar a influência do processo educativo desenvolvido pelas educadoras da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social na vida escolar e pessoal de jovens bailarinas, moradoras das periferias da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS. A investigação realizada teve um cunho qualitativo, sendo denominada História de Vida. Para participar deste estudo foram escolhidas duas jovens com faixa etária entre 15 e 16 anos, que participam das ações da Royale há no mínimo quatro anos, pertencentes a famílias cuja renda varia entre um a dois salários mínimos e moradoras de uma das oito comunidades atendidas pela referida ONG.

1. Capítulo produzido na Dissertação de Mestrado em Educação – UNILASALLE – Canoas – RS

2. Pedagoga, Educadora da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, Mestre em Educação - UNILASALLE.

3. Doutor em Educação – UFPEL.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas abertas com as jovens e observações das ações das jovens na Royale, sendo as categorias de análise constituídas por eixos temáticos. Deste modo, esse trabalho foi estruturado em três momentos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre a proposta pedagógica da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social. O segundo descreve e pontua as contribuições do uso de entrevistas e observações na pesquisa aplicada ao campo da educação e o terceiro explora analiticamente as informações obtidas pelos recursos da entrevista e da observação.

A ONG Royale Escola de Dança e Integração Social.

Em 1996, a Royale, ainda como instituição privada, iniciou uma oficina gratuita de Ballet Clássico para crianças pobres de uma Escola da Rede Municipal de Ensino. Este trabalho encontrou grande receptividade na comunidade e extrema dedicação por parte das crianças. Então, a direção da Royale decidiu ampliá-lo. Em 1997, apresentou para a Prefeitura Municipal um projeto, abrindo 40 vagas para crianças das Escolas da Rede Municipal. Esta experiência mudou totalmente o curso da finalidade da Royale. Auxiliada por um grupo de professores universitários e com o apoio de alguns cidadãos, que compreenderam e acreditaram na nova proposta, a Royale Academia de Ballet transformou-se, em 06/06/1998, na *Royale Escola de Dança e Integração Social*, uma entidade civil sem fins lucrativos. Sua missão passou a ser não apenas a de ensinar Ballet Clássico, mas de tornar a arte e a educação agentes motivadoras no desenvolvimento integral das potencialidades e na inclusão social, cultural e educacional de crianças, adolescentes, portadores de deficiências e suas famílias expostas a situações de vulnerabilidade em oito comunidades periféricas da zona oeste da cidade de Santa Maria, Estado do RS.

As demandas sociais das comunidades atendidas são inúmeras, destacando-se o desemprego, a desestruturação familiar, casos de dependência química, alcoolismo, violência doméstica, tráfico de drogas, gravidez precoce, prostituição infanto-juvenil e índice de 60% de evasão escolar

São realizadas, diariamente no turno inverso ao das escolas regulares frequentadas pelas 200 alunas, ações interdisciplinares que tem o Ballet Clássico como eixo temático central, de

modo a integrar o conhecimento corporal ao conhecimento intelectual e a percepção de si mesmo.

Estas ações são divididas em cinco eixos (Oficina Dança Cidadã, Oficina de Apoio Pedagógico, Oficina de Artes Plásticas, Oficina de Língua Francesa, Apoio Psicológico) propiciando espaços artísticos e educativos que levam ao autoconhecimento, a criação, a reflexão crítica e a participação democrática. Tais fatores fortalecem a auto-estima, a autonomia e a socialização, como também elevam o nível de conhecimentos gerais que, sem dúvida, refletem-se no desempenho escolar e na idealização e construção de um futuro melhor para si e para sua comunidade.

A fim de combater o alto índice de evasão escolar, a Royale Escola de Dança e Integração Social trabalha em parceria com as escolas regulares da região oeste, realizando reuniões mensais com as coordenações pedagógicas de modo a acompanhar a frequência e o desempenho escolar de suas alunas. Este acompanhamento também é realizado através da análise dos boletins/pareceres emitidos pelas escolas. Quando é detectado que alguma aluna está com baixo rendimento escolar esta é encaminhada para o reforço escolar ou atendimento psicopedagógico da Royale.

A fim de fortalecer o núcleo familiar e construir um vínculo maior da Royale com as comunidades atendidas, para as famílias são desenvolvidas palestras, seminários e grupos de orientação psicológica que possa auxiliá-las a redescobrir e a rediscutir o mundo que as cerca.

A Proposta Artístico-Educativa tem como base central os princípios teóricos de Paulo Freire (1977), procurando desenvolver uma educação problematizadora, com base no diálogo e na reflexão crítica do entorno, utilizando os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Baseia-se também na aquisição dos Códigos da Modernidade, propostos para a escola regular básica, apresentadas por Bernardo Toro (1997): domínio da leitura e da escrita; capacidade de calcular e de resolver problemas; condições de compreender e atuar em seu entorno social; habilidade de escrever, interpretar e analisar fatos e situações; capacidade de acessar informações; capacidade de trabalhar em grupo.

A partir de tais princípios ocorre a construção do Tema Gerador do espetáculo de dança de final de ano letivo. O Tema Gerador é escolhido pelas educandas através de um processo eletivo direto e norteia as ações de todas as oficinas durante o ano letivo, de maneira que as educandas o estudem criticamente e possam não apenas construir o espetáculo de dança, mas

acima de tudo, refletir sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre seu papel no mundo. Sobre tal processo, Paulo Freire coloca que:

Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que eles também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1977, p.117).

O estudo do Tema Gerador constitui-se num universo temático que envolve todos os envolvidos: educadoras, alunas, famílias, comunidades. Constitui-se num processo de reflexão e construção constante das educadoras que, a partir das demandas das educandas e também das famílias, vão reelaborar suas propostas e suas ações artísticas e educativas.

Por ser compreendida como uma metodologia da práxis, a proposta artístico-educativa da Royale é construída de forma dialógica conjuntamente entre educadoras e educandas, e gerida de acordo com suas próprias demandas. A problematização, ao objetivar a compreensão da realidade circundante, origina um conhecimento crítico, reflexivo, sensível e eternamente revisor de si mesmo, que propicia a inclusão e a transformação.

A metodologia da práxis fornece elementos para operacionalizar a transformação, na medida em que gera condições para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz (BENINCÁ, 2004, 34).

Percurso Metodológico

A proliferação de pesquisas que integram as fontes orais como metodologia na área da Educação pode ser comprovada pela revisão bibliográfica realizada por um grupo de pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, contemplando o período de 1985 a 2003, a partir, principalmente, de informações contidas no banco de teses da Capes, demonstrando a polissemia de termos, enfoques e abordagens teóricas no tratamento dado ao uso da metodologia de fontes orais. Segundo as autoras:

As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área da Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas (BUENO et . al, 2006, p. 387).

A fim de desenvolver esse estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso denominado História de Vida, pois de acordo com Araújo e Santos (2007), objetiva investigar, registrar e analisar a experiência de vida de uma pessoa pertencente a um determinado grupo social.

Eliseu Clementino de Souza (2006) pontua que o relato propiciado pela História de Vida tem na utilização da entrevista e na análise de diários pessoais os seus principais instrumentos, pois ambos permitem compreender a vida do sujeito de acordo com o contexto histórico e social em que vive / viveu. As entrevistas, tanto semi-estruturadas quanto abertas, constituem-se numa maneira de investigação sobre o modo de vida subjetivo e objetivo, permitindo que o entrevistado não conte apenas passagens de sua vida, mas principalmente demonstre sua concepção de homem e de mundo.

Augusto Triviños (2008) coloca que a entrevista semi-estruturada é aquela que:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Ao propiciar recortes do cotidiano, as entrevistas utilizadas nas Histórias de Vida fazem emergir novos olhares e novas escutas não apenas no pesquisador, mas também no sujeito da pesquisa, que pode vir a repensar sua própria trajetória como ator num contexto social específico. Pois as problematizações proporcionadas pelos questionamentos do pesquisador, acarretarão reflexões sobre todo o processo e sobre todos os envolvidos.

Augusto Triviños conceitua observação como:

Destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (TRIVIÑOS, 2008, p. 153).

Observar é focalizar-se em determinados aspectos pontuais para os objetivos da pesquisa, procurando centrar não apenas o olhar, mas também o ouvido, o sentimento, nas ações que ocorrem. É procurar captar a essência de determinado fenômeno, articulando-o com o contexto social e cultural em que ocorre.

Alberto Melucci (2005, p. 318) coloca que “cada observação é, por definição, sempre intervenção”. Então também foi levado em conta nesse processo o papel participante da pesquisadora no contexto pesquisado e as mobilizações que tal cenário acarretou na mesma, procurando desenvolver uma escrita reflexiva, que utiliza a linguagem para compreender e elucidar a realidade.

As anotações de campo são compreendidas como “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguidas, sobre as mesmas” (TRIVIÑOS, 2008, p. 154).

As anotações no Diário de Campo propiciaram o material necessário para a efetivação dos resultados da pesquisa, no momento que propiciou lembrar não apenas o observado, mas principalmente o que acarretou. Para realizar as descrições do material observado no Diário de Campo tomou-se como referência Juarez Dayrell (1996), professor da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador sobre temáticas ligadas a juventude, escola e periferia.

De acordo com as concepções de Dayrell (1996), se procurou realizar uma descrição detalhada das ações dos sujeitos, de maneira a compreender sua cotidianidade e suas relações com seus corpos, sua aprendizagem, seus pares e com o entorno. Os sujeitos são concebidos como atores ativos do processo, capazes de criarem-se e recriarem-se continuamente por meio de suas ações, que também refletem no contexto.

Para participar deste estudo foram escolhidas duas jovens com 15 e 16 anos de idade respectivamente, alunas da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, moradoras de duas das comunidades da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS, pertencente a famílias cuja renda econômica varia entre dois salários mínimos e expostas a situações de vulnerabilidade social.

Foi realizada uma entrevista aberta com a jovem, englobando aspectos relacionados sua vida escolar e pessoal. De acordo com Duarte (2004, p. 216), a referida entrevista “propiciam situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a provocar um discurso mais ou menos livre, mas que atenda os objetivos da pesquisa”.

Ainda foram observadas as ações das jovens em suas atividades na Royale Escola de Dança e Integração no período de 21/06/2010 a 14/07/2010. As observações foram registradas no Diário de Campo, focando aspectos relacionados às interações sociais das jovens com seus pares.

As Bailarinas e suas Trajetórias

As jovens em estudo serão identificadas como C. e P.

C. tem 16 anos e seu pai é zelador de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na zona oeste da cidade de Santa Maria – RS. Sua mãe é diarista em duas casas de família. C. tem um irmão mais velho que trabalha num supermercado na zona oeste. A renda familiar gira em torno de dois salários mínimos. C. está cursando o 3º ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual, no Bairro Centro, no turno da manhã, como também frequenta um curso preparatório para o vestibular no turno da noite. C. estuda na Royale Escola de Dança e Integração Social há oito anos e encontra-se na Turma de Ballet Clássico de Nível Adiantado, onde realiza aulas três vezes por semana (segundas, quartas e sextas-feiras), das 18 horas e 15 minutos às 19 horas e 45 minutos.

P. tem 15 anos. Seus pais são separados e a mãe casou novamente com F. Ele é considerado pela jovem como seu verdadeiro pai, pois ela tinha três anos quando ocorreu o novo casamento da mãe. P. não tem nenhum contato com seu pai biológico. F. trabalha em uma oficina mecânica e a mãe da menina trabalha como empregada doméstica. P. tem uma irmã menos. A renda familiar gira em torno de dois salários mínimos. A jovem está cursando o 1º ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual da região oeste da cidade de Santa Maria – RS.

P. frequenta a Royale há seis anos e encontra-se na Turma de Ballet Clássico de Nível Intermediário, onde realiza aulas duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), das 18 horas e 15 minutos às 19 horas e 45 minutos.

As entrevistas foram realizadas na Royale Escola de Dança e Integração Social, mais precisamente na Sala das Oficinas. P. realizou sua entrevista no dia 08/06/2010, com início às 18 horas e 15 minutos, terminando em torno de 19 horas e 20 minutos. A entrevista de C. foi realizada no dia 09/06/2010, com início às 18 horas e 30 minutos, terminando em torno de 19 horas.

O primeiro fragmento trazido refere-se à vida cotidiana das jovens:

Eu acordo às seis da manhã. Daí eu tenho uma hora para me arrumar. Daí às sete eu vou na parada. Daí eu vou na parada de baixo, tem a da faixa e a da faixinha. Daí eu pego na faixinha. Vou pra aula. Começa às sete e meia a aula e vai até meio-dia e dez. Saio e vou para casa. Daí chego em casa, almoço, descanso um pouco e uma e meia, quando precisa, volto para o colégio para estudar em grupo ou fazer trabalho. Volto para casa umas quatro horas. Daí descanso. Quando tem ballet, venho primeiro para cá e depois para o cursinho. Senão vou só para o cursinho. Saio às dez e meia da noite, vou para casa, chego às onze horas, janto e durmo [...] Sim. Ela (a mãe) trabalha fora. Daí quando eu não tenho que ir de tarde para o colégio eu ajudo: limpo a casa, lavo a louça. (C.)

Bom, eu acordo, arrumo minha cama e da minha irmã. Cuido dela até meio-dia, aí eu faço almoço, daí a mãe chega, eu passo ela (irmã menor) para mãe, daí eu pego as minhas coisas e vou rapidinho para o colégio. Daí os dias que eu venho para cá (Royale) eu saio mais cedo (da escola). Daí eu venho da aula, já chego atrasada, correndo me arrumo, daí entro (Sala de Dança da Royale) Daí tem o tempo (da aula de ballet), eu saio me arrumo, chego em casa morrendo de fome, como, vou tomar banho, daí fico sentada vendo televisão. Daí se tem alguma coisa, tema, eu faço depois que todo mundo vai dormir, daí eu fico sozinha na sala, por que eu não posso fazer nada com minha irmã. Daí depois fico ali e vou dormir. (P.)

Em relação à cotidianidade, Carlos Eduardo Ferrazzo (2007) coloca que:

Um primeiro aspecto que temos tentado pensar se coloca na própria condição da vida vivida no cotidiano. Assim, em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeressaberes tecidas pelos sujeitos cotidianos (FERRAZO, 2007, p.77).

Num primeiro momento, parece que as rotinas descritas pelas jovens são marcadas pela imobilidade, ou seja, cada dia constitui-se na repetição do dia anterior. Mas, quando apura-se mais os sentidos, nota-se que a intencionalidade de cada ação tem um significado próprio, de acordo com aquilo que a provocou, criando novos saberes no momento em que o sujeito relaciona-se com o outro e com o mundo.

Para C. e P. o próprio ato de freqüentar a Royale constitui-se num marco diferencial em relação a outros membros das comunidades em que vivem, dando um novo sentido a suas rotinas e as suas relações consigo mesmas e com o entorno. E é essa rede de significados construída pelas ações cotidianas que proporciona que o sujeito crie e recrie constantemente sua história.

Conforme Alberto Melucci (2004), os atores sociais são capazes, por meio da problematização sobre si e sobre seu papel no mundo, de reconhecerem-se como sujeitos individuais, mas também como membros de uma comunidade, tornando seu agir parte integrante do mundo social e cultural, transformando e recriando a realidade.

Em relação ao exposto, é trazido um momento da fala de P., onde estabelece diferenças entre seu grupo de amigas da escola regular e da Royale: *“Lá na escola (regular) cada uma faz uma coisa e aqui todas tão juntas, unidas por uma mesma coisa. Todas querem fazer à mesma coisa. É um grupo!”*.

P. reconhece que faz parte de um contexto cultural específico, ou seja, é uma bailarina da Royale, e se reconhece como tal, construindo uma identidade individual. A convivência em

um grupo que tem interesses e objetivos em comum propicia a formação de uma identidade coletiva, onde cada sujeito é capaz de tomar consciência de seu papel como ator social na trama cotidiana da Sala de Dança, do palco e da vida.

A noção de grupalidade, de identidade coletiva, permite a reelaboração e construção de novos significados sobre as experiências vivenciadas e, conseqüentemente, a recriação de normas e regras de conduta que irão reger o grupo. São as interações entre seus membros (permeadas por afinidades, atritos, negociações, interesses, desejos, etc.) que irão tecendo novas formas de pensar e agir, fortalecendo as relações entre os sujeitos e refletindo no entorno social e cultural.

La identidad colectiva es, por lo tanto, un proceso mediante el cual los actores producen las estructuras cognoscitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción; las definiciones que formulan son, por un lado, el resultado de las interacciones negociadas y de las relaciones de influencia y, por el otro, el fruto del reconocimiento emocional (MELUCCI, 1999, p. 66).

A identidade coletiva propicia que os atores possam construir ativamente o sentido de suas ações, assumindo um papel específico de acordo com o cenário. Este age como catalisador da ação, desencadeando comportamentos diferenciados na troca de cada cenografia, num rito de passagem constante de criação e recriação de sensações, emoções e aprendizagens, pois “em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhada de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola” (DAYRELL, 1996, p. 150).

Tal fato foi observado na turma de C.:

Outro fator interessante foi à mudança no comportamento das meninas quando entraram na Sala de Dança. É uma tomada de consciência de seu papel como bailarinas, como pertencentes a um grupo que necessita de um comportamento específico para a obtenção de seus objetivos, nesse caso, concentrar-se para alcançar aprimoramento técnico e artístico. (Diário de Campo, 23/06/2010).

C. e suas colegas assumem sua identidade de “bailarinas do nível adiantado da Royale”, expressando o comportamento condizente com esse papel. No cenário do vestiário da ONG pode ocorrer uma “grande algazarra de vozes e risos” (Diário de Campo, 21/06/2010), mas a porta da Sala de Dança constitui-se no portal de passagem para outra cenografia, que estabelece um novo modo de comportamento, adequado à bailarina clássica, que necessita focar sua atenção no trabalho corporal.

Outro fragmento trazido é uma resposta de C. quando questionada sobre o que aprendeu na Royale:

Muitas coisas me ensinou. Começou pela educação. Quando eu entrei aqui eu achei que era só dançar. Bom, mas aqui tinha tudo: as oficinas, o boletim (apresentação bimestral do boletim escolar para a pedagoga da Royale), quando tu ia mal no colégio tinha reforço, higiene. Sobre história da dança também tinha que aprender. Aprendi também a conversar melhor, por que eu era muito fechada. Aprendi a dialogar mais com as pessoas. Assim, tudo! A Royale é como o meu segundo lar!

P. complementa: *“Eu acho que essa coisa de persistir, de não desistir nunca! Aquele ano que eu parei eu vi que eu não me dei bem. Eu podia tá mais avançada (no ballet). Aqui também a gente aprende os valores que a gente tem aqui dentro, como a amizade”.*

O espaço vivencial do palco reflete diretamente na vida cotidiana das jovens. O Ballet Clássico traz consigo a disciplina, a dedicação, a persistência, a postura, os valores necessários não apenas para o pleno desenvolvimento da arte, mas também da própria vida, levando em conta “o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sócio-cultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem” (DAYRELL, 1996, p. 157).

Ao propiciar o contato com a cultura erudita, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade cultural, a Royale possibilita que sejam reelaborados e construídos novos significados. Estes levam a recriação constante do sujeito na e pela cultura, pois no momento em que o indivíduo apropria-se e usufrui dos bens culturais, reflete sobre si mesmo e sobre o seu lugar no mundo, podendo tornar-se protagonista de um processo de inclusão e transformação social, cultural, política e econômica, pois “é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível” (MARTINS, 2008, p. 57).

Quebra-se o paradigma do domínio da cultura dominante sobre a cultura dominada, começando a construção de uma cultura cidadã, inclusiva, humanizante, que possibilita relações sociais dialógicas e criativas, renunciando novas escolhas, novas trajetórias, novas utopias.

O direito a educação, conforme Jaime Pinsky (2008) está inserido junto aos direitos sociais, garantindo que os indivíduos possam se apropriar e usufruir das riquezas culturais da humanidade, incluindo-se na sociedade.

O discurso da cultura dominante sobre o papel da escolarização procura excluir as classes populares do processo ensino-aprendizagem, transformando a educação num

instrumento de controle do conhecimento, objetivando garantir a manutenção do seu poder político e econômico.

Para isto, impõe seu poder sobre os dominados, desvalorizando seus saberes e pregando que os mesmos são “incapazes” de elaborarem e usufruírem de saberes dominantes, alienando-os de sua cidadania, pois “a transmissão da cultura é sempre ideológica, na medida em que é seletiva e é própria da conservação de modos peculiares de operar, e portanto serve à manutenção de estruturas definidas de poder” (PAÍN, 1985, p. 18).

Fica de fora desse processo, a intensa e complexa trama de relação estabelecida por cada um, suas histórias de vida, suas formas de lidar com o conhecimento, como a própria contextualização da realidade, estabelecida de maneira a explorar conjuntamente aspectos cognitivos, sociais e psíquicos de professores, alunos e espaço escolar na construção do processo de ensino-aprendizagem.

O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno (DAYRELL, 1996, p. 156).

Ao não tocar significativamente o educando, o conhecimento não tem voz, desmembrase, ficando totalmente desvinculado do corpo do sujeito. E professores e educandos não conseguem encaixar o amplo quebra-cabeça do saber, não o contextualizam, perdendo-se nas peças sem sentido. Origina-se um corpo sem intencionalidade, que articula um discurso catatônico, de mera repetição e reprodução.

Alicia Fernández (1994, p. 74) diz que “para que aja aprendizagem, intervém o nível cognitivo e o desejante, além do organismo e do corpo”. Ou seja, aprender não relaciona-se apenas ao nível cognitivo, engloba o sujeito como um todo, onde o psíquico e o organismo também interagem para edificar o conhecimento.

Mas, sabe-se que a escola regular além de não conceber o corpo como construtor ativo de conhecimento, ainda o aprisiona como mero “carregador” alienado do saber, constituindo-o num objeto sem participação, como observado no seguinte diálogo ocorrido entre a turma de C.:

C. chegou por volta das 18 horas e ficou conversando com as colegas no vestiário. Reclamou de dor nas costas devido ao peso da mochila escolar: “*Sempre tenho que levar um monte de livros para o colégio. É são todos grossos! Pesa demais!*”. As colegas comentaram que com elas acontece a mesma coisa e o que é pior, muitas

vezes levam livros que nem são utilizados na aula. M., uma das meninas que cursa Matemática na UFSM, comentou que “*na universidade é a mesma coisa. Sempre tem algo pesado na pasta*”. Todas riram, chegando a conclusão, que sempre irão carregar bolsas pesadas. (Diário de Campo, 05/07/2010).

Ao contrário do repassado na maioria das escolas regulares, o corpo é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, incorporando o saber não apenas por meio de práticas corporais, mais também no desenvolvimento de novas posturas e comportamentos. O corpo aprende ao andar, ao ver, ao ouvir, ao falar, ao cheirar, ao comer. O corpo aprende por meio da cotidianidade, sensibilizando a si e aos outros, construindo e reconstruindo ao sujeito e ao mundo, por meio das ações do indivíduo sobre o entorno. Aprender, então, constitui-se praticamente em sinônimo de viver.

Em relação aos seus sonhos, as jovens colocam que:

É eu continuar dançando ballet e ter um lugar como a Royale. Ter um lugar onde eu possa ensinar o que eu aprendi aqui. Eu quero passar tudo que eu aprendi aqui, desde a educação, tudo para outras pessoas. (C.)

Sei lá ... eu quero fazer tanta coisa! Eu já disse que eu quero fazer vestibular para música, mas também quero fazer artes cênicas. Por que eu gosto muito de atuar e cantar. Ai ... sei lá ... Daí eu também gosto de dançar. Daí eu acho que eu vou ser uma atriz-bailarina-cantora [...] Eu quero fazer artes cênicas primeiro. Daí em segundo a música. Eu gosto dos dois. Por que eu tenho muita facilidade de chorar e todo mundo diz: ela é uma atriz! [...] Quero terminar o curso de ballet, mas quero continuar dançando aqui. Se eu parar vou me sentir mal, já me acostumei a dançar. E quero fazer um projeto de teatro e outro de música na Royale. Quero ensinar os outros aqui também! (P.)

A prática educativa realizada pela Royale Escola de Dança e Integração Social propicia que as jovens, ao sentirem-se parte do coletivo, construam sonhos que colaborem para a continuidade e aperfeiçoamento deste coletivo. Ou seja, as jovens não pensam apenas na sua realização individual, mas também em auxiliar outros sujeitos a descobrirem-se e desenvolverem suas potencialidades, num processo constante de construção e manutenção da cidadania.

Considerações Finais.

A aprendizagem do corpo dentro da proposta da Royale Escola de Dança e Integração está justamente em promover, por meio de uma educação problematizadora, uma via de conhecimento singular de si mesmo e da realidade em que a capacidade de percepção sensível e de reinvenção estão fortemente presentes, pois “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e a releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 1996,p.83).

E ao descobrir-se como sujeito livre, crítico, reflexivo, participativo em seu meio social, o indivíduo recobra sua capacidade de sonhar e de planejar seu futuro, constituindo-se num ator social, que por meio de sua ação é capaz de transformar e resignificar o real.

A Royale se constitui numa ruptura do cotidiano das jovens. Frequentar a Royale significa não apenas participar de um projeto social preventivo as situações de risco que existem nas comunidades (drogas, prostituição, violência, etc.), mas acima de tudo é fazer parte de um espaço diferencial, onde a sensibilização do corpo ocasiona a sensibilização da alma, construindo novos modos de ser, saber e agir, que levam a inclusão social e cultural.

Parece que todo o dia que eu passei na escola, em casa é igual e quando eu chego aqui é tudo diferente. Eu saio do meu mundo. Eu entro aqui no vestiário e é uma coisa. Eu entro ali naquela sala (sala de dança) e tudo muda! É um novo mundo! Toca aquela musiquinha e tudo muda! [...]Eu me sinto outra pessoa [...]Esqueço de tudo! Saio de mim! Lá (na sala de dança) entra outra P. Parece que não é mais eu. Eu me solto[...]Daí, lá (na sala de dança) entra a bailarina que não dá prá ver durante o dia, nos outros tempos do dia. Entra uma pessoa que não dá para ver. Lá ela dança! Quem vê não diz: ela dança. E quando chega ali (na sala de dança) ela dança! (P.)

Antes escondidas na cotidianidade de suas comunidades, surgem bailarinas no contexto da Sala de Dança da Royale. Bailarinas que constroem novos sonhos, novas trajetórias. Bailarinas que se modificam constantemente afetando os demais com suas ações no palco, na escola, na família.

A convivência no contexto cultural da Royale propicia que as jovens construam uma identidade individual (bailarina da Royale), como também uma identidade coletiva (pertencente à turma do nível X da Royale). Só que essa identidade coletiva corresponde a uma identidade maior, que engloba a todas: a do grande grupo de bailarinas pertencentes à Royale Escola de Dança e Integração Social. Ou seja, C. e P. se concebem como bailarinas, que pertencem a um grupo de bailarinas da Royale, mas que para além das paredes da Royale tem uma identidade comum com todas as bailarinas da ONG: pertencem a Royale Escola de Dança e Integração Social. E as “bailarinas da Royale” desenvolveram regras e normas de conduta próprias que as diferenciam das demais bailarinas da cidade, como pode ser observado no seguinte fragmento registrado no Diário de Campo:

Como na Turma Adiantada, as meninas demonstraram uma clara mudança em seu comportamento na “passagem” do vestiário para a Sala de Dança. Parecem perceber que a dança exige essa mudança de postura, onde a concentração deve imperar. Percebem que como bailarinas da Royale precisam ter uma nova postura frente à vida, compreendendo a importância de seu comportamento não apenas na Sala de Dança, mas também no vestiário, na rua, na escolar regular, etc. Observou-se o mesmo espírito de solidariedade e companheirismo nas meninas da turma de P., que se concebem como um grupo que deve se auxiliar mutuamente para que todos possam progredir. (Diário de Campo, 24/06/2010).

A noção de grupalidade permite que as bailarinas construam ativamente o significado de suas ações, compreendendo que cada cenografia exige um comportamento e uma postura diferenciada. E cada membro do grupo é visto como fundamental para sua manutenção, gerando sentimentos solidários e fraternos em detrimento da competição e do individualismo.

A proposta artístico-educativa da Royale Escola de Dança e Integração Social proporciona o contato com a cultura erudita, mas respeita a diversidade cultural. Isto possibilita a contextualização dos conhecimentos gerados, de maneira que possam ser elaborados e reelaborados conjuntamente por todos os participantes das ações, sem imposição da cultura dominante como verdade absoluta.

Ao conceberem-se como construtores de conhecimentos e saberes os sujeitos se reapossam de sua cidadania, resignificando suas vidas.

Um dos pontos mais interessante levantando nos discursos das jovens é o desejo de continuidade da Royale, de ensinar o que aprendeu. Esse processo de multiplicação corresponde à possibilidade de também sensibilizar outros sujeitos, para que possam vir a descobrir a si mesmos e modificar suas realidades, tal como C. e P. estão modificando as suas.

O processo artístico-educativo desenvolvido pelas educadoras da Royale Escola de Dança e Integração Social constitui-se numa educação inclusiva e geradora de cidadania, pois permite que suas educandas e famílias ampliem suas consciências de si mesmas e do entorno, criando condições mais favoráveis para a participação democrática e o exercício da imaginação político-criadora.

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, Osmar Ribeiro de SANTOS, Sônia Maria dos. História Oral: vozes, narrativas e textos. IN: **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: Edufe, 2007, n. 6, p. 191 – 201, jan/dez.

BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2 ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004, p. 29 – 50.

BUENO, B. O. et al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, mai/ago, p. 385-410.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. IN: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, nº. 98, jan/abril, 2007, p. 73 – 95.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica**: origens sociais do eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Editora 34, 2008.

MELUCCI, Alberto. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: El colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1999.

_____. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

_____. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e escolas do diabo. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, vol. 13, nº. 37, jan./abril, 2008, p. 7 – 21.

PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas metodológicas sobre histórias de vida em formação. IN: **Revista Educação em Questão**. Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abril. 2006.

TORO, José Bernardo. **Códigos da modernidade**: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XIX. 1997. Disponível em <<http://www.modusfaciendi.com.br>>

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.