

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

**SIGNIFICADO DA DANÇA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE
CRIANÇAS DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA-
CEARÁ**

FORTALEZA

2006



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências da Saúde - CCS
Mestrado em Educação em Saúde**

**SIGNIFICADO DA DANÇA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE
CRIANÇAS DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA-
CEARÁ**

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

FORTALEZA

2006

L732s Lima, Patrícia Ribeiro Feitosa.

Significado da dança na promoção da saúde de crianças do ensino público municipal de Fortaleza – Ceará / Patrícia Ribeiro Feitosa Lima. - 2006.

110 f.

Cópia de computador.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2006.

“Orientação : Profa. Dra. Mirna Albuquerque Frota.”

1. Crianças – Dança. 2. Promoção da saúde. 3. Ensino público.

I. Título.

CDU 78.085-053.2

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

**SIGNIFICADO DA DANÇA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE
CRIANÇAS DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA-
CEARÁ**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mirna Albuquerque Frota.

FORTALEZA

2006

**SIGNIFICADO DA DANÇA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE
CRIANÇAS DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA-
CEARÁ**

Por

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mirna Albuquerque Frota (Presidente da banca)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)

Prof. Dr. Francisco de Assis Francelino Alves (UFC)

Prof.^a Dr.^a Marilyn Kay Nations - suplente (UNIFOR)

*Aos meu amado pai e professor **Luiz Gonzaga Feitosa Lima** – Lulu Lima (in memoriam). Tenho a certeza de que me acompanhaste como anjo da guarda, vibrando positivamente e me acolhendo em todos os momentos deste árduo percurso. Saudades!*

A minha linda Morgana, motivo maior de minha vida.

Às crianças da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Acredito que verei vocês plenas ...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a alegria de pesquisar sobre a dança.

À minha mãe, Júlia, e irmão Luiz Yêdo, pelo amor, por acreditarem em mim e pela presteza nas minhas solicitações.

Ao Evandro, pelo sentimento que nos une e pela parceria desde o início dessa empreitada.

À minha secretária, Janete, pela paciência e por cuidar com muita dedicação do nosso lar na minha ausência.

À Prof.^a Dr.^a Mirna Albuquerque Frota, por ter acreditado na proposta deste estudo desde a seleção do Mestrado, pela profícua orientação e simplicidade inerente a sua pessoa.

À Prof.^a Dr.^a Marylin Kay Nations, que muito contribuiu com seus ensinamentos de educação popular.

A Viviane Rissi, por dividir comigo alegrias, angústias, buscas e inquietações durante o curso das disciplinas do Mestrado.

Aos professores do Mestrado em Educação em Saúde da UNIFOR, pelos ensinamentos e cobranças que muito contribuíram para o meu crescimento profissional.

À coordenação do Mestrado em Educação em Saúde, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Raimunda Magalhães Silva, pelo incentivo intenso ao estudo contínuo.

As tias queridas Maria do Socorro Feitosa Lima e Silva e Terezinha Feitosa Lima, pela dedicação e mimo especial.

As primas Daniela e Danile, pelo carinho e disponibilidade de ajuda sempre.

À banca examinadora, por haver aceitado o convite celeremente e prestigiar ao momento culminante, que é a defesa da dissertação.

Ao prof. Ms.Nilson Vieira, pela valiosa amizade, cumplicidade e estímulo aos nossos estudos, projetos etc.

À amiga Dayrilane Carneiro, pela parceria e compromisso profissional arraigados no ensino da dança na escola pública.

Aos professores Águeda e Adalmir, diretores da Escola onde realizei o estudo: o apoio de vocês foi primordial.

Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre então só posso lhe dizer uma coisa: “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!”

Rubem Alves

RESUMO

O presente estudo, caracterizado metodologicamente como de natureza qualitativa, investigou o significado da dança-educação, pretendendo ação transformadora na promoção da saúde, bem como tencionando ascensão social de crianças, alunas de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza-Ceará-Brasil. Procurou descrever o perfil dessas crianças e identificou aspectos específicos dos seus cotidianos, como também revelou alguns fatores culturais relevantes daquele contexto. Como percurso metodológico, utilizou-se uma ação intervencionista peculiar à pesquisa-ação por intermédio da dança-educação indicada, principalmente, por Nanni (2001), associada à observação participante e entrevistas semi-estruturadas, no tocante à técnica de coleta. A análise dos dados foi tratada conforme Bardin (2004), a qual registrou a profundidade do conteúdo manifesto e latente, valorizando o significado das mensagens e os aspectos subjetivos, intrínsecos numa pesquisa social. Desvelou-se como resultado, dentre outros, o fato de que a dança detém o poder de fomentar perspectivas profissionais, bem como revelou, na categoria “Dança como instrumento de fuga”, que, no momento em que as crianças dançam, diminuem os problemas contextuais relacionados à pobreza. Considera-se que a dança-educação é uma atividade que se apresenta como um instrumento de formação educativa, transformadora e cultural, fortemente apreciada pelos que têm oportunidade de vivenciá-la. Sua difusão nas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE, porém, é rara, fazendo-se, pois, necessário realizar outras investigações complementares para esse casuísmo.

PALAVRAS –CHAVE: Dança-educação. Promoção da saúde. Criança.

ABSTRACT

The present study, characterized as having a qualitative nature, aimed at investigating the meaning of dance education, in order to foster a transforming action towards promoting health and also allowing social ascension of children who are students of a municipal public school from Fortaleza City in Ceará, Brazil. We tried to describe the profile of those children and identified the specific aspects of their daily lives and also to reveal some relevant cultural factors of that context. As methodology approach, we used an interventionist action which is peculiar to research action through the dance education indicated, mainly by Nanni (2001), together with the participative observation and semi-structured interviews concerning the collection technique. The analysis of data was done according to Bardin (2004), which recorded the depth of the manifested and latent content, valuing the meaning of the messages and the subjective aspects, which are intrinsic in social research. As a result, it was revealed, among other things, the fact that dance has the power of fostering professional prospects and also, in the category "Dance as an escape instrument", the fact that, when children dance, the contextual problems related to poverty decrease. We consider that dance education is an activity that represents an instrument of educative transforming and cultural training that is strongly appreciated by all those who can experience it. Its spread in municipal public schools in the City of Fortaleza, however, is rare. Therefore, it is necessary to carry out additional research to this casuistry.

Keywords: Dance-education. health promotion. child.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Crianças.....	13
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.....	13
LEP - Laboratório de Estudos da Pobreza.....	14
CONFEF - Conselho Federal de Educação Física.....	15
CNE - Conselho Nacional de Educação.....	18
ONG's - Organizações Não Governamentais.....	22
BCAD - Bailarinos de Cristo Amor e Doações.....	22
EDISCA - Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente.....	23
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais.....	28
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura...	37
PIB - Produto Interno Bruto.....	38
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.....	39
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.....	39
NSPS - Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.....	45
SER I - Secretaria Executiva Regional I.....	45
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.....	50
COÉTICA - Comitê de Ética.....	52
UNIFOR - Universidade de Fortaleza.....	52
CNS - Conselho Nacional de Saúde.....	52
CUCA - Centro Urbano de Cultura, Ciência, Esporte e Arte.....	70
MPB - Música Popular Brasileira.....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	24
2.1 Objetivo Geral	24
2.2 Objetivos Específicos	24
3 CORPO TEÓRICO	25
3.1 Conhecendo a Dança	25
3.2 Educação Física e Promoção da Saúde	29
3.3 A Criança e o Desenvolvimento Motor	33
3.4 A Pobreza, suas Implicações e a Promoção Social	37
4 CORPO METODOLÓGICO	42
4.1 Tipo de Estudo	42
4.2 O Cenário da Pesquisa	45
4.3 Os Atores Participantes	48
4.3.1 Descrição dos atores	49
4.4 Considerações Éticas	52
4.5 A Coleta de Dados	53
4.6 A Análise dos Dados	56
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
5.1 Entrevistas Iniciais	58
5.2 A Ação Educativa	63
5.3 <i>Feedback</i> da Ação Educativa	77
6 REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	98
ANEXOS	103

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira contemporânea depara um cenário inquietante de crianças e adolescentes em situação de pobreza. Segundo o Fundo das Nações Unidas para Crianças - UNICEF (2005), 45% das crianças brasileiras vivem em domicílios com rendimento mensal familiar de até meio salário mínimo, sendo que, no Nordeste, este percentual atinge 68,4%. A elas são negados direitos básicos, como saúde, educação, moradia, lazer, entre outros. Tais direitos são grafados na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Malgrado esta Lei (ECA) estabelecer e assegurar estes direitos, não se faz valer diante da realidade dos fatos, talvez por displicência dos governantes, ou mesmo por descaso da sociedade. As ações capazes para proporcionar uma vida digna para tais pessoas, conforme o ECA, ocorrem de forma tímida, haja vista que a concretização das políticas oriundas de órgãos governamentais é concebida e percebida muito mais como peça de ficção do que realidade. Os governos, sucessivamente, se mostram indiferentes e não conseguem priorizar ações para inversão desta questão social, a qual denota um quadro amplo de fome, composta de carências que vão desde a falta de alimento à ausência de cultura, ou seja, acesso ao conhecimento sistematizado.

Para Freitas (2002), fome é um fenômeno associado ao contexto político, econômico, histórico e social de uma sociedade. Estes elementos do tecido macrossocial, entretanto, estão inseridos no mundo íntimo e cotidiano, conforme a interpretação dos famintos. Em cada situação particular de fome, configura-se uma dialética contínua, cada pessoa sente fome crônica de modo singular, com sua história de vida, e constrói significados específicos, engendrando contexto igualmente específico para a compreensão deste fato.

A fome, no sentido macro da palavra, toma proporções cada vez maiores para quem a sente. Pode-se dizer fome de alimento, de afeição, de educação, de saúde, de lazer, de paz, de prazer, de ter família, de aconchego, de vitória, de sucesso etc. Fome de tudo. Mesmo com a ictérica ação de políticas públicas voltadas para a melhoria da população carente por parte dos governos, ainda há muito a fazer, visando a modificar para melhor esse quadro de miséria social.

A desigualdade social decorre da má distribuição de renda que é acentuada. No Ceará, os ricos detêm renda 73,07 vezes superior à pobreza, indicando que a participação dos pobres na renda do Estado é cada vez menor, pois em 2005 houve uma diminuição dessa participação de 21% referente ao ano de 2004. Há uma lacuna financeira entre os mais ricos e os mais pobres. A riqueza do Estado está concentrada em 43,6% da população constituída por pessoas com o padrão de vida de classe média e alta. Os pobres apresentam-se com recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos (LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA POBREZA – LEP 2006, apud BORNÉL, 2006).

Sensível aos referidos dados, o presente estudo visualiza avaliar estratégias em forma de ações que se mostram pragmáticas realizadas por meio de pessoas comprometidas pelo senso de responsabilidade social. Por intermédio de profissionais que podem e fazem, mesmo sem o apoio oficial, busca em prol de mudanças sociais no sentido da valorização da vida pela educação, trabalhando nas suas mais diferentes possibilidades. Conseqüentemente, as questões da promoção da saúde, melhoria da qualidade de vida e inclusão social manifestam-se como cerne dessas atitudes.

Portanto, a qualidade de vida (presume-se ser o entendimento que o indivíduo tem sobre sua posição na vida no contexto da cultura e de valores nos quais vive, em relação aos seus objetivos, padrões e ocupações) é uma expressão usada de forma corriqueira nas profissões que se responsabilizam pelo cuidar das pessoas. Reporta-se também à idéia de uma condição que apresenta subjetividade,

referindo-se a um modo de perceber próprio de cada pessoa, sobre a sua condição, seus sentimentos, relações sociais, econômicas e de sua espiritualidade, associados à influência do meio em que vive (SEIDL & ZANNON , 2004; MARTINS, 2000).

A busca de qualidade de vida acontece como uma bandeira empunhada pelos profissionais das diversas áreas, em especial os que se debruçam a estudar a educação e a saúde, como também as ciências humanas e sociais. Para a promoção dessa devida e almejada condição, parte-se da idéia primeira de promoção da saúde, que, conforme Czeresnia (2003), busca modificar as condições ou os hábitos de vida para que sejam adequados e saudáveis, direcionando para ações e transformações de processos individuais e coletivos e de tomadas de decisão para que sejam favoráveis ao bem-viver.

Segundo a Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde, documento originado do Conselho Federal de Educação Física-CONFED (2005), nos campos da prevenção, promoção da saúde e inclusão social, evidenciam-se mundialmente as múltiplas potencialidades da Educação Física, haja vista que a atividade física abrange uma gama de ações desportivas e não desportivas que atende as mais variadas demandas sociais.

O esporte, de um modo geral, a ginástica, a dança, as artes marciais, a capoeira, as lutas, a musculação, dentre outros, apresentam-se potencialmente como atividades economicamente viáveis, educativas, promotoras de saúde e de alto nível cultural. Quando bem orientadas, são recursos poderosos para a formação do cidadão, revelando-se ícones da prevenção integrada e holística. Portanto, a ocupação do tempo livre com atividades físicas, esportivas e artísticas, pelo fato de representarem atividades lúdicas, livres e sociabilizadoras, atrai pessoas, para um meio propício à prevenção ao consumo de drogas e a violência, ameaças da sociedade, especialmente as crianças e jovens.

Assim, a atividade física revela-se dia-a-dia cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, as quais, ao perceberem a sua importância, criam a cultura que possibilita influenciar diretamente nas questões inerentes à qualidade de vida. Acrescenta-se ser a Educação Física uma área do conhecimento que na sua essência está inserida em dois grandes ramos do saber: educação e saúde; por esta condição e por lidar com seres humanos, aproxima-se com grande propriedade de uma abordagem humanística.

Portanto, sabe-se que ao professor de Educação Física cabe aprimorar seus conhecimentos epistemológicos, sociais e pedagógicos, quando este vislumbra uma atuação profícua, pois a sociedade brasileira suscita um atendimento de prevenção e promoção da saúde por meio de profissionais capacitados, com formação acadêmica, comprometimento, fundamentação científica e, sobretudo, éticos.

Apesar de a Educação Física constituir forte recurso de educação para a cidadania, o que nota são atuações ainda muito tímidas a este respeito. O profissional, talvez pela sua formação acadêmica mediana, ou mesmo por distração pessoal, por vezes aplica na sua docência sistemáticos treinos conteudísticos, criando lacunas humanistas.

Neste contexto, Alves (2004) enfatiza que a linguagem falada pelo professor de Educação Física deve transcender a dimensão fisiológica e filosófica, pois o conhecimento da cultura corporal constitui-se de um fenômeno multidimensional, o qual deve atender e ir além das exigências do mercado submetidas às projeções (por vezes incabíveis) que a mídia faz sobre a visão de um modelo de corpo no mundo capitalista. Antes de tudo, o profissional de Educação Física deve compreender a educação como um ponto inerente ao processo de formação humana.

Com referência à relação saúde e Educação Física, Luz (2003) destaca que é quase impossível interferir no processo saúde-doença, se o profissional não “ouvir”, estudar, analisar, avaliar e refletir o que pensa e o que se faz em saúde hoje, especialmente na sua dimensão macro, ou seja, nos aspectos coletivo, público e social. É evidente que a colocação dessa autora reclama que o professor de Educação Física precisa “acordar” para uma atuação de maior protagonismo na sociedade.

Por meio da experiência na área da atividade física, em especial, vinte e um anos de atuação em dança, dos quais quinze, foram de atuação na dança cênica, percebemos que os alunos são receptivos às aulas de Educação Física, como também se aproximam de maneira pessoal do professor. Desta forma, torna-se um facilitador em potencial não só para ensinar os conteúdos próprios da disciplina, mas também contribuir com o desvio, ou caso consumado, com a retirada dos jovens da marginalidade, das drogas, da violência, dentre outros males que permeiam as crianças.

No contexto da dança cênica, o ensino caracteriza-se como informal. O objetivo é direcionar a arte para um trabalho que prioritariamente visa à amostra, que tem no espetáculo, na performance, na competição e na busca do alto nível, as metas mais evidenciadas nesta versão. Os alunos se matriculam nas academias específicas de dança com o intuito de contemplar seus objetivos e, por ora a maioria se adequa a estes. A abordagem educativa na dança para tal clientela não denota o interesse central, assumindo esta, então, uma posição secundária.

Direcionando os estudos a partir de 2001 com crianças de escola pública no município de Fortaleza, passamos a trabalhar com a dança-educação e, nos deparamos com uma realidade a que não estávamos familiarizada, sentimos a necessidade de realizar uma abordagem especialmente voltada e adaptada aos anseios peculiares desse alunado.

O professor de Educação Física caracteriza-se por ser um profissional despojado, que estabelece uma relação professor-aluno menos formal. Em consequência dessa aproximação, muitas vezes torna-se para o aluno um confidente, dessa forma, o acesso à problemática do aluno torna-se simplificado, o que viabiliza uma intervenção compromissada em reequilibrá-lo de maneira mais rápida e eficaz, neutralizando, assim, comportamentos violentos e estimulando ações saudáveis, caracterizando um trabalho para a promoção da saúde e estendendo-se ao aspecto social.

Para Barroso *et alii* (2003), as ações conjuntas como educação e promoção da saúde, numa visão global do ser humano, tornam-se bases formadoras e firmadoras para o passo inicial de uma transformação positiva na vida de populações fragilizadas. Partindo dessa premissa, os benefícios originados pela prática regular de atividade física bem orientada se revelam incomensuráveis, já que são excelentes meios minimizadores e facilitadores na busca de soluções para os problemas que recrudescem de forma progressiva na sociedade atual.

Conforme realizadas as ações educativas pela prática da Educação Física, as virtudes adquiridas poderão se apresentar de maneira ampla, que vão desde um aumento do condicionamento físico geral até a melhoria da auto-estima, agregados à integração e promoção social.

Segundo o Conselho Nacional de Educação - CNE (2004), que institue as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, a dança é área constituinte efetiva da formação acadêmica dos profissionais de Educação Física (citada nos artigos 3º e 6º) e, como tal, se revela, no seu mister, participativa e importante na formação e educação da sociedade.

A dança, quando bem orientada, representa uma atividade que propicia diversão, prazer e condicionamento físico, entre outros benefícios. Infelizmente, contudo, só usufrui dessas benesses pequena faixa da sociedade, isso por motivos decorrentes da condição econômica. Portanto, as populações menos favorecidas economicamente não têm tal oportunidade de vivenciar a dança como ferramenta educativa. Os escolares das instituições públicas brasileiras estão inseridos nessa realidade.

Relativamente ao Ceará, o ensino da dança, entre outras abordagens, atualmente mantém duas faces opostas, porém não totalmente dissociadas. O ensino da dança acadêmica (ou dança cênica) que se concretiza nas academias de dança e *fitness*, e o ensino da dança na escola (formal), que é a dança-educação. A primeira encontra-se em crise, pois não é auto-sustentável, sofre pela ausência de políticas públicas favoráveis à cultura. A segunda, está em ascensão, pois a maioria das grandes escolas particulares da cidade de Fortaleza oferece dança para alunos e comunidade (LIMA *et alii*, 2005).

Percebemos pela nossa experiência como docente no ensino público, que as comunidades empobrecidas da cidade de Fortaleza convivem com algumas relevantes problemáticas negativas que permeiam os seus meios sociais, tais como: a violência, o consumo de drogas, o alcoolismo, a prostituição infantil, a gravidez precoce, o desemprego, a fome, a formação de gangues, a desestruturação familiar, a carência afetiva, a falta de diálogo, a falta de políticas públicas efetivas, entre outras que se mostram desafiadoras para a comunidade, que carece de uma vida digna.

As problemáticas presentes nessas comunidades somam-se à frequência regular da influência de pseudo-valores passados pelos meios de comunicação, como o estímulo à violência e a exploração sexual, que só contribuem para

desencadear as mais variadas formas de agressões que chega e ameaça a formação e a vida dos escolares e de suas famílias.

Em decorrência desta realidade, sentimos a necessidade de vivenciar e observar a dança no meio educativo público municipal, pois notamos que a dança poderia ser utilizada como estratégia de educação em saúde, e que também as condições socioeconômicas dos escolares do ensino público não lhes permitiam experimentar a dança. Estes alunos mostram-se entusiasmados quando convidados a fazer dança na escola. Por acreditar que seja uma ação contribuidora para efetivação de melhorias físicas e psicossociais, buscamos nesta o significado da dança como possível ação transformadora em populações fragilizadas, ou seja, direcionadas a pessoas desfavorecidas econômica e socialmente.

Rangel (2002), reportando-se a uma época mais remota, tem registros da atuação da dança na vida das pessoas desde a Idade Antiga, quando o homem dançava intuitivamente. Na contemporaneidade, a dança participa ativamente em variadas versões: educativa, social, folclórica, acadêmica ou espetacular, dentre outras.

A dança é uma das catalisadoras da manifestação e expressão do movimento humano. No âmbito educativo, é pedagógica e seu potencial de ensino equivale ao dos esportes de quadra, jogos em geral e as atividades *gímnicas*. Entende-se, dessa forma, que pode ser um forte recurso educativo e transformador, haja vista tratar-se de arte universal de alto valor cultural e favorecedora do desenvolvimento biopsicossocial.

Esta afirmação tem como prenúncio à vivência, e, neste momento, sentimo-nos à vontade para revelar que na vida a dança foi escolhida como trabalho, e, após esses vinte e um anos “alimentando desse combustível”, acrescentamos que não é uma atividade laboral simplesmente, mas sim um estilo de vida capaz de

contagiar. O despertar da dança ocorreu de maneira diferenciada. Após praticá-la prolongadamente, a dança, não foi escolhida como profissão, mas sim como meio de intervenção profissional na condição de professora de Educação Física.

Para Sparcato (2001), que preconiza a dança-educação, o uso na sala de aula não se aplica com o intuito apenas de proporcionar as vivências corporais e diminuir as tensões decorrentes de esforços intelectuais de maneira demasiada, pois, na medida em que favorece a criatividade, proporciona contribuições no processo ensino-aprendizagem, integrando outras disciplinas, como também o trabalho corporal, produz maior consciência do corpo, tornando o aluno um ser mais perceptivo e reflexivo, consciente de seu papel na sociedade e no mundo ao seu redor.

A população de baixa-renda, no caso as crianças da escola pública, apresentam-se ainda distantes dessa abordagem que a dança possibilita alcançar. A carência de profissionais capacitados para o trabalho com a dança é demasiada; o ensino público apresenta-se, em sua maioria, órfão de estrutura física que acolha tal atividade. Neste contexto, surge a intenção de afrontar tal realidade com ações e pretensões simplistas, porém necessárias.

Portanto, o intuito deste estudo ainda remete ao desejo de reaver e esclarecer valores sociais, humanos e artísticos propiciados pela prática orientada da arte da dança como veículo educativo. Uma vez aplicado e observado, concomitantemente (pesquisa-ação), fica assim caracterizado como um projeto desenvolvido na cidade de Fortaleza, numa escola pública municipal, cujo universo é visivelmente pobre.

A perspectiva deste estudo é de investigar a possível transformação que se processará na vida das crianças pré-adolescentes, atores e participantes dessa ação educativa em dança, que tem como meta a valorização do ser, respeito e amor

ao próximo, resgate da dignidade e integridade humana pela inclusão social, como requisitos para a melhoria da qualidade de vida. A mudança de atitude para a promoção social é a meta. A utilização da dança educativa como percurso é uma das técnicas de coleta. Neste contexto, almejamos que a colheita seja benéfica, porém, torna-se por ora obscura, dado que o percurso é longo e incerto.

Acrescentamos ainda, nesta estratégia, o desejo de extensão da idéia de amadurecimento, autonomia e, o “empoderamento” das crianças participantes, em geral, desassistidas e submissas às mazelas sociais que perfazem e maltratam os seus cotidianos. Para Ilorio (2002), “empoderamento” não é somente o resultado de se alcançar o poder sobre, mas também o desenvolvimento de poder para busca, ou o poder com outro, ou ainda o poder interior. Estes tipos de poder são desenvolvidos ao longo da prática.

A sociedade necessita de educação como elemento básico para vidas mais dignas de seus integrantes. A iniquidade social em que se encontra o nosso País faz com que pessoas sejam tão oprimidas e apenadas por desigualdades sociais. Tudo assistido passivamente por aqueles que podem contribuir para a reversão desse triste quadro, os estudiosos, os intelectuais, os empresários, enfim, os governantes que, apáticos, assistem indiferentes a tal situação.

Sabe-se, por meio das divulgações da mídia local, de progressões em algumas instituições não formais e organizações não governamentais - ONG's no Estado do Ceará, que trabalham a dança e direcionam seus ensinamentos para as pessoas de baixa renda. A Academia de Dança Jane Ruth e seu grupo Bailarinos de Cristo Amor e Doações (BCAD), que já apresenta trabalhos reconhecidos por 11 prêmios nacionais e internacionais, com os balés “Inverso” e “Terra, sem eira nem beira” e que em outubro de 2005 contemplou o seu XX festival no palco do Teatro José de Alencar da cidade de Fortaleza, são exemplos.

Registramos a bailarina Anália Timbó que, talvez seja uma das mais remotas ações em dança contemporânea no Ceará. O trabalho da bailarina, professora e coreógrafa Dora Andrade, na Escola de Dança e Integração Social para a Criança e Adolescente (EDISCA), se destaca no plano internacional pelo trabalho social com crianças resgatadas e, antes, apresentavam-se em condições precárias de vida, ameaçadas pelas desigualdades sociais.

Flávio Sampaio, bailarino e coreógrafo cearense, filho de pescadores da cidade de Paracuru-CE, aplica de maneira carismática e mais flexível a dança clássica, em prol de crianças e adolescentes carentes. Atende 120 crianças e anualmente promove amostras de dança, que reúne personalidades da dança do Ceará, valorizando, divulgando e exigindo das autoridades governamentais, de empresas e ONG's, investimentos na dança acadêmica para crescimento e reconhecimento dos talentos.

Observa-se que o acervo de trabalhos científicos referentes à dança apresenta-se resumido, em especial a dança vinculada ao sentido da promoção da saúde, como instrumento de educação em saúde, numa abordagem biopsicossocial no âmbito escolar, mormente o público. Vê-se, com efeito, que a relevância inerente ao estudo em discussão, faz-se presente a partir dessa carência, possibilitando um fazer criativo, destacando-se pela abordagem educativa e não tecnicista, pelo estímulo à prática da dança espontânea, social, humana e não elitizada, que suscita uma mudança da realidade que se vivencia e uma outra que se pretende vivenciar.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Investigar o significado e o potencial da dança-educação como ação transformadora na promoção da saúde, social e “empoderamento” corporal de crianças de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever o perfil de crianças escolares do ensino público, identificando suas dificuldades, alegrias e vicissitudes; e
- identificar os fatores culturais locais no âmbito do público escolar.

3 CORPO TEÓRICO

3.1 Conhecendo a Dança

Segundo Nanni (2003), a palavra dança vem de “tanz”, raiz derivada de “tan” que em sânscrito designa fusão. Dançar é o ato de expressar-se por meio do corpo, o qual estabelece um elo entre mente, corpo e alma, numa seqüência de passos que dispensa ferramentas e só depende da vontade e da vitalidade humana para existir. A dança traduz em movimentos a mais íntima das emoções, acompanhada ou não por música, canto ou ritmos peculiares.

Ao dançar, se consegue satisfazer a necessidade do organismo, de expressar-se, alongar-se e contrair-se, movimentando e interagindo corpo e mente, propiciando o autoconhecimento, mesmo que de uma forma inconsciente. O prazer que a dança propicia traz bons fluidos, não somente no aspecto fisiológico concedido pelo movimento, mas também por desencadear trocas energéticas, ativando reações orgânicas, reanimando todo o ser (LEAL, 1998).

Para Faro (1986), a dança é uma manifestação instintiva do ser humano. Por intermédio de suas diversas formas de expressão, é uma das atividades mais antigas da humanidade, haja vista que antes de o homem falar ele dançava, pois nas cavernas pré-históricas foram encontrados desenhos de figuras dançantes.

Desta forma, entende-se que a dança tem uma relação remota com o homem, e, partindo dessa realidade, supõe-se que a evolução do homem acontece em paralelo com a evolução da própria dança, que se tornou uma das mais belas, harmônicas e perfeitas formas de expressão corporal.

O homem primitivo sempre procurou dançar em situações festivas que se configuravam na união ou no nascimento; em momentos intuitivos; religiosos; de defesa (se revestia de pele de animais, arriscava alguns passos, incorporava-os para amedrontar inimigos); de agradecimento pela colheita; para reverenciar os deuses; para pedir chuva ou mesmo para curar doenças. O homem dançava a cada manifestação da vida (NANNI, 2003).

A mesma autora relata que o filósofo Platão institucionalizou um plano educacional na Grécia, do qual a dança fazia parte dos conteúdos, direcionada a crianças a partir dos cinco anos de idade, estendendo-se até o limiar da velhice. Esse plano enfatizava a música e a dança como exercícios fundamentais na formação dos jovens. Nas cidades de Esparta e Atenas, com filosofias distintas, a dança era empregada com objetivos também distintos. Em Esparta, os jovens praticavam ginástica rítmica para melhorar a agilidade e resistência aeróbica necessárias à vida militar. Em Atenas, o homem educado era aquele que, além de Política e Filosofia, soubesse cantar, tocar algum instrumento e dançar.

Para Rangel (2002), a dança contempla vários campos de atuação, tais como o ambiente terapêutico, o contexto folclórico e social, o meio religioso e o âmbito escolar. Portanto, na contemporaneidade, existem adeptos e participantes de aulas nas instituições formais e informais de ensino, estendendo-se às mais variadas partes do mundo.

Como forma de educar por meio do movimento, Verderi (1998) recomenda a dança para a criança, que pode ser aplicada pedagogicamente, visando ao seu desenvolvimento global. Afirmando que ao ingressar na escola, a criança traz todo um potencial de conhecimento do seu próprio corpo através de atividades vivenciadas no âmbito informal, essa inteligência corporal pode ser aproveitada pelo docente, possibilitando novas criações e situações, adicionando movimentos mais elaborados.

Ensina Sparcato (2001) que, ao relacionar-se e interagir com os colegas, a criança enriquece e adapta-se melhor ao meio social. Mediante a fantasia, o imaginário e a criação de situações em sala de aula, ela terá maior domínio de suas emoções, aumentando o autocontrole e dirimindo o egocentrismo - característica peculiar da criança com faixa etária de ingresso na escola. A dança educativa preconiza uma abordagem espontânea, que suscita elementos de criatividade própria do aprendiz, que potencializa a inteligência corporal, desvincilhando-se de imposições técnicas preestabelecidas, incorporando construções individuais e coletivas, com o caráter lúdico, podendo ser também improvisadas.

Ao dançar de maneira lúdica, a criança desenvolve sete aspectos psicomotores, que, segundo Fonseca (1995), são: a tonicidade muscular; o esquema corporal; o equilíbrio; a estruturação espaço temporal; a coordenação motora global (ou ampla) e a lateralidade que é caracterizada pela dominância de uma das partes do corpo, sendo a pessoa destra ou sinistra. Vale ressaltar que os aspectos supracitados da psicomotricidade são observados quando a criança se movimenta, brincando, jogando e dançando; com essas atividades são analisadas a capacidade de interação da criança com o meio, suas potencialidades e limitações essenciais para o desenvolvimento.

Ferrari (2005), acentua que a dança aplicada na escola contempla uma abordagem diferente das tradicionais e já conhecidas técnicas, como reduzir ao ensino do *ballet*, *jazz*, moderno etc. Não pretende prioritariamente formar bailarinos, antes disso, consiste em proporcionar ao aluno um contato mais efetivo, afetivo e intimista, possibilitando expressar-se de maneira criativa, permitindo autoconhecimento por meio do movimento corporal rítmico.

A dança na escola pode ainda ser usada como meio de crítica e reflexão social, para o questionamento de valores preestabelecidos, padrões repetitivos, modismos e apelos sexuais, representados por apresentações coreográficas, divulgadas incessantemente pela mídia, os quais são elementos que fomentam a

adesão cada vez maior à cultura massificada, que é uma arte não contribuidora da educação, pois o seu principal alvo é o lucro financeiro (CAPRARO, 2005).

Artaxo e Monteiro (2003) sugerem atividades com música no ambiente escolar, para contribuir com a percepção e educação do ritmo na criança. As autoras explicam que o ritmo é um fenômeno universal e a criança nasce com uma receptividade intrínseca ao estímulo rítmico. Os métodos educacionais devem permitir a criança criar, expressar, produzir, e não somente observar. Evidencia-se um destaque para a vivência do movimento rítmico, o qual define que a educação pelo ritmo musical, em especial pela dança é um meio eficaz para combater a ansiedade, a timidez, a debilidade motora, a expressão motora pouco desenvolvida, a rigidez de atitude etc.

O ensino da dança na escola pode ser interdisciplinar. Os PCN's (1998) recomendam a abordagem dos temas transversais, pois possibilitam, além do acréscimo de conteúdos peculiares da dança, a aquisição de conhecimentos acerca de assuntos importantes que perfazem o cotidiano das crianças.

Sobre a interdisciplinaridade no ensino da dança, Prina e Padovan (1995) ressaltam que é de competência do docente propiciar a articulação das disciplinas, abrangendo, além dos aspectos motores e musicais inerentes à disciplina da dança, também os aspectos históricos, geográficos, literários, lingüísticos e artísticos, caracterizando, desta forma, uma abordagem mais ampla na docência em dança.

Laban (1990), na sua proposta de dança, não considera apenas a graciosidade, a beleza das linhas e harmonia dos movimentos, mas também a liberdade que possibilita ao aluno expor em seus movimentos a sua corporeidade e daí encontrar a auto-suficiência no próprio corpo. A educação pela dança deve fazer interagir corpo e mente, ensinando a pensar em termos de movimento para dominá-

los, e não somente preocupar-se com o domínio da escrita, do raciocínio lógico-abstrato, da linguagem, por fim de outros domínios a fora do movimento em si.

3.2 Educação Física e Promoção da Saúde

Um dos primeiros empregos da expressão “promoção da saúde” ocorreu em 1946, por parte do historiador e médico canadense Henry Sigerist. A promoção da saúde destaca-se como uma das quatro vertentes importantes da Medicina, sendo as outras: reabilitação, recuperação dos enfermos e prevenção de doenças. Acrescentamos que a elaboração do entendimento consolidado sobre promoção da saúde associa-se às conferências realizadas em vários países nos últimos vinte anos (CZERESNIA, 2003).

A expressão “promoção da saúde” definiu-se na I Conferência Internacional (Ottawa em 1986), como o processo de capacitação das pessoas para participarem por intermédio das ações educativas em saúde, de forma individual ou coletivamente, na busca de melhoria da qualidade de vida, incluindo maior influência no controle desse processo. Para que uma pessoa consiga obter seus direitos efetivados e as políticas públicas ao seu dispor, é necessário que tenha o objetivo primário de “empoderar-se”, ou seja, adquirir autonomia. O *empowerment* é o aumento da capacidade da comunidade local para atuar na sociedade, promovendo saúde mediante a descentralização de poder.

A saúde deve ser prioridade, pois a comunidade deve apropriar-se dessa causa, identificando suas aspirações, adaptando os ambientes de forma favorável à saúde, descobrindo e explorando suas potencialidades, tornando-se, desta forma, agente efetivo da promoção da saúde na busca da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002).

Prevenir doenças e promover saúde são os objetivos peculiares, estabelecidos e disseminados pelos profissionais de saúde na contemporaneidade. Prevenir designa antecipar, fazer uma leitura prévia de situações indesejáveis que possam causar danos à população. Por esse motivo, é necessário dirimi-las e erradicá-las. Desta forma, sabe-se que, no campo da promoção da saúde, evidenciam-se mundialmente as benesses que a atividade física bem orientada pode proporcionar (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - CONFEF, 2005).

Luz (2003) esclarece que a atividade física praticada regularmente é um excelente meio facilitador de soluções para os problemas de saúde que ameaçam de forma progressiva a sociedade atual. Não se deve somente combater ou erradicar doenças, mas incentivar a existência de cidadãos saudáveis, autônomos, capazes de interagir em harmonia, de criar pra si e para os seus ambientes harmônicos geradores de saúde. Aponta o esporte, a dança, o namoro, as relações sexuais, a alimentação saudável, o trabalho, entre outras atividades rotineiras como práticas de saúde.

A promoção da saúde deve ser desenvolvida na perspectiva da interdisciplinaridade, pois, no que se refere às ações em saúde, essas fomentam uma associação de saberes para atender na totalidade as aspirações das pessoas. Quando a intervenção do profissional da saúde sucede de maneira fragmentada, por meio de pensamentos ou ações, mutilam-se as perspectivas de atuação holística na profissão (BARROSO *et alii*, 2003).

Segundo o CONFEF (2005), os profissionais de Educação Física do Brasil, com o entendimento de que esta área se relaciona com a educação, saúde, cultura, esporte, lazer e turismo, terão na sua intervenção que priorizar e estimular estilos de vida ativos na população do País, valorizando a educação para a saúde, respeitando as leis biológicas das pessoas, as corporeidades, em especial o desenvolvimento para uma educação integral.

Numa das manifestações da Educação Física, encontra-se a dança no bloco das atividades rítmicas e expressivas. Para Fux (1983) apud Rangel (2002), a dança representa uma das mais belas artes das expressões motrizes, que deve ser ensinada nas escolas fazendo emergir pessoas encorajadas e com melhor percepção corporal como instrumento expressivo relacionado com a própria vida. Entende que a dança é uma disciplina formadora na educação do homem.

Os profissionais de Educação Física do Brasil, que obtêm formação acadêmica, passam pelo estudo e aplicação do ensino da dança. Desta forma, no ensino formal, antes de ser estudada no Ensino Superior, a dança está contida na Educação Básica, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S, 1998). Mesmo sendo um conteúdo abordado nos cursos de graduação em Educação Física, no entanto, a atuação do profissional desta área no que diz respeito ao ensino da dança, não demonstra expressividade relevante na educação, e na Educação Física de modo especial.

Freire (2001) relata que até 15 anos atrás, o ensino da dança dava-se em locais privilegiados, como academias e escolas de dança, em sua maior parte de caráter privado. No ensino formal, havia poucos registros, predominava nas grandes escolas particulares, acontecia também em espaços públicos como centros culturais, associações de bairros etc .

A formação do professor de dança era amplamente variada, podendo ser por meio de cursos nas escolas e academias de dança e, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação de Dança, Educação Física e Artes. Há um crescimento de cursos de Educação Física e Dança sendo oferecidos no contexto do Ensino Superior, porém ainda é insuficiente o número de profissionais que se formam para atender a uma demanda nacional na atuação do ensino da dança (LIMA *et alii*, 2005).

As qualidades físicas intervenientes na prática da dança são: flexibilidade, resistência aeróbica, resistência anaeróbica, resistência muscular localizada e força (dinâmica, estática e explosiva). As habilidades motoras são agilidade, velocidade nos membros superiores e inferiores, ritmo, equilíbrio (estático, dinâmico e recuperado), coordenação motora e descontração (total e diferencial). A dança possibilita ainda a independência funcional pelo desenvolvimento da força de sustentação, melhorando o equilíbrio, potência aeróbica, movimentos corporais globais e mudanças do estilo de vida, adicionando hábitos saudáveis (LEAL, 1998; RODRIGUES, 2004).

A dança ainda possui seis formas de funcionalidade, que se referem ao fato de o praticante se conhecer e compreender aspectos significativos de suas vidas. São a função de comunicação com o outro e consigo, da diversão e prazer, da espiritualidade, de identificação cultural e de ruptura, que se caracteriza por transformar e evoluir em arte. Salientamos que essas funções não devem ser analisadas de maneira fragmentada, mas contextualizada, sendo mister obedecer e respeitar o ambiente onde está inserida, articulando-o com os objetivos propostos (GARCIA E HASS, 2003).

Freire (2001), enfoca alguns aspectos a serem considerados num programa de dança para a saúde. Destacam-se, dentre várias metas, as seguintes prioridades: ampliar a variedade de movimentos, observar, analisar e refletir sobre o movimento, primar por uma linha estética, fomentar discussões acerca da aula, aplicar técnicas alcançáveis e produzir conhecimento a partir da experiência de cada um.

3.3 A Criança e o Desenvolvimento Motor

A criança é um ser dinâmico, enérgico e com múltiplas habilidades motoras, as quais são utilizadas corriqueiramente, voluntária ou involuntariamente. Com essas ações, ela desenvolve o corpo, a mente, sociabiliza-se e expande o seu ser de maneira ampla (NANNI, 2001).

Notadamente o movimento corporal é importante para o desenvolvimento da criança. Na compreensão de Bayley (1993), na primeira infância, isto é, antes dos dois anos de idade, o desenvolvimento da coordenação motora grossa acontece antes das manifestações de elaboração do pensamento. Portanto, educadores físicos, psicólogos e vários profissionais da área da educação, voltam-se para o estudo e o aperfeiçoamento de atividades motoras desde a primeira infância, visando a subsidiar o desenvolvimento integral da criança.

Freire (1994) considera a atividade motora como um meio de adaptação e transformação da relação criança/mundo, pois a adaptação é o desequilíbrio de que o corpo se apropria para enfrentar situações novas. Desta forma, a criança, para se adaptar ao mundo, movimenta-se voluntariamente e, por consequência dessa necessidade, os movimentos realizados passam a ser dirigidos e orientados por uma intenção, a qual formula esquemas de ação. É por esses esquemas de ação ou esquemas motores que o ser humano se expressará por toda a sua vida, ou seja, os esquemas de ação refletem a expressão corporal do homem.

Na lição de Piaget (1982), a adaptação é regida pelo próprio desenvolvimento da inteligência, que ocorre pela assimilação e acomodação da criança a uma situação nova e, como tal, implica a feitura contínua de novos esquemas de assimilação, os quais se modificam e configuram os estágios do desenvolvimento. Refere-se, ainda, adaptação também ao mundo exterior, como

toda adaptação biológica. Desta forma, a criança se desenvolve intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que a cerca.

O desenvolvimento psicomotor da criança é constituído por quatro estágios. O Pedagogo e psicólogo suíço esclarece que são também conhecidos como fases de transição. O período sensório-motor, que compreende de 0 a 2 anos de idade; o período pré-operatório, de 2 a 7 anos; o período operatório concreto, de 7 a 12 anos e o estágio das operações formais, o também chamado de hipotético-dedutivo, que se refere às crianças de 12 anos acima.

Considera-se ainda que o desenvolvimento é influenciado por fatores como: a maturação, que compreende o crescimento biológico da criança; a exercitação, referente ao funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos; a aprendizagem social, que permite a aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais; e a equilibração, definida pela autoregulação interna do organismo, configurando-se uma busca sucessiva do reequilíbrio após cada alteração (BELLO, 2005).

Desde o nascimento até dois anos de idade, a criança vive a fase sensório-motora, caracterizada pelos movimentos reflexos, pelas organizações das percepções, pelas formações de hábitos e a organização da inteligência propriamente dita. Realiza seus movimentos de acordo com suas necessidades, as ações são vividas e não pré-elaboradas, o corpo age e por meio desta ação, o pensamento cognitivo começa a se estabelecer. Ainda no estágio sensório-motor, a principal característica é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos. Sua ação é direta sobre eles. Essas atividades serão o fundamento da atividade intelectual futura. Acrescenta-se que a estimulação ambiental interferirá na passagem de um estágio para o outro (PIAGET, 1975).

Na perspectiva de Silva, Santos e Gonçalves (2006), o ambiente que cerca a criança pode proporcionar diferentes vivências, moldando, tolhendo ou adicionando assimilações no aspecto do seu comportamento motor. Quando positivo, o meio em que vive age como facilitador do desenvolvimento da criança, pois possibilita a exploração e interação com o espaço e com o outro. Quando negativo ou desfavorável, porém, lentifica o ritmo de desenvolvimento e diminui as possibilidades de aprendizagem. Paralelamente aos fatores de risco biológicos, contudo, as desvantagens ambientais podem influenciar negativamente a evolução do desenvolvimento motor.

Para Freire (1994) as fases do desenvolvimento motor vão sendo superadas a partir do momento em que outra se inicia, pois o ser humano não se desenvolve de maneira fragmentada e, uma fase naturalmente deve ser a continuação de outra. Após vivenciar o período dos movimentos reflexos, começará a apontar tempo pré-operatório ou primeira infância, que é o momento de adicionar às atividades da criança os símbolos e a representação mental.

Na fase pré-operatória, emerge a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, ação que é possível graças à função simbólica. Nesse estágio a criança já não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, mas já distingue um significador, que pode ser uma imagem, uma palavra ou mesmo um símbolo daquilo que ele significa. O significado ressalta o caráter lúdico do pensamento simbólico. Desta forma, chama-se também de fase da inteligência simbólica (PIAGET, 1986).

Piaget acrescenta que a criança no estágio pré-operatório é egocêntrica, não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro, não aceita a idéia do acaso e tudo deve ter uma explicação. Já pode agir por simulação, possui percepção global sem discriminar detalhes e deixa-se levar pela aparência sem relacionar fatos. O egocentrismo implica a ausência da necessidade, por parte da criança, de explicar aquilo que diz, por ter certeza de estar sendo compreendida.

Portanto, essa característica será dirimida quando se insere no meio escolar, pois vai ajudar a superar esta fase difícil de relações pessoais.

Complementa Nanni (2001) que a criança se apresenta bastante criativa sobretudo nas atividades motoras, nas quais utiliza sempre a imaginação da fantasia e dos brinquedos, ajudando assim o desenvolvimento dos seus esquemas motores, aperfeiçoando os movimentos naturais, como andar, equilibrar e saltar, aprimorando as habilidades psicomotoras, como lateralidade, equilíbrio e formação do esquema corporal. Todas estas atividades trabalharão os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e sensorial de maneira concomitante.

Piaget (1975) ainda leciona que o momento é pré-operatório por que a criança se prepara para as funções lógico-matemáticas, e cronologicamente tal fase se estende aos sete anos de idade. A fantasia faz parte do aprender da criança. Sendo assim, o símbolo é fator intrínseco da criança e do seu desenvolvimento.

O seguinte é o estágio das operações concretas, ocorrente dos 7 aos 12 anos. A criança possui uma organização mental integrada, os sistemas de ação reúnem-se todos integrados. Piaget identificou operações de pensamento, em vez de ações. É capaz de ver a totalidade de ângulos diferentes. Conclui e consolida as conservações representadas por números, substâncias, pesos etc. Apesar de ainda trabalhar com objetos, agora representados, sua flexibilidade de pensamento permite uma gama associações.

Na seqüência, Le Boulch (1982) acentua que a criança coordena suas ações interiores, ou seja, pensa, raciocina e exprime o que sente de maneira clarividente. No aspecto motor, demonstra estar apta a receber orientações que denotam o início técnico de alguma modalidade desportiva com emulação. Os seus movimentos naturais devem estar aprimorados.

O último dos períodos de desenvolvimento motor da criança é o operatório-formal ou hipotético-dedutivo, quando começa a ter interesse por hipóteses, quebrando a barreira da realidade, partindo para o mundo, mesmo que ainda com ingenuidade sobre as reais situações futuras. No aspecto motor, a criança apresenta maior nível de aprendizagem, podendo ser realizado um aprimoramento técnico de qualquer modalidade esportiva que a identifique e que aprimore os estímulos sensoriais e motores. Pode-se dar ênfase nas atividades coletivas, pois há uma grande necessidade de vivência e autorealização no grupo de sua pertença. Identifica-se, ainda, um aumento brusco dos níveis de testosterona e irrupção da sexualidade (PIAGET, 1975; CHIESA, 2006).

3.4 A Pobreza, suas Implicações e a Promoção Social

Nas sociedades modernas, a pobreza não é só o estado em que as pessoas carecem de bens materiais, mas sim corresponde a um *status* social específico, inferior e desvalorizado, que marca profundamente quem vive nessa condição. Define-se pobreza não pelo próprio significado, mas sim pelo comparativo a uma faixa de renda que cresce de acordo com o aumento da riqueza. Numa forma simplória, diz-se pobre aquele que não tem o necessário ou só tem o suficiente para viver (PAUGAM, 2003).

O autor acrescenta que cientistas sociais e sociólogos tentaram redefinir os traços de figuras tradicionais e novas versões de pobreza. Então, o estado de pobre se define de maneira quantitativa quando se chega à conclusão de que existe um limiar de quantidade quando as necessidades de subsistência (alimentação, habitação e vestimentas) estão insatisfeitas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO (2006) expressa que a pobreza é entendida como um fenômeno amplo e

pernicioso que interfere na estrutura de bem-estar e de participação no cotidiano social. Abrange diversos fatores, não somente relacionados à falta de recursos, mas também à desigualdade na distribuição de renda, à vulnerabilidade, à violência, à discriminação, à ausência de dignidade e de políticas públicas sociais efetivas, enfim, à exclusão social.

O capitalismo brasileiro tem um marco histórico que mostra grande concentração de renda num reduzido grupo social. A desigualdade na distribuição de renda acarreta um aumento de grupos sociais tachados de pobres. Isto decorre de vícios pertencentes às políticas sociais mal cumpridas pela dispersão dos objetivos, clientelismo e paternalismo que, ao fazerem parte dessas políticas, desviam ou mesmo dificultam uma emancipação social e econômica da população de baixa renda. O constante favorecimento dos ricos afeta negativamente a população pobre, que é a maior contribuidora da arrecadação tributária (POCHMANN *et. alii*, 2005).

São tantas as necessidades básicas que se distanciam dos pobres que, por essa situação, começa-se a ter a impressão de que, pobre é aquela pessoa que esta constantemente em estado de emergência, em virtude das más condições de vida, como distribuição irregular de água, difícil acesso às unidades de saúde, exposição permanente a balas perdidas e ganho de sobrevivência num mercado informal com tendência à saturação (VALLA, 2003).

Ananias (2006), porém, sintetiza, assegurando que, para minimizar ou erradicar a pobreza de um país que não é pobre, mas deixou de distribuir sua riqueza, é necessário reconhecer que o problema pede soluções articuladas e estruturais. Com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 1,94 trilhão, o Brasil ocupa o 11º lugar na economia do mundo. Esse índice é economicamente animador, porém depara uma disparidade entre as condições sociais e econômicas da maioria de seus habitantes. Essa situação de desigualdade inevitavelmente suscita questionamentos.

As dificuldades decorrentes do estado de pobreza listam um rol de várias necessidades não atendidas para quem vive esta condição. Educação, habitação, saúde, lazer, emprego, segurança e cultura são as necessidades. Assim, considerando que o esforço comum na busca de recursos para instrumentalizar essas necessidades fomenta o aumento no índice de desenvolvimento humano. Para esse alcance, é mister a constituição de diversas formas deliberadas como foros de troca de idéias sobre políticas, práticas sociais e educativas para o combate a erradicação da pobreza e o incentivo à promoção e inclusão social.

Sendo a inclusão social um dos grandes desafios do Brasil que, por motivos históricos, possui uma característica maléfica de ter desigualdade social no tocante à distribuição da riqueza, de terra, do acesso ao serviço público, à cultura, inclusive a falta de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, não atingindo somente aos pobres mas a população como um todo. Incluir socialmente é propiciar condições para que todos possam viver com qualidade, como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, com participação política e consciente, contemplando assim uma sociedade justa (MOREIRA, 2006).

A promoção social, por sua vez, define-se como um processo educativo, não formal, participativo e sistematizado, que visa ao desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais do cidadão e de sua família, numa perspectiva de maior qualidade de vida, consciência crítica e participação na vida da comunidade. As atividades de promoção social são agrupadas em grandes linhas de ação, tais como: educação, nutrição, artesanato, cultura, lazer, esporte, organização comunitária e saúde (BRASIL, 2003).

A criação, em janeiro de 2004, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) foi uma amostra da tentativa de enfrentar a pobreza, tendo como pressuposto a articulação de várias políticas públicas. O lema do “Fome Zero”, interligado ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, conhecido como “Bolsa-Família”, constituem ações voltadas para a

erradicação da fome e da pobreza. O País, no entanto, não se desvencilha desse mal-entendido, que é a desigualdade social, pois tais programas, embora necessários, são paliativos (ANANIAS, 2006).

Romano e Antunes (2002) consideram que, para afrontar a pobreza e suas desastrosas conseqüências, se faz necessário buscar alternativas de desenvolvimento com base no “empoderamento” dos pobres, que pode ocorrer pela conquista plena dos direitos de cidadania. “Empoderar” uma pessoa é possibilitá-la a ser um agente, protagonista de suas ações, usando seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar com responsabilidade no espaço público na defesa de seus direitos, influenciando as áreas do Estado na distribuição dos serviços e recursos públicos. Os movimentos sociais e as organizações populares são os principais agentes de transformação do Estado num instrumento para a erradicação da pobreza e da desigualdade no País.

Em busca de seus direitos, a sociedade civil no Brasil se conscientiza e se solidariza quando percebe que precisa “tomar conta” da realidade árdua, perante a desigualdade social vivida cotidianamente. Em virtude do descaso e da corrupção crônica dos maus políticos brasileiros, numa dominação injusta de poder, o povo brasileiro está atento ao que pode fazer para modificar tal situação. Portanto, Sabe-se da relevância da educação para o desenvolvimento de um país. O Brasil mostra-se muito distante disso em termos educacionais em comparação a países que ocupam posições intermediárias ou avançadas neste quesito (POCHMANN *et alii*, 2005).

A Conferência de Promoção da Saúde de Sundswall (1991) declara que a pobreza frustra os anseios das pessoas de construir ou buscarem um futuro melhor, enquanto os acessos limitados às estruturas políticas destroem as bases da autodeterminação. A educação é insuficiente e inalcançável às populações mais pobres.

Freire (2005) refere-se à responsabilidade da educação no contexto da promoção social, ressaltando que os pobres, ou seja, as populações menos favorecidas economicamente, começam a ver na educação um instrumento para uma mudança de *status* e começam a exigir mais escolas. Têm vontade de ir à luta; antes não tinham. Esta consciência faz com que haja uma correspondência entre a manifestação dos pobres e a reivindicação, pois percebem que os outros (ricos) têm privilégios e descobrem uma nova perspectiva por intermédio da educação.

Mediante a educação para a mudança social, vemos outras perspectivas de vida para pessoas pobres. Por isso é mister pensarmos que a educação não é outra coisa senão a substituição de um posicionamento distorcido, acomodado e ingênuo da realidade por uma visão crítica. O homem deve atuar, pensar crescer, vivenciar e transformar, não se adaptando de maneira fatal a uma realidade desumana.

Neste contexto, o ensino também compreende o direito à esperança e a indignação do educador. A esperança é indispensável para almejar-se uma reconstrução da história, que não deve ser vista como inexorável. Sendo o professor um ser político, torna-se impossível adotar uma atitude neutra, pois, na qualidade de um ser ético, não deve fechar os olhos para as injustiças sociais e políticas que cercam o mundo. A educação consciente crítica e reflexiva é reveladora de sujeitos sedentos por igualdade social, que, de posse de seus direitos, vão à luta pela inclusão dos pobres no amplo contexto social e político de uma sociedade que se diz democrática (FREIRE, 1996).

4 CORPO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de Estudo

O conhecimento científico pleiteia incessantemente uma articulação entre a teoria e a realidade empírica. O método é o percurso, o fio condutor para alcançar esse encontro. A metodologia assume na ciência a função primordial que extrapola o seu papel instrumental; é ser a essência que dá a vida ao estudo (MINAYO & SANCHES, 1993).

O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, metodologia que privilegia a análise de microprocessos, mediada pela investigação minuciosa das ações sociais individuais e coletivas. Realiza um estudo intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, e isola as partes para entender o todo. A qualidade é definida como a face intensa dos fenômenos. É como registrar a intensidade, pois essa condição vai além da quantidade e torna-se prioridade ver o melhor e não o maior (DEMO, 2002).

Os objetos da abordagem qualitativa estão aliados ao nível dos significados, motivos, aspirações, idéias, atitudes, crenças e valores, que se expressam pela linguagem comum na vida cotidiana. É necessária uma compreensão intersubjetiva, que solicita a imersão nos significados apresentados. O pesquisador se envolve na vida dos sujeitos, visto que seus procedimentos de pesquisa baseiam-se em conversar, observar, ouvir, às vezes participar, no tocante à pesquisa-ação e pesquisa participante, permitindo a expressão livre dos interlocutores (MINAYO, 1998; SILVA, 1996).

Neste contexto, Becker (1992) destaca aspectos importantes para um pesquisador qualitativo. Faz-se preciso pormenorizar: deve haver a atenção ao fenômeno estudado, associada ao ouvir e ter acuidade para efetuar observações. A disciplina é necessária para fazer os registros sem interferências que modifiquem a essência captada. Também é mister a organização para armazenar e categorizar as mensagens. Acrescenta-se a capacidade para realizar sínteses e colocar-se na perspectiva do outro como forma de facilitar a comunicação e conseguir colaboração; paciência e perspicácia para captar nos acontecimentos da vida diária são aspectos que trarão o entendimento desejado daquilo que se está estudando.

Na visão de Albuquerque (2005) a metodologia é qualitativa quando o estudo se direciona para um modelo específico pertinente à análise realista das expressões humanas, em espaços amplos de grande profundidade, aos quais não se aplicam reduzidas operações regidas sob ciências exatas em linguagem cartesiana, peculiar à abordagem quantitativa.

Sabe-se que os procedimentos qualitativos compõem um clima menos formal que, pela proximidade, exige do pesquisador uma constante auto-avaliação, sabendo que o distanciamento por vezes se faz necessário para não perder de vista o sentido da pesquisa e para que consiga conduzir os encontros ou seminários com os sujeitos pesquisados na direção das respostas procuradas.

No entendimento de Chizzotti (1991), há o risco de dispersar os objetivos quando se efetua intervenção sem o conhecimento da situação e de esta não atingir os seus propósitos por chocarem-se frontalmente com grupos e valores tradicionalmente estabelecidos. Outro tipo de risco é considerar sua pesquisa como sendo "concessão de um sábio", ou seja, como um favor de quem sabe mais estar prestando ao grupo pesquisado, que sabe menos.

O presente estudo se apropria de uma pesquisa-ação, cuja mais remota definição parte da premissa de que há uma ação deliberada e promotora de transformação da realidade; esse tipo de pesquisa tem objetivo duplo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações (ZEICHNER & DINIZ-PEREIRA, 2005).

Para Thiollent (2003), durante muito tempo, o papel da ciência era descrever e explicar os fenômenos, impondo que deveria ser neutro. A pesquisa-ação assume posicionamento oposto pela sua finalidade de servir de veículo para promoção social. Ressalta-se que as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação, sendo uma orientação de ação emancipatória e voltada para grupos sociais menos favorecidos e fragilizados.

Na pesquisa-ação, o pesquisador é um ser autônomo, dono de sua prática, de sua oratória, e torna-se quase um militante em função de uma mudança, sendo esta a meta a ser alcançada. Mudança é entendida como uma evolução, um aprendizado, uma maturação ou mesmo uma aquisição de saberes e comportamentos, consequência de uma intervenção. Mudar, é sair das repetições, do habitual, viabilizar o “empoderamento”, que é a atitude em que o reprimido reconhece a sua condição, sai, ou pelo menos se encaminha para desvencilhar-se de uma situação repressora, ora imposta por outrem. O estudo fomenta ações educativas, políticas, direcionadas à coletividade e à cidadania (BARBIEL, 2002; THIOLENT, 2003).

Foi sentida a necessidade de uma intervenção profissional na perspectiva de transformação da realidade social que cerca os participantes, no caso, as crianças escolares do ensino público, que, inseridas num cenário de miséria social, detêm o desprivilégio de serem pobres e carregam consigo o fardo de continuarem pobres com todas as tendências maléficas que esta condição proporciona.

Desempenhamos uma função dialética, por sua vez multifacetária, que articulou constantemente a intervenção e o distanciamento, o envolvimento e a indiferença, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, como também a ciência e a arte, conforme recomenda a pesquisa-ação. Algumas funções foram-nos atribuídas, tais como: amiga; professora e até “ídolo” em momentos de ações e reflexões, necessárias para a devida efetivação.

O conhecimento foi buscado individual e coletivamente, pois os envolvidos puderam identificar problemas, vislumbrar soluções, encontrar estratégias e propor mudanças mediante ações educativas. A relação entre pesquisadora e atores participantes foi dinâmica e constante durante o transcurso da pesquisa.

4.2 O Cenário da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro -NSPS, pertencente à SER I, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza-Ceará-Brasil (anexo C). Sediada na rua Cônsul Gouveia 57, no bairro Carlito Pamplona, localizado na zona noroeste da região metropolitana de Fortaleza, caracterizada como uma comunidade composta por moradores de baixa renda.

Quanto ao número de alunos matriculados na escola, neste ano (2006), há uma demanda de 1050, entre crianças e adolescentes que compõem o corpo discente, contemplando o ensino que se inicia a partir da Educação Infantil, estendendo-se à 8ª série (atual 9ª série) do Ensino Fundamental.

A escola possui sede própria. Anteriormente (até janeiro de 2005), pertencia à Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, vinculada à Mitra Arquidiocesana de Fortaleza, a qual mantinha parceria e suas dependências eram compartilhadas. Na medida em que a administração municipal e as condições financeiras existentes na própria comunidade permitiam, havia algumas pequenas e necessárias reformas para atender aos anseios da clientela geral (alunos e comunidade).

Segundo o Anuário do Ceará (2005), a renda mensal por domicílio é de 50 a 100 reais. Referida escola funciona há 55 anos e foi se firmando na comunidade ao longo desse tempo como uma escola de formação cristã. Faz parte da Equipe Matrimonial da Pastoral Familiar.

Como toda a população circunvizinha, recebe influências da comunidade tais como: religião definida, sendo Católica Apostólica Romana, porém realiza um trabalho ecumênico e apóia, em seu ambiente familiar escolar, alunos, professores e funcionários de religiões diversificadas e comunidade em geral. É fácil o acesso aos meios de transportes, pois várias linhas de ônibus atendem a população periférica; a rua que a cerca é asfaltada; há alguns postos de saúde e dois hospitais nas suas proximidades; a escola ainda dá apoio a alguns projetos da comunidade, como o Fundo Cristão para Crianças e Criança Feliz.

Há também um atendimento adequado de centro comercial e bancário no próprio bairro e, finalizando seus benefícios, tem uma sede que denota uma estrutura física modesta, porém é adequada para atender aos seus alunos, apenas de maneira básica. É importante ressaltar que enfrenta dificuldades que marcam a sua realidade, tais como violência, insegurança e formação de gangues, que ameaçam a vida de toda a comunidade. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, esta retém a responsabilidade de desenvolver, partindo do seu compromisso com a educação, o resgate dos valores humanos, como justiça,

honestidade, respeito, solidariedade, união, amor e ética, que contribuem para a formação de pessoas comprometidas com a vida cristã e o bem comum.

Tornou-se patrimonial no ano de 2005 e mantém vínculo com a Pastoral Familiar da Paróquia desde sua criação em 1951, compondo a identidade filosófica norteadora da escola. Tem a missão de oferecer um ensino de qualidade a crianças e jovens da Educação Infantil e Fundamental, contribuindo em sua formação para a cidadania e espírito cristão.

A estrutura física apresenta-se com diretoria, secretaria, laboratório de informática, biblioteca com TV, sala dos professores, cozinha, cantina, 04 almoxarifados, banheiros separados para alunos, alunas e professores, 19 salas de aula, sala de reuniões, banco de livros, sala de multimeios, pátio coberto, sala de dança com depósito para material esportivo, quadra de esportes coberta, a qual tem piso de cerâmica vermelha, arquibancadas de cimento em um dos lados, ventilação adequada, traves de futebol, dois banheiros próximos e 4 portões de acesso para outros ambientes da escola. O prédio escolar é murado, possui garagem coberta e ainda um pavilhão infantil.

A quadra coberta foi o local em que as primeiras vivências em dança na escola acontecerem e também serve de cenário para eventos, como festejos, reuniões de pais e missa aos domingos. A sala de dança delimita o ambiente específico escolhido que sediou o estudo, pois detinha espaço físico adequado para as ações em dança, por possuir espelhos, barras e som, recursos necessários para o desenvolvimento de aulas de dança.

4.3 Os Atores Participantes

Os participantes foram 10 crianças na faixa etária entre dez e doze anos, do sexo feminino, que cursavam entre a quarta e sexta séries do Ensino Fundamental. Ressalta-se que, de acordo com o ECA, é criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos.

Justificamos este número de sujeitos (10), com base na representatividade qualitativa, como defende Thiollent (2003), ao entender que se trata de um grupo com poucas pessoas, escolhidas de forma intencional em função da importância que elas detêm em relação a um determinado assunto. O princípio da intencionalidade é adequado para a pesquisa social, que dá ênfase aos aspectos qualitativos, ou seja, as pessoas não são consideradas equivalentes, ou que tenham a mesma relevância.

Portanto, os participantes viabilizaram a ação intervencionista por meio da aplicação da dança na escola, atendendo as necessidades da pesquisa, como também foi satisfeita a aplicabilidade das aulas de dança-educação, por solicitar uma ação coletiva.

Para os critérios de inclusão, participaram desta pesquisa crianças dos sexos feminino e masculino, entre dez e doze anos, saudáveis, que estavam aptas a realizar atividades físicas coletivas, munidas de atestado médico, sendo alunos, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental NSPS. Tinham vontade de dançar e concordaram com as orientações de convivência estabelecidas (pelos participantes) quando ingressaram na dança na Escola. Mesmo havendo abertura para a participação de crianças do sexo masculino, contudo, não houve participação. Portanto, o estudo foi composto restritivamente pelo gênero feminino.

4.3.1 Descrição dos Atores

As dez meninas ficaram, assim distribuídas: quatro com doze anos de idade e cursando a 6ª série; quatro com onze estudando na 5ª série e duas com dez anos matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental.

As crianças do estudo moram com suas respectivas famílias e alguns agregados, como primos, avós, tios, padrastos ou madrastas. O número de moradores nas respectivas casas varia de quatro a nove pessoas por unidade habitacional, caracterizando, assim, um convívio familiar com muitas pessoas, dividindo ambientes com estruturas físicas pequenas e desconfortáveis.

A descrição das crianças foi procedida por uma composição de informações transmitidas e observadas durante a coleta de dados, ocorrida nos encontros de dança e durante as entrevistas. Formou-se um conciso perfil que mormente retrata características pessoais e comportamentais nas aulas de dança.

Como componente ético preceituado na pesquisa com seres humanos, a preservação do anonimato dos atores se constituiu um compromisso. Para isso, substituímos os nomes verídicos por fictícios, estes representando as personalidades que contribuíram para o fazimento da história da dança desde o século XVII, com o surgimento do *ballet* clássico até a atualidade. Os nomes foram distribuídos de maneira aleatória.

Catarina de Médice - Doze anos, cursa a 6ª série. Menina-moça, gosta de retrucar a cada momento em que lhes dirigem a palavra e dificilmente sorri. Assídua, dedicada e talentosa. Tem um corpo favorável à prática da dança acadêmica, sendo magro, longilíneo, com postura ereta e tônus muscular definido. Mostra-se rebelde,

porém denota ser carente. Realiza-se dançando, gosta da arte, quer melhorar sua técnica a cada aula na busca de ser uma boa bailarina. Com relação ao futuro destaca a dança como possível profissão.

Ana Botafogo – Doze anos, cursa a 6ª série. Temperamental e de humor inconstante. É líder, responsável, talentosa. Detém boa flexibilidade corporal e excelente memória coreográfica. Destaca-se pela facilidade de aprender e executar os passos mais elaborados. Gosta de alongamentos, de apresentações e de receber elogios. Quando se sente preterida, mostra-se descontente. Cursar Medicina e também a faculdade de Dança faz parte dos seus planos futuros.

Maria Taglione – Onze anos de idade, faz a 5ª série. Iniciou bastante tímida. Temia fazer dança por inibição acentuada. Hoje, descontraída e disciplinada. Detém corpo de bailarina clássica: magro, baixa estatura, longilíneo. Observadora, por vezes rebelde. Dança com entusiasmo e com vontade de desenvolver sua técnica a cada dia. Iniciou, paralelamente aos encontros de dança, estudos de *ballet* clássico numa escola de dança próxima de sua casa.

Maria Olenewa – Doze anos, cursando a 6ª série. Sorridente, meiga, carismática e afetuosa. Faltosa. Mora a duas quadras da Escola. Nos intervalos das aulas, aproximava-se da professora com conversas, sorrisos, com invenções e narração de histórias do cotidiano. Morena, cabelos encaracolados, corpo de mulher adulta. Quer futuramente exercer a profissão de professora de dança.

Eros Volússia – Onze anos, 5ª série. Dengosa, amparada pela mãe que acompanha passo a passo o seu desempenho na dança. Começou as aulas sem muita vontade. Baixa estatura, magra, assídua, atenciosa e simpática, tem um bom entrosamento com a turma. Dedicar-se aos estudos escolares e à dança com prioridade e responsabilidade.

Marta Graham – Onze anos, cursando a 5ª série. Fala com desenvoltura. Busca na dança um momento de fuga. Faltosa, porém dança com alegria, conversa e é bem integrada na turma. Gosta de observar e opinar nas coreografias. Baixa estatura e magra. Convive com desavenças entre seu pai e seu irmão, diariamente, porém, possui semblante alegre e participa ativamente das aulas de dança.

Ana Pavlova – Dez anos, 4ª série. Decidida e opiniosa. Objetiva ser professora de dança. Séria, disciplinada e envolvida com as atividades. Ao deparar-se com dificuldade no plano psicomotor, decide não realizar. Tem boa convivência com as colegas mais antigas e manifesta-se arredia às novas integrantes da dança. Durante as aulas, apresentou ciúmes relativos ao relacionamento imparcial da professora com as alunas.

Mary Wigman – Dez anos, cursa a 4ª série. Perfil angelical, de cor branca, cabelos lisos, magra e de sorriso carismático. Dedicar-se com muita concentração, tenta superar limites psicomotores, os quais restringe coordenação motora, ritmo, entre outros. Assídua, disciplinada, participativa, esforçada, determinada. Avançou no seu desempenho físico e possui bom relacionamento com colegas.

Isadora Duncan – Doze anos, cursa a 6ª série. Convive com diversas tendências negativas diariamente em seu lar, como drogas e violência. Mostra-se, porém, equilibrada, obediente, interessada, solidária e bem relacionada com as colegas. É talentosa, desenvolveu boa flexibilidade, dança com alegria e dedicação. A aula de dança é o momento de alegria no seu dia. Quando está dançando não aparenta ter inimigos e mostra-se feliz pelo convívio com as colegas. Objetiva estudar no Centro Federal de Ensino Tecnológico– CEFET. Para isso vai fazer um cursinho preparatório. Refere-se à dança como atividade na qual fará investimento profissional.

Márcia Haydée – Onze anos, cursa a 5ª série. Tem disposição para ser profissional da dança. Fala da dança com amor. Concentrada, obediente, participativa, talentosa e simples. Fala da dança com propriedade. Corpo com tônus muscular definido, postura alongada, andar em *en deohrs* (abdução coxofemoral), causa ciúmes às demais alunas pela presteza na execução dos passos e por ter sido aluna novata na turma. Destaca-se positivamente pela destreza e disciplina.

4.4 Considerações Éticas

A população estudada foi de seres humanos e, portanto obedeceu ao regimento de ética na pesquisa com base no Comitê de Ética - COÉTICA da UNIFOR. Ressaltamos que todas as deliberações deste Comitê estão fundamentadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 196/96, que incorpora, sob a óptica do indivíduo e das coletividades, os referenciais básicos da Bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça. Visa, sobretudo, assegurar os direitos e deveres da comunidade científica, dos sujeitos da pesquisa e do Estado. As regulamentações estão sujeitas a revisões periódicas, conforme necessidades das áreas tecnocientíficas e ética.

Os atores participantes e seus responsáveis foram inicialmente esclarecidos sobre como seriam entrevistados, bem como participariam dos encontros de dança na escola, acerca das regras de convivência e objetivos, entre outros informes.

Elaboramos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice 1), documento necessário para registrar o compromisso firmado entre nós e os alunos. Os responsáveis pelas crianças assinaram cada qual o citado documento, concordando com a participação de sua componente familiar. Foram redigidas duas vias idênticas, sendo uma para nós e outra para o responsável pela participante.

Este estudo foi qualificado em dezembro de 2005. Em seguida, solicitamos aprovação do Comitê de Ética da UNIFOR, para a execução da investigação. O deferimento deu-se sem restrições, com o registro de número 06-037 (anexo A).

4.5 A Coleta de Dados

O contato inicial com as participantes foi no primeiro dia de aula de dança na escola, que aconteceu na sala de dança. Elas foram informadas sobre a pesquisa em si e seus objetivos. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice 1).

Iniciamos com a observação participante, associada ao diário de campo. Esse instrumento acompanhou toda a dinâmica e percurso da coleta. Os indicadores observados eram anotados em seguida do acontecido e, atentando para orientações de Romanelli e Alves (1998), poderia levar até seis horas de escrita para cada hora de observação.

Na seqüência, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em forma de narrativa, as quais acessaram os significados atribuídos às experiências dos participantes e suas interpretações no que diz respeito à vida cotidiana. Para Barbiel (2002) e Becker (1992), esta técnica consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social comum a uma conversa.

Na entrevista inicial, foram feitas as seguintes perguntas norteadoras: “Qual o motivo que o(a) levou a fazer dança?” e “Como está o seu dia-a-dia?”. A partir das respostas dadas, o estudo teve uma base para encontrar os anseios, os

descontentamentos, enfim, as dificuldades expostas, compreendendo os problemas próprios das participantes.

Este procedimento caracterizou-se de indagações questionadoras no estudo e suscitou aos participantes melhor conscientização de seus recursos e mobilizá-los de maneira que os prepare para um autodesenvolvimento. Neste procedimento, não houve interrupções, nem opiniões ou perguntas sobre atitudes; também não discutimos contradições. Somente fizemos anotações após a entrevista.

Nos primeiros minutos de cada entrevista, as crianças, de uma maneira geral, tentavam arrumar palavras para responder. Pareciam que estavam sendo argüidas ou avaliadas. Associa-se este comportamento à presença visível do gravador de voz. Neste contexto, Romanelli e Alves (1998), esclarecem que a entrevista é um instrumento de interação social. A fidedignidade e a profundidade na pesquisa serão alcançadas somente quando a entrevista for utilizada como um processo de obtenção de informações (é uma relação de conquista que não se encontra pronta) e assumir a sua função de interação social.

A partir dos anseios e inquietações demonstrados e do intrigante quadro de miséria e desestruturação familiar, foi implantada uma intervenção com o intuito de emancipação que possa fomentar o desejo de mudar, caracterizando assim uma ação educativa.

Ao iniciarmos o Mestrado em Educação em Saúde, buscamos aprofundar os estudos relacionados à atuação docente, tanto na área da educação, como também na da saúde. Freire (2005) assegura que a educação para transformar a realidade, para mudar e fazer acontecer, deve ser participativa e centrada no sujeito, ora representado pelo aluno. O aluno, portanto, não é apenas um objeto passivo

perante o ensino-aprendizagem, mas deve ser agente, protagonista da ação educativa.

O meio de ação para a mudança foi uma diretriz da dança com base em Nanni (2001) (apêndice 4). A proposta da dança-educação, é a de por intermédio da dança, além do desenvolvimento das habilidades motoras, o aluno possa modificar e projetar melhorias no seu estilo de vida, criar hábitos disciplinares, desenvolver a criatividade por meio de movimentos espontâneos, adicionando cuidados com a higiene pessoal, envolvendo-se em movimentos artísticos, afetivos, cooperativos, dentre outros.

A dança-educação, intervenção adotada neste estudo, não se elegeu de maneira simplória. Houve uma análise prévia sobre as possíveis abordagens que a dança poderia oferecer. Abordá-la de maneira mais acolhedora e espontânea foi a opção que mais se adequou à especificidade da turma. Algumas características ainda fazem parte da dança-educação, como: didática menos rígida, flexibilidade em relação às vestimentas, valorização do conhecimento informal do aluno, fomento à participação do aluno, diversidade de ritmos e abordagem de temas transversais, como recomendam os PCN's.

A aplicação do planejamento de ensino em dança (apêndice 4), portanto, caracterizou os seminários do estudo, preceituados por Thiollent (2003). Os encontros de dança foram os facilitadores da ação educativa. Houve um encontro a cada semana, os quais aconteceram na sala de dança com duração de cinquenta minutos. O período da ação foi de 29 de março a 06 de setembro de 2006.

Foram trabalhados, além dos conteúdos de dança, os temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCN's) tais como: ética, que aborda o desenvolvimento moral do indivíduo, relacionando afetividade e racionalidade; saúde, contemplando o cuidado com o corpo, o não ao

sedentarismo, o estabelecimento da auto-estima e práticas saudáveis, como a própria dança, dentre outras atividades físicas.

A pluralidade cultural ocorre respeitando-se os diversos saberes e etnias advindos das várias localidades; o meio ambiente e a responsabilidade do homem em cuidar do Planeta, não agredindo a natureza; a orientação sexual e a questão das doenças sexualmente transmissíveis, abordando dentro de uma óptica de autocuidado, sendo assim conteúdos de importância para a formação de jovens. Ressaltamos que outros temas também foram abordados, requisitados pelas próprias alunas, a partir das necessidades do grupo. Desta forma, o plano da ação educativa tornou-se flexível para adaptações locais.

A segunda entrevista semi-estruturada conteve as perguntas: “Como você percebe a dança?”, “Como está o seu dia-a-dia?” e “Para você, o que representou os encontros de dança?”. Esta última pergunta foi caracterizada pelo *feedback* importante na pesquisa-ação. As entrevistas foram gravadas em gravador de voz digital e transcritas no arquivo *Word*. Nos contatos semanais nos encontros de dança, obtivemos informações importantes que deram subsídios à análise dos dados.

4.6 Análise dos Dados

Para Minayo (1998), a análise dos dados possui três finalidades: a primeira é heurística (descobertas e resoluções); a segunda é administrar as provas oriundas de hipóteses provisórias e a terceira é a ampliação do entendimento dos contextos e significações culturais que transcendem o nível espontâneo das mensagens.

O tratamento do material coletado foi realizado por intermédio da análise de conteúdo, que confere ênfase na avaliação qualitativa dos dados, sendo uma técnica de estudo das comunicações que tenta descrever o conteúdo latente e manifesto (significado e significante), permitindo inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. É importante ressaltarmos que há uma associação de três etapas operacionais que a caracterizam. Inicia-se com a pré-análise, referente à seleção do material a ser analisado de acordo com os objetivos da pesquisa. A segunda etapa é a exploração do material, no caso, as entrevistas, realizando a codificação (as falas foram categorizadas) e os registros no diário de campo. Por último, estão o tratamento dos resultados e a interpretação qualitativa (BARDIN, 2004).

Para Freitas e Janissek (2005), a análise de conteúdo objetiva a produção de conhecimentos e *insights* a partir dos dados, oriundos dos documentos validados, decorrentes de repetidas leituras realizadas para evitar vieses. As respostas resultam em relatos diversificados, que são transcritos, originando textos em vez de uma tabela de valores explícitos. Acrescentamos que é utilizada esta técnica para tornar replicáveis e validar inferências de informações de um processamento de dados de forma científica.

Caso feito, a análise não se restringiu a investigar somente os dados transcritos, mas houve uma observação da expressão verbal e corporal do participante, também interpretada, isto é, foi possível identificar o que havia nas entrelinhas, o que ficava subentendido.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Entrevistas Iniciais

Foram identificadas insatisfações no contexto social e familiar. As crianças declararam possuir admiração e gosto pela dança, mostrando satisfação em poder praticá-la como opção de uma atividade extra. Ainda houve uma demonstração de uso da dança como forma terapêutica, atenuando os problemas cotidianos concernentes à pobreza. Desta forma, surgiram dos conteúdos manifestos duas categorias empíricas, intituladas “*Gosto e admiro a dança*” e “*Dança como instrumento de fuga*”, as quais estão delineadas.

Gosto e admiro a dança

O gosto pela dança fora revelado com firmeza, assim como os problemas e inquietudes se mostraram acompanhados de emoção, alegria, timidez e ansiedade. Apesar de gostarem da dança, evidenciaram que era a opção de lazer que tinham para fugir da realidade indigna que as cercam, compreendida por violência, desavença familiar e dificuldades financeiras. Portanto, a possibilidade de dançar se concretiza, propondo o vislumbre de uma mudança de *status* social, de ter acesso a uma cultura, de prover-se de uma arte bonita, concretizando-se de *up grade* no aspecto social de suas vidas.

Eu acho muito bonito a arte de dançar, eu sempre gostei, sou apaixonada por dança. (Maria Taglione).

Sabe-se que a dança é uma atividade que causa admiração, pois é arte e recurso de expressão da beleza, da estética, do prazer e do domínio do movimento. Possui elementos que podem ter significativa relevância para a promoção da saúde de seus praticantes, que utilizam estratégias de culto à beleza de ser bailarino, como consequência da auto-estima tão importante para o bem-estar biopsicossocial do ser humano (COSTA *et alii*, 2004).

Eu gosto muito por que gosto de me apresentar, de ser o centro das atenções, por que sei lá, desde pequena que sou assim. Mas ao mesmo tempo tenho vergonha por que fico pensando - Será que eu tô bonita? Mas ao mesmo tempo me sentindo feliz. (Marta Grahman).

Eu acho interessante a disciplina, o ritmo e como é a dança no dia-a-dia. Espero que me torne mais bailarina, com mais disciplina, a ordem, o horário certo...(Maria Olenewa).

O fato de a dança ser deslumbrante, despertando a vaidade, é possivelmente oriundo de uma época remota, mais precisamente no nascimento do *ballet* clássico, que se difundiu por volta do século XVII por meio da Corte Francesa. Essa dança tem código intrincado, é calcada na postura ereta e passos pre-estabelecidos, tornando-se uma arte de execução difícil que desafia as leis da natureza humana (BOURCIER, 2001). Portanto, a disciplina, a ordem, o ritmo e a postura são alguns componentes que contribuem para a exibição bela da dança clássica e, conseqüentemente, causam a admiração em públicos adeptos da dança acadêmica.

Eu acho legal por que a gente aprende muito a dançar... num tem aquela parte do Faustão da dança dos famosos? Eu gosto e aprendo é muito as danças, eu fico olhando... ai aprendo também. (Mary Wigman).

Desde pequena, pequenininha mesmo, dois e três anos... eu via aquelas danças na televisão... eu achava muito bonito, aquele conjunto todo. Já nasci assim, acho que nunca parei de dançar, desde que me lembro quando era pessoa eu dançava. (...) Toda dança que passava na televisão eu tentava aprender, mais queria saber como é que era dançando fazendo aquelas aulas, acho que sem a dança eu não sei não como é que seria não! (Márcia Haydée).

Desde pequena eu sempre gostei, ficava em casa endoidando, dançando. Aí fiquei sabendo que ia ter dança aqui aí eu entrei. (Isadora Duncan).

Bógea (2002) descreve a admiração na primeira aula de dança clássica. Ficava no canto da sala e achava bonito ver a aula repleta de alunas com vestimentas de *ballet*. Detalhou o piano e o espelho. O que mais lhe chamara a atenção era a maneira ríspida como sua professora ensinava. Com voz alta, quase gritando, dava muitas ordens referentes à contração de abdômen, *en dehors*, postura ereta etc. Tudo era bem diferente do *ballet* suave que tinha visto nas apresentações.

Por traz da leveza que a dança clássica apresenta, há uma trajetória árdua, composta de exercícios, ensaios e aulas sobrepostos que traduz determinação, rigidez disciplinar e obsessão. A busca pela perfeita execução dos passos desafia o bailarino, dia-a-dia, tornando seu desejo quase inalcançável.

A dança-educação, por sua vez, não obriga a fazer “sofrer” seus praticantes, tampouco adota metodologias rígidas, como a dança clássica o faz. Aproveita-se, porém, de algumas técnicas básicas para aplicação de boa postura corporal, exercícios de alongamentos para desenvolvimento da flexibilidade, entre outras contribuições. Por sentirem anseios destas aquisições citadas, as crianças não dissociam, ainda, com bom discernimento, a dança-educação da dança

acadêmica ou clássica, pois, nas suas aulas, as abordagens por vezes se complementam.

É primazia da dança-educação realizar uma vivência ativa do aluno e coletivamente constituída, contudo, por vezes, associa-se às benesses da dança acadêmica, em alguns aspectos já mencionados. Dança-educação é democrática, acolhedora e promove a vivência, a experimentação com participação efetiva, dinâmica, não passiva, dos alunos.

Para Almeida (2002), a verdadeira realização exige vínculo e comprometimento por parte de quem dela participa. Em verdade, uma ação com finalidade educativa só se torna vivência se com ela todos estiverem comprometidos, inteirados, vinculados.

Dança como instrumento de fuga

Esta categoria justifica a escolha da prática da dança como um veículo de distanciamento dos problemas que circundam a vida das crianças do contexto em tela. Refere-se à rotina de cada criança, que possui carências diversas e participa de um mundo excedido de desamor, caracterizado por um lar desestruturado.

...De manhã meu irmão tá em casa, aí é muita briga, ele não faz nada e minha mãe fica mandando eu fazer as coisas. O meu pai é chato, mas às vezes é legal, sabe? Ele muda muito (de humor). Agora ele tá triste, tá sem dinheiro(...)Eu tenho uma amiga que ela fumava, fazia um horror de coisas, depois que começou a fazer dança, aí ela parou! Eu acho que a dança é legal por causa de meninas que tem problema em casa, ai vem pro colégio para poder se desabafar na dança. (Marta Graham).

... quando eu danço, eu sei lá... esqueço do mundo! Eu sinto alegria, aí me esforço bem muito pra aprender. (Ana Botafogo).

Lá em casa a gente não se fala, é tudo intrigado um com o outro(...) todo dia é uma briga! O irmão do meu pai briga por causa de um terreno lá deles.. também tem muito problema de bebida. Meu pai não bebe, mais os primos do meu pai, os irmãos bebem, aí tem um que fuma droga ou cheira droga (...) ele já ajudou a matar uma mulher lá no Rio de Janeiro. Ele bebia, aí teve uma confusão... (Isadora Duncan).

Percebe-se que havia um abismo entre a realidade experimentada na sala de dança e a vida nos lares daquelas crianças. No momento em que a aula começava, acontecia algo mágico, pois a mente transcendia, a alma ascendia, o corpo falava e elas passavam a não ser mais as mesmas crianças. O estado de espírito alterava-se, havia uma modificação no humor, pois a música (recurso efetivo das aulas de dança) se fazia um elemento importante que detinha a capacidade de incitar com a emoção.

Reiterando tal afirmação, Miranda e Godeli (2002), exprimem que a música constitui-se de um elemento valioso no contexto da atividade física, pois pode levar seus praticantes a minimizarem as sensações desagradáveis produzidas pelo exercício prolongado, por vezes intenso, mas necessário para desenvolver habilidades motoras solicitadas na dança, mantendo os níveis funcionais do organismo em patamares adequados a uma vida ativa e de qualidade.

Portanto, as crianças demonstraram que praticavam a dança para fugir ou mesmo distanciar-se de suas realidades. O professor de dança, detentor desse poder de conquista que a dança traz, pode apropriar-se de sua intervenção com

responsabilidade na promoção da saúde, em especial, neste caso na dimensão da promoção social.

O ensino da dança ocorre em sua maioria nas academias e escolas de dança, em geral de caráter privado. Com esta realidade, a dança distancia-se de uma atividade que envolva as grandes massas. A população de baixa renda não tem oportunidade de praticá-la. No que diz respeito ao Ceará, a situação é grave, pois a prática dessa arte é de caráter predominantemente elitista.

Segundo Sampaio (2005), para se ter noção de como a dança é elitizada no Ceará, basta saber-se que a chegada do *ballet*, deu-se por meio do professor Hugo Bianchi, o qual ministrava aula numa sala localizada no piso superior da sede do Teatro José de Alencar, em Fortaleza, na década de 1960. Somente praticavam o *ballet* filhos de pessoas que podiam desembolsar uma mensalidade equivalente ao valor de uma boa escola formal particular.

5.2 A Ação Educativa

No período compreendido entre 28 de abril a 08 de junho de 2006, a escola não funcionou regularmente, em virtude de uma greve geral dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, caracterizando, com efeito, uma lacuna nas atividades letivas de aproximadamente 40 dias. Os encontros de dança corresponderam às aulas de dança-educação, as quais aconteceram nos dias de 4ª feira às 7h30min. O período foi entre 29 de março a 06 de setembro de 2006, atendendo a um encontro semanal, totalizando vinte sessões.

Compostas por aquecimento, desenvolvimento e volta à calma, as aulas de dança-educação tinham o objetivo de trabalhar a dança como arte criativa,

espontânea e participativa para o aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, numa visão de educação integral, recomendada por Nanni (2001). Descrevemos a seguir cada encontro com seus respectivos objetivos e interpretações.

A organização para os encontros ocorreu lentamente. Após delimitadas as características dos participantes, houve o momento de busca a eles. Compor turma com crianças nas idades de dez a doze anos e mantê-las assiduamente nos encontros era o passo inicial. Ao anunciar o início das aulas de dança na escola, houve um “enxame” de crianças, mas, para bem suceder, a dança-educação foi um processo, pois este estilo até então era desconhecido e não obtinha tantos adeptos.

Outro momento dificultoso decorreu da greve dos professores. Inicialmente fizemos uma pausa de duas semanas na ação educativa. Ainda ressaltamos o suposto empecilho que era o horário dos encontros não sendo atraente para crianças, que costumeiramente acordavam depois das nove horas da manhã por estudarem no turno da tarde.

O primeiro encontro - 29 de março de 2006 - teve o objetivo de integrar a turma. Foi o encontro primordial para a fase de diagnóstico, imprescindível na pesquisa-ação. As crianças estavam deslumbradas com a sala de dança que fora entregue naquele dia pela direção da escola. Explicamos, antes da prática, a importância da conquista daquele espaço, bem como a funcionalidade do espelho, da barra, dos colchonetes, dentre outros materiais dispostos. Ao som de músicas *pop* americanas (utilizadas para o *jazz*), as crianças criavam passos, manifestando grande receptividade à música, recriando movimentos induzidos pelo ritmo percutido.

Realizaram coreografias, incluindo deslocamentos e passos de simples execução. Após a prática, houve uma conversa em círculo (sentados ao chão), com maiores esclarecimentos acerca dos ritmos que seriam dançados. O axé e o forró

foram os ritmos solicitados. Portanto, dançariam um pouco de tudo: teriam como base a postura ereta da dança clássica; trabalhariam a expressividade da dança moderna e contemporânea; a alegria do *jazz*, do afro, do samba e do forró.

A maioria estava despenteada. Pedimos que, em todas as aulas, viessem com os cabelos presos, para dar liberdade aos movimentos corporais e melhor visualizar a expressão facial e a postura. Também foi necessário informar sobre a importância de uma roupa adequada para a prática da dança, haja vista que estavam muito à vontade (com *jeans*, saias etc). Havia uma cultura da nudez exacerbada e, notadamente, a utilização de uma sensualidade precoce, banalizada, que permeava seus cotidianos. A roupa deveria ser flexível, em malha ou algodão, tipo *collant* e calças compridas (bailarina), com pés descalços ou de sapatilhas meia-ponta.

O tema transversal foi o enfoque no autocuidado e a importância da higiene pessoal, sugestões do banho diário antes de ir para escola, seguindo a orientação dos PCN's (1998), para o Ensino Fundamental de que os alunos sejam capazes de conhecer o próprio corpo, saber cuidar e valorizar, adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida.

Para Silva (2003), a cultura de um povo compreende não apenas as suas instituições e linguagens, pois se manifesta por vários signos, expressos nas suas crendices. Neste caso, o comportamento expressivo da nudez, assim intitulado e disseminado, é manifestação das classes mais populares, mas que também recebe influências da cultura de massa e de elite.

O segundo encontro – 05 de abril. Caracterizou-se de longa aula, a qual propiciou maior integração do grupo. Devolveram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram para aula de cabelos presos e roupas mais adequadas para a dança.

Os movimentos de diagonal, de criação e improvisação coreográfica, marcaram o desenvolvimento do encontro. A dança de rua foi o estilo abordado. A receptividade a este estilo foi favorável, pois trata-se de uma dança popular que, segundo Bregolato (2000), se caracteriza por movimentos simples, rápidos, fortes e sem necessidade de técnica clássica. Esse estilo é marcado por músicas com letras que retratam a vida das favelas e subúrbios, falando das dificuldades do povo mais carente e fazendo reivindicações por justiça etc.

As crianças festejavam com palmas ao final da execução coreográfica; queriam mais e mais novos passos. A excitação e excesso de alegria estavam à tona e chegaram a incomodar, desviando assim a atenção e a disciplina, elementos necessários numa aula de dança. Foram chamadas à atenção. Vale ressaltar que a dança na escola é espontânea, mas não deve se tornar um momento desordenado.

Após o intervalo, retornaram à sala de dança para uma conversa de interação. Falaram um pouco do cotidiano, com quem moravam, se tinham ou não feito dança em outros lugares etc. Apenas uma criança havia estudado *ballet*, a qual tinha disciplina e postura diferenciada das demais e o comportamento centrado.

Acusavam umas às outras de pouca dedicação aos estudos escolares. Por isso, foram alertadas para a importância da educação formal. Ouviram atentamente. A carência afetiva se configurou no pedido de atenção, carinho, alegria, entre outras vontades não verbalizadas, mas perceptíveis. Por meio dessa conversa, a afetividade foi fortalecida, como também estabeleceu-se a partir daquele dia um relacionamento professor/aluno acrescido de confiança e bem querer.

A dança mediante essa proposta estava movimentando a tríade vida da pesquisadora - crianças - escola, que, por sua vez, tinha estimulado e motivado os alunos como também os professores à prática da dança. Uma das manifestações clarividentes foi a construção/adaptação da sala de dança, tão almejada e hoje realidade.

O terceiro encontro - 03 de maio. O objetivo foi abordar a dança popular regional, valorizando a cultura local. Para Frade (1997), a dança popular tem como peculiaridade a maneira empírica de ser criada e aprendida; é oriunda do povo, de lugares informais, e divulgada das mais diversas formas. Iniciamos, uma coreografia com estilo popular, caracterizado de baião, prevendo uma apresentação artística na escola para período junino. Ressaltamos que a adesão ao ritmo popular acontecera de maneira rápida. As crianças manifestaram-se, dançando livremente, bem como reproduziam os passos sem apresentar dificuldades nem rejeição.

O quarto encontro - 10 de maio. O objetivo foi favorecer o desenvolvimento cognitivo, estudando a evolução da dança, conhecendo o seu histórico e conversando sobre a dança clássica e a popular e também identificar as contribuições culturais e históricas. Para tanto, houve uma parte inicial teórica, realizada em aula expositiva e dialogada. A presença das crianças foi maciça, o que reforçou a retomada dos encontros. Nesse dia, começamos a identificar um interesse pela possível apresentação. A atenção e participação caracterizavam um comportamento geral das crianças. Quando a seqüência era executada sincronizadamente pelo grupo, havia aplausos, entre outros gestos.

O quinto encontro - 17 de maio. A escola permanecia em estado de greve. O objetivo foi compreender a diversidade cultural do País, dando continuidade e valorizando a cultura regional. O grupo de dança da escola, representado em parte por essas meninas, fora convidado a participar de uma disputa de danças folclóricas organizada pela SER I. Foram solicitados pelo diretor empenho e participação. Ao comunicarmos as crianças acerca da competição, elas manifestaram-se com entusiasmo.

Sexto encontro - 24 de maio. O objetivo foi conhecer as danças populares por meio de um trabalho pesquisado pelas crianças, acrescentado por troca de experiências. Esse encontro ainda se caracterizou como aula sem música. As crianças chegaram aos poucos e estavam indisciplinadas. Dispersas, as atenções estavam para as

conversas paralelas e cochichos. Houve uma “quebra” da aula e o rendimento não fora o esperado. Executaram a coreografia sem o auxílio da contagem rítmica. Desta forma, dançaram sem a demonstração da professora, não acompanhando a execução coreográfica orientada.

Após o acontecido, foram levadas a refletir sobre o ocorrido, sendo indagadas a respeito do porquê do erro. As justificativas foram: faltou concentração; não houve contagem rítmica por elas; a professora não conduziu a orientação; precisavam ensaiar mais; não estavam sabendo corretamente os passos; chegaram atrasadas a aula etc. Reconheceram que não estavam com o empenho necessário e foram chamadas para a responsabilidade da apresentação que se aproximava.

O sétimo encontro - 07 de junho. Para contextualizar o trabalho pesquisado das crianças sobre dança folclórica, foi feito, no momento prático, uma coreografia de xote. Cascudo (2001) define xote como um ritmo agradável de se dançar, melodia de simples memorização, sendo uma das mais difundidas danças folclóricas do Brasil.

No ensaio para a apresentação, os movimentos tornaram-se mais elaborados. Percebemos uma desmotivação do grupo. Surgiu desse momento uma reflexão sobre a aplicação complexa dos movimentos. Seria a hora de simplificá-los? Para tal situação Garcia e Hass (2003) esclarecem que é bom haver uma reordenação da aula, quando os objetivos não se processam como o previsto. Portanto, tornar o momento flexível e adaptável, pois, assim como a realidade é dinâmica, a aula deverá também ser, para atender os anseios da turma.

O oitavo encontro - 14 de junho. Danças livres. Nesse dia objetivamos suscitar a descontração e a alegria pela da dança de rua. Não houve cobranças técnicas. As crianças gostariam de dançar à vontade, e uma fala expressou-se - *Tia, deixa a*

gente dançar solto hoje... Fora percebido que as crianças precisavam aliviar as tensões, brincar espontaneamente. Algumas alunas faltaram e foi necessário fazer uma solicitação para o compromisso assumido com a apresentação.

Ao término desse encontro, a confiança de uma aluna registrou um ato de uso da sexualidade precoce e banal. Houve uma atenção e aconselhamento pela importância da questão na tentativa de canalizar tal comportamento para outras ações. Caracterizou-se, assim, a confiança investida dos alunos com o professor de Educação Física, ora representado pela professora de dança.

O nono encontro - 21 de junho. Os ensaios se faziam presentes no encontro, pois, dentro da proposta de educar para a saúde e promoção social, a disciplina e o compromisso, elementos conteudísticos da dança, direcionam também esses aspectos educativos (organização, disciplina e compromisso) para a vida cotidiana. A coreografia estava pronta, porém era necessário lapidar. O compromisso aumentou e a pressão exercida perante os envolvidos de uma apresentação para competir é acentuada. Neste contexto, dependendo do empenho das crianças, o professor fica com as tensões elevadas.

Quanto mais eram cobrados a projeção, o sorriso e o dinamismo, mais ficaram difíceis de aplicação. O estresse pré-competição é alto e todos ficam tensos. Segundo Fahlbusch (1990), projeção é um dos elementos coreográficos que não é incumbência do coreógrafo. É a mágica e a sinceridade atrelados à convicção e ao sentimento a ser expresso unicamente pelo executante, no caso o bailarino.

O décimo encontro - 28 de junho. Dia da apresentação artística de danças populares no CUCA. Saias pretas e camisas estampadas, maquiagem simples, cabelos amarrados e sapatilhas, trajavam as crianças durante a apresentação de dança. Estavam apáticas, sem expressividade, sem projeção, porém, foram aplaudidas. Não houve competição, pois, por decisão da organização, optou por

fazer amostra de danças populares. Tudo fora filmado para depois ser analisado e refletido. Foi um momento rico de apresentações de outras escolas, interação, desinibição e respeito.

O décimo primeiro encontro – 30 de junho, festa junina da escola. O objetivo restou mantido, que foi desenvolver coreografias temáticas, instigando à criatividade, como um dos elementos importantes para o fortalecimento da autonomia e consciência crítica acerca do mundo. Neste contexto, Marques (1997) enfatiza que, através do corpo unido ao processo criativo da dança-educação, o aluno aprende, mesmo de forma inconsciente, a ter uma atitude crítica diante da vida. Acresce conceitos, aprende regras sociais, desportivas etc, tudo incorporado durante o ensino-aprendizagem.

Pela manhã, o ensaio aconteceu na quadra esportiva. Foram feitas algumas observações acerca do desempenho na execução coreográfica e, desse momento, surgiu um incômodo sentido pelas alunas quando recebiam alguns comandos. Havia certa resistência ao serem chamadas à atenção. Esse foi o último encontro do semestre, o qual caracterizou o início das férias.

Cury (2003) refere-se aos educandos jovens, entre crianças pré-adolescentes e adolescentes, dizendo que eles vivem sem paciência e apreciam a rapidez do mundo contemporâneo como o sucesso rápido etc. Não observam a beleza das pequenas coisas, não admiram a natureza, a conversa singela. As críticas dos pais e professores são insuportáveis, pois raramente ouvem com atenção e preferem ignorar.

O décimo segundo encontro - 02 de agosto, o retorno às aulas. Com o objetivo de fortalecer a musculatura e aplicar a postura ereta da dança clássica, esse encontro foi caracterizado por uma aula de alongamento para a dança. Talentos começaram a ser detectados por projeções bem-sucedidas na aula. Os exercícios foram de

alongamento no solo, postura e flexibilidade. De acordo com Dantas (2005), a flexibilidade é qualidade física de muita valia para a dança, pois trata-se de uma atividade que solicita movimentos de grandes amplitudes e o grau de desenvolvimento da flexibilidade define em grande parte o sucesso ou insucesso de bailarinos.

A promoção da saúde aliada à dança preconiza a descoberta das capacidades individuais e coletivas de uma comunidade para melhor atuar na busca de melhorias para a qualidade de vida. Assim, as capacidades físicas inerentes ao homem como flexibilidade, força, resistência, ritmo, entre outras, devem ser desenvolvidas, propiciando condicionamento físico para a saúde (COSTA *et alii*, 2004).

Nesse encontro, ainda apresentamos o tema da amostra de dança marcada para dezembro de 2006, que seria sobre a vida e arte do cantor e compositor Chico Buarque de Holanda. As crianças não sabiam quem era Chico Buarque, nunca ouviram suas músicas etc. Indagaram: - *Quem é? A gente vai dançar essas músicas...?* Houve justificativa que explicou a contribuição do Chico para a Música Popular Brasileira – MPB.

Para Silva (2003), a música popular sempre representou importância no processo social político e econômico. Na década de 1960, Chico Buarque foi representante da segunda geração da bossa nova. O repertório dos encontros com MPB faz com que a música não represente só um momento lúdico, mas também de conscientização e transformação sociopolítica do País.

Noticiou-se também, que as crianças iriam começar a aprender sapateado. Para Claro (1995), trata-se de um estilo de dança muito minucioso na exploração de movimentos das pernas, associada ao som das chapinhas de ferro específicas colocadas no antepé e calcanho dos sapatos. Todas aderiram a uma

campanha para adquirir os sapatos adequados. Começaram a pedir sapatos usados de meninas que faziam sapateado em academias. Fora anotado o número dos calçados, para que, de acordo com o que fosse arrecadado, direcionava-se à criança que correspondesse ao mesmo número do sapato doado.

Tal manifestação de engajamento das crianças em prol de bem comum caracteriza-se como uma ação de conscientização e “empoderamento”. Para Ilorio (2002), a união faz a força, pois pessoas agindo juntas podem produzir mudanças. Há o poder de dentro, que é a força espiritual e reside em cada um, sendo base da auto-aceitação, do auto-respeito, que, por sua vez, significa o respeito e aceitação dos outros como iguais. Este poder possibilita permitir que uma pessoa mantenha uma posição autônoma, ainda que a maioria possa estar contra.

O décimo terceiro encontro - 09 de agosto. Com o objetivo de vivenciar algumas técnicas das danças acadêmicas, o encontro fora predominado pelo ritmo *jazz*. Para Garcia e Hass (2003), é um ritmo acadêmico oriundo da cultura africana e enraizado nos norte-americanos. É energético, descontraído e forte. Esse estilo propicia o desenvolvimento da coordenação motora e melhora o funcionamento cardiovascular.

O encontro começou com seqüência coreografada de aquecimento, depois exercícios de diagonal, *battements*, giros, *attitudes* e em seguida, a coreografia em si. Ao fazer os *battements*, houve como reclamação de uma das crianças pelo exercício classificado, segundo Marinho (s/d), simples referente à coordenação neuromuscular.

Esse tipo de manifestação se repetira e, pela experiência, denota um comportamento imodesto que assume o aluno iniciante ao se perceber evoluindo tecnicamente na dança. O exercício fora interrompido por uma chamada à disciplina, solícita no momento. Desta forma, houve uma retomada da atividade com concentração e seriedade, antes menos evidente.

O décimo quarto encontro – 16 de agosto de 2006. Uma quarta-feira de início coreográfico para o festival de dezembro. O encontro começou em harmonia. Iniciou-se com alongamentos, e, logo depois, houve uma coreografia de dança moderna. Propositalmente, uma montagem aparentemente difícil em ritmo de execução rápida com música de Chico Buarque. Nas primeiras tentativas, houve dificuldade, mas após duas ou três repetições da seqüência coreográfica, estavam dançando com boa projeção.

Para Wosien (2000), os verdadeiros talentos da dança revelam-se com amostras da necessidade de movimentar-se, de externar emoções, de sentir prazer em realizar passos e gestos. Um bailarino deve ter a música no sangue, pois, por essa relação, se concretiza o sentido do ritmo, elemento significativo na dança. Desta forma, a dança moderna fomenta a livre expressão, a criatividade e a interseção entre corpo e alma.

O décimo quinto encontro – 18 de agosto de 2006. O objetivo foi trabalhar a dança moderna contemporânea, fomentando a vontade de livre expressão de sentimentos, entre outras possibilidades. Para Laban (1990), a dança moderna permite traduzir o estado de espírito, o qual comunga com o conhecimento do próprio corpo e o domínio dos movimentos em descobertas de variadas formas, linguagens e acentuações. Ensaios e escolhas de músicas para o festival marcaram esse encontro. Após o alongamento, foi realizado o ensaio da coreografia iniciada no encontro passado. Também as crianças fizeram seqüências divididas em grupos de quatro para limpeza de movimentos. Destaca-se a timidez aparente de algumas dançarem em pequenos grupos, pois se sentiam observadas.

O décimo sexto encontro – 23 de agosto. Surgia um sentimento de saudade dos encontros. O anseio das respostas e resultados permeava o cotidiano, pois aproximava-se do momento de fechar um ciclo que estava com os dias contados. A

pesquisa-ação solicita uma mudança social. Essa percepção de mudança é sentida com sutileza, em virtude do grau de envolvimento dos participantes da pesquisa.

O começo da aula ocorreu com alongamentos. Em seguida, foram aplicados ensaios e, por último, a volta à calma com uma roda de conversa. As crianças já estavam se acostumando com a MPB. Tal comportamento atribui-se a um efeito positivo da ação educativa. O *feedback* começara a despontar verbalmente. Existia a curiosidade de saber o que significou esses encontros de dança para essas crianças. As respostas foram diversas, pois estavam se manifestando num clima de satisfação.

Sinto quando danço uma alegria que não sei explicar! Mesmo quando sinto dor nos exercícios, eu gosto por que eu fico cada vez melhor. (Márcia Haydée).

Eu sinto dor nas minhas pernas durante e após a dança, no alongamento, mas eu sei que quando a tia reclama é pro bem d'agente, eu acho que o seu jeito assim muito doida, estressada sei lá, exigente ajuda também a gente a aprender mais. (Isadora Duncan).

As vezes dá vontade de não fazer mais, por causa dos estresses mais só é na hora, depois passa. (Maria Olenewa).

Wosien (2000) relata a gratidão pela dança, em especial à clássica, pois desperta entusiasmo e toca profundamente a pessoa. A dança é algo divino que faz adquirir contribuições como autoconhecimento, postura, força e a orientação dos exercícios que atingia o aspecto cognitivo.

Quanto à atuação didática, cada professor tem sua maneira de ensinar. A metodologia adotada para os encontros fomenta a participação, porém solicita uma autonomia do docente para conduzir a aula. O amor pela dança faz com que o professor almeje o melhor para os alunos. A exigência de alguns exercícios, correções, repetições de movimentos e inúmeras seqüências faz parte do mundo da dança. A dança serve para promover, conhecer, cooperar, socializar e aprender mais e mais com essa prática.

O elo estabelecido na relação professor/aluno é muito importante para o processo de aprendizagem e constituição de novas possibilidades de aplicação da dança. Cury (2003) solicita aos professores não se esquecerem de que não são pilares apenas da escola clássica, mas da escola da vida. Portanto, devem saber proteger a emoção nos focos de atenção, não deixando que a agressividade e atitudes impensadas dos alunos roubem a organização e tranquilidade necessárias a uma aula bem-sucedida.

Acreditávamos que as alunas entendiam a postura docente e, que, com defeitos e qualidades, se fazia mister respeitar as diferenças e as regras de convivência estabelecidas. Nos encontros, o aprender necessitava dançar e aprender com a dança. O grupo ficara unido. A aproximação entre as crianças e nós se fortalecera. Observamos uma carência afetiva evidente, manifestada por meio da necessidade de receber elogios e palavras de carinho. Nesse sentido, o meio social ou as relações podem bloquear, lentificar, como também, favorecer o desenvolvimento da criança, dependendo do tipo de relação estabelecida entre os atores.

Se as trocas de experiências efetivamente são exercidas, a curiosidade e a expressividade da afetividade poderão se manifestar. Neste caso, o meio passará a ser um verdadeiro espaço de construção da aprendizagem inteligente, onde crianças e adultos compartilham suas experiências (MONTROYA, 1996).

O décimo sétimo encontro – 29 de agosto de 2006. O objetivo fora desenvolver a capacidade de improvisação na dança moderna. Constituiu-se de alongamentos e aquecimentos no centro da sala. Utilizamos repertório de MPB e o grupo se dividiu em dois para elaboração de seqüências coreográficas diferentes. O encontro ocorreu com ênfase nas reflexões sobre as melodias interpretadas, pois as letras se reportavam a idéias e atitudes de conscientização sobre a questão social do País nos aspectos da desigualdade, violência e indiferença.

O décimo oitavo encontro – 01 de setembro de 2006. Os ensaios se intensificaram e os encontros deram um enfoque diferenciado para os preparativos do Festival de Dança no Teatro da Faculdade Marista em Fortaleza. A cada dia percebemos alterações de comportamento, tais como o aumento da afetividade com as colegas e conosco, notadas por meio de atenção na nossa fala, manifestação corporal pelo abraço, sorriso, olhos brilhantes etc. Foram estabelecidas algumas condutas necessárias para a apresentação: não faltar às aulas, cumprir com os deveres escolares, agir com simplicidade e solidariedade na turma e união do grupo.

O décimo nono encontro – 04 de setembro. Ao chegar à sala, as crianças dançavam antes do início da aula. Ensaivavam passos seus com repertório de uma banda de *rock*. Solicitaram que o aquecimento fosse feito como continuidade, utilizando a mesma música que dançavam. Desta forma, o encontro ocorreu num clima de harmonia e animação.

Notamos que, durante os encontros, houve interação de culturas melódicas. As crianças já teriam suas preferências musicais ao iniciarem os encontros, porém, de acordo com a freqüência e participação na dança-educação com outras abordagens musicais, adicionaram outros estilos aos seus cotidianos.

O vigésimo encontro – 06 de setembro de 2006. No caminho para a escola, recebemos uma ligação a cobrar das alunas, indagando se iríamos ou não para a escola. Estavam à espera. Com festejos, beijos, ajuda para transportar cd's, bolsas, entre outras manifestações afetivas e de atenção, contemplaram as atitudes colaboradoras das crianças integrando uma recepção calorosa. O encontro foi dinâmico e participativo. A empolgação denotou um aspecto positivo. Esse encontro foi marcado por um momento de fechamento e transição, sendo o último encontro da ação educativa da pesquisa, como também o início das aulas de sapateado, caracterizando, assim, o começo de uma nova experimentação em dança.

5.3 *Feedback* da Ação Educativa

A partir das entrevistas finais pertencentes à técnica de coleta, representada pelas perguntas: “Como você percebe a dança?”, “Como está o seu dia-a-dia?” e “Para você, o que representou os encontros de dança?”, obtivemos relatos para analisar os efeitos da ação educativa empregada como requisito importante na pesquisa.

Das respostas adquiridas, emergiram três categorias que revelaram distintas possibilidades decorrentes da dança. “*Aprendi a conviver e tenho responsabilidade*”, “*Já tenho mais elasticidade*” e “*Vou dar aula de dança pra subir na vida*” são as categorias das respostas extraídas dos sentimentos manifestos e latentes concernentes aos encontros de dança. Assim, estas categorias representam os aspectos diferentes que a dança-educação alcançara.

Dentre as manifestações, notamos mudanças comportamentais das crianças, como disciplina, desenvolvimento da autonomia, auto-estima, aprendizagem cognitiva e motora, relação pessoal, a integração e desempenho no meio escolar e familiar, após a realização dos encontros de dança.

Aprendi a conviver e tenho responsabilidade

Nesta categoria, a intervenção da dança no aspecto social do desenvolvimento da criança é revelada mediante a percepção do seu corpo, ou seja, a corporeidade desenvolvida pelos movimentos de introspecção da dança moderna, desencadeando o autoconhecimento, o conhecer o outro e aceitá-lo como componente de um mesmo grupo. A organização do tempo para se fazer cumprir as atividades solicitadas, entre outras peculiaridades, compôs as respostas referentes a este tema.

Montoya (1996) chama a atenção para a expressividade e reciprocidade nas relações sociais escolares, pois nem sempre são consideradas nas ações pedagógicas, principalmente no tocante às crianças pobres. Quando se faz da escola um centro de atividade que propicia a comunicação entre as crianças e a interação com o meio em que vivem, inicia-se então o despertar para o interesse na formação social da criança, a qual desencadeará senso de responsabilidade, cooperação e cidadania.

Eu acho assim que tô mais responsável por que agora tô acordando cedo, estou mais leve... não tô mais com preguiça como antes, eu acordava onze horas almoçava e ia pro colégio. Agora eu estou ajeitando meus horários tenho mais responsabilidade. (Marta Grahán).

Observamos uma preeminente mudança positiva quanto à organização dos horários das atividades rotineiras das crianças. O fato de os encontros de dança terem acontecido às sete e trinta da manhã fez que adquirissem o hábito de acordar cedo, bem como de organizar o restante do tempo diário com as atividades

escolares. Vale ressaltar que a dança não prejudicou os estudos, ao contrário, o bom rendimento escolar fora mantido.

Agora eu sou mais disciplinada, fico mais na minha, antes eu era super indisciplinada o pessoal chamava a minha atenção. Também sou mais carinhosa com as pessoas, que antigamente eu não era nem um pouco. Aprendi a conviver, aprendi a falar por que antes eu não tinha coragem de falar.... a amizade também é fundamental, eu chegava num local eu não fazia amizade com pessoa nenhuma, mais agora não, acho que estou mais solta e é por causa da dança. (Márcia Haydée).

A realidade social é um complexo articulado entre os espaços vividos, percebidos e imaginados na inter-relação de corpos, mentes, valores, emoções, intuições e crenças espirituais. A dança-educação empenha-se de maneira múltipla para conectar conhecimento, pessoas e realidades sociais, políticas e culturais. Trabalha em direção à cooperação e aos relacionamentos, em vez de valorizar a separação e o individualismo (MARQUES, 1997).

É muito bom, por que eu tenho ocupação, não fico só em casa.. Os ensaios eu aprendi coisas novas, fiz novas amizades, a professora que eu não conhecia....(Catarina de Médice).

Desta forma, a dança tem a pretensão de fomentar um estilo de vida numa perspectiva diferente, instigando valores necessários ao bem viver, como amizade e solidariedade, numa visão de mundo em prol da melhoria de qualidade de vida.

Destacamos a disciplina como um ato incorporado pelas crianças. Ao começarem a fazer aulas de dança, já se inicia um direcionamento para a auto-organização. A dança na escola fora realizada com dias e horários definidos, recomendado o uso de roupas adequadas, cabelos preferencialmente presos,

postura ereta (recomendada pela dança acadêmica), concentração, memorização, entre outros requisitos solicitados, que, associados, propiciam ao educando uma necessidade de estruturação dos seus horários de dançar, brincar, ir para a escola e de fazer tarefas.

Minha vida está melhor, estou mais responsável, antes eu ficava todo o tempo sem fazer nada depois eu fui gostando da dança... antes eu faltava muito, mas agora é muito difícil eu faltar, eu só falto quando eu tô muito doente, não falto por causa dos trabalhos (escolares), os trabalhos eu faço a noite e estudo pras provas no final de semana. Tiro nota boa, não tiro nota ruim por que faço dança... aprendi mais assim a ter paciência... . Quando eu não tô em casa ou na dança eu estou no colégio. Eu estou mais ocupada, eu quase não encontro tempo assim para fazer alguma coisa. (Eros Volúcia).

A desinibição , a convivência consigo e com o grupo, também se revelaram. Para Bregolato (2000), entrar e entender o ritmo do outro é muito significativo, porque envolve alto grau de socialização. Dá-se a idéia de que cada criança é um elemento num conjunto e que muitas vezes deve se renunciar em favor do outro. O coletivo sempre prevalecerá, isto é, contribuir para o todo é submeter-se a ele.

Eu já tenho mais elasticidade

A categoria retrata o efeito da dança relativo à promoção da saúde, a qual evidencia o “empoderamento” corporal, pois, mediante o autoconhecimento e o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras, constatamos que houve um aumento significativo da autonomia e auto-estima, decorrentes do trabalho corporal que evidencia uma melhora significativa da consciência corporal.

Por meio do autocuidado, o zelo da aparência no vestir-se para a dança, a higiene do corpo discutida e vivenciada nos encontros, a criação de hábitos saudáveis como a própria prática da atividade física regular, ora representada pela dança, entre outras atitudes, marcaram uma alteração de uma forma geral no modo de viver. Com isso, elas mostraram-se fortalecidas, por estarem num grupo de dança, sendo elogiadas pela comunidade escolar. Com relação ao convívio com as tendências negativas que as circundam no cotidiano, como drogas e violência urbana, perderam espaço pela ocupação do tempo livre.

Antes eu não conseguia fazer nada e agora melhorou...os passos e também o alongamento, a postura. Cada vez que eu danço, perco mais a vergonha e faço tudo com alegria e concentração. (Maria Taglione).

Eu achei legal, aprendi a me desenvolver mais, tenho mais vontade de dançar, tenho mais agilidade nos passos. (Maria Olenewa).

Portanto, toda a energia proveniente do movimento, na dança, contribui para o equilíbrio geral da saúde, caracterizando-se por uma atividade profilática que favorece o encontro do indivíduo consigo mesmo e com a realidade. A dança ainda desenvolve um sentido mais ampliado de saúde corporal porque canaliza tensões dos jovens para atividades saudáveis, evitando maus comportamentos como envolvimento com drogas, uso da sexualidade precoce, sendo fundamental a atuação do professor como um educador de saúde (COSTA *et all* 2004).

Minha vida tá melhor depois que eu faço dança, por que já tenho mais elasticidade, já estou quase fazendo abertura e também sinto as dores mas eu sei que estou ultrapassando os limites... é eu tô bem melhor! (Mary Wigman).

...e hoje já melhorou bastante pois eu já posso usar a minha capacidade. Eu posso ficar mais flexível na dança ... (Ana Pavlova).

O dia-a-dia nos encontros de dança propiciou às crianças um favorecimento às suas descobertas, possibilitando identificar os limites e potencialidades corporais, de acordo com o que solicitávamos. Encurtamentos musculares, em razão da falta ou insuficiência de exercícios de alongamento, posturas cifóticas assumidas involuntariamente, descoordenações, ausência do desenvolvimento da acuidade rítmica-musical, entre outras carências de trabalhos motores, foram identificados e superados pela vontade e persistência do grupo.

Eu acho que melhorei pois faço coisas que não conseguia fazer, como abertura, a minha postura também. (Catarina de Médice).

Eu fiquei mais leve, percebi o meu corpo, a flexibilidade que não tinha. Sempre quando ia fazer alguma coisa, tinha aquela agressividade. Hoje, me sinto mais leve prá fazer qualquer tipo de atividade.... antigamente não tinha coordenação como tenho hoje, pra pegar pelo menos o ritmo, ficava assim parada, olhava e não aprendia, mais agora eu tenho mais facilidade de pegar passos. (Márcia Haydée).

Paulatinamente, começavam a perceber e visualizar algumas melhoras motoras verbalizadas pelas próprias crianças durante os exercícios. Palavras de estímulo, encorajamento, contagem rítmica precisa, organização de movimentos em duplas (um ajudando o outro), a música percutida e a utilização de movimentos alcançáveis foram algumas estratégias metodológicas para motivação contínua do grupo.

Leal (1998) entende que, para se obter um bom resultado corpóreo na dança, é necessário que se tenha prazer em desenvolver as qualidades físicas inerentes ao homem, associadas às qualidades técnicas do estilo de dança

escolhido. Desta forma, se desenvolve autonomia, respeitando os limites, buscando infinitamente o aprimoramento de dançar.

Vou dar aula de dança prá subir na vida

Pela abertura para o diálogo, estabelecida nas regras de convivência de maneira grupal, as crianças falavam e expunham idéias nos encontros. Fora percebido um aumento de autonomia e auto-estima, ensejado pela valorização de serem sujeitos de seus aprendizados na ação educativa (FREIRE, 2005).

Eu penso em continuar dançando, pretendo ser profissional, quero ser professora de dança. (Maria Olenewa).

A dança é a melhor coisa da minha vida, eu pretendo continuar, mais a faculdade que pretendo fazer é medicina, que é um sonho, mais eu também pretendo fazer faculdade de dança. (Ana Botafogo).

A pesquisa-ação na vertente educacional exige uma tomada de consciência que caracteriza uma reciclagem das idéias oriundas das primeiras ações. Como se trata de uma ação emancipatória e transformadora, as idéias são voltadas para o aspecto racional. Desta forma, pleiteia a organização de novas formas de atuação dos atores envolvidos, que, conscientes de suas condições, assumirão condutas autônomas (THIOLLENT, 2003).

Desde a primeira aula que eu vim, já sabia que ali estava o meu futuro e era um sonho que eu tinha de dançar. Queria que se minha carreira fosse a dança

gostaria de ser professora de dança, ensinar outras pessoas que querem aprender e não conseguem arranjar onde dançar. (Ana Pavlova).

Em decorrência dessa tomada de consciência, surge a intenção de crescer na área da dança, mostrando a perspectiva de uma profissão que se manifestara nas falas das entrevistas finais. A maneira de externar tal pretensão fora incisiva e, por isso, podemos também atribuir ao docente uma co-responsabilidade.

Eu penso em ser professora de Educação Física, primeiro eu pensava em ser arquiteta, depois eu mudei um pouquinho. (Eros Volússia).

Desta forma, o interesse em dançar transcendeu a condição de alunas, ora representadas pelas crianças participantes. O objetivo de ter a dança como profissão delineou um trajeto que indica melhorias sociais. Essa tendência se manifestara em oito das dez crianças, mostrando, assim, um número significativo relativo à representatividade qualitativa do estudo.

Quase todo dia eu digo é muito pra minha mãe: Mãe, não sei o que é que vou ser na vida, só que com certeza vou fazer dança, vou continuar até fazer a minha faculdade de dança, vou dar aula de dança pra subir na vida e poder pagar a minha faculdade. (Isadora Duncan).

Tais crianças encontram-se, segundo Piaget (1975), no estágio das operações concretas, compreendido dos sete aos onze anos de idade, no qual há uma organização mental de maneira integrada. A organização de idéias começa a prevalecer em vez de restringir as ações. São capazes de perceber o todo por diferentes ângulos. A flexibilidade no pensar propicia vasta capacidade de novas associações.

Ah foi uma coisa que me fez mudar eu até penso em ter a dança como profissão também...(Catarina de Médice).

Seis meses de atividade fora o suficiente para que as crianças assumissem a aquisição desses novos aprendizados e organizassem os efeitos da ação educativa em dança. A dança propiciou sonhos que indicam ser buscados, instigou sentimentos de ganhos, perdas, cooperações, alguns ainda tímidos, como carinho, amor, vaidade e competição. Por alguns momentos, faziam do ser docente um ídolo, pois a admiração e confiança depositadas eram veementes.

Ao convívio com a dança na escola, ainda em idade infantil, presume-se ser uma decisão precoce a escolha de um futuro profissional na área da dança. Há, porém, uma forte tendência dessas crianças continuarem dançando, haja vista que o plano de dança-educação aplicado para este estudo deverá ser ampliado para atender a outras faixas etárias dessa comunidade escolar. Origina-se daí uma espécie de multiplicadores da atividade física, especialmente da dança, pois, com a empolgação que as leva a fazerem e a continuarem dançando, pode contagiar a muitos.

6 REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou entender o que representa uma ação educativa com pretensão transformadora, perante os destemperos incidentes na vida de crianças pobres. As desigualdades sociais que acarretam o não-acesso à cultura, a carência afetiva, as dificuldades financeiras, entre outros males, proporcionam a essas crianças uma rotina árdua atrelada a esses fatos.

Não tivéramos, contudo, a pretensão de dirimir o problema social que ameaça a qualidade de vida dos alunos da escola NSPS, restringindo o ensino da dança aos padrões tecnicistas dessa arte acadêmica. O experimento em educação fora a ação macro, a dança-educação definira a diretriz escolhida e adaptada à realidade das crianças participantes.

Os pressupostos estudados forneceram suporte para planejar a ação do estudo. Sendo assim, o “empoderamento” fora a meta; a dança-educação o meio. Esta aliança, com proposta de educar, caracterizou uma intervenção cujo compromisso foi o tempo todo atrelado à pesquisa: o compromisso de mudança social, inerente à pesquisa-ação.

A percepção de mudança caracterizou-se como uma promoção para a saúde, que se refletiu na maneira de selecionar as vestimentas para a aula de dança e o autocuidado, especialmente com a higiene pessoal, como arrumar os cabelos e a escolha de uma roupa em malha adequada. As crianças adquiriram autonomia, oriunda do cumprimento das regras de convivência, pois tinham direitos a falar e expor idéias nos encontros. As manifestações diárias eram observadas: motivação, perseverança, ausência, competitividade, ambição de crescer na dança etc.

O convívio durante a realização dos encontros fora suficiente para percebermos e identificarmos de maneira pessoal cada participante, transcendendo a relação formal professora/alunos. A dança suscitou a afetividade, fez florescer sonhos, instigou sentimentos, alguns ainda tímidos, como carinho, amor, vaidade, competição, e cooperação. A admiração e confiança depositados na pessoa da professora/pesquisadora eram veementes e indicavam perspectivas na possibilidade de “empoderamento” social por meio desse elo como também da dança em si.

Emergiram das entrevistas categorias que revelaram a dança como uma válvula de escape para diminuir as tensões oriundas das desavenças familiares, acrescidas de falta de estrutura física nas suas casas, de um ambiente para estudar, dormir e trocar de roupa com privacidade. Também a dança assumia uma função terapêutica, fazendo administrar os problemas de violência e agressividade que ameaçavam seus lares e casas circunvizinhas. Mediante os achados começamos a procurar meios de não só minimizar esses atritos contextuais, mas também identificar e refletir sobre as possíveis soluções a serem tomadas, visando a afrontar e remover esses males.

O estudo demonstra que as crianças inseridas no âmbito da pobreza desconhecem o arsenal de artes que faz parte do cenário artístico brasileiro. Têm acesso predominante da cultura de massa, tão bem divulgada pela mídia local, sem cunho educativo. Pelo não-acesso a outras culturas, inicialmente ignoram ou mesmo não se sentem atraídas pela arte erudita, em especial as danças acadêmicas, e as similares. Denota o favoritismo em relação ao forró, axé, que muitas vezes são utilizados como meio de apologia ao sexo banal, para destratar a mulher, uso do álcool entre outros comportamentos nocivos à formação humana.

Algumas opções despontaram como atitudes concernentes à dança. O desejo da continuidade dessa prática, a organização e disciplina em relação aos afazeres diários com obediência aos horários; a aquisição de melhorias motoras que desencadeou um aumento da auto-estima, da desinibição e sociabilização; o

vislumbre de uma profissão, em especial de professor de dança, denotam perspectivas de uma melhoria na condição social destas crianças.

A dança-educação revelou-se como um instrumento simples, atraente e capaz de favorecer o desenvolvimento da criança, em especial, o da criança pobre. O valor da aquisição de conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente nos encontros, a afetividade estabelecida no grupo, a organização do horário diário destinado às tarefas da escola, a definição de saber por onde seguir, a revelação do amor pela arte de dançar e de ser feliz quando assim o faz - tudo isso demonstra uma alegria que até então era tímida, ou mesmo desconhecida.

A realidade do ensino da dança nas escolas públicas municipais de Fortaleza, porém, é de carência em demasia. Os professores de dança são os professores de Educação Física assegurados por Lei (9696/98), e esses profissionais também são escassos. As estruturas físicas precárias das escolas também dificultam a aplicação da dança, e, quando acontecem, são em locais improvisados.

Sugerimos que os profissionais de Educação Física, cientes de suas responsabilidades em formar cidadãos pela educação, se aventurem na área da dança-educação, pois é uma arte intrínseca ao ser humano, faz parte de suas formações acadêmicas, sendo um meio atraente e promissor para as crianças pobres.

Os estudos na área da dança-educação aplicada junto a populações de baixa renda econômica são insuficientes para que o tema tivesse fim nesta pesquisa. Sugerimos, portanto, investimentos em outros estudos com ações em dança, que se estendam a faixas etárias e demandas diferentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. M. **Educação popular em saúde no cuidado da desnutrição infantil**. 2005, 163 f. Dissertação. Mestrado em Educação em Saúde. Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2005.

ALMEIDA, C. **Hermenêutica e dialética** : dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ALVES, F.A.F. Linguagem falada pelo professor de educação física. In: MAGALHÃES JR. E VASCONCELOS. **Corporeidade**: ensaios que envolvem o corpo. Fortaleza: Editora UFC, 2004. cap. 8,p 94-100.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

ANANIAS P. Uma rede para distribuir renda e crescer. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 9-10, abr./set. 2006 9

ANUÁRIO DO CEARÁ 2005.**O Ceará em suas mãos**. Fortaleza-CE: O povo, 2005.

ARTAXO,I.; MONTEIRO,G.A. **Ritmo e movimento**. Guarulhos,SP: Phorte editora, 2003.

BARBIEL, R. **A pesquisa-ação**.Tradução de: Lúcie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, M. G. T. *et alii* (organizadoras). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

BAYLEY N. **Bayley Scales of infant development**. 2ed. San Antonio: The Psychological Corporation, 1993. Prev Med 1998;27:224-32.

BECKER, H. S. **Observação social e estudos de caso sociais**. Tradução editora Hucitec Ltda. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BELLO, J. L. de P. **A teoria básica de Jean Piaget**. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br Acesso em 17 de setembro de 2005.

BÓGEA, I. **O livro da dança**. Coleção profissões. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

BORNÉL, C. Cearenses mais ricos detêm 43,6% da renda do Estado. **O Povo**. Fortaleza, 27 set. 2006. Caderno Economia, p.27.

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

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde**. Disponível em www.confef.org.br Acesso em 10 mai. 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Serviço Nacional de Aprendizagem Rural**. Disponível em www.senar.org.br acesso em 15 set. 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Projeto Promoção da Saúde**: Carta de Otawwa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundswall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de megapaíses, e Declaração do México. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no_ 8069, 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do adolescente**. Disponível em www.planalto.gov.br acesso em 02 nov. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei no_ 9696/98, 01 de setembro de 1998, Lei que regulamenta a profissão de educação física. Disponível www.cref5.org.br acesso em 02 de out. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal da dança**. São Paulo: Ícone, 2000.

CLARO, E. **Método Dança-educação física**. São Paulo: Robel editorial, 1995.

CAPRARO, A. M. **A Dança na escola**. Portal educacional. Disponível em www.educacional.com.br . Acesso em 30/10/2005.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

CHIESA, L. C. **Infância e adolescência**. Disponível em www.cdof.com.br. Acesso em 15/09/2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares para graduação em Educação Física**. Disponível em <http://www.confef.org.br>. Acesso em 10 set. 2005.

COSTA A. GM., *et alii*. A dança como meio de conhecimento do corpo para promoção da saúde dos adolescentes. DST – **Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis** 16(3): 43-49, 2004.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CZERESNIA, D. (org). **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões e tendência.** organizado por Dina Czresnia. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2003.

DANTAS, E. H. M. **Alongamento e flexionamento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

DEMO, P. **Saber pensar**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

ELKIND, D. **Crianças e adolescentes**, ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro-RJ: Zahar editores, 1978.

ESCOLA PAROQUIAL NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO. **Memórias da Escola Paroquial Nossa Senhora Do Perpétuo Socorro**, no seu cinquentenário 1951-2001. Fortaleza-CE, 2000.

FAHLBUSCH, H. **Dança moderna e contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, A. J. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERRARI, M.G.B. **Por que dança na escola?**. Disponível em <www.fef.ufg.br> acesso em 02 nov.2005.

FONSECA, V. **Manual da observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRADE, C. **Folclore**. São Paulo: Global, 1997.

FREIRE, I.M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**. São Paulo, ano XXI, no 53, p. 31-55 abril/2001.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**; tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. M. R. de JANISSEK R. **Análise léxica e análise de conteúdo:** técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para a exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2005.

FREITAS, M. do C. S. de. Uma abordagem fenomenológica da fome. **Revista Ver. Nutr.**, jan, 2002, vol.15, no_ 1, p. 53-69. ISSN 1415-5273.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA CRIANÇAS - UNICEF. **Indicadores sobre crianças e adolescentes.** Disponível em <www.unicef.org.br> acesso em 02 nov./2005.

GARCIA A.; HASS A. N. **Ritmo e dança.** Canoas-RS: Editora da ULBRA, 2003.

ILORIO C. **Algumas considerações sobre estratégias de empoderamento e de direitos.** Empoderamento e direitos no combate à pobreza. p. 21-44. Rio de Janeiro : Action Aid Brasil 116p. ISBN 85-XXXXX-XX-X , 2002.

LABAN, R. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LEAL, M. R. M. **A Preparação Física na Dança.** Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

LE BOUCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor:** do nascimento aos 06 anos. Tradução Ana Guardiola Brizolara, Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIMA, P.R.F., *et alii*. O enfoque da dança no ensino superior de educação física. In: 2º CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – UFC, 2005. Fortaleza. **Anais do 2 Congresso Internacional de Avaliação Educacional.** Editora UFC. Fortaleza: UFC, 200. p.47.

LUZ, M. T. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva:** Estudos sobre racionalidades médicas e atividades corporais. São Paulo: Editora HUCITEC, 2003.

MARINHO, I. P. **História métodos e sistemas de educação física.** s/d.

MARTINS, E. **Programa de educação para saúde como recurso para melhoria de conceitos relacionados à Qualidade de vida**. 2000.167f.Dissertação(mestrado em Educação)- Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, São Paulo, 2000.

MARQUES I. A. Dançando na escola. **Revista Motriz** - Volume 3, Número 1, Junho/1997

MATTOS, J.V. **Desenvolvimento social**: escola de dança e integração social. Disponível em: www.federativo.bndes.gov.br/ Acesso em 05/09/2006.

MATTOS, M.G., ROSETO JR. A. J., BLECHER S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigo e projeto de ação. São Paulo: Phorte, 2004.

MINAYO, M. C. S. e SANCHES O. Quantitativo e Qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**. São Paulo, v.9, n.3, p 239-248, jul/set/1993.

MINAYO, M. (org). DESLANDES, S. NETO, O. GOMES R. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIRANDA, M. L. J e GODELI M.R. C. S. Avaliação de idosos sobre o papel e a influência da música na atividade física. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, jan./jun. 2002, 20.ed. p. 86-99.

MONTOYA, A. O.D. **Piaget e a criança favelada**: Epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MOREIRA I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.

NANNI, D. **Dança-Educação** – da pré-escola à universidade.Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

_____. **Ensino da Dança**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Inclusão Social e Redução da Pobreza**. Disponível em www.unesco.org.br Acesso em 14 set. de 2006.

PAUGAM, S. **A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. Tradução Camila Giorgetti, Tereza Lourenço. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Oitica, 1975.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Tradução Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POCHMANN M.; BARBOSA A.; PONTE V. **Atlas da exclusão social, volume 5: agenda não liberal da inclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRINA, F. C. e PADOVAN M. **A dança no ensino obrigatório**. Tradução de Helena Coelho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

RANGEL, N. B. C. **Dança, Educação – Educação Física**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2002.

RODRIGUES, C. **A importância das atividades de vida diária (AVDS)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ROMANELLI, G., ALVES Z. M. B. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

ROMANO, J. O e ANTUNES M. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza.**

Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SAMPAIO, F. **Ballet na praia:** entrevista [out. 2005]. Entrevistadora Aline Oliveira. Paracuru-CE: GLOBO NEWS, 2005. 1 DVD. Entrevista concedida ao Almanaque-São Paulo.

SEIDL, E. M. F.; ZANNON, C. M. L. da C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. Saúde Pública**, mar/abr. 2004, vol. 20, n2, p.580-588. ISSN 0102-311X.

SILVA, E. L. **Forró no asfalto:** mercado e identidade sociocultural. São Paulo: Ananablume/Fapesp, 2003.

SILVA P.L., SANTOS D.C.C., GONÇALVES V.M.G. Influência de práticas maternas no desenvolvimento motor de lactentes do 6º ao 12º meses de vida. **Revista brasileira de fisioterapia** Vol. 10, No. 2 (2006), 225-231.

SILVA, S. A. S. A Pesquisa Qualitativa Em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo: EEFUSP. CDD. 20.ed. 001.42, 1996.

SPARCATO, M. T. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo.** Caderno Cedes, ano XXI, no_ 56, abril, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALLA, V. V. Educação e Saúde: discutindo as formas alternativas de lidar com a saúde. In: GOLDENBERG P.,MARSIGLIA R. M. G., GOMES M. H. **O clássico e o novo:** tendências objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.cap.22 p 363-378.

VERDERI, E.B.L.P. **Dança na Escola.** Rio de Janeiro-RJ: Sprint,1998.

WOSIEN, B. **Dança:** um caminho para a totalidade. Edição Maria Gabriele Wosien; tradução Maria Leonor Rodenbach, Rafael de Haro Junior. São Paulo: TIOM, 2000.

ZEICHNER, K. M. and DINIZ-PEREIRA, J. E. Teacher research and teacher education for social transformation. **Caderno Pesquisa.**, May/Aug. 2005, vol.35, no.125, p.63-80. ISSN.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ abaixo assinado, autorizo a participação de meu familiar _____ na pesquisa intitulada “SIGNIFICADO DA DANÇA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE CRIANÇAS DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA-CEARÁ”, que tem como objetivo analisar a importância do ensino da dança na escola como ação transformadora na promoção da saúde e social de crianças do ensino público municipal da cidade de Fortaleza.

Estou ciente que as informações coletadas serão utilizadas somente para fins exclusivamente desta pesquisa, que o anonimato de meu familiar será preservado, que poderei retirar o consentimento da participação dele a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pessoal ou penalidade de qualquer espécie e que mesmo assim ele poderá continuar freqüentando as aulas de dança normalmente. Sei também que terei o direito de receber esclarecimento a qualquer dúvida sobre a pesquisa e da participação de meu familiar, como também ter acesso sobre os resultados deste estudo.

Sei também que não haverá ônus de qualquer natureza, nem para a pesquisadora, nem para o participante.

Em caso de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Patrícia Ribeiro Feitosa Lima, tels: 85 – 32683970 ou 91171058. Dúvidas sobre a ética na pesquisa entrar em contato com o Comitê de Ética-COÉTICA da UNIFOR, tels.: 85 – 34773160.

Este termo de consentimento livre esclarecido terá duas cópias, sendo uma para o pesquisador e outra para o responsável do participante.

Fortaleza, de _____ de 2006.

Patrícia R. Feitosa Lima (pesquisadora)

Responsável pelo participante

APÊNDICE 3 – Perguntas Norteadoras das Entrevistas (inicial e final)

ENTREVISTA INICIAL: “Qual o motivo que o(a) levou a fazer dança?” e “Como está o seu dia-a-dia?”.

ENTREVISTA FINAL: “Como você percebe a dança?” , “Como está o seu dia-a-dia?” e “Para você, o que representou os encontros de dança?”.

APÊNDICE 4 – Plano de Ação da Pesquisa

Escola de Ensino Infantil e Fundamental NSPS

Elaboração – Patrícia Ribeiro Feitosa lima

Ação educativa – Dança-educação

Professora – Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Período letivo – Março a julho de 2006

Turma – Crianças 10 e 12 anos

Local – Sala de dança

Freqüência semanal – uma vez por semana

Duração do encontro – 50 Min.

OBJETIVO GERAL: Vivenciar a dança-educação como arte criativa buscando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e a apropriação de uma identidade cultural, integrando o conhecimento intelectual a habilidade corporal.

MÊS	UNIDADE	OBJETIVO	CONTEÚDO	METODOLOGIA	TEMAS TRANSVERSAIS	RECURSOS MATERIAIS	CARGA HORÁRIA
01.MAR/06	Introdução à dança	Interar e sociabilizar a turma	História da dança	Aulas prática, teóricas, dinâmicas	Saúde, auto-cuidado – higiene pessoal	Som, cd's	4 H/A
02.ABR/06	Danças populares	Motivar e propiciar a identidade cultural	Bases do Street, Xote e Afro	Aulas práticas	Pluralidade cultural – as danças do mundo	Som, cd's	4 H/A
03. MAI/06	Alongamentos e Postura	Melhorar a postura e flexibilidade	Bases do Ballet clássico e D. moderna e	Aulas práticas	O homem e o preconceito em relação à dança	Som, cd's	4 H/A
07.JUN06	Coreografias temáticas I	Trabalhar a expressão corporal e criatividade	Bases da D. contemporânea e jazz	Criação, Ensaios e Apresentação no teatro ou na escola	Educação sexual, curiosidades dos adolescentes	Som, cd's	4 H/A
08.JUL/06	Coreografias temáticas II	Desinibir, aumentar a auto estima, desenvolvimento cognitivo	Bases da D. contemporânea e Improvisação	Aula prática e apresentação a escola/ avaliação	Como posso administrar o meu tempo, estudo e lazer?	Som, cd's	4 H/A

ANEXOS

ANEXO A – Documento do deferimento do projeto no COÉTICA da UNIFOR.



FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
ENSINANDO E APRENDENDO

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa – COÉTICA

PARECER Nº. 066/2006

Projeto de Pesquisa: Significado da dança na promoção social de crianças do ensino público municipal

Pesquisador Responsável: Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Data de apresentação ao COÉTICA: 22/02/06

Registro no COÉTICA: 06-037

Parecer: APROVADO na data de 29/03/06

Prof. Dr. Haroldo Rodrigues de Albuquerque Júnior
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFOR – COÉTICA

**ANEXO B - Fachada da Escola de Educação Infantil e Fundamental
Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – SER I – Fortaleza-CE.**



ANEXO C – Momento inicial da aula na sala de dança da Escola NSPS.



ANEXO D – Crianças realizando alongamento na aula de dança.

ANEXO E – Momento de preparação para apresentação no CUCA da SER I, em maio de 2006.



ANEXO F – Apresentação de dança das crianças da Escola NSPS no CUCA – SER I em junho de 2006.



ANEXO G – Momento final de um dos encontros de dança - Agosto de 2006.

