

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC

DEPARTAMENTO DE ARTE - DA

CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

E O COQUE AINDA DANÇA:

Um estudo das Práticas Sociais de Arte/Educação em Comunidade

LUCAS EMANUEL CABRAL DA SILVA

Recife

2021

E O COQUE AINDA DANÇA:

Um estudo das Práticas Sociais de Arte/Educação em Comunidade

LUCAS EMANUEL CABRAL DA SILVA

E O COQUE AINDA DANÇA:

Um estudo das Práticas Sociais de Arte/Educação em Comunidade

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina TCC2, ministrada pela Professora Dr. Ana Cristina Oliveira Marques, do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito do processo de avaliação final.

Orientador: Prof. Dr. Everson Melquiades Araújo Silva

Recife

2021

DEDICATÓRIA

Quero dedicar este trabalho a uma pessoa em especial que é a fonte de todo meu saber, minha vó, Dona Di, Edilene, Vovó. Muitas pessoas me ajudaram em minha caminhada até aqui, agradecerei a cada uma delas. Mas, hoje dedico esse trabalho a dona Di por ter me ensinado a ter coragem, por ter me dado colo e enxugado minhas lágrimas nos momentos mais tenebrosos dessa caminhada, por amparar a minha queda e ter me reerguido. Quando penso em ancestralidade é por ela que acesso, pela sua história de vida, por toda sua coragem e bravura de continuar resistindo. Obrigado por me ensinar tantas coisas vovó, obrigado por cuidar do meu Ori e por trazer calma neste caos. Axé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos deuses encantados que me deram fé e força nessa caminhada.

Ao meu orientador Everson Melquiades. Gratidão por todo o conhecimento transmitido, por me fazer persistir nesta pesquisa e por acreditar nela, sem o senhor ela não teria ganhado corpo e forma, Obrigado.

A minha vó Di por ser acalanto e conforto, é nela que busco meu refúgio e é por ela que acesso as energias que me fazem ter coragem de continuar, Obrigado mais uma vez Vovó, te amo.

A minha mãe Luciana, gratidão por ser essa rocha inabalável e esse farol que me guia, suas palavras são como navalhas de realidade que me fazem superar a dor, obrigado por me ensinar todos os dias a ser uma pessoa melhor. Te amo.

A minha tia Luciene por todas as conversas edificantes que me fizeram persistir nessa pesquisa. Obrigado por cada palavra, levo cada uma no coração, não foi fácil, mas é preciso enxugar as lágrimas, erguer a cabeça e só as vezes desligar todos os meios de comunicação para voltar a respirar. Te amo tia.

Ao meu pai Jair, conhecido como o melhor pai do mundo, obrigado por toda a preocupação exagerada e afeto, é um privilégio ser seu filho e obrigado por direta ou indiretamente ter me ajudado na finalização dessa pesquisa. Te amo pai.

A minha amiga Valéria por ter sido um anjo na minha vida, sem ela não conseguiria passar nem do terceiro período da faculdade, obrigado por todas as conversas, todas as performances malucas, pelas risadas e os almoços em sua casa, obrigado por nunca desistir de mim e embarcar em todas as minhas ideias mirabolantes. Gratidão, não existem palavras suficientes no mundo para expressar o quanto te agradeço por tudo.

Aos meus amigos Ailton, Rebeca, Laura e Vitória. Obrigado por serem minhas válvulas de escape nesses tempos caóticos, estar com vocês em momentos de descontração foi imprescindível para a continuação dessa pesquisa, obrigado por todos os momentos, pelas risadas e festas, por me entenderem e me aceitarem do jeito que sou.

A minha amiga Mariana por me ajudar no processo dessa pesquisa e ter me feito sair de minha zona de conforto nos momentos de tensão. Obrigado pela escuta e pelas falas também, por me ajudar a continuar e saber que desistir também faz parte do processo.

Ao meu Psicólogo Djailton por me fazer voltar a respirar, por me fazer entender que cada pessoa tem seu tempo e que as vezes é bom soltar um pouco as rédeas da situação e dizer não. Agradeço por me fazer perceber que as palavras se não são ditas te sufocam, obrigado por me ouvir, me entender e me mostrar de novo o caminho da vida.

À Escolinha de Artes do Recife e as pessoas que nela trabalham. Agradeço a Maísa, Auvaneide, Will, Zenaide e Ediel pelo acolhimento recebido no espaço e por terem me ajudado direta ou indiretamente no fazer desta pesquisa.

Aos moradores da Comunidade do Coque que participaram da pesquisa e me auxiliaram direta ou indiretamente na finalização desse processo, Obrigado.

E agradeço especialmente a terra do Coque, é um privilégio ter nascido neste lugar, é uma terra mágica e única, com o pôr do sol mais lindo de Recife. Agradeço ao Coque porque ele e as pessoas que moram nele são minha total fonte de inspiração. A história da Comunidade me faz perceber de onde vem minha força e resistência. O Coque é força que emana do Mangue. É potência, acolhimento e afeto. Agradeço aos deuses que me colocaram nesta terra e agradeço a essa terra por me fazer (r)existir.

Meus mais sinceros e carinhosos Abraços,

Lucas.

[...] No canto do cisco, no canto do olho

A menina dança

Dentro da menina

A menina dança

E se você fecha o olho

A menina ainda dança

Dentro da menina

Ainda dança

Até o sol raiar

Até o sol raiar

Até dentro de você nascer

Nascer o que há [...]

(Novos Baianos – A Menina Dança)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender quais as práticas de dança na Comunidade do Coque. Para tanto na construção da fundamentação

teórico/metodológica nos baseamos nos temas Arte/Educação Baseada na Comunidade, Dança/Educação e Práxis Social para responder esta questão. Constituíram-se como sujeitos dessa pesquisa habitantes da Comunidade do Coque, com idades, gêneros, Cor/Raça/Etnia, Grau de Escolaridade e Profissões diversas. A fundamentação teórica/metodológica baseou-se na pesquisa/levantamento de campo, com o intuito de mapear os moradores da Comunidade e o fenômeno dança pesquisado. Para a coleta de dados utilizamos do procedimento de aplicação de um questionário online estruturado de perguntas fechadas distribuído para os moradores participantes. Possui uma abordagem Quantitativa/Qualitativa e as amostras foram selecionadas a partir de uma abordagem não-probabilística chamada Amostragem por Tipicidade ou Intencional. Quanto a análise de dados utilizamos da Análise de Conteúdo e Análise Temática. O processo de tratamento dos dados foi dividido em (1) Organização, (2) Tratamento, (3) Análise e (4) Interpretação. Os dados revelaram que o fenômeno dança quando inserido dentro da Comunidade apresenta-se em diferentes nichos, ou seja, a dança perpassa a vida dos moradores de diferentes formas por diferentes modalidades no decorrer da história da Comunidade. A dança apresenta-se como Entretenimento Artístico/Cultural/Religioso, como Celebração, como produção de cultura popular/urbana/social, dentre outros. Os dados apontam também que além dos moradores praticarem a dança seja ela de forma artística, religiosa e/ou recreativa, eles transferem conhecimentos entre si no próprio fazer da dança, compreendendo que a Comunidade educa a própria Comunidade para com a dança, respondendo assim que o Coque acima de tudo é uma Comunidade que Dança.

Palavras-Chave: Comunidade do Coque, Arte/Educação Baseada na Comunidade, Dança/Educação, Práxis Social.

ABSTRACT

This study aimed to understand the dance practices in the Coque Community. Therefore, in the construction of the theoretical/methodological foundation, we

base ourselves on the themes of Art/Community-Based Education, Dance/Education and Social Praxis to answer this question. The subjects of this research were inhabitants of the Community of Coque, with ages, genders, Color/Race/Ethnic group, Education level and different professions. The theoretical/methodological foundation was based on field research/survey, with the aim of mapping the community's residents and the researched dance phenomenon. For data collection we used the procedure of applying a structured online questionnaire of closed questions distributed to the participating residents. It has a Quantitative/Qualitative approach and the samples were selected from a non-probabilistic approach called Typicality or Intentional Sampling. As for data analysis, we use Content Analysis and Thematic Analysis. The data treatment process was divided into (1) Organization, (2) Treatment, (3) Analysis and (4) Interpretation. The data revealed that the dance phenomenon, when inserted within the Community, presents itself in different niches, that is, dance permeates the lives of residents in different ways through different modalities throughout the Community's history. Dance presents itself as Artistic/Cultural/Religious Entertainment, as Celebration, as a production of popular/urban/social culture, among others. The data also show that, in addition to the residents practicing dance, whether artistic, religious and/or recreational, they transfer knowledge among themselves in their own dance practice, understanding that the Community educates the Community about dance, thus responding that Coquee above all is a Dancing Community.

Keywords: Coque Community, Community-Based Art/Education, Dance/Education, Social Praxis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

BDTD – Banco de Tese e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIAE – Curso Intensivo de Arte na Educação

DBAE – Discipline-Based Art Education (Arte-Educação Baseada na Disciplina)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NEIMFA – Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis

ONGs – Organizações Não Governamentais

PREZEIS – Plano de Regularização das Zeis

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

ZEIS – Zonas Especiais de Interesse Social

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Faixa Etária

Tabela 2: Sexo

- Tabela 3: Cor/Raça (Auto declaração)
- Tabela 4: Escolarização
- Tabela 5: Profissão
- Tabela 6: Área da Comunidade do Coque em que mora
- Tabela 7: Você gosta de Dança?
- Tabela 8: Você gosta de dançar?
- Tabela 9: Você possui o hábito de dançar?
- Tabela 10: O que se dança na Comunidade do Coque?
- Tabela 11: O que você costuma dançar?
- Tabela 12: Quais tipos de dança você se identifica?
- Tabela 13: Quais tipos de dança você gostaria de aprender?
- Tabela 14: Onde se dança na Comunidade do Coque?
- Tabela 15: Onde Você Dança?
- Tabela 16: Em quais ocasiões as pessoas da Comunidade do Coque dançam?
- Tabela 17: Quais lugares você costuma dançar fora da Comunidade?
- Tabela 18: Com quem você gosta de dançar?

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19

Capítulo I – Coque.....	19
Capítulo II - Arte/Educação Baseada Na Comunidade.....	27
2.1 Dança/Educação.....	38
Capítulo III - Práxis.....	46
3. METODOLOGIA	57
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
5. REFERÊNCIAS	81
6. APÊNDICES	85

1. Introdução

Quando penso em minha formação de dança traço uma trajetória interna de afetividades que me possibilitaram imbricar neste caminho. Essa trajetória

começa antes mesmo de nascer, visto que venho de uma família fervorosa e apaixonada por dançar. Apesar de ter sido uma criança tímida e introvertida, a dança me conquistou nos primeiros rodopios que dei. Quando me tornei aluno integrante do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), instituição de ensino da Comunidade do Coque, ainda criança tive contato com as diversas artes, como teatro, fotografia, xilogravura, poesia e dança nas oficinas que eram oferecidas semestralmente para crianças, jovens e adultos da Comunidade.

Através deste contato com a arte e seus diferentes segmentos, a dança e o teatro chamaram-me mais atenção, mas ainda por ser tímido, escolhi a dança como linguagem porque por ela não era preciso falar em palavras. Posteriormente, dos 13 aos 15 anos o contato com a dança intensificou-se, ainda no Neimfa participei de grupos de dança de salão e danças populares, onde em datas comemorativas, como Carnaval e São João, saíamos performando nos eventos culturais que existiam na Comunidade. Ainda na adolescência procurei formação fora da comunidade e fiz cursos e workshops de balé clássico, dança contemporânea e jazz que ocorriam na Cidade do Recife. Depois de um hiato em minha formação com a dança, retorno a dançar de fato quando ingresso em licenciatura em dança na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2016, a partir disso participei de workshops, espetáculos e grupos de dança que corroboraram para minha formação fora da academia.

Toda essa formação não acadêmica ocorreu dentro da Comunidade do Coque através de arte/educadores formados e não formados. Eles tinham intuito de propagar o ensino da arte e mais especificamente da dança na comunidade. Os grupos de danças populares foram montados por pessoas da própria comunidade, que aprenderam com outras pessoas da própria comunidade, criando-se uma rede de conhecimento. A dança é ancestral, é passada em gerações, aprendi a dançar maracatu, frevo, caboclinho, coco, maculelê, afoxé no chão rasteiro de barro, com música entoada nos instrumentos dos músicos que acompanhavam a aula, aprendi a criar calos nos pés dançando no asfalto quente, calos nas mãos segurando com muita força a sombrinha de frevo ou os cabos de madeira nas lutas do maculelê, aprendi na prática conjunta em Comunidade, onde o professor era o detentor do conhecimento, mas também um brincante.

O mesmo se deu com as quadrilhas, não existia profissionais da dança formados que montassem as coreografias e que as regessem, moradores da comunidade sem formação, mas engajados com a manifestação cultural comandavam toda a produção. A partir de minha trajetória pude perceber que toda e qualquer propagação de conhecimentos de dança ocorreu no fazer em conjunto, no mover-se em grupo, através de prática e repetição.

Esta prática esteve inserida em diferentes pontos da comunidade, como terreiros de umbanda, pioneiros na criação da maioria dos grupos de danças populares da Comunidade, ONGs e instituições como o Neimfa, Cristo Pão da Vida e outras, Clubes de dança, onde nos finais de semana ocorriam shows e de forma recreativa os moradores praticavam o ato de dançar, em Igrejas e cultos evangélicos, nas praças e em festas familiares. O que se percebe é o quão a prática da dança esteve inserida, em minha trajetória particularmente, mas de forma geral na história da comunidade. O fazer da dança no Coque perpassa em diferentes formas, por diferentes pessoas, em diferentes tempos, mas com o mesmo objetivo, dançar.

É indiscutível o quanto a periferia pulsa arte popular. O frevo, maracatu, afoxé, capoeira foram herança criada na senzala e propagada na favela. A favela do Coque possui essas heranças e são importantes porque constituem e fazem parte da história da comunidade, mas foi ofuscada no imaginário das pessoas que ao consumir a mídia sensacionalista rotulavam a Comunidade com uma ótica de periferia violenta. Esse olhar existe até hoje, mas é preciso dar novas roupagens e reconstruir esse imaginário, mostrar que, dentro dela, existiu e continua existindo um polo de cultura popular rico, com novos artistas em ascensão. Faz-se necessário mostrar esse novo olhar aos moradores da comunidade, mas também aos que moram fora dela, que ainda acreditam ser um local exclusivo de violência, ou que simplesmente não a conhecem, quebrar as barreiras construídas por uma representação redutora da Comunidade. Deste modo, a pesquisa visa contribuir para a construção desse novo imaginário, visto a partir da dança em comunidade.

As práticas, como visto anteriormente, possuíram, através do tempo, papel protagonista na formação de jovens da Comunidade. Quem escreve é um

jovem formado e constituído pela arte em Comunidade. A dança é uma linguagem que une pessoas, dançar não requer estudos, todo o corpo em movimento dança, o Coque é um corpo que dança, como um Orixá caçador que vai a guerra para lutar por seu território e quando volta, dança para celebrar a vitória. O Coque é resistência, foi preciso muita caça para hoje poder continuar sendo terra pertencente de quem nela vive, esse trabalho faz-se necessário para mostrar que o Coque é múltiplo, mostrar que hoje a terra passou por mudanças significativas, que as práticas de dança mesmo reconfiguradas continuam unindo pessoas, que a Arte/Educação continua atuante na vida de jovens artistas, que o Coque, apesar de ainda possuir um estigma violento, é um Coque que dança.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender quais as práticas da dança na comunidade do Coque (Recife/PE). Com objetivos específicos, que são:

- Mapear as localidades e os tipos de dança presentes no Coque;
- Aplicar um questionário para os moradores da Comunidade;
- Analisar e apresentar os dados obtidos.

Para a melhor compreensão sobre o fenômeno Arte/Educação Baseada na Comunidade do Coque conceituamos a pesquisa a partir de dois estudos com o objetivo de delinear o estado da questão. O primeiro levantamento, produzido em dois portais de busca: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco de Teses e Dissertações (BDTD) com o tema Arte/Educação Baseada na Comunidade encontramos aproximadamente cerca de um milhão Oitenta e sete mil Quatrocentos e quarenta e sete (1.087.447) trabalhos e constatamos que apenas duas pesquisas abordam o tema pesquisado. Elas encontram-se entre os anos de 2017 e 2014, estão localizadas na região Nordeste e foram produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e Enfermagem, sendo uma dissertação de mestrado e a outra tese de doutorado.

A primeira pesquisa faz um mapeamento feito na Comunidade de Peixinhos, localizada na cidade de Olinda/PE, que teve como objetivo compreender como as práticas de arte/educação baseada na comunidade ajudavam a emergir potências negras subjetivas. Para tanto utilizou-se como coleta de dados o grupo focal e entrevistas em profundidade, para a partir disto realizar análise do

discurso. A pesquisa chegou à conclusão que o contexto favorece a emergência das potências.

A segunda pesquisa teve como objetivo entender as contribuições da arte/educação na vida e saúde de adolescentes em situação de vulnerabilidade social urbana. Sendo uma pesquisa com abordagem qualitativa, participativa e avaliativa foi desenvolvida a partir de um grupo de vinte e um adolescentes e cinco arte/educadores de um Programa de Cidadania em Rede da Cidade de Fortaleza/CE. Usou-se como método a Avaliação Empowerment de Fetterman articulado à Conscientização de Freire e como análise: produtos artísticos produzidos; diário de campo; gravações das reuniões grupais e painéis avaliativos. O trabalho chegou à conclusão que a partir de um processo de conscientização, criticidade e possibilidades de mudança a promoção da saúde do adolescente baseada na arte/educação e centrado na comunidade é transformada.

Já o segundo levantamento feito com o tema Comunidade do Coque, procurados nos mesmos portais listados acima, encontramos cerca de Um milhão Cento e Cinquenta e três mil Trezentos e trinta (1.153.330), dentre todos eles, 17 pesquisas abordam o tema pesquisado. Elas se encontram entre os anos de 2005 à 2018 e estão localizadas na Região Nordeste, mas especificamente no Estado de Pernambuco, tendo uma produzida no Estado da Paraíba. Dentre as pesquisas, dez são dissertações de mestrado e quatro são teses de doutorado.

No que tange os Programas de Pós-Graduação em que as pesquisas estão inseridas emergem: Educação (08), Geografia (02), Comunicação (02), Psicologia Clínica, Desenvolvimento e Meio Urbano, Antropologia, Música e Sociologia (01).

Este levantamento produzido, mostra que a Comunidade do Coque é um campo exponencial em pesquisa científica, isso deve ao fato de que o Coque foi um lugar marcado no imaginário de Recife por lutas pela demarcação de terra, violência e narcotráfico. No levantamento feito acima, cerca de oito pesquisas abordam essas mazelas como ponto de partida para a construção do delineamento do campo escolhido, mas o que fica evidente em contrapartida a isto é que outros temas como Arte, Meio Ambiente, Educação, Gênero e Antropologia, emergem contrapondo-se a ideia do imaginário de um Coque estigmatizado de

violento e marginalizado, buscando assim tecer novos olhares e mostrar que o Coque é múltiplo e diverso. No que tange a Arte/Educação Baseada na Comunidade percebe-se que há uma escassez de pesquisas acadêmicas sobre este tema no país.

Não há registros acerca de pesquisas sobre Arte/Educação Baseada na Comunidade do Coque. Logo, o presente trabalho se insere quando reconhece que é preciso haver uma mudança sobre a falta de produção de pesquisas sobre o tema proposto. O Coque é um local que produz arte periférica, é inconcebível que com a potência artística que existe no local não esteja sendo produzidas pesquisas sobre Arte/Educação. Esta pesquisa procura ser pioneira neste nicho, com a intenção de que futuramente outros projetos sejam feitos nessa área. O coque pulsa arte, é um organismo artístico vivo e como tal precisa ser exportado para além de suas fronteiras, a Comunidade violenta necessita ser só objeto histórico de consulta ao passado, colocando a Arte, A educação, O gênero e tantos outros temas, como personagens principais dessa vereda.

Desenvolver essa pesquisa é de fundamental importância, visto que, não existe pesquisas desenvolvidas a partir da Comunidade do Coque focada em dança. A partir de meu ponto de vista quero criar novos imaginários em leitores que conhecem a história da Comunidade, mas principalmente para quem não conhece saber que o Coque é uma potência muito maior do que a sua fama ultrapassada de morada da morte. Desta forma, além de mostrar que o Coque é um lugar diferente das estórias contadas no passado é também uma terra que dança.

Do ponto de vista dos elementos discursivos a presente monografia está dividida em duas sessões sendo elas: fundamentação teórica e fundamentação teórico-metodológica. Na fundamentação teórica foram divididos três capítulos que juntos formam o corpus da pesquisa. O primeiro capítulo introdutório ou capítulo de contextualização é sobre a história da Comunidade do Coque, a intenção deste capítulo, como dito, é contextualizar o leitor qual o campo que a pesquisa está inserida, visto que sem ele a pesquisa estaria incompleta.

O segundo capítulo, nomeado Arte/Educação Baseada na Comunidade, propõe contextualizar primeiramente a Arte/Educação no Brasil e como a mesma

se insere no decorrer dos anos como um fundamento importante na construção do ensino de arte. A Arte/Educação baseada em Comunidade é um nicho específico da Arte/Educação que como o nome já diz se insere no estudo de comunidade, esse capítulo ajudará a compreender como o Coque enquanto Comunidade produz ensino de arte nas suas práticas sociais de dança. Em seguida busca-se tratar sobre o conceito de Dança/Educação. O conceito evidencia como a Dança/Educação se difundiu como método de ensino-aprendizagem, possibilitando que a dança fosse vista como matéria de conhecimento nas escolas e não mais como lazer. A partir desta contextualização, buscamos elucidar como é pensado uma Dança/Educação Baseada na Comunidade, objeto e tema central da presente pesquisa.

O terceiro capítulo propõe uma discussão acerca do tema Práxis, buscando conceituar o que é Práxis e como a mesma se insere na construção do homem em sociedade. A partir disso, conceituamos o conceito de Práxis social, procurando compreender como a partir de um fazer individual do homem se produz práxis no coletivo, afinando-se para um conceito de práxis educativa e práxis arteducativa, com o intuito de perceber como estes conceitos se inserem na prática artística em Comunidade.

Na fundamentação teórico-metodológica apresentaremos os percursos metodológicos da pesquisa tais como os elementos necessários para obtermos o resultado do presente estudo. Serão apresentados o campo de estudo, os sujeitos presentes nele, assim como o processo de coleta e análise de dados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - Coque

Se você é de Recife com certeza já passou por uma das avenidas principais da cidade: a Agamenon Magalhães, localizada entre os bairros Santo Amaro, Derby e Ilha do leite, é a rota mais utilizada no dia a dia recifense. Entre essa avenida e um dos bairros mais ricos da capital, Boa Viagem, está localizada uma Comunidade chamada Ilha Joana Bezerra, ou popularmente conhecida como Coque. Sobre isso Freitas conceitua que:

O Coque é uma favela da periferia do município do Recife, situada entre os bairros de São José e Afogados, no Estado de Pernambuco. A comunidade localiza-se a cerca de 2,5 Km do centro do município do Recife e a 3,5 Km do bairro da Boa Viagem, entre os ambientes da planície e o litoral. A região é caracterizada como “baixo estuário” em função das marés que lhe circunscrevem ¹⁶¹. Trata-se, na verdade, de uma ilha. A chamada “Ilha Joana Bezerra” ou antiga “Ilha de Anna Bezerra” (nome de uma antiga moradora da área). (FREITAS, 2005, p.256)

A comunidade, segundo Freitas (2005), começou com o processo de chegada de moradores no final do século XIX, tendo maior contingência na aceleração de povoamento entre as décadas de 40-50 e as décadas de 70-80. Vale salientar que a maioria das pessoas que povoavam o local vinham de municípios do interior do Agreste e Zona da Mata de Pernambuco.

Em relação a como o local que hoje é a Comunidade do Coque era antes dos moradores povoarem, Freitas (2005) revela que a área era povoada por manguezal e árvores que foram sendo destruídas de acordo com o crescente números de aterramentos feitos pelos moradores para habitar o local. “As primeiras habitações localizavam-se em um Engenho de propriedade atribuída ao Barão Correia de Araújo.” (FREITAS, 2005, p. 256 – 257).

Sobre o surgimento do nome coque existem várias teorias, mas nenhuma comprovadamente verdadeira. O que fica claro, até em minha construção como Coquense, é que cada morador conta, acredita e perpetua uma história diferente. Ferreira (2011) em sua tese apresenta algumas teorias acerca do surgimento desse nome dizendo que:

Na época da construção da linha férrea, as pessoas ficaram com medo de serem expulsas de suas casas. Um engenheiro inglês com sobrenome cock, que fez amizade com as pessoas locais, foi o responsável por esclarecer que apenas algumas casas teriam que ser destruídas para dar lugar à ferrovia. Desta diplomacia, veio a homenagem ao engenheiro que teria dado nome ao bairro. Do livro o Recife e seus bairros, de Carlos Bezerra Cavalcanti, há duas explicações diferentes. Segundo o autor, para algumas pessoas o carvão cook, que era jogado nas redondezas, teria dado nome ao bairro. O próprio Bezerra Cavalcanti é descrente desta explicação e aponta outra que acha mais plausível. Segundo ele, na localidade onde hoje existe o coque, havia uma olaria e terras anexas cujo dono se chamava Gaspar coque. Outra hipótese diz que a origem tem a ver com os coqueiros que

existiam em grande abundância na região. (FERREIRA, 2011, p. 29).

Portanto é importante salientar que a história do surgimento do nome da Comunidade até os dias atuais não existe uma certa clareza, ou seja, ninguém afirmará com certeza qual das hipóteses acima é verdadeira, as histórias vieram sendo perpetuadas pelos moradores mais antigos com cada um acreditando em uma teoria diferente. O eu que escreve esta pesquisa acredita baseado a partir das histórias de sua família que o nome Coque surgiu da fábrica de carvão que existia na época, relatos orais confirmam que era jogado na linha férrea inúmeras quantidades de carvão todos os dias.

Outro ponto importante para compreender a história da Comunidade do Coque é entender sobre a consolidação das periferias de Recife com a criação das Zeis (Zonas Especiais de Interesse Social). Com ela as periferias ganharam visibilidade no mapa da cidade como lugares que poderiam ser também investidos. “Em 1983, uma nova lei de uso e ocupação do solo do Recife instituiu as Zonas Especiais de Interesse Social, as Zeis.” (FERREIRA, 2011, p. 67). Segundo ele, esta lei procurou reconhecer as ocupações que até os anos 90 eram marginalizadas e consideradas provisórias pelo poder público da época, a partir dessa lei as ocupações ganharam visibilidade no mapa da cidade como locais de habitação e garantiu, dentro das regras legais de ocupação do solo, a inclusão de pessoas periféricas que não tiveram a oportunidade de ocupar algum solo urbano. “Reconhece como zona especial, dentre outros 24 territórios, os Coelho, Brasília Teimosa e o Coque, dentro de um universo estimado de 200 favelas existentes na época.” (FERREIRA, 2011, p. 67).

Passado o tempo, foi necessário à apresentação de uma nova regulamentação, visto que, As Zeis de acordo Ferreira (2011) não possuíam materiais suficientes que a regulamentassem.

Apenas em 1987, após mais pressões e negociações dos movimentos de bairros apoiados pela Comissão de Justiça e Paz, foi aprovado na câmara recifense o Plano de regularização das Zeis (Prezeis). A lei do Prezeis reconheceu o direito social à moradia acima do direito à propriedade e introduziu mecanismos de participação popular no processo de definição dos investimentos públicos em urbanização. Sua aprovação significou uma nova etapa na atuação do movimento popular e foi uma das primeiras

experiencias de projetos de leis elaborados pela sociedade civil no nosso país. (FERREIRA, 2011, p. 67-68)

O que fica claro na história é que o poder político não pensou que a localidade seria um eixo primordial na ligação de bairros importantes na rota de comércio e turismo da cidade, acabaram arrependendo-se e querendo as terras de volta. Sobre isso Freitas (2005) elucida que:

No caso específico da comunidade do Coque, esse processo se inicia com o surgimento de algumas pessoas afirmando serem as “donas” da área, como o Barão Correia de Araújo ainda no início do século XX. A região tornou-se cenário de inúmeras disputas judiciais. Moradores invadiam os terrenos às margens no braço morto do Rio Cabiparibe e, logo em seguida, eram obrigados a desocupar o espaço, normalmente com o uso do aparato policial. A resistência da população local era intensa e normalmente ocorriam várias mortes na localidade. (FREITAS, 2005, p.306).

Com o acirramento dos conflitos na área, o Ministério da Fazenda firmou contrato de cessão de aforamento com o Município, envolvendo os 134 hectares de terra que delimitam a Ilha de Joana Bezerra, onde o Coque está inserido. No ano de 1978, a União cedeu as terras à população, com a condição de que fosse realizada a urbanização da área pelo Município, Freitas (2005).

No censo de 2000, “[...] o bairro alcançou um contingente de cerca 12.755 habitantes (IBGE), em uma situação de pobreza e exclusão que é das mais graves da capital.” (VALE NETO, 2010, p. 12). Um comparativo com o Censo de 2012 posto no site da prefeitura do Recife revela que o número de habitantes não passa de 12.629, sendo 6.002 homens e 6.627 mulheres, uma variante comum visto que não houve alteração significativa no total de 2000 à 2012.

Sobre a alfabetização de crianças e a desigualdade social, De acordo com Vale Neto (2007, p. 28) citado por Vale Neto (2010, p. 12):

A ilha paissandu, vizinha da Ilha de Joana Bezerra, possui 99,6% de crianças entre 5 e 9 aos alfabetizadas. Já a ilha do Coque possui apenas 29,5% constituindo o menor índice de alfabetização da cidade. Outro vizinho importante do Coque, o Bairro de Boa Viagem, concentra em sua orla, até o Pina, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) maior que a Noruega (...) O Coque, na verdade, é o bairro mais pobre do Recife: cerca de 66% da população do bairro pode ser considerada indigente uma vez que vive com menos ¼ de um salário mínimo (R\$ 37,65). (apud VALE NETO, 2007, p. 28).

Como visto as condições não eram favoráveis, a pobreza, a escassez, a fome, a falta de recursos básicos como saúde, saneamento, educação não chegavam na favela. Isso contribuiu para que o Coque fosse considerado o bairro de Recife com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Segundo Vale Neto (2010) o Atlas de Desenvolvimento Humano de 2005 apresenta que 81% da população adulta e 74% da população jovem da Comunidade são analfabetos funcionais. O que fica evidente é que os dados apresentados possuem um nível muito alto para uma localidade relativamente pequena se comparada a outros bairros.

O próprio Atlas (Recife, 2005) demonstra uma autorreflexão sobre a falta de perspectivas para a Ilha Joana Bezerra/Coque. Pior do que isso é constatar que não existe, no escopo das próximas gerações, nenhuma perspectiva de mudança para essa realidade: o coeficiente de variação entre as Unidades de Desenvolvimento Humano no indicador de jovens-adultos (18 a 24 anos) frequentando curso superior chega a 1,23%. (...) Já nas 10 UDHs (Unidades de Desenvolvimento Humano) de renda per capita mais alta, a proporção é superior a 30%, chegando a 58% em Graças/Aflitos/Espinheiro/Derby¹. (VALE NETO, 2010, p.13)

Com uma pesquisa mais aprofundada nos sites de busca da internet não foi encontrado atualizações nos Atlas de Desenvolvimento Humano, o de 2005 que contém as informações citadas acima fora o último produzido até então, logo não existe como comparar se houve avanços no que diz respeito ao que foi apresentado estatisticamente.

Como residente da Comunidade pude perceber os avanços intrínsecos à ela, tanto o avanço de infraestrutura e pavimento quanto o avanço nos programas de poder público como saúde, educação, segurança e saneamento básico, que ainda a passos lentos percebe-se mudanças, caso formos comparar com 25 anos atrás.

Visto isso, outro ponto importante na história da Comunidade é que o Coque foi um lugar marcado por muitas cicatrizes, a violência sempre foi objeto predominante dentro desse bairro, o que Nunes (2014) conceitua como um espaço curioso no imaginário social e político da cidade: a morada da morte. “Apesar de estar praticamente localizado no centro de Recife, o Coque não está integrado à vida da cidade. Há uma espécie de barreira invisível que funciona como um bloqueio dos projetos de desenvolvimento na área” (FREITAS, 2005, p. 258).

Muito disso se deve ao fato da violência instaurada na Comunidade desde sua construção.

Toda a área que vai do bairro de São José até a região dos Coqueiros (Cabanga, Coque), ficou conhecida como um foco de desordens. Os moradores foram denominados de “cocudos”, ou seja, gente brava, de cabeça dura, facilmente voltada para ações de valentia e demonstração pública de poder.” (FREITAS, 2005, p 263).

O número de violência a partir desse período da história cresceu gradativamente com o passar dos anos, o Coque virou uma atração sangrenta para as mídias digitais da época, Freitas (2005) clareia esse fato dizendo:

Em 1975, o Diário de Pernambuco publicou uma reportagem sobre a vida dos habitantes do Coque. Após uma breve descrição da paisagem local, o jornal enfatizava que a comunidade havia se transformado “num amontoado de ruelas de difícil acesso, onde não raro nos deparamos com crianças que partilham restos de comida com porcos e outros animais”. Mas, não era a fome o elemento caracterizador da vida local. (FREITAS, 2005, p. 266)

E corrobora com esta discussão apresentando uma matéria de jornal que fala:

“Desemprego, prostituição, promiscuidade são fatores que concorrem para a marginalização dos habitantes do Coque. Na escuridão da noite, e, às vezes, em plena luz do dia, nenhum motorista de táxi se arrisca a entrar na já conhecida ‘área de marginal’, e geralmente deixa seu passageiro na linha férrea, quando não lhe pede para descer antes mesmo, na Rua Imperial. O Coque passou para a história policial do Recife, com seus bandidos, suas mulheres de vida fácil e suas crianças iniciantes na vida do crime” (Diário de Pernambuco, 27/07/1975). (FREITAS, 2005, p. 266)

Em função deste elevado índice de violência na área, instaurou-se um medo na sociedade recifense, endossado pela mídia sensacionalista, que contribuiu para representar o Coque pela ideia de morada da morte. Cresci sabendo e ouvindo que o Coque não era lugar de pessoas boas, só existia morte, tráfico e estupro, cresci com a ideia de que era preciso crescer e sair da localidade para arrumar um emprego e viver dignamente. Esse imaginário perpassou gerações que mesmo morando na Comunidade a repudiava.

A mídia tem um papel primordial na construção desse imaginário porque foi ela que colocou todos os moradores em um mesmo rótulo, que só mostrou o lado da violência. De acordo com Vale Neto (2010) este impacto na sociedade

foi tão forte que a simples menção ao nome Coque era sinônimo do medo de ser morto e viver com falta de segurança em Recife. “Passar pelo Coque” gerava uma sensação de medo pelos transeuntes e motoristas que precisavam utilizar a Ilha Joana Bezerra para chegar em algum outro ponto da cidade.” (VALE NETO, 2010, p. 14). O autor continua conceituando que em paralelo a esta situação os moradores da Comunidade encontravam dificuldades de conseguir emprego na Cidade. “Muitos eram os relatos de que a simples menção da palavra “Coque” era suficiente para destruir qualquer expectativa de trabalho” (VALE NETO, 2010, p. 14). O que se percebe é que este rotulo impregnado ao imaginário das pessoas, segundo Vale Neto (2010), acorrentou os moradores da localidade à uma ideia de violência, colocaram os mesmos como os “protagonistas da violência na cidade.” (VALE NETO, 2010, p. 14).

Sobre os discursos midiáticos que endossavam a ideia do Coque violento, segundo Vale Neto (2010) é possível perceber que a mídia evidenciou essas interpretações através de um discurso sensacionalista. Os meios jornalísticos salientavam essa discussão diariamente fazendo com que a criação do imaginário violento fosse propagado na Cidade do Recife. Até os dias de hoje, onde percebemos o crescimento da Comunidade, é comum ouvir pessoas de fora com discursos preconceituosos e ultrapassados, reforçando as consequências deixadas pelo massacre massivo das mídias da época.

Um personagem que propagou ainda mais o medo do Coque instaurado na sociedade recifense foi Galeguinho do Coque, importante personagem na história da Comunidade que ajudou a mídia a contribuir com a imagem do Coque a morada da morte.

Em meados dos anos 1970, José Everaldo Belo da Silva, considerado um menino “boa pinta e muito inteligente”, natural de uma família de agricultores de São Benedito do Sul (a 180 Km do Recife na Mata Sul), mudou-se para o Recife. A partir dos 16 anos, ele passou a praticar pequenos furtos na região comercial-portuária. Em pouco tempo, ele se tornou conhecido pelos assaltos e crimes cometidos, inclusive fora do Estado de Pernambuco. Em 1971, o Galeguinho já era perseguido pelas polícias de quatro Estados nordestinos. Acuado, procurou a comunidade do Coque para se esconder. Com a dificuldade da polícia para se deslocar na região de manguezal, cercada por barracos e mocambos, ele conseguiu “enganar” o sistema de segurança durante quatro

anos. Nesse período, criou uma rede clandestina de informações para confundir a polícia, fazendo uso inclusive de “menores”. O Galeguinho do Coque foi preso em 1975, aos 19 anos. Na prisão, converteu-se em um homem religioso. Ao ser libertado, casou e abriu um negócio comercial no Alto do Jordão. Ele foi encontrado assassinado, anos depois, no município de Moreno. Ao lado do cadáver havia uma bíblia contendo um revólver calibre 38. As investigações não foram concluídas e o motivo da morte permaneceu indeterminado. (FREITAS, 2005, p. 263-264)

Galeguinho do Coque foi uma figura tão importante que é lembrado até hoje pelos mais velhos, qualquer pessoa que viveu no Coque durante essa época irá contar alguma história relacionada a ele. Minha vó por exemplo era vizinha dele e diz que “era uma pessoa comum, respeitosa e atenciosa com as crianças. Nos correios de quartos ninguém fazia ideia das barbaridades que ele cometia por Recife.” Assim como ele várias outras figuras existiram no decorrer da história da Comunidade, era comum em um dia ver mais de um cadáver, ouvir tiros, ver amigos sendo vítima de bala perdida e sentir o constante medo de ser o “próximo”. A violência aqui nesta pesquisa não pode ser silenciada porque ela faz parte da história da Comunidade, é um capítulo, saturado, mas de extrema importância na construção geral do que é o Coque e como ele está inserido no imaginário da população Recifense.

Esta pesquisa tem como intenção trazer um novo olhar no que tange à narrativa construída acerca da comunidade do Coque. O discurso estigmatizado de um Coque violento, pobre, escasso, sem acesso aos direitos básicos já existe, e essa pesquisa não busca excluí-los ou mascará-los, porém é a partir dele que ganha corpo, porque foi por meio desses discursos que a história da Comunidade foi escrita. É preciso tecer novos olhares, construir novos imaginários, fazer a mesma população que tem medo entender que houve mudanças significativas ao longo dos anos, entender que apesar da violência ainda existir, a mesma não ocupa papel principal nas mídias, nem na vida dos moradores. Hoje o Coque é diversificado e moderno, pulsa cultura periférica, importa e exporta artistas de diferentes áreas e caminha para um futuro mais promissor para todos da Comunidade, deixando de lado o imaginário de morada da morte que foi criado e nesta pesquisa apresentando o imaginário de morada da dança.

CAPÍTULO II - Arte/Educação Baseada na Comunidade

No presente capítulo abordaremos o primeiro tema norteador da pesquisa intitulado Arte/Educação Baseada na Comunidade ou no termo inglês original: *Art Education Based Of Community*. Neste primeiro momento faremos um resgate acerca da implementação do ensino de arte no Brasil bem como o surgimento e a história da Arte/Educação. Para tanto fundamentaremos essa parte introdutória em Ana Mae Barbosa, grande nome do mundo da arte e participante ativa dos movimentos de Arte/Educação no Brasil desde o princípio.

Na constituição brasileira foi promulgada uma lei com o intuito de regulamentar a educação no país. Essa lei, chamada: Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e foi proposta no âmbito de mudança da democracia logo após a queda do Estado Novo ocorrido entre 1937-1945 e só foi efetivada muito tempo depois em 1961 com a lei de número 4.024.

De acordo com Barbosa (1988) a lei que regulamenta a arte como ensino nas escolas é a de número 5.692 promulgada em 11 de agosto de 1971. Neste

mesmo ano o currículo estabelecido para o ensino básico revela, segundo Barbosa (1989), que as artes seria a única matéria capaz de introduzir as ciências humanas e o trabalho criativo, visto que, neste novo currículo disciplinas como história e filosofia haviam sido excluídas. “Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico.” (BARBOSA, 1989, p.2).

Esta afirmação revela outro ponto importante na história da Arte/Educação do Brasil, a falta de cursos superiores nas Universidades do país. Era sabido que fora das universidades um movimento chamado Movimento Escolinha de Artes havia sendo difundido em todo o Brasil e em 1971 existia “[...] 32 Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. (BARBOSA, 1989, p.2).

Visto isso é importante compreender que a lei federal que fez a disciplina arte tornar-se obrigatória no currículo da educação básica criada em 1971 não pôde compreender as pessoas formadas nas escolinhas de artes como professores capazes de lecionar nas escolas, visto que “[...] para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha. (BARBOSA, 1989, p.2-3). Logo, “O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei.” (BARBOSA, 1989, p.2-3). O curso de arte/educação fora criado então em 1973 com “um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país.” (BARBOSA, 1989, p.2-3). Chamado de Licenciatura em Educação Artística o curso possuía a pretensão de capacitar o professor de arte em dois anos com a capacidade “[...] de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau.” (BARBOSA, 1989, p.2-3).

É epistemologicamente improvável que um aluno em dois anos aprenda todas estas linguagens e esteja pronto para lecionar levando em consideração a época vigente que o fato aconteceu. Hoje se percebe as extensões dos cursos universitários para quatro anos ou mais e os avanços nas pesquisas das ciências humanas da arte como linguagem principal.

O que fica claro também desta época é que o ensino de arte apesar de estar regulamentado ainda era visto como passatempo ou sem muita importância. Não era exigido notas dos alunos em artes porque “arte-educação era concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5.692” (Barbosa, 1989, p. 4). Os movimentos que aconteciam dentro e fora da academia serviram para salientar que a Arte precisava ser compreendida como linguagem e como tal tinha profissionais capacitados para ensiná-la.

Outro ponto importante no tecer dessa trajetória foi a construção e implementação do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), difundido no Brasil e América Latina. Varela (1998, p. 113) fundamentado por Freitas (2011, p. 31) diz que:

Em 1961, a Escolia de Arte do Brasil organizou o primeiro Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), inspirado em seu estágio de 1960, constando, também, de sua programação o I Seminário de Arte e Educação, por ela realizado e do qual todos os professores-alunos do CIAE foram ativos participantes. Conseguimos, a partir de 1961, organizar e ministrar, anualmente, um a dois cursos intensivos, que foram, seguidamente, reestruturados em seu núcleo experimental prático e teórico, ampliados em sua carga horária, atualizados quanto a seu corpo na medida de seu conteúdo, interesses e necessidades dos alunos e do meio ambiente, onde trabalhavam em seus Estados e outros países (apud, VARELA, 1988, p. 113)

E Freitas (2011), em suas palavras, complementa conceituando que:

A experiência do CIAE nasceu e manifestou-se no campo da educação não formal e sob uma orientação modernista, chegando a influenciar o sistema educacional público vigente. Em 20 anos de existência (1961-1981), esse curso formou aproximadamente mil e duzentos (1.200) educadores de diferentes regiões do país, como também da Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Peru, Venezuela, Honduras, Panamá, Portugal, França e Israel. (FREITAS, 2011, p.31)

A história do ensino de arte no país vem sendo tecida desde a década de 50, essa introdução tem como principal função expor uma síntese do que foi esse início, mostrar que a Arte/Educação e o ensino de arte galgaram à passos lentos, tentando mostrar que a Arte tinha conhecimentos e técnicas, era uma ciência humana e merecia estar na grade curricular de ensino das escolas brasileiras.

Apesar de considerar este passado, é preciso olhar para o futuro, um futuro em que a Arte é mais inclusiva e diversificada, abrange novas culturas e classes sociais diversas, sobre isso Barbosa (1989) aponta que:

Teremos no futuro a forte influência dos movimentos de arte comunitária na arte-educação formal. Aqueles movimentos superaram o perigo de negar a informação de nível mais elevado para a classe popular. Arte comunitária no Brasil é caracterizada pelo intercâmbio de classes sociais nos Festivais de Rua, comemorações regionais e nacionais, festas religiosas, etc. Instituições como a FUNARTE estão desenvolvendo programas comunitários de arte (Projeto Fazendo Arte) numa escala de projeção nacional e a cada ano as Secretarias Estaduais da Cultura estão mais engajadas neste tipo de programas porque eles trazem votos nas eleições. Embasamento teórico e exame das práticas são necessários para o avanço da arte comunitária, evitando à manipulação, que pode transformá-la em simples auxiliar de campanha política. (BARBOSA, 1989, p.14)

Como explicitado no título do capítulo, o tema é Arte/Educação com enfoque em Comunidade. Esse tema vem sendo amplamente discutido fora do âmbito nacional, visto que antes de categorizar o Brasil, os campos de estudos se estendem potencialmente na América do Norte, especificamente em Orleans nos Estados Unidos.

É sabido que a Arte em si possui diversos conceitos, a linguagem que ela prega perpassa diferentes nichos. Olhar a arte pela ótica do Teatro não será o mesmo olhar se olhado pela dança, ou música, ou artes visuais, é uma gama infinita de possibilidades. Pensando na forma como a arte é vista no contexto atual, e traçando esse olhar de forma conservadora, europeia e colonial, existe um preestabelecimento do que, por quem e como a arte é produzida e apreciada.

A arte dos museus e galerias é bela e virtuosa, possui um apelo social que a faz ser a única fonte de conhecimento, e isso é posto desde a infância quando nos é apresentado as obras de Leonardo da Vinci, Michelangelo e vários outros artistas europeus por exemplo. Em contrapartida o artista de rua ou o artista do bairro que produz artesanato é apagado e marginalizado dessa construção de imaginário educacional da arte. Vale salientar que não negamos o fato que conhecer este tipo de Arte clássica e Europeia seja importante educacionalmente falando, mas para uma educação libertadora é preciso construir novos

olhares, apresentar diferentes perspectivas de uma linguagem que em sua essência é diversificada.

A pesquisadora Flávia Bastos, atuante na área de Arte/Educação Baseada na Comunidade, apresenta uma ideia introdutória sobre o que foi exemplificado no parágrafo acima, dizendo que:

Usamos a palavra artista para descrever alguém que faz um quadro ou escultura, ou também aquele que maquia um rosto para um espetáculo, ou mesmo aquele que age de uma forma não convencional. Da mesma forma, a palavra artes é imbuída de valores distintos quando utilizada nas expressões artes plásticas ou artes culinárias. Claramente há uma distinção de valor entre estas formas, evidenciando as hierarquias que marcam nossa forma contemporânea de pensar, agir e falar sobre arte. (BASTOS, 2012, p.4)

Neste artigo Bastos (2012) começa questionando sua pesquisa referente aos artistas locais da cidade de Orleans nos Estados Unidos, em seu relato fica claro a diferenciação que é dada pelas pessoas que moram no local, ela diz que:

Entendi que a excessiva familiaridade com estes artistas e suas obras ia de encontro à idéia de que arte se constitui em algo distante: objetos pertencentes a outras épocas e culturas, a outros lugares e estilos de vida. A possibilidade de existência de uma arte local entrava em conflito com a falta de formação acadêmica da maior parte dos artistas de Orleans, o fato dos artistas não sobreviverem de sua arte e de serem na maioria mulher (apesar dos poucos homens receberem maior destaque e reconhecimento). Elas (eles) evitam a denominação artista, dizendo sentir-se mais confortáveis com o título artesã(o). Mais que uma questão de nomenclatura, artistas e pessoas da comunidade valiam-se de critérios que tornavam a arte produzida ali, na sua comunidade, praticamente invisível. (BASTOS, 2012, p.5-6)

Pensando por um viés categórico, é de senso comum achar que a arte se limita a obras de museus e galerias renomadas e artistas são aqueles que possuem fama e sucesso. O que Bastos pretende em sua pesquisa é rachar esse pensamento classicista e identificar na própria comunidade artistas que produzem arte.

Na construção da história da Arte/Educação brasileira, a mesma tomou como exemplo regulamentações dos Estados Unidos, visto que a América do Norte pretendia voltar ao ensino mais tecnicista e básico. Com o ensino de arte sendo suprimido foi-se criado na década de 80 pelo Getty Center o “*discipline-*

based art education (DBAE) – arte-educação baseada na disciplina” (Marques, 2011, p. 37). O que Marques (2011) fala é que os apoiadores do DBAE nos Estados Unidos “[...] assumiram a causa da arte a favor de um ensino que a tirasse das malhas do psicologismo e a colocasse em iguais condições de ensino-aprendizado das outras disciplinas escolares.” (Marques, 2011, p. 38). Ou seja:

As propostas do DBAE parecem ter nascido de uma necessidade de incluir, a todo custo, a arte nas escolas, quando poderia estar sugerindo uma transformação da própria escola. Ao que tudo indica, não há um questionamento do sistema escola em si, das demandas sociais por uma arte “disciplinada”, das camadas que se escondem por trás de uma pedagogia que somente valoriza o conhecimento proposicional, europeu, masculino. (MARQUES, 2011, p.44).

O que percebemos é que o DBAE apesar de participar de um movimento a favor da continuação do ensino de arte nas escolas, não levou em consideração o sensível, o subjetivo e isso só fez reforçar que a arte que deve ser consumida, contextualizada, apreciada e ensinada é a arte que tecnicamente pode ser testada como qualquer outra disciplina. Marques elucida que:

“O DBAE centra-se tanto nele mesmo – com a intenção louvável de assumir a arte enquanto disciplina de conhecimento – que acaba isolando o conhecimento da arte das outras disciplinas curriculares e das problemáticas do mundo que as cerca.” (Marques, 2011, p. 45).

O ensino de arte que lutou para se manter vigente, se viu preso a amarras que não condizem com o que a própria arte prega. Não se pode negar o fato que o DBAE fora importante na continuação da arte como ensino, mas enquadrar a arte fazendo-a caber em um sistema tecnicista é deturpar o próprio conceito de arte livre, subjetiva, diversificada, multicultural e comunitária. “É como se o DBAE cedesse às demandas de uma educação linear, cientificizada, universalizante, clássica, que, paradoxalmente, há séculos vem alijando a própria arte das escolas.” (Marques, 2011, p. 44), e a autora conclui dizendo que:

A ênfase na disciplina até certo ponto alinha o DBAE ao ensino tradicional. Ele parece ignorar as propostas de contextualização do ensino a partir da realidade social do aluno, há tantas décadas elaboradas por pensadores criadores e adeptos da pedagogia crítica, como Paulo Freire (1982a e 1982b, 1983a e 1983b), Henry Giroux (1988, 1991), entre outros. Mesmo enfatizando a relação da arte com a sociedade em que está inserida, o contexto proposto pelo DBAE, ao que tudo indica, está sempre em

função do conhecimento da arte, deixando de lado o contexto histórico / cultural / social dos alunos. (MARQUES, 2011, p.45).

Essa introdução do DBAE elucida o quão catalizador foi esse conceito para o futuro do ensino de arte. A arte que não se adequa a padrões também não merece ser estudada, logo é silenciada? Como fazer com que alunos sintam prazer em fazer, fruir e contextualizar uma arte tão longe de suas realidades? Como fazer os mesmos reconhecerem arte em sua própria comunidade? Mas é arte? O que a Arte/Educação Baseada na Comunidade propõe é trazer à tona questionamentos e aproximar alunos, arte/educadores e artistas que convivem em um mesmo lugar.

Em uma pesquisa rápida no site Google (2021), o conceito de Comunidade é: “*substantivo feminino* 1. Estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão. 2. Concordância, concerto, harmonia.” (GOOGLE, 2021, np). O conceito de comunidade ultrapassa a história mundial porque é nela que as sociedades são formadas e é por ela que a perpetuação cultural de crenças, preceitos, regras, éticas e normas são propagadas entre gerações. Outro conceito apresentado por Chanda (2006) é que:

O dicionário define comunidade como um grupo unificado de indivíduos; pessoas que partilham um interesse comum e habitam uma mesma área – a comunidade. Segundo várias definições, comunidade se refere a um local onde vivem pessoas com interesses e características comuns. Outra definição aponta para propriedade comum ou participação. (CHANDA, 2006, p.114).

A Arte/Educação baseada em Comunidade como Bastos (2010) elucida: “[...] envolve uma parceria entre arte/educadores, artistas e a comunidade” (BASTOS, 2010, p.227). O que se busca nesta comunhão é justamente fazer a própria comunidade reconhecer arte nela mesma, sem precisar espelhar-se em outra cultura distante da realidade. Segundo ela, a arte/educação baseada na Comunidade ajuda a conceber a arte a partir de várias categorias como: “[...] regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, mídia etc. Todas essas formas são valorizadas igualmente enquanto parte integral da cultura da comunidade.” (BASTOS, 2010, p.229).

Sobre a formação de professores e ensino de arte baseado na comunidade, Bastos (2010) diz:

A educação geral e a arte/educação, em particular, não podem desconsiderar a importância de ambos: (a) preparar professores para identificar, investigar e ensinar criticamente formas de arte produzidas localmente; e (b) educar estudantes a interpretar e apreciar a arte local. (BASTOS, 2010, p.229)

O que Bastos (2010) considera é que a partir dessas resoluções o ensino de arte pode vir a ser transformador a partir de uma educação crítica presente na Comunidade de origem como também na Sociedade em geral.

A Arte/Educação baseada na Comunidade vista por uma ótica Americana conceituou sua teoria em dois grandes teóricos do Brasil: Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Através do que Freire chama de conscientização, fundamentou-se o conceito básico da Arte/Educação Baseada na Comunidade. A partir deste conceito o ser em comunidade ganha autonomia crítica para diferenciar os tipos de arte e reconhecer a arte local. Para Bastos:

O objetivo fundamental da prática educativa é promover a consciência crítica, marco referencial da mudança [...] as similaridades entre os processos de leitura de textos escritos e a interpretação de outras linguagens criativas, como a arte, não são nenhuma novidade, no entanto, dentro da perspectiva freiriana, obtêm conotações novas. A interpretação crítica de um texto escrito revela o contexto em que esse texto foi produzido e as circunstâncias históricas tanto de autores como de leitores. O conceito de alfabetização de Paulo Freire, intrinsecamente, conecta o ato de ler e escrever com a tomada de consciência de nossa historicidade e a possibilidade de questionar e de transformar o mundo em que vivemos. (BASTOS, 2010, p. 230).

Este processo de conscientização ajudara a Arte/Educação baseada na Comunidade a partir do momento em que os alunos consigam a partir de suas leituras de mundo saber reconhecer a arte e os artistas presentes em sua comunidade, adquirir pertencimento histórico de sua cultura e diferenciar criticamente os diferentes tipos de arte. Já no que tange a alfabetização visual aplicado por Barbosa (1992) e usado como método na Arte/Educação Baseada na Comunidade, Bastos continua conceituando que:

Ela sugeriu que a alfabetização visual promove a identidade cultural e a integração social. Interpretar e produzir imagens são habilidades integradas pelas quais é possível perceber e analisar nossa(s) cultura(s). Esse conhecimento da história e da arte locais oferece elementos essenciais à cidadania. Tornando-se conhecedor das diferentes tradições culturais, inclusive aquelas oriundas das próprias comunidades locais, estudantes passam a adquirir não só um entendimento contextual das diversas

formas e manifestações artísticas, mas também dos sistemas de valores, influências históricas e tensões econômicas da sociedade. (BASTOS, 2010, p.231)

Ou seja, fica evidente que a Arte/Educação Baseada na Comunidade busca a partir desses dois conceitos criar pontes entre o fazer – fruir – contextualizar do aluno para com a comunidade que o mesmo está inserido dando a ele possibilidades de reconhecer a aproximar a arte que à primeira vista está longe em museus e galeria. Essa conscientização e alfabetização é importante para este aluno ganhar pensamento crítico, autonomia e libertação.

Vale salientar que as diferentes pesquisas feitas em diferentes locais do mundo não se aplicam efetivamente quando posta em outra cultura, visto que, por exemplo: Bastos fundamentou sua pesquisa em uma comunidade de Orleans nos Estados Unidos, que possui uma cultura diferente de uma Comunidade no Brasil por exemplo. É preciso compreender os processos culturais do determinado campo de estudo, entender suas limitações, suas defasagens, conhecer os artistas locais para só assim buscar aplicar, integrar e basear a Arte/Educação na Comunidade explorada. Para com este conceito Bastos elucida que:

O processo educacional [...] é essencialmente político e envolve a conscientização do nosso pertencimento histórico e cultural, o qual norteia nossa reflexão crítica e participação social. Em sociedades com grandes diferenças econômicas, como o Brasil, a estrutura da produção artística reflete os conflitos de classe existentes na sociedade em geral. Portanto, aparar as arestas entre arte erudita e popular, ou entre a arte do pobre e a arte do rico, requer profundo comprometimento com a transformação social. (BASTOS, 2010, p. 231)

Outro conceito que ajuda entender a Arte/Educação baseada na Comunidade é o multiculturalismo, Daniel (2010) diz que “Multiculturalismo é uma realidade, porque é o estilo de vida de nossos ancestrais” (DANIEL, 2010, p. 263). O processo de ocupação de favelas no Brasil no período pós-colonial por exemplo retrata bem onde começou a diversidade cultural que existem nas comunidades periféricas dos dias atuais, pessoas de diferentes lugares com diferentes culturas passaram a conviver integrados em um espaço na periferia da cidade que o poder os colocou para excluí-los do centro onde a Elite brasileira circulava.

A cultura transpassa a história do homem porque é por ela que o conhecemos. É na cultura que futuras gerações estudam, conhecem, entendem seus

antepassados, mas existe alguma cultura sem interrelações com outras culturas? É possível dizer que uma cultura de determinado povo é cem por cento pura? Acredito que seja quase impossível, visto que em sua natureza o homem é nômade. O que Daniel (2010) conceitua a partir disso é que esta vida nômade precisou que os humanos se adaptassem aos diferentes tipos de ambientes que encontravam, este processo teve grande influência na formação de sistemas culturais, visto que, a partir deste caminho criado entre civilizações humanas encontravam outros humanos que tinham passado por experiências de vida diferentes. “Suas reações nesses encontros eram muitas e complexas: curiosidades, comércio, colaboração, festa, alegria, união, aculturação, criação de comunidade, assimilação, prevenção, violência e negociação.” (DANIEL, 2010, p. 266).

Na Arte/Educação o multiculturalismo ajuda a implementar um ensino de arte mais diversificado, abrangendo e aproximando culturas locais com de outros países e povos. O multiculturalismo ou educação multicultural é uma ideologia de ensino, um ideal proposto para se ter uma educação artística mais justa e igualitária para todos, é válido e compreensível querer que os alunos saibam compreender que a Arte e a Cultura possuem características próprias de acordo com o local que estão inseridas.

A Arte é diversificada, não segue um padrão específico, se faz em qualquer lugar, a cultura molda um povo e é por ela que os mesmos são reconhecidos. Entender e apreciar a diversidade da arte/cultura cria autonomia e traz libertação de amarras das convenções impostas pela sociedade, traçar novos caminhos, tecer novos imaginários dentro da Arte/Educação é de suma importância porque só assim barreiras conservadoras serão quebradas. Bigelow Harvey, Krap e Miller (2001, p. 1) fundamentados em Daniel (2010, p. 266-267) diz que:

Conceitos de multiculturalismo em Arte/Educação é, e deve ser continuamente, um processo para encorajar a justiça e o desenvolvimento social, tornando as comunidades construtivas. Processo esse que, em vez de produto, deve ser a consequência do currículo guiado pelos objetivos e valores social-democráticos. Esses objetivos e valores têm a intenção de confrontar a “classe racial, gênero, e preconceitos homofóbicos tecidos na fábrica da sociedade” (apud BIGELOW HARVEY, KRAP E MILLER, 2001, p. 1)

Daniel corrobora nesta discussão complementando que:

Além disso, esses objetivos e valores mantêm as práticas de sala de aula, construindo empatia, democracia e justiça social. Estratégias para o alcance desses objetivos podem ser encontradas nos processos de construção de comunidades, em que as pessoas têm objetivos positivos e de suporte. Através de nossas deliberações no desenvolvimento do currículo multicultural, defendemos que isso seja guiado pelos objetivos e valores sociais democráticos. (DANIEL, 2010, p.267).

Seguindo o fio que tece a construção da Arte/Educação Baseada na Comunidade, outro ponto importante é o que chamamos de Identidade cultural (pessoal) e seus aspectos incluem por exemplo idade, sexualidade, gênero, classe social, religião e vários outros. Para compreender como esses aspectos influenciam a nossa identidade cultural Daniel diz que:

Esses aspectos [...] são compartilhados com diferentes grupos sociais, e, muitas vezes, influenciados pela(s) cultura(s) nacional(is) à(s) qual(is) o grupo pertence. A existência de e a participação nesses grupos são frequentemente baseadas na posição de poder e nos atos de discriminação. Os vários aspectos da identidade cultural das pessoas estão em transição e são dinâmicos. Reconhecendo nossa própria identidade sociocultural e nossos preconceitos, fica mais fácil de entender as multifacetadas identidades culturais dos outros. DANIEL, 2010, p. 271)

Compreender a identidade cultural traz pertencimento, tanto pessoal quanto comunitário. Para compreender melhor o todo é preciso primeiro ter reconhecimento pessoal e autônomo e assim construir uma Arte/Educação Baseada na Comunidade igualitária para todos.

A Arte/Educação baseada na Comunidade levanta um debate sobre os rumos que a Arte/Educação trilha com o ensino de arte no Brasil e no mundo. O intuito é fazer ser vista a arte comunitária, reconhecer que aquele fazer artístico também é conhecimento de arte. Do que me vale saber os grandes feitos de pintores, escultores, dramaturgos da Europa se não reconheço o artista que mora em meu bairro? Levantar esse debate é de suma importância no mundo da arte, visto que através deste conceito a educação em arte venha a ser mais diversificada, dar aos alunos pertencimento, autonomia e libertação. Finalizo com a citação de Bastos acerca do que ela espera de um futuro para a Arte/Educação em Comunidade, ela fala que:

Arte é linguagem. Como propôs Dubuffet, arte se dirige à mente, fala à inteligência, comunicando saberes pertinentes a um tempo, espaço, grupo social. Arte é, portanto, pensamento e

conhecimento [...] A arte nos situa no mundo da cultura enquanto sujeitos, abrindo possibilidades de interpretação e de autoria. Atividades de arte-educação organizadas a partir destas idéias buscam estabelecer relações entre a arte consagrada e arte produzida na comunidade, investigando as linguagens criadoras dos alunos, suas famílias e da comunidade. [...] Há várias formas de desenvolver projetos de Arte-Educação Baseada na Comunidade. Meu comprometimento está ligado àqueles que tem o potencial de promover mudanças sociais através de um entendimento amplo de arte e o conseqüente empoderamento dos participantes. Conectar arte e comunidade no cotidiano da arte-educação abre portas para uma forma politizada de ensinar, aprender e agir nas comunidades com as quais interagimos. O convite está posto. (BASTOS, 2012, p.13-14).

Portanto, o que fica evidente é que a Arte/Educação Baseada na Comunidade precisa ser amplamente discutida na esfera nacional. A Arte com um sistema tecnicista e científico distancia o público do objeto de arte. Então, como criar imaginários onde o aluno perceba os diferentes tipos de arte e reconheça a arte produzida perto dele? Falta fazer o aluno reconhecer e se empoderar de sua própria cultura, entender influências de outras culturas para com a sua. Ou seja, fazer o aluno conhecer a arte da sua Comunidade, entender que a arte está próxima dele e não é intocável. Arte também se faz na rua, no fazer coletivo, é uma prática que transpassa as barreiras criadas para distancia-la, o que falta – ênfase minha – é reconhecimento, a arte comunitária precisa ser reconhecida como fazer artístico.

A Arte/Educação baseada na Comunidade para esta pesquisa será fundamental para compreender como o fazer do ensino aprendizagem da arte/dança se insere na Comunidade do Coque. Queremos levar à compreensão que a arte está dentro da Comunidade, que o morador dela faz, frui e contextualiza os trabalhos dos artistas locais, é preciso haver esta aproximação e reconhecimento, mostrar que a arte está perto deles e que este fazer coletivo em sociedade é também consumo de arte.

A partir da Arte/Educação Baseada na Comunidade, propomos investigar como a mesma influencia a Dança/Educação em sua trajetória no ensino de arte e no fazer artístico, para assim criar pontes e novas possibilidades para um tema pouco abordado no mundo da arte: A Dança/Educação Baseada na Comunidade.

2.1 DANÇA/EDUCAÇÃO

Antes de pensar a Dança/Educação Baseada na Comunidade hoje é preciso haver um novo resgate do caminho que foi trilhado na construção do ensino-aprendizagem da dança no Brasil. A linguagem Arte possui nichos fundamentais em sua constituição são eles: dança, teatro, música e artes visuais. Um arte/educador, como visto anteriormente, precisa estar apto para lecionar as quatro linguagens, pois o ensino de arte deve ser totalizador, ou seja, para um ensino-aprendizagem de arte ser considerado aproveitável o mesmo precisa englobar todas as linguagens que a arte possui.

Neste capítulo utilizamos da Arte/Educação Baseada na Comunidade para elucidar de forma geral o conceito de Arte, Arte/Educação e Arte Comunitária. Logo, o que pretendemos é a partir do que foi discutido no começo do capítulo, conceituar o conceito de Dança/Educação e mais especificamente Dança/Educação Baseada na Comunidade, visto que é o tema central da presente pesquisa.

Em 1997, a Dança foi incluída no Parametros Curriculares Nacionais (PCNs) e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola (MARQUES, 2012, p. 17)

Através de uma lógica iluminista, onde o pensamento racional, científico e lógico é evidenciado em detrimento da exclusão do pensamento irracional, subjetivo e afetivo, a prática pedagógica segundo Marques:

[...] tanto nas escolas de dança quanto nas escolas básicas, tem se preocupado pouco em rever esta herança iluminista embutida em sua fundamentação filosófica. Seus objetivos educacionais são propostos de forma fragmentada e universalizante, enraizados na supremacia da Razão e da Verdade. Inúmeros autores, entre eles Ana Mae Barbosa e Louis Aranaud Reid, têm apontado que a supremacia da razão iluminista nos bancos escolares, em detrimento da intuição, do corpo, do místico e do mítico, tem excluído a Arte do currículo escolar ou então alijado-a aos cantos recreativos das práticas educacionais. (MARQUES, 2011, p. 57)

Ou seja, o pensamento iluminista ajuda a compreender como o ensino de arte vem sendo categorizado unicamente como conteúdo para aplicar-se em igualdade aos parâmetros exigidos em outras disciplinas da grade curricular escolar básica. O que fica evidente é que se busca uma cristalização, uma verdade, uma

razão para arte, que segundo Marques (2011) “[...]ainda muitas escolas brasileiras categorizam a arte a partir de uma didática linear, tendo como segmentos: objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação” (sempre envolvida no processo de “relacionamento professor-aluno”) (MARQUES, 2011, p. 58).

Na linguagem da dança, um exemplo evidente e popularmente conhecido como sendo de um segmento tecnicista, rigoroso e racional é o ensino do balé clássico. A discussão que pretendemos levantar não é sobre a dança balé clássico em si, mas sobre como ela contribui para uma maior segregação do que é considerado dança ou não. O problema se instaura quando o balé começa a ser lido como dança base para qualquer dançarino. Sobre isso Marques (2011) diz que é comum discursos que se emprega o conceito de que o balé volta a ser base para qualquer aprendizado de dança, o que ela frisa é que a partir desse olhar é possível perceber uma reestruturação de uma hierarquia colonizadora, europeia e etnocêntrica “[...] em relação àquilo que pode ser considerado “boa dança” (MARQUES, 2011, p. 74).

O questionamento que pode ser levantado é: Afinal existe uma boa dança? Um dançarino para estar apto a dançar qualquer estilo precisa ser iniciado no balé clássico? O que se percebe, na cultura da contemporaneidade, é uma ideia enraizada em busca de virtuosismo e perfeição, visto que, o ensino de balé: “[...] acaba representando (ou voltando a representar) um ideal fortemente enraizado de ensino, de corpo, de mulher e de Arte que permeia o pensamento educacional na área de dança no Ocidente, desde o século XVIII.” (MARQUES, 2011, p. 74).

Ou seja, segundo Marques (2011) este corpo virtuoso concebido dentro da reestruturação do balé clássico mascara “hoje a volta das sylphides, das Giselles, das Cinderelas, das Filles Mal Gardées...” (MARQUES, 2011, p. 74-75). Conseqüentemente esta retomada do ensino tecnicista do balé como base para a aprendizagem de outras danças reestrutura também valores e discursos culturais que estão imbricados no conceito geral do bale.

A partir desta visão, onde o balé clássico é lido como base para se construir o fazer artístico de dança, o ensino da dança, mesmo que a priori não esteja aplicando os repertórios balé, condiciona-se a conceitos, ideias e ideais

embutidos nesta técnica, como: desafiar exacerbadamente os limites corporais, a busca de um corpo padrão ideal, o virtuosismo e assim por diante, Marques (2011). Favaretto (1993) fundamentado em Marques (2011, p. 75) resume conceituando que o ensino do balé clássico dita os papéis que o ensino de dança exerce, cria expectativas, dificuldades e lesões (ênfase minha). No mundo da arte existe uma predisposição a recuperar o que deu a mesma segurança para teorizar conceitos indiscutíveis, ideias irrefutáveis, conhecimentos objetivos, tal como o projeto iluminista empregou em suas ideologias.

Outro ponto importante na construção da história da dança/educação é o conceito de correntes modernistas, surgido no início do século XXI, pelo bailarino e coreógrafo Inglês Rudolf Laban, que:

“[...] ao contrário do balé clássico, tinha uma preocupação explícita de fazer do ensino de dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação; objetivava uma educação essencialmente através da dança.” (MARQUES, 2011, p. 77-78).

Para Marques (2011) Laban acreditava em uma dança/educação integrada que permitia fundir os conhecimentos intelectuais dos alunos com suas criatividade e imaginações. Neste conceito, as qualidades de movimentos contidas nas formas de expressão humana são os vetores principais que possibilitam o aluno experimentar a dança uniformemente através de movimentos corriqueiros, como pular, saltar, deslizar, sacudir e assim por diante.

Em seus estudos sobre tempo, espaço, peso e fluência, presentes no domínio do movimento, Laban indicou que a partir deles haveria uma forma de comunicar “[...] intenções e sentimentos ao coreografar e ao interpretar danças.” (MARQUES, 2011, p. 80). A partir do estudo do movimento encontram-se estruturas que auxiliam a exteriorizar a vida do homem moderno, suas sensações, emoções e sentimentos. E através disso, construir seu fazer artístico em dança. Sobre essas estruturas, Hogson e Preston-Dunlop (1990) conceituado em Marques (2011, p. 79) diz que:

Através da ciência que chamou de coreologia (choreology) e de seus estudos das dinâmicas (eukinetics), do espaço (choreutics), da escrita da dança (kinetography), Laban viabilizou também um maior conhecimento da “ordem oculta da dança”, ou

seja, de seu código, ou elementos estruturais (apud HODGSON E PRESTON-DUNLOP, 1990)

Sobre a concepção do conceito de coreologia, entendida como estrutura do movimento, Marques (2011) conceitua que atualmente a coreologia precisa ser entendida por uma nova ótica no que tange o ensino da dança. O que ela apresenta é que esta educação se apresenta de forma diferente da trazida pelo balé clássico que possuía única e exclusivamente o intuito de impor aos corpos uma codificação “circunscrita por conceitos de tempo, espaço, corpo e arte do século XVIII.” (MARQUES, 2011, p. 81).

Através do estudo coreológico, o aluno/dançarino pode debruçar-se sobre a dança em si, centrar-se na arte, nos mecanismos de movimento e não somente naquilo que poderíamos alcançar através deles (expressão, equilíbrio emocional, sociabilidade etc.) (MARQUES, 2011, p. 81).

O que se percebe é que todo o método criado por Laban para uma Dança/Educação mais livre e criativa se contrapõe a ideia produzida pelo DBAE na implementação do ensino de arte/dança nas escolas. A partir disso Laban cria uma linha de pesquisa, onde fala-se sobre o movimento produzido no cotidiano e o quão ele é importante na construção do fazer artístico, é pela estrutura do movimento que a dança surge.

Toda essa contextualização serviu para olhar a Dança/Educação por um novo viés, pouco discutido no âmbito nacional, esse viés é o tema central da discussão dessa pesquisa e o que se busca é apresentar apontamentos do que percebemos, a partir de tudo o que foi visto, o que é Dança/Educação Baseada na Comunidade concebida na contemporaneidade.

Existe uma epistemologia do ensino da dança, chamada A Dança no Contexto, fundamentada por Marques (2011), o conceito propõe que para ter uma aula de dança mais integralizada e diversa é preciso conhecer o contexto que o aluno está inserido. Esse contexto se aplica ao seu bairro e seus familiares, mas abarca outras esferas como o contexto virtual de sua geração e as redes de comunicações criadas. O que a dança no contexto propõe é não silenciar o que os alunos trazem consigo, e sim agregar esses conhecimentos para que “a sala de aula de dança não se torne um espaço acrítico e de fuga.” (MARQUES, 2011, p. 102). Marques conclui conceituando que:

Com isto, a dança tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escola pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicam e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los; poderia passar a ter espaço próprio nessa rede de comunicações entre o real e o imaginário na contemporaneidade. (MARQUE, 2011, p. 100).

No processo de Dança/Educação em Comunidade é preciso primeiro pensar que comunidade é esta, visto que, pensando por um viés academicista a Arte/Educação é estudada a partir da comunidade escolar centrando-se nos muros internos das escolas a priori. O que essa pesquisa pretende é ultrapassar esses muros e assim como a Arte/Educação Baseada na Comunidade, levantar e debater questionamentos acerca do fazer artístico da Dança/Educação Baseada na Comunidade para além do âmbito escolar.

Através de uma pesquisa feita nos portais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco de Teses e Dissertações (BDTD) constatamos que não existem pesquisas científicas produzidas no âmbito nacional sobre Dança/Educação Baseada na Comunidade. Logo, a presente pesquisa busca elucidar este tema, fundamentando-se a partir da Arte/Educação Baseada na Comunidade, para compreender como a Dança/Educação baseia-se na Comunidade do Coque.

A Dança/Educação Baseada na Comunidade insere-se quando, a partir do conceito de Arte/Educação Baseada na Comunidade, busca unir a comunidade, o dançarino/educador e o aluno/brincante. Ela acontece quando a prática de dança produzida gera pertencimento, empoderamento e criticidade ao aluno, fazendo ele compreender que a arte não está distante em museus e galerias, que a dança não está exclusivamente no teatro, ao contrário está próxima a ele em seu próprio convívio social.

Sabemos que a dança é uma linguagem universal, ou seja, todo corpo é capaz de produzir dança. Os estudos de Laban como apontados acima indicam que o movimento do corpo, com suas intencionalidades, é considerado dança, a coreologia traça o percurso deste movimento através do peso, tempo e espaço. O que a modernidade elucidou durante todo o século XX é que havia novas possibilidades de se olhar a dança para além de um viés virtuoso e tecnicista, os

métodos concebidos nesta época colocavam em evidência o movimento em sua essência pensando uma dança mais livre, criativa e autêntica.

O que percebemos é que a Dança/Educação passou por processos de sistematização da mesma para validar seu conhecimento enquanto técnica, o problema se instaura quando artistas que se utilizam de uma linguagem subjetiva e sensível para se comunicarem necessitam de validação técnica que os considere aptos a serem artistas e ensinarem arte.

Entendendo nesta pesquisa o conceito de Comunidade como um centro periférico, que pode ser também chamado de Favela e analisando em específico a Comunidade do Coque percebemos que a dança de cultura popular se insere categoricamente no fazer artístico do dançarino desta comunidade. Este artista que está inserido em determinada manifestação cultural produz, exporta e ensina dança na sua própria prática social, logo o acesso ao conhecimento está no próprio fazer em comunhão, o conhecimento é passado na prática em conjunto, onde a Comunidade educa a própria Comunidade para com a dança.

Pensar a Comunidade de periferia é pensar conseqüentemente a cultura popular, e no caso da dança, as danças populares tradicionais. Na Dança/Educação escolar a dança popular é vista unicamente como produção em épocas comemorativas como Carnaval e São João, sobre isso Marques acrescenta que:

As danças populares são dadas (literalmente dadas) de forma linear, não relacional, morta e passada. Nem sempre o conhecimento da história da dança ou das danças garante aos alunos traçar caminhos próprios e que intervenham e contribuam para participação crítica do indivíduo na sociedade contemporânea. (MARQUES, 2012, p. 167)

Ou seja, a dança popular é codificada em seus passos com o intuito da apresentação final, sem haver uma investigação mais aprofundada nas relações dos folgedos trabalhados. Marques continua conceituando que:

Raramente paramos para analisar, discutir, refletir e contextualizar as danças populares, tanto em suas estruturas coreológicas, coreográficas ou temáticas. Que relações de gênero estão presentes nas quadrilhas quando homens são separados em fila das mulheres? Que posturas éticas estão sendo ensinadas no jogo da capoeira? Malícia? Malandragem? Que papel está implícito no rebolado faceiro do Carimbó? Que visão de religiosidade está presente no Maracatu? Que papéis sociais estão sendo trabalhados no Lundu Colonial? Mas além: o que tudo isso tem a

ver com o Brasil/juventude de hoje? (MARQUES, 2012, p. 167-168).

Sobre a falta de pertencimento, que explica o porquê de não haver incentivo a busca por conhecer a cultural local, Marques (1999) fundamentada em Marques (2012, p. 164) diz que:

Nossa identidade hoje está mais ligada a nossos repertórios do que a nossos territórios. Não se domina um país pela invasão territorial, mas principalmente pela superposição e diluição dos repertórios culturais e sociais. Caso nossos repertórios não estejam enraizados de forma significativa, ou seja, relacional, consciente e crítica, poderemos ser massacrados pela pasteurização de ideias, estéticas, danças. Estas significações são articuladas à medida que o passado e o futuro são compreendidos em função das vivências temporais e espaciais presentificadas nas danças e nos corpos (apud, Marques, 1999).

A identidade cultural traz pertencimento, faz o homem se reconhecer e reconhecer sua comunidade, a partir de uma investigação de si ele é capaz de produzir em coletivo. Esta prática precisa ser libertadora, para que o homem obtenha condições de conhecer as heranças culturais de onde está inserido.

Portanto, a Dança/Educação Baseada na Comunidade elucida e compreende que para haver a união entre a comunidade, a dança e o dançarino/educador são necessários propor pontes de diálogos sobre o tema. A dança em comunidade se produz em comunhão, no fazer em coletivo, onde o detentor do conhecimento também é um brincante, fazendo assim com que a prática social seja livre e criativa, como a dança/educação propõe. É necessário fazer com que o artista perceba sua potência criativa e sendo assim seja capaz de transpor seu conhecimento para a comunidade, fazer com que a dança seja praticada de forma libertadora e que a comunidade a perceba como herança cultural capaz de produzir uma práxis crítica e empoderada trazendo pertencimento a quem nela vive.

No próximo capítulo, abordaremos o tema Práxis e seus desdobramentos para com a educação e a sociedade, buscando novos conceitos no que tange ao fazer da Práxis social do homem.

CAPÍTULO III – Práxis

Neste capítulo abordaremos o conceito de Práxis com a intenção de elucidar como a práxis se insere na prática artística em Comunidade. Partindo do princípio práxis equivale ao termo prática, mas se formos olhar pelo conceito marxista há uma diferenciação, visto que toda práxis é uma prática, mas nem toda prática é uma práxis. A apostila do MEC ([s.d.] p. 1) sobre Práxis fundamentado no dicionário marxista, aponta esta diferenciação dizendo que, Práxis “diz respeito a “atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo” (apud Dicionário Marxista). E a Prática:

se refere a uma dimensão da práxis: a atividade de caráter utilitário-pragmático, vinculadas às necessidades imediatas. Nesse sentido, em nossa vida cotidiana, tomamos as atividades práticas como dadas em si mesmas, sem questionarmos para além das formas como aparecem, aquilo que constitui sua essência. (MEC, [s.d.], p.1)

Ou seja, a prática se difere da práxis porque a prática é a ação comum do homem em sociedade, a partir dela que ele produz, trabalha, vive, se comunica e neste fazer pode ou não está inserida a ação da práxis, cabe ao homem determinar quando sua prática também é uma práxis.

Mas afinal, O que é Práxis? Para Sánchez Vázquez (1980, p. 245) fundamentado em Mayoral (2007, p. 5) práxis é:

uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. Segundo suas etimologias gregas, explícitas em Aristóteles, práxis no fenômeno que se esgota em si mesmo; se engendra uma obra, é poiesis, ou criação. Tal distinção é abandonada por nosso autor, porque o uso de poiesis restringiu-se ao artístico, enquanto que no termo “práxis” cabem todos os campos ou áreas culturais e as obras, porque é “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente)

modifica uma matéria prima dada” (apud Sánchez Vázquez, 1980, p. 245).

Em síntese, a práxis objetivamente é a ação social transformadora do homem sobre o mundo, essa atividade tem a capacidade de, a partir do que é dado ao homem em sua natureza, transformar um objeto ou uma situação. Além disso, a práxis transpassa outra esfera subjetiva do ser humano, o eu do próprio homem. Isso quer dizer que, no momento da atividade de transformação que produz práxis o homem além de transformar a matéria, durante o processo também transforma a si mesmo.

Nos fundamentos da práxis, teoria e prática são indissociáveis, visto que a prática transformadora está condicionada à teoria, pois a partir de sua teorização do real que a práxis pode acontecer. Vázquez (1997, p. 207) fundamentado em MEC ([s.d.] p.2) diz que:

entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (apud VAZQUES, 1997 p. 207).

Este fundamento teórico prático da práxis é o eixo central para a sua realização. Os dois fundamentos precisam estar em conformidade para a atividade acontecer, a teoria precisa se adequar as situações diversas que acontecem na ação, assim como a prática necessita apoiar-se na teoria para fundamentar sua práxis. Sobre isto Mayoral fala que:

A prática amplia os horizontes teóricos (os descobrimentos das forças produtivas caem sob o controle do intelecto), sem que se reconheça sua origem. Não só aporta critérios de validade, mas também fundamentos e novos aspectos e soluções de um que fazer, e até meios ou instrumentos inovadores. É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas: não sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: às vezes a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. O que diz que a prática não obedece às exigências da teoria, mas sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, depois de um desenvolvimento histórico, a teoria responde às práticas e é fonte destas. (MAYORAL, 2007, p. 9)

O debate acerca da diferenciação entre teoria e prática, como aponta Ma-yoral (2007) vem sendo questionado desde antes de cristo na Grécia Antiga. Nesta época houve essa ruptura porque o homem em seu poder monetário ou intelectual se diferenciou por uma questão de Status, ou seja, a prática lida como trabalho braçal, ficou a cargo dos comerciantes, artesãos, vassalos e escravos e a teoria ficou resguardada com os filósofos pensadores da região. A prática em si denota trabalho físico, material, palpável, por ser uma ação humana do cotidiano em sociedade. A práxis apesar de estar associada a essa objetividade física, lida com emoções, valores, sentimentos, causas, percepções, isso passa por uma linguagem subjetiva intrínseca ao ser humano, isso quer dizer que, a teoria se alia a prática quando juntas produzem transformação no fazer e no sentir, o homem quando produz práxis transforma a natureza de forma prática e a si mesmo através de suas teorias.

Ainda sobre o conceito de sujeito, para a obtenção de uma práxis consciente, implica dizer que por trás existe um ser consciente de si mesmo, do seu contexto, da natureza a ser transformada e dos seus objetivos. Noronha (2005) apresenta o conceito de Marx sobre o sujeito da práxis onde o homem criador:

[...]que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos por produzir-se, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras. O sujeito dentro do conceito de práxis é, por definição, um ser social. Sua manifestação de vida, ainda que não apareça sob a forma direta de uma manifestação de vida comum, que se desenvolve juntamente com outros indivíduos, é, no entanto, uma manifestação e confirmação da vida social. Ao mesmo tempo em que, através do exercício de sua atividade o homem se apropria dos objetivos exteriores, os pensa e valora, se objetiva a si mesmo. (NORONHA, 2005, p. 5)

Na construção deste sujeito está imbricado sua construção social, visto que “É na práxis e pela práxis que o homem enquanto ser social transforma seu meio e se autotransforma” (CARVALHO; MENDES, 2014, p.3), neste processo tudo o que se é criado nesta construção social, sendo objeto material ou não, tem memórias, afetações, emoções, sentimentos do ser que produziu, ou seja, as suas ações internas também são transferidas para o objeto criado fazendo assim com que ele pertença à sociedade.

Para Vázquez (1997) fundamentado em MEC ([s.d.]) há diferentes níveis de práxis elencadas por categorias. A primeira chamada Práxis criadora, de caráter processual, esta práxis se faz no percurso, não há previsibilidade, a partir da criação a transformação acontece ao acaso, sendo assim imutável, está no limiar entre o objetivo e o subjetivo, entre o pensado e o executado. A segunda é chamada Práxis reiterativa, ou seja, diferente da criadora esta práxis se forma a partir da repetição, sendo assim há como haver mudanças no seu percurso, ela age na ruptura entre o pensar e o executar, por haver repetição em seu processo a mesma impõe modelos pré-estabelecidos pela práxis criadora, esta cópia pode ser lida positivamente quando soma ao já criado ou negativamente quando há apagamento da criação original. A terceira chamada Práxis espontânea, não há consciência pré-determinada, a ação acontece no não pensar, a partir da espontaneidade. A quarta e última é chamada Práxis reflexiva que consiste em fazer uma reflexão sobre a prática, é o grau mais elevado porque requer a partir do que foi produzido que haja uma reflexão aprofundada do processo, nesta ação está intrínseco a transformação.

Outro aspecto da práxis apresentado por Guerra e Ferreira (2016) fundamentando em Martelli apud Semeraro (2005) compreende que:

a Filosofia da práxis abrange três aspectos inseparáveis: técnico-produtiva, científico-experimental e histórico-política. A práxis é técnico-produtiva, pois o trabalho dentro da sua compreensão é um elemento histórico na formação do sujeito, como também age na mediação do sujeito com a natureza e os outros homens. A práxis é científico-experimental, pois a reflexão e a pesquisa teriam que se articular com a construção do conhecimento e humanização do mundo, pois o pesquisador continuamente teria que relacionar sua teoria com a prática até a formação de uma unidade. Por fim histórico-política, pois a práxis atua na relação homem sociedade buscando a libertação na perspectiva da construção de uma nova civilização, aonde exista um novo modo de pensar e agir. (GUERRA E FERREIRA, 2016, p. 8-9)

A partir de tudo o que foi visto, compreendemos que a práxis acontece no fazer social/comunitário, seja ela criadora, reiterativa, espontânea ou reflexiva, todo este conjunto acontece nas relações criadas em sociedade. Passada a explicação acerca do que é práxis, elucidaremos o conceito de Práxis Social, visto que é por ele junto com Arte/Educação Baseada na Comunidade que fundamentaremos a pesquisa.

“No exercício do trabalho, o homem singular não se encontra em relação direta com a natureza, mas sua atuação se dá mediada pela ação dos outros homens.” (MACÁRIO, 2009, p. 12). A práxis social como prática se inicia na ação do trabalho físico, isso quer dizer que, a transformação acontece na relação do homem com o outro, em primeira instância ele não tem contato com o objeto de transformação, a sociedade fica encarregada de o colocar em contato com os elementos da natureza.

A prática do trabalho permitiu ao homem conviver em sociedade, esta ação vem sendo construída desde o período da Grécia Antiga como elucidado acima, sobre isso Macário diz que:

O surgimento do trabalho e a divisão que o acompanha, como uma sua dimensão orgânica, impulsionaram as comunidades originárias a patamares de socialidade cada vez mais elevados e complexos, ao mesmo tempo em que a complexificação das relações sociais propulsionava a divisão do trabalho para situações novas e mais extensas. A evolução do trabalho, da divisão do trabalho e das relações sociais são forças que se determinam reflexivamente. (MACÁRIO, 2009, p. 12-13).

E continua conceituando que:

A consequência imediata disto é que, ao trabalhar, o homem transforma a natureza e a si mesmo, mas também, e primordialmente, entra em relações ativas com os outros. Ergue-se, desta forma, um coletivo, uma forma específica de cooperação que funciona como mediação do exercício do trabalho. A necessidade é, assim, respondida pela interconexão das operações que se processam no interior da atividade coletiva. (MACÁRIO, 2009, p. 13).

Ou seja, a práxis social forma-se no fazer coletivo, o homem em comunhão com sua comunidade busca acessar a natureza que será transformada, o trabalho dar a ele funções capazes de produzir sua práxis individual coletivamente.

Para Macário (2009) a consequência do que foi citado acima é que, são regidas leis institucionais para avaliar as condutas individuais na prática coletiva, para ele “A lei é, portanto, processada socialmente e assume perante os indivíduos o caráter de valores que normatizam a prática social de cada um.” (MACÁRIO, 2009, p. 13).

O que Macário (2009) conceitua é que na prática do trabalho o homem coloca os objetos fornecidos a ele em teste, com esta prática ele obtêm

habilidades que o faz reconhecer e diferenciar objetos bons que podem ser melhorados dos que estão ruins e podem ser descartados, isso cria o que Macário (2009, p. 13) chama de “os instrumentos de trabalho como materialidade dos conhecimentos que foram abstraídos no curso da atividade.” O mesmo ocorre com a práxis social, visto que o:

[...] objetivo é incidir sobre a consciência dos indivíduos dirigindo suas decisões alternativas. Com efeito, estas atividades pressupõem um conhecimento do homem como ente singular – seu comportamento, suas inclinações, suas pulsões – e um conhecimento do homem como ente enredado na construção social. (MACÁRIO, 2009, p. 14)

Estes objetivos filiam-se a práxis social quando a partir do trabalho individual do homem para com a natureza, torna-se norma, ética, tradição para o coletivo. “[...]a longevidade de uma pessoa impõe-se como premissa incontornável do domínio do saber, dos conhecimentos e valores imprescindíveis ao convívio social e à transformação da natureza.” (MACÁRIO, 2009, p. 14). A partir disto o autor apresenta a linguagem como forma de mediação para a construção das objetivações da práxis social, ele diz que:

A linguagem constitui, portanto, uma forma de objetivação tão universal quanto o próprio trabalho e as relações sociais. Ela não é somente fruto das relações sociais, senão uma mediação fundamental destas mesmas relações. Ela nasce por necessidade do intercâmbio dos homens e como expressão material das abstrações operadas no curso da atividade humana, porquanto, além de mediar a reciprocidade social, fixa e veicula os conhecimentos, saberes, valores engendrados na esfera do trabalho e da práxis social. Trata-se, portanto, de um dos vetores materiais decisivos da continuidade social, funcionando, ao mesmo tempo, como esteio da experiência passada e força propulsora da sociabilidade. (MACÁRIO, 2009, p. 15)

O processo de compreender a Práxis social imbrica em outro tópico deste capítulo que nos auxiliará a compreender como o fazer da práxis social interfere na produção de arte na Comunidade do Coque. Nesta parte do capítulo abordaremos dois conceitos que atrelados a práxis buscam elucidar novos conceitos para o que tange a linguagem da Educação e da Arte/Educação.

A Práxis Educativa que procuramos conceituar nesta pesquisa parte do pressuposto que Paulo Freire aborda em suas obras. O conceito de práxis

educativa em Paulo Freire introduz o conceito primeiramente de prática libertadora do homem, visto que:

Para Freire, o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais. (PIO; CARVALHO; MENDES, [s.d.], p. 7).

Partindo deste pressuposto, os autores corroboram conceituando que a:

Educação no sentido mais amplo é a própria formação dos seres humanos ao longo da história e em práticas sociais diversas. Ela é a própria formação do ser social. Na sociedade de classes, as práticas formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizadoras, se dão na materialidade das contradições que ao longo da história disputam projetos educativos (formativos) opostos, expostos nos conflitos entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos. (PIO; CARVALHO; MENDES, [s.d.], p. 7).

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido segundo Freire* (2010) dedica seu livro aos homens que em seu processo de convivência em sociedade tornam-se seres oprimidos, presos por amarras invisíveis de um sistema opressor. O processo de descoberta desse homem do lugar em que se encontra é o ápice do trabalho de libertação, o homem para produzir práxis precisa primeiramente entender o seu lugar de oprimido para só assim se libertar, essa ação é o caminho percorrido para a práxis.

A partir desse entendimento é preciso compreender que, no papel de oprimido o homem ainda não possui ferramentas suficientes para produzir a práxis. Através da convivência em sociedade e do diálogo que homens se unindo a outros homens conseguirão entender este poder que os cerca e os coloca em local de inferioridade, para então em conjunto alcançarem a libertação ou parafraseando Freire (IDEM, p. 52) apud Freire (2010, p. 48) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

Partindo deste pressuposto compreendemos que a educação é uma linguagem da natureza posta para todos os homens de forma igualitária. Em seu fazer vemos o quanto esse papel da educação é dicotômico, ou seja, mesmo que seja feita para os homens igualitariamente ela ainda assim pode ser excludente, violenta, desumanizadora e aprisionadora. O que a práxis educativa libertadora propõe – ênfase minha – é que os homens estejam aptos a se libertarem

entre si, e mais que isso, consigam produzir práxis suficiente que em seu processo de libertação consigam libertar os outros oprimidos ao redor. Freire (2010) aponta um caminho dizendo que:

A educação como prática da liberdade encontra a sua essência na prática do diálogo, na dialogicidade dos indivíduos. Se o oprimido é o ponto de partida do pensamento da pedagogia freiriana, assim também se afirma como lugar pedagógico, referência para a consciência geradora. O diálogo é concebido como um poder latente e sempre possível ao oprimido. O exercício do diálogo é a experiência da liberdade. (FREIRE, 2010, p. 49).

E complementa dizendo que: “Um dos elementos principais, senão o fundamental, que identifica o diálogo como fenômeno humano é a palavra que, por si, já carrega as categorias ação e reflexão.” (FREIRE, 2010, p. 49). É neste processo de ação e reflexão que a práxis imbrica.

Dentro desse contexto, pensar a práxis educativa é compreender que a partir do momento que o homem em seu processo de libertação entre em contato com o objeto Educação concedido a ele através da natureza, é capaz de, indo em direção contrária a uma educação bancária, conseguir produzir criticidade, autonomia, pertencimento, empoderamento e liberdade. Através da educação o homem consegue compreender seu local no mundo e a partir disso livrar-se deste sistema opressor que os aprisiona, dar a eles ferramentas necessárias para quebrar as amarras e através de uma práxis em comunhão se apropriar do que os pertencem.

Imbricando-se na Comunidade do Coque, pensar a práxis educativa nesta Comunidade é entender que a educação foi o objeto concedido que fez os moradores compreenderem que aquelas terras os pertenciam, através de uma mobilização conjunta, através da ação, do protesto e do diálogo, os moradores conseguiram com o passar dos anos continuar habitando o lugar. A práxis ela se apresenta quando cada pessoa de determinada população se movimenta em busca de libertação. Se não existissem mobilizações internas de cada morador a libertação em comunhão não iria acontecer. Através do diálogo e da informação eles compreenderam que era preciso haver movimento, e vale considerar aqui que esse movimento não foi pacífico, a história é marcada por terra, suor e sangue, saíram dos seus lugares de oprimidos e conquistaram as terras que o poder opressor queria tomar de volta.

Do olhar de quem escreve, a história da Comunidade é um forte exemplo do que é a práxis educativa. As condições de vida das gerações passadas eram de extrema pobreza, a miséria e a fome assolavam a vida dos moradores. Eles eram os oprimidos na cartografia da cidade, o caminho mais fácil seria ceder às exigências do Estado e entregar as terras. Mas em meio a todas as adversidades houve o fazer da práxis, quando mobilizações ocorreram para a terra continuar sendo pertencente de quem nelas viviam, quando em comunhão os primeiros moradores aterraram o mangue para construir suas casas ou quando hoje em dia mobilizações voltam acontecer contra entidades que ainda querem se apropriar desta terra. Ou seja, a práxis a partir de uma educação libertadora é importante para os moradores compreenderem que as terras pertencem a eles e essa mobilização conjunta é de extrema importância, visto que, produz a práxis social que os conduzem para a libertação conjunta, ou em outras palavras, parafraseando Freire (IDEM, p. 52) apud Freire (2010, p. 48) novamente: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

O segundo ponto de análise para compreender a práxis realizada na Comunidade do Coque é o conceito, introduzido na Tese de Azevedo (2014), denominado Práxis Arteducativa. Segundo Azevedo (2014) esse conceito se baseia primeiramente em uma concepção freiriana de se pensar a práxis, o que ele procura a partir disso é entrecruzar o campo da educação com o campo da arte, visto que:

É, pois, epistemologia da Arte: estuda os modos como se ensina e se aprende Arte, mas é epistemologia situada histórico e socialmente, isto é, se materializa na estreita relação entre teoria do conhecimento com teoria do ser. Partindo da centralidade das linguagens artísticas, enfatiza o entendimento de que toda linguagem é situada porque toda linguagem é sempre cultural, manifesta posição de gênero, de etnia, de orientação sexual, religiosa, de classe social, ou seja, posições ideologias construídas e/ou introjetadas nas e pelas culturas. Enfim, a práxis arteducativa manifesta-se pelo ethos do arte/educador, tanto no plano da identidade pessoal quanto no plano da identidade coletiva. (AZEVEDO, 2014, p. 101)

E corrobora dizendo que:

Deste modo, o conceito de práxis arteducativa, por sua forte ligação com o pensamento freireano, busca a problematização do universo das Artes e Culturas Visuais, sendo profundamente importante para a constituição da AT, como teoria aberta, que é por

nós compreendida como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais. (AZEVEDO, 2014, p.105)

O que compreendemos é que a práxis arteducativa conceituada nesta tese nasce a partir do processo de ensino aprendizagem da arte. A arte é uma linguagem coletiva da natureza, ou seja, todos os homens entram facilmente em contato com ela. A práxis se forma quando a partir desse objeto que é dado ao homem a natureza é transformada, partindo de uma ideia tanto coletiva quanto individual. Isso quer dizer que a práxis é a ação transformadora do homem e na educação ela acontece quando o homem a partir de sua prática a priori individual consegue sair do seu local de opressão e se libertar através de uma educação crítica e autônoma. Quando este processo se une a arte, a práxis é direcionada para um fazer artístico, para a prática artística ou nas palavras de Azevedo (2014):

Constituída, assim, a práxis arteducativa leva-nos a compreender o processo de leitura de mundo de maneira a incluir nesse a dimensão estética e artística, isto é, por serem dimensões (humanas) que se constituem no plano das culturas, trazem as marcas históricas e sociais do lugar do sujeito no mundo (AZEVEDO, 2014, p.102.)

A arte por se tratar de uma linguagem humana da possibilidade ao homem em sua prática produzir práxis, salientando que neste contexto toda práxis artística será uma prática, mas nem todas as práticas artísticas, seja no âmbito da arte ou da arte/educação, será necessariamente uma práxis.

Contém, ainda, dizer que o conceito de práxis arteducativa é uma construção para dar sentido a este trabalho de pesquisa, ela é uma pretensão, mas não se pretende absoluta. Trata-se, apenas, de um conceito que é aberto e que busca problematizar as questões contemporâneas da teoria e da prática (da práxis) do ensino e da aprendizagem em Arte na perspectiva da AT. (AZEVEDO, 2014, p.101-102).

Partindo desse pressuposto e analisando o conceito de práxis arteducativa e de práxis educativa, compreendemos que quando olhada por um viés da Comunidade do Coque a práxis arteducativa acontece quando o fazer e o ensino aprendizagem da arte inserem-se na Comunidade.

A comunidade do Coque, como já explicitado anteriormente, possui uma conexão com a Arte desde o começo de sua história, os moradores produzem, consomem e são fazedores de diferentes segmentos dessa linguagem. É

comum ouvir histórias dos bailes que eram oferecidos nos clubes da comunidade, as agremiações de danças populares que eram formadas, cursos e oficinas de teatro, dança, música e artes visuais que eram oferecidas nas ONGs, cursos esses que ainda são oferecidos, a produção de shows e eventos musicais dentro da Comunidade, festas e encontros de passinhos. Esses exemplos são uma parcela de tudo o que se é produzido artisticamente dentro da Comunidade. Não dá para afirmar que todas essas práticas são uma forma de práxis, mas é possível afirmar que a partir de uma leitura do que é práxis e do que é mais especificamente práxis arteducativa, os moradores produzem em sua prática a práxis quando a partir de uma mobilização primeiramente interna agem para haver a realização de tal manifestação que ele está inserido, a partir dessa mobilização de cada morador que a práxis social acontece no coletivo, é preciso haver pequenas movimentações internas para que a libertação em comunhão aconteça.

Olhando por um viés agora específico da dança, os moradores que dançam nas agremiações ou em templos religiosos ou mesmo em festas de rua não vão ao encontro da dança de forma obrigatória, nem lucram com isso, eles dançam e ensinam outras pessoas a dançar por prazer. É neste contexto que a práxis se insere na Dança/Educação Baseada na Comunidade, os moradores que estão no papel de detentor do conhecimento de determinada dança, são arte/educadores, mas também são brincantes, estão em igualdade com os outros participantes, nesse processo compreendemos que ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.

Dentro desse contexto, a Práxis a partir de uma abordagem libertadora acontece quando a natureza oferece aos homens da Comunidade o objeto da dança e ao entrar em contato, na ação de dançar eles se transformam e apropriam-se do objeto que foi dado a eles, essa ação de transformação acontece porque primeiramente libertam-se do lugar de oprimido e compreendem que a dança é uma ferramenta de empoderamento e aquilombamento, a partir do fazer artístico o homem entende seu lugar no mundo e torna-se um ser mais crítico e autônomo de suas ações. A prática de dança na Comunidade do Coque é uma práxis porque a Comunidade educa, transforma e liberta a própria Comunidade para com a dança.

3. METODOLOGIA

Como visto anteriormente, o campo escolhido como delimitação da pesquisa é a Comunidade do Coque lugar situado na Região Metropolitana de Recife – PE. A Comunidade está inserida na rota que liga a Avenida Agamenon Magalhães e o Bairro de Boa Viagem, dois pontos de referência no dia a dia de moradores e turistas da capital. As terras do Coque foram concedidas para habitação desde a década de 40 e por estar localizada entre dois polos econômicos que movimentam a cidade, o local sempre foi cobiçado. A luta para os moradores continuarem morando neste lugar vem de gerações passadas, se por um lado os órgãos públicos que concederam as terras não mediram o poder aquisitivo que o lugar teria com o passar dos anos, por outro eles não podem tirar os moradores do local que construíram suas habitações depois de um trabalho braçal de aterramento do mangue.

Outro ponto importante que liga o Coque a esta pesquisa é a dança e como a Comunidade educa a própria Comunidade para com a dança. A dança é um fenômeno de estudo nesta pesquisa quando percebemos que o Coque é uma Comunidade que dança e que dança danças em diferentes segmentos, seja ela de forma recreativa, religiosa e/ou coreografada. Na história da Comunidade é comum relatos da existência de Clubes que ofereciam semanalmente bailes e matines para jovens, adultos e idosos, de terreiros de candomblé, igrejas católicas e evangélicas que em suas cerimônias a dança era vetor primordial no andamento da celebração, ou grupos de dança popular como Caboclinho, Afoxé, Maracatu, Frevo, Quadrilha que eram formados, coreografados e dançados pelos próprios moradores da Comunidade e até hoje quando grupos de Swingueira e Brega Funk se formam por jovens que única e exclusivamente dançam pelo prazer de dançar ou quando fazem em conjunto os chamados Paredões que consiste em marcar um encontro pelas redes sociais e no meio da rua com uma caixa de som no formato de uma parede dançam, bebem e se divertem noite a dentro.

Percebe-se essa personalidade na escrita porque o campo foi delimitado por interesses afetivos de quem escreve, esses mesmos questionamentos

poderiam ser feitos a partir de outra comunidade periférica da cidade do Recife, mas por que o Coque? Porque quem escreve é um produto da própria Comunidade, é um interlocutor que trabalha para que o mundo conheça as potências que, assim como ele, o Coque produz e acima de tudo é uma pesquisa que procura dar luz ao estudo deste fenômeno porque foi a dança em comunidade que deu autonomia, liberdade e criticidade para o mesmo atuar dentro e fora do Comunidade.

Essa contextualização tem como objetivo dar margem para introduzir como será feita a análise de dados. A coleta de dados desta pesquisa de campo foi feita a partir de um questionário aplicado com perguntas fechadas que será analisado minuciosamente no decorrer do delineamento do campo metodológico. De forma quantitativa e aplicado a um cálculo estatístico o questionário visava de forma impessoal analisar a relação da Comunidade e dos Moradores para com a dança. Como visto acima o campo de pesquisa foi escolhido para estudo porque quem escreve possui relações afetivas com o local e sendo assim pressupõem-se também uma análise qualitativa. Silva (2010) sintetiza o que foi dito acima em seus estudos dizendo que:

A complexidade do nosso objeto de pesquisa exigiu um desenho metodológico que incorporasse no processo de coleta, organização, tratamento, análise e interpretação dos dados, as subjetividades do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, a partir de um processo dialógico de produção do percurso investigativo. (SILVA, 2010, p. 81)

Esta fala é do estudo metodológico de sua tese, mas imbrica nesta pesquisa quando partimos do pressuposto que a relação de quem escreve com o objeto de pesquisa apresenta uma complexidade capaz de fazer com que não aja neutralidade no decorrer do percurso metodológico trilhado para este trabalho, desde a coleta até a apresentação dos dados esteve presente as interferências estabelecidas entre o pesquisador e o os indivíduos da pesquisa porque o mesmo está inserido neste campo e convive com essas pessoas. Portanto, essa pesquisa delinea-se na produção da análise quantitativa/qualitativa, buscando aproximar esses dois segmentos, que à primeira vista são opostos.

Pensando na possibilidade de pesquisas se delimitarem por uma só análise, esta pesquisa elucida-se através destas duas perspectivas, que dentro da

pesquisa social possuem caminhos contrários, são elas a análise quantitativa e qualitativa. Enquanto a quantitativa busca a solução dos fatos através de estatísticas a qualitativa procura entender todo o contexto em que objeto estudado está posto estruturalmente. À luz desta dualidade, Silva explica que:

Essa perspectiva de complementaridade dos aspectos quantitativos e qualitativos vem se constituindo hoje como um dos elementos essenciais na pesquisa social, pois as atuais tendências da Pesquisa em Educação buscam superar essa dicotomia epistemológica, procurando uma síntese entre os elementos quantitativos e qualitativos. (SILVA, 2010, p. 82)

E complementa dizendo que, de acordo com Gamboa (2002, p. 106) citado por Silva (2010, p. 82 – 83):

Na pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa, isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. Como vemos, a superação do falso dualismo técnico implica a abrangência de outros elementos constitutivos do processo científico. Ao mesmo tempo, a superação das dicotomias epistemológicas também exige a retomada das categorias básicas da produção do conhecimento, extrapolando as polaridades entre quantidade-qualidade, 17 sujeito-objeto, explicação-compreensão etc. 83 exige, ainda, novas concepções de pesquisa e esforços na busca de síntese e novas maneiras de articular os elementos constitutivos da investigação em ciências sociais (apud GAMBOA, 2002, p. 106)

Ou seja, nesta pesquisa partindo do pressuposto do uso das duas abordagens, para a coleta de dados e análise de dados usaremos primeiramente a abordagem qualitativa com o objetivo de compreender o fenômeno e logo em seguida usando dados estatísticos para a obtenção de números necessários para a coleta dos dados e buscando compreender a tabulação para a interpretação deles, usaremos a abordagem quantitativa. A partir disso é preciso entender que a pesquisa quantitativa demanda neutralidade do pesquisador, ou seja, o mesmo não interfere e/ou não interage com o campo de atuação. Em paralelo a isso a pesquisa qualitativa procura abarcar a não neutralidade visto que como Silva (2010) elucida:

[...] o qualitativo de uma pesquisa não reside na chamada neutralidade científica ou mesmo na recusa dos dados quantitativos. Dentro de um processo investigativo a neutralidade é perversiva, pois toda pesquisa também se constitui em um ato de escolhas políticas e ideológicas. E os dados quantitativos são aspectos que complementam os dados qualitativos. (SILVA, 2010, p. 82)

O método qualitativo não se aplica a métrica quantitativa, isso quer dizer que, dados estatísticos não são objeto primordial de verificação desta análise. O qualitativo preocupa-se em aprofundar e desvendar as relações do campo e/ou fenômeno escolhido, trazendo à luz questões sociais.

Dentro desse contexto, a pesquisa usará da abordagem quantitativa/qualitativa. O que procuramos nesta pesquisa é unir os pontos convergentes destas abordagens, utilizando o quantitativo para tabular a coleta e análise de dados e a partir disso interpreta-los de forma parcial, com um olhar de dentro da Comunidade e de forma qualitativa.

Esta pesquisa, de caráter teórico, possui como objetivo compreender, como visto anteriormente, quais as práticas sociais de dança na Comunidade do Coque, para tanto utilizou como ferramenta o que chamamos na pesquisa social de levantamento ou pesquisa de campo. Essa ferramenta é bastante utilizada quando o pesquisador necessita aprofundar sua pesquisa estudando comportamentos de uma determinada população. Sobre isso Gil (2008) conceitua que:

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados. (GIL, 2008, p.74)

Ou seja, o levantamento de campo auxilia a identificação de crenças, valores, sentimentos e opiniões do material humano estudado. A partir da inserção de um fenômeno na população pesquisada, fenômeno esse que pode ou não está presente na vida cotidiana dos habitantes, o levantamento de campo investiga como esse fenômeno se verifica quando posto em evidência para com os moradores pesquisados.

Outro ponto importante de se levar em consideração é que o número da população pesquisada determinará como ocorrerá o levantamento de campo. Visto que populações com muitos habitantes impossibilita que o pesquisador

consiga estudar todos os indivíduos do local. Alguns órgãos governamentais como IBGE por exemplo possuem ferramentas que o possibilita de pesquisar toda uma população a nível nacional. Gil (2008) em seus estudos fala que:

Quando o levantamento recolhe informações de todos os integrantes do universo pesquisado, tem-se um censo. Pelas dificuldades materiais que envolvem sua realização, os censos só podem ser desenvolvidos pelos governos ou por instituições de amplos recursos. São extremamente úteis, pois proporcionam informações gerais acerca das populações, que são indispensáveis em boa parte das investigações sociais. (GIL, 2008, p. 74)

Usualmente as pesquisas de campo usam de uma ferramenta da pesquisa científica social chamada Amostragens ou Amostras. Esse termo serve para o pesquisador não necessitar de fazer uma análise de todo o campo pesquisado. De acordo com Gil (2008):

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos. (GIL, 2008, p. 74)

Portanto, nessa pesquisa a pesquisa de campo é necessária porque o campo pesquisado é a Comunidade do Coque que possui um total de 12.000 habitantes como visto acima. O levantamento de campo auxiliará esta pesquisa a identificar como o fenômeno dança se verifica na Comunidade e como é a relação dele com os moradores que na Comunidade vivem. Isto será possível a partir da seleção de uma amostra significativa de toda a totalidade da população pesquisada.

Nos próximos tópicos deste capítulo aprofundaremos os tipos de amostragens escolhidas para a determinação do número de amostras significativas e apresentaremos a ferramenta que foi utilizada para que o levantamento de campo fosse realizado.

Dentro do estudo sobre amostragens na pesquisa científica social existem tipos diferenciados de amostragens, que estão segundo Gil (2008) subdivididos em dois grupos, ou seja, existem as amostragens probabilísticas e as não-probabilísticas. Dentro desse contexto quantitativo e estatístico escolhemos em

primeira instância por trabalhar com um tipo de amostragem probabilística chamada Amostragem Estratificada, onde:

[...] caracteriza-se pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada. O fundamento para delimitar os subgrupos ou estratos pode ser encontrado em propriedades como sexo, idade ou classe social. Muitas vezes essas propriedades são combinadas, o que exige uma matriz de classificação. Por exemplo, quando se combina homem e mulher com "maior de 18 anos" e "menor de 18 anos", resultam quatro estratos: "homem menor de 18 anos", "mulher menor de 18 anos", "homem maior de 18 anos", "mulher maior de 18 anos". (GIL, 2008, p. 111)

A ideia inicial da pesquisa seria abranger todas as onze regiões da Comunidade do Coque dentro da aplicação do questionário, para assim ter uma representação significativa de todas as áreas – afetivas – da Comunidade. Incidentalmente optamos por trabalhar com 80% da porcentagem com que o fenômeno se verificava, deixando os 90% como segundo plano, isso porque chegamos a uma conclusão que 250 seria um número significativo para representar a população geral estudada. Logo, dividindo este número por 11 regiões teríamos que entrevistar aproximadamente 23 pessoas por região com faixa etária, sexo, cor, escolarização e profissão variados. Vale salientar que, se fossemos usar o segundo plano teríamos que aplicar o questionário em 142 pessoas, isso daria aproximadamente 13 pessoas por região.

Por ser escolhido fazer a aplicação do questionário online, esse tipo de abordagem das amostras precisou ser modificado, visto que não houve como fiscalizar os números exatos que deveriam ser respondidos em cada região. O questionário foi enviado para pessoas de todas as regiões da Comunidade, mas na finalização da aplicação constatamos que algumas regiões apresentavam números de questionários respondidos maiores que outras regiões mais afastadas do centro da Comunidade.

A partir desta constatação, decidimos por delimitar a determinação das amostras por outro tipo de abordagem. O tipo de amostragem escolhido foi, de acordo com Gil (2008), a Amostragem por tipicidade ou intencional, que:

Também constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da

amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado. Quando esse conhecimento prévio não existe, torna-se necessária a formulação de hipóteses, o que pode comprometer a representatividade da amostra. Por exemplo, para escolher uma cidade típica, com vistas em um estudo sobre o país, o pesquisador deverá procurar uma cidade cuja distribuição de renda seja semelhante à do país como um todo, cujo nível de industrialização se aproxime do nível do país etc. O fato de ser uma cidade típica em relação a alguns aspectos não assegura que o seja em relação a outros. Daí por que a generalização a partir de uma amostra desse tipo pode ser bastante arriscada. (GIL, 2008, p. 111)

Dentro deste contexto, foi permitido trazer este tipo de abordagem para a pesquisa porque o pesquisador está inserido no campo de estudo, isso dar autonomia para, conhecendo o local, decidir o número que será significativo para a representação de todo o universo pesquisado, chegando à conclusão que 150 participantes seria um número considerável para tal representação.

Ao final da aplicação constatamos que foram reenviados e respondidos 163 questionários no total. Considerando que o número representativo seria 150, a pesquisa conseguiu atingir seu objetivo sendo abarcada pelo tipo de amostragem por tipicidade ou intencional.

Outro ponto importante no percurso metodológico dessa pesquisa é a coleta de dados que foi feita através da aplicação de um questionário junto aos moradores da Comunidade do Coque. O conceito de questionário que traremos para esta pesquisa é fundamentado em Gil (2008), que diz que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 140).

E complementa que:

Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser

designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários. (GIL, 2008, p. 140).

Nesta pesquisa foi desenvolvido um formulário online na plataforma do Google chamada Google Forms, que é uma plataforma de criação de formulários que podem ser utilizados para diferentes propostas metodológicas, como provas, exames, estudos dirigidos, aplicação para candidatura de emprego, questionários e etc. Escolhemos essa plataforma porque a vantagem do avanço da tecnologia é a facilidade de conseguir criar redes invisíveis que possibilitem que o questionário alcance mais pessoas e em menos tempo. Vale salientar que poderíamos ter optado pelo caminho de ser um questionário escrito e redigido, mas por condições sanitárias da Pandemia a solução mais plausível foi manter o questionário online auto aplicado, apesar de que em determinado momento da pesquisa houve a ida, mesmo que ínfima, à campo, e neste caso houve a interferência direta do pesquisador com o pesquisado.

Antes da aplicação do questionário, houve em julho de 2021, o que chamamos de pré-teste, ou seja, o questionário passou por um período de revisão onde o mesmo foi alterado quatro vezes, na última revisão aplicamos ele para um total de 30 pessoas com o objetivo de testá-lo e se caso houvesse alguma divergência revisá-lo mais uma vez antes de começar de fato a aplicação. Neste pré-teste vimos que não houve problemas técnicos, a resposta a ele foi positiva e a partir dessa aprovação distribuímos-os para os moradores da Comunidade.

O questionário foi feito entre agosto e outubro de 2021, entre este período o primeiro lote do questionário foi enviado para os moradores pelo pesquisador em agosto, depois de um período encerramos os envios para ver as lacunas que precisavam ser preenchidas para ter uma melhor representação significativa de toda a população, logo em seguida fomos a campo e dividimos em continuar enviando os formulários para os moradores e a abordagem nas ruas da Comunidade, com todos os devidos cuidados referente à pandemia da COVID-19, como o uso de máscara, álcool em gel e mantendo o distanciamento social.

Em relação a estruturação das perguntas do questionário, Gil (2008) introduz dizendo que:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a

essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 2008, p. 140).

Partindo deste pressuposto que o questionário procura traduzir o objetivo da pesquisa, vale salientar mais uma vez que o objetivo desta consiste em compreender quais as práticas sociais de dança na Comunidade do Coque, logo o questionário procura investigar a relação da dança com a Comunidade (em geral) e especificamente com os moradores que participaram da aplicação.

O questionário é de caráter estruturado com perguntas fechadas, elas variavam entre obter uma resposta do pesquisado (perguntas mais específicas) e, em certas perguntas onde o conceito era mais generalizado, o pesquisado tinha a opção de selecionar mais de uma resposta, vale salientar também que todas as perguntas eram de múltipla escolha e como já dito acima a plataforma dava a opção do marcador outros, onde o participante poderia digitar uma opção extra caso não se sentisse contemplado com as que estavam estruturadas no questionário. Outro ponto importante é que todas as perguntas eram de caráter obrigatório, ou seja, o formulário só poderia ser validado e enviado se todas as perguntas fossem assinaladas.

Sobre o conteúdo das questões, a primeira parte do questionário foi pensada a partir do que Gil (2008) chama de:

a) Questões sobre fatos. Essas questões referem-se a dados concretos e fáceis de precisar, como sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos etc. De modo geral, essas questões são respondidas com sinceridade, salvo quando o pesquisado possa supor que de suas respostas derive uma consequência negativa, como aumento de impostos. Pode ocorrer, também, que perguntas dessa natureza sejam respondidas equivocadamente, sobretudo quando se referem a fatos distantes no tempo. (GIL, 2008, p. 144).

Ou seja, a primeira parte era voltada para as informações pessoais de cada participante. Já a segunda parte do questionário que foi dividida em dois blocos, Gil (2008) conceitua como:

b) Questões sobre atitudes e crenças. Os questionários visam, freqüentemente, obter dados referentes a fenômenos subjetivos, como, por exemplo, a crença do respondente na adequação da política econômica do governo, a atitude em relação ao seu próprio trabalho, os sentimentos em relação à criminalidade ou suas preferências em relação às atividades de lazer. Questões dessa natureza são as mais difíceis de ser respondidas. Primeiramente, porque nem sempre as pessoas têm uma atitude ou mesmo uma opinião sobre o assunto, já que pode ocorrer que nunca tenham pensado nele. Depois, porque as pessoas podem não ter uma atitude global sobre determinado assunto, como por exemplo a legalização do aborto; podem ser favoráveis em certas circunstâncias e contrárias em outras. A despeito, porém, de sua complexidade, as atitudes podem ser medidas por escalas específicas, que serão discutidas no capítulo seguinte. (GIL, 2008, p. 144).

Esta segunda parte tinha a função de compreender a relação do fenômeno dança inserido no fazer prático da Comunidade e dos moradores que nela vivem.

Como dito acima, o questionário fora dividido em três blocos. O Bloco um foi nomeado como Informações pessoais e possuía o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa. O bloco dois nomeado como: Caracterizando a Dança na Comunidade do Coque com o objetivo de compreender o que os participantes entendiam sobre a dança com a Comunidade em geral e o bloco três nomeado de: A Relação dos moradores da Comunidade do Coque com a Dança com o objetivo de, depois de compreendido todo o contexto geral, afunilar para a relação de cada participante com a dança. Os blocos tiveram seis, três e nove perguntas respectivamente, com dezoito perguntas no total.

A primeira pergunta feita para caracterizar os participantes foi em relação a faixa etária, dividida entre: Adolescente, Jovem, Adulto e Idoso. O conceito utilizado como base para elucidar cada termo foi fundamentado em Filho ([s.d.]) apud Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) apud Estatuto do Idoso (2003) que diz que:

Considera-se adulta a pessoa na faixa etária dos 18 aos 60 anos, tomando como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que considera o fim da adolescência aos 18

anos, e o Estatuto do Idoso (2003), que define a pessoa idosa aquela que tem 60 anos ou mais (apud BRASIL, 1990; BRASIL, 2003).

Outro autor que Filho ([s.d.]) traz em sua pesquisa é Silva (2004) que conceitua as fases como “[...] a vida adulta compreende três períodos: adulto jovem, para a faixa etária entre 18 e 21 anos, adulto, para a faixa etária de 21 aos 45 anos, e meia-idade, para as pessoas que possuem idade entre 45 e 60 anos.” (apud, Silva, 2004, np). Partindo desse pressuposto, o questionário era voltado para pessoas da Comunidade acima de 10 anos, idade que de acordo com a pirâmide etária do IBGE (2010) compreende como a saída da infância para a adolescência. Delimitamos a faixa etária da aplicação para pessoas acima de 10 anos porque chegamos à conclusão que entrevistar crianças entre a primeira e a segunda infância seria inviável, visto que, poderiam haver dificuldades na compreensão do questionário.

A segunda questão é referente ao Sexo dos participantes, que tomando como referência as apostilas online usadas no Censo IBGE (2010) é dividido entre sexo Masculino e Feminino. Mas, neste questionário houve a opção que a própria plataforma oferece chamada Outros, onde os participantes que não se identificam com as respostas acima podem responder livremente outras respostas, neste caso os participantes que possuíssem inconformidade de gênero ficaram livres para se autoafirmarem quanto ao seu gênero de identificação.

A terceira pergunta, também fundamentada nas apostilas online usadas para as amostragens do Censo IBGE (2010), refere-se a Cor/Etnia dos participantes. O IBGE (2010) aponta a Cor ou Raça como: Amarela; Branca; Preta; Parda e Indígena. Todos esses termos foram usados no questionário com a opção de Outros, caso algum participante identificasse com alguma outra Cor, Raça ou Etnia, vale salientar também que na lei que rege o Brasil o que vale é a autodeclaração de cada participante.

A quarta questão referente a escolarização, foi fundamentada nas apostilas online usadas para as amostragens do Censo IBGE (2010), mas os termos foram mudados em conformidade pelas pessoas envolvidas no fazer desta pesquisa, os termos são: Não Estudou; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior – Nestas opções os participantes precisavam, depois de assinalar em

que período estava, marcar uma das três opções que consistiam em: Completo, Incompleto ou Cursando – Pós Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

A quinta pergunta referente a Profissão do Participantes, foi fundamentada nas apostilas online usadas para as amostragens do Censo IBGE (2010), mas os termos foram mesclados, entre os que já estavam no IBGE (2010) com termos novos propostos em conformidade pelas pessoas envolvidas no fazer desta pesquisa, os termos são: Estudante; Funcionário Público; Empregado com carteira de trabalho assinada; Empregado sem carteira de trabalho assinada; Desempregado; Desalentado; Autônomo; Empregador; Não-Remunerado (Voluntário); Doméstica(o); Dona (o) de casa. Nesta questão também existia a opção outros, caso o pesquisado necessitasse de especificar sua profissão.

Para chegar aos termos referentes à sexta pergunta foi preciso um estudo aprofundado no campo qualitativo das afetividades, visto que esta pergunta se refere as nomeações das áreas da Comunidade do Coque, para tanto foi necessário a construção do que chamamos de Mapa Afetivo, isso porque as delimitações, no mapa da cidade, feitas pela Prefeitura do Recife para com a Comunidade diferem-se das delimitações que os próprios moradores instituíram por eles mesmos no decorrer dos anos, visto que o Coque na visão dos moradores vai muito além das delimitações instituídas, é comum da Comunidade especificar cada localidade com um nome diferente e esse nome ser o que chamo de micro localidade dentro do bairro, outro ponto importante é entender que os nomes dados as diferentes regiões da comunidade é lido de formas diferentes, dependendo do tempo em que o morador vive na Comunidade e a região em que o mesmo está inserido, vale salientar que os nomes dado a essas regiões estão inseridos no cotidiano da comunidade e foram perpetuados no decorrer da história da mesma, mas não estão catalogados no mapa da cidade presente no site da Prefeitura do Recife (2021). Dentro desse contexto, foram delimitadas onze regiões no questionário, são elas: (1) Vila, (2) Beco, (3) Sitio, (4) Rua Azul, (5) Vila do Papelão, (6) Vila do Motorista, (7) Regência, (8) Realeza, (9) Rua da Zuada, (10) Rua do Campo, (11) Areinha.

Esta é a síntese das informações pessoais dos pesquisados, o bloco dois e três, como visto anteriormente foram divididos entre a relação da comunidade

com a dança e dos moradores com a dança. Algumas perguntas destes dois blocos possuem as mesmas opções na mesma ordem para, na análise de dados, haver cruzamentos que apontem convergências e/ou divergências entre as respostas. Vale salientar também que todas as perguntas e respostas foram pensadas, feitas e revisadas em conformidade pelas pessoas envolvidas no fazer desta pesquisa.

Vale salientar que as respostas foram agrupadas em nichos de danças específicos para facilitar a análise de dados. A porcentagem que está entre parênteses em cada tipo de dança corresponde ao número das respostas que foram enviadas, esses números estarão nas últimas páginas do trabalho nos anexos. Em relação as danças, elas foram divididas entre: (1) Danças Populares/Tradicionais, (2) Danças Sociais, (3) Danças Cênicas, (4) Danças Urbanas, (4) Danças LGBTQIA+, (5) Danças Religiosas. Quanto aos espaços foram divididos entre: (1) Espaços Abertos, (2) Espaços de Entretenimento, (3) Espaços Privados, (4) Espaços Religiosos, (5) Espaços Educativos. E em relação as ocasiões de dança na Comunidade foram divididas entre: (1) Ensaios, (2) Comemorações, (3) Celebrações Religiosas, (4) Eventos.

A primeira pergunta corresponde ao que se dança na Comunidade do Coque. A segunda refere-se à onde se dança na Comunidade. A terceira, finalizando o bloco 2, refere-se a quais ocasiões as pessoas do Coque dançam

No bloco três a primeira, segunda e terceira pergunta tratam-se de perguntas fechadas com duas opções, sim ou não, são elas: Você gosta de Dança? Você gosta de dançar? Você possui o hábito de dançar? As três perguntas aproximam ainda mais o participante do questionário pois trata-se de uma questão individual sobre a relação de cada pesquisado para com a dança.

A quarta questão do bloco 3 refere-se aos tipos de dança que os participantes se identificam. A quinta refere-se à onde cada participante dança na Comunidade. A sexta pergunta corresponde a com quem os participantes gostam de dançar. A sétima questão é: O que você costuma dançar? A oitava questão procura investigar os lugares que os pesquisados dançam fora da Comunidade e possuem. A nona e última refere-se aos tipos de modalidades de dança que cada participante gostaria de aprender.

Dentro desse contexto, utilizaremos para a organização, tratamento e análise do questionário aplicado para esta pesquisa a técnica conceituada como Análise de Conteúdo. Bardin (1977) conceituado por Silva (2010, p. 89) diz que a análise de conteúdo é:

[...]um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (apud BARDIN, 1977, p. 9).

A análise de conteúdo é como Silva (2010) conceitua “um conjunto de técnicas da análise das comunicações” (p. 89). Ou seja, ela possui nichos que há fazem não ser um instrumento. A partir disso adotamos para esta pesquisa a análise temática que segundo Minayo (2000, p. 209) fundamentado em Silva (2010, p. 90):

Tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como defini-tórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (apud MINAYO, 2000, p. 209).

Silva (2010, p.90) apud Bardin (1977, p. 105) diz que “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Utilizaremos esta análise para compreender os pontos de convergência e divergências presentes nos resultados obtidos na coleta de dados através do cruzamento de informações.

A análise dos dados foi dividida entre organização do material, tratamento, análise interpretativa. Que conforme previsto neste capítulo estará destrinchado abaixo.

Na primeira questão do bloco um conceituado como Informações Pessoais os resultados obtidos acerca da faixa etária dos participantes, como mostra a tabela 1 (p. 85), foram: Adulto (41%); Jovem (26%); Adolescente (18%); Idoso (15%).

A segunda questão sobre o sexo dos participantes revela que, segundo a tabela 2 (p. 85): Feminino (67%); Masculino (31%); Fluído (1%); Não Binário (1%).

A terceira pergunta referente a cor/raça/etnia dos pesquisados, os resultados de acordo com a tabela 3 (p. 85) foram: Preta (51%); Parda (35%); Branca (13%); Indígena (1%); Amarela (0).

No que se refere à escolarização dos participantes posto na tabela 4 (p. 85-86), os resultados foram: Não estudou (10%); Ensino Fundamental (13%); Ensino Médio (40%); Ensino Superior (7%) – (Completo (52%); Incompleto (18%); Cursando (18%) – Pós-Graduação (1%); Especialização (0); Mestrado (2%); Doutorado (0).

Sobre a profissão dos pesquisados, tabela 5 (p. 86), referindo-se à quinta questão do questionário, os resultados obtidos foram: Estudante (26%); Desempregado (21%); Empregado com CLT assinada (17%); Autônomo (15%); Empregado sem CLT assinada (9%); Dona (o) de casa (6%); Doméstica (4%); Funcionário Público (1%); Empregador (1%); Desalentado (0); Não-Remunerado (Voluntário) (0).

A sexta questão que se refere as áreas da comunidade do Coque que os participantes moram os resultados encontrados, como consta na tabela 6 (p. 86), foram: Vila (54%); Realeza (16%); Rua da Zuada (10%); Beco (5%); Areinha (4%); Vila do Motorista (4%); Rua Azul (2%); Rua do Papelão (2%); Regência (Fernandinho) (1%); Sítio (1%); Rua do Campo (1%).

Partindo do pressuposto que para uma melhor análise do questionário pode-se haver cruzamentos entre informações obtidas, chegamos à conclusão que as primeiras perguntas do terceiro bloco passariam a compor o primeiro bloco, visto que, elas referem-se também a compreensão da caracterização dos sujeitos aproximando-os da dança.

Portanto, os resultados obtidos para estas perguntas foram: Você gosta de Dança? Sim (98%) Não (2%) (tabela 7, p. 86-87); Você gosta de dançar? Sim (96%) Não (4%) (tabela 8, p. 87); Você possui o hábito de dançar? Sim (76%) Não (24%) (tabela 9, p. 87).

Na análise do segundo e terceiro bloco também houve cruzamentos entre questões para compararmos a relação da Comunidade de modo geral com a dança e a relação da dança com cada morador especificamente. Esse cruzamento serviu para apontarmos convergências e divergências acerca do fenômeno estudado, visto que a dança é o elemento principal desta pesquisa que une os moradores com a Comunidade.

A primeira questão refere-se ao que se dança na Comunidade do Coque, os resultados obtidos segundo consta na tabela 10 (p. 87) foram: **Danças Populares/Tradicionais (150%)** Como: Coco (40%); Frevo (34%); Afoxé (31%); Maracatu (28%); Quadrilha (17%). **Danças Sociais (364%)** Como: Brega (Brega Romântico e Brega Funk) (96%); Pagode (66%); Samba (65%); Piseiro(Pisadinha) (57%); Forró (Pé de Serra, Sertanejo e Universitário) (55%); Dança Aeróbica (8%); Eletrônico (Psy, Trance) (7%); Rock (6%); Dança de Salão (4%). **Danças Cênicas (10%)** Como: Dança Contemporânea (6%); Balé Clássico (3%); Jazz (1%); Sapateado (0). **Danças Urbanas (118%)** Como: Funk (74%); Swingueira (33%); K-POP (8%); Breaking Dance (3%). **Danças LGBTQIA+ (6%)** Como: Vogue (5%); Stiletto (1%). **Danças Religiosas (31%)** Como: Gospel (31%).

A segunda questão trata sobre o que cada participante costuma dançar, e os resultados obtidos para esta pergunta de acordo com a tabela 11 (p. 87): **Dança Populares/Tradicionais (95%)** Como: Frevo (25%); Afoxé (23%); Coco (22%); Maracatu (12%); Quadrilha (8%). **Danças Sociais (248%)** Como: Brega (Brega Romântico e Brega Funk) (64%); Forró (Pé de Serra, Sertanejo e Universitário) (48%); Samba (45%); Pagode (44%); Piseiro(Pisadinha) (33%); Eletrônico (Psy, Trance) (9%); Rock (4%); Dança de Salão (3%); Dança Aeróbica (2%). **Danças Cênicas (8%)** Como: Dança Contemporânea (5%); Balé Clássico (2%); Jazz (1%); Sapateado (0%). **Danças Urbanas (63%)** Como: Funk (47%); Swingueira (9%); K-POP (6%); Breaking Dance (1%) **Danças LGBTQIA+ (1%)** Como: Vogue (1%); Stiletto (0%). **Danças Religiosas (7%)** Como: Gospel (7%).

A terceira questão indaga o pesquisado acerca das danças que ele possui identificação (tabela 12, p. 88), e os resultados foram: **Dança Populares/Tradicionais (120%)** como: Frevo (33%); Coco (30%); Afoxé (26%); Maracatu (18%); Quadrilha (13%). **Danças Sociais (292%)** como: Brega (Brega Romântico e

Brega Funk) (68%); Pagode (56%); Forró (Pé de Serra, Sertanejo e Universitário) (51%); Samba (48%); Piseiro(Pisadinha) (41%); Eletrônico (Psy, Trance) (10%); Rock (7%); Dança de Salão (7%); Dança Aeróbica (4%). **Danças Cênicas (18%)** como: Dança Contemporânea (8%); Balé Clássico (5%); Jazz (4%); Sapateado (1%). **Danças Urbanas (73%)** como: Funk (48%); Swingueira (14%); K-POP (9%); Breaking Dance (2%). **Danças LGBTQIA+ (8%)** como: Vogue (4%); Stiletto (4%). **Danças Religiosas (13%)** como: Gospel (13%).

A quarta questão, que encerra este ciclo de cruzamentos, refere-se as danças que os participantes gostariam de aprender. E os resultados segundo a tabela 13 (p. 88) foram: **Dança Populares/Tradicionais (67%)** Como: Frevo (21%); Coco (16%); Afoxé (12%); Maracatu (9%); Quadrilha (9%). **Danças Sociais (123%)** Como: Samba (24%); Forró (Pé de Serra, Sertanejo e Universitário) (21%); Piseiro(Pisadinha) (20%); Brega (Brega Romântico e Brega Funk) (19%); Dança de Salão (17%); Pagode (16%); Dança Aeróbica (4%). Eletrônico (Psy, Trance) (2%); Rock (1%). **Danças Cênicas (44%)** Como: Dança Contemporânea (14%); Balé Clássico (13%); Jazz (10%); Sapateado (7%). **Danças Urbanas (51%)** Como: Funk (22%); Swingueira (14%); K-POP (8%); Breaking Dance (7%). **Danças LGBTQIA+ (19%)** Como: Stiletto (10%); Vogue (9%). **Danças Religiosas (7%)** Como: Gospel (7%). **Não Sei (3%)**.

Os dados que estão postos acima referem-se a um primeiro cruzamento de dados feito que responde às perguntas O Que e Quais. Este segundo cruzamento que será destrinchado abaixo procura responder à pergunta onde.

A quinta questão, como mostra a tabela 14 (p. 88), pergunta onde se dança na Comunidade do Coque, e os resultados encontrados foram: **Espaço Privado (117%)** Como: Em Casa (83%); Casa de Amigos (34%). **Espaço de Entretenimento (186%)** Como: Festas (77%); Shows (57%); Bar (45%). **Espaço Aberto (319%)** Como: Rua (87%); Encontro de Passinho (64%); Academia da Cidade (49%); Paredão (48%); Clube Mocidade (48%); Parquinho (23%). **Espaços Religiosos (39%)** Como: Templos Religiosos (39%). **Espaços Educativos (92%)** Como: ONGs (37%); Academia (34%); Escola (30%).

E a sexta questão que trata de onde cada participante dança (tabela 15, p. 88-89), os resultados obtidos foram: **Espaço Privado (115%)** Como: Em Casa

(89%); Casa de Amigos (26%). **Espaço de Entretenimento (131%)** Como: Festas (65%); Shows (45%); Bar (21%). **Espaço Aberto (141%)** Como: Rua (53%); Encontro de Passinho (25%); Paredão (20%); Clube Mocidade (20%); Academia da Cidade (13%); Parquinho (10%). **Espaços Religiosos (15%)** Como: Templos Religiosos (15%). **Espaços Educativos (26%)** Como: ONGs (15%); Escola (7%); Academia (4%).

Fora estes dados apresentados acima, três perguntas do questionário apresentaram dados novos que foram analisados separadamente. A sétima questão corresponde as ocasiões onde as pessoas da Comunidade dançam com os seguintes resultados, encontrados na tabela 16 (p. 89): **Ensaio (202%)** Como: Ensaio Swingueira (45%); Ensaio Coco Raízes do Coque (44%); Ensaio Maracatu Nação de Oxalá (40%); Ensaio Maracatu Nação Estrela D'Alva (38%); Ensaio Quadrilha Junina (35%). **Comemorações (129%)** Como: Festas (Aniversários, Casamentos) (92%); Social entre amigos (37%). **Celebrações Religiosas (47%)** Como: Cultos Religiosos (Evangélico, Espírita, Candomblecista) (47%). **Eventos (200%)** Como: Encontros de Passinho (74%); Shows (67%); Paredão (59%).

A oitava pergunta, como mostra na tabela 17 (p. 89), questiona com quem os participantes gostam de dançar e os resultados obtidos foram: Sozinho (85%); Amigos (52%); Familiares (50%); Companheiro (a) (39%); Desconhecidos (20%); Colegas (19%); Vizinhos (18%).

A nona e última pergunta refere-se a quais lugares os participantes costumam dançar fora da Comunidade e os resultados encontrados, segundo a tabela 18 (p. 89) foram: Bares (44%); Shows (40%); Boates (39%); Clubes (34%); Templos Religiosos (23%); Academia (18%); Escola (10%); ONGs (10%); Não Costuma dançar fora (5%).

Os dados do primeiro bloco de perguntas onde estão inseridas as informações pessoais dos participantes revelam que a Comunidade do Coque possui uma diversidade de corpos que dançam. Pessoas do sexo feminino emergem em comparação as do sexo masculino, e talvez isso esteja embriado neste conceito retrogrado e universal que dança é coisa de mulher, mas ainda assim percebemos um avanço no que tange uma quebra de masculinidades tóxicas e

preconceituosas, outro ponto é que ainda assim foi mais difícil entrevistar homens, existia uma facilidade maior do questionário ser respondido por mulheres.

Os dados revelam também uma variedade de cor, mas sendo predominantemente a que mais emerge pessoas de pele preta e parda, a interpretação que trago é que os processos de avanço das periferias desde após a pós-colonização revela um aquilomabento urbano, apesar de avançar em sociedade o sentimento na periferia é de pertencimento e herança, visto que o surgimento das favelas se deu a partir do afastamento de pessoas negras, pobres e imigrantes que não poderiam viver no centro da sociedade elitista. Emerge também jovens e adultos em sua maioria, e isso mostra o quanto o futuro da Comunidade está engajado em produzir mudanças e ajudar a mostrar que a Comunidade prospera e exporta talentos em diferentes nichos.

Revela-se também profissões e escolarizações diversas, e é importante mostrar que a partir desse pequeno levantamento podemos perceber que as pessoas da Comunidade diferente dos dados apresentados no primeiro capítulo conseguiram avançar em educação e emprego.

Sobre as áreas da comunidade podemos perceber que a Vila é predominante nos resultados obtido, mas é importante salientar como mostra o apêndice 02 (p. 90) que a Vila corresponde a uma parte significativa do mapa afetivo da Comunidade, logo mais pessoas que moram na localidade responderam ao questionário.

A partir dos dados apresentados no bloco dois é notável a diversidade de danças que estão inseridas na Comunidade do Coque. Os dados mostram que a prática de dança acontece em diferentes nichos. Os que mais emergem são o de danças sociais com Brega tendo os números mais elevados, isso mostra o que já vem sendo visto nas periferias de Recife, o Brega é um ritmo da cultura popular que estar no gosto popular, além disso gera emprego e renda para jovens músicos e dançarinos, além de promover festas e hits de sucesso no Brasil todo, o Brega é a cultura popular do pobre feita na favela e consumida por quem nela vive.

Revela-se também que outras modalidades de dança emergem na prática em Comunidade, como Funk, Forró, Pisadinha, Afoxé, Coco, Frevo, dentro outras. Isso mostra também o quanto a cultura popular está presente na Comunidade, esses ritmos são heranças deixadas para propagação da tradição. Outro ponto é ver que a religião também está presente nesses nichos e mostra que a fé é mobilizadora do movimento.

Quanto aos espaços percebemos que perpassa desde espaços privados como a casa de cada participante, até os shows, eventos e festas produzidas na comunidade.

Enfim, todos esses dados revelam que as práticas de dança possuem diversidade no seu fazer, atrelado a modalidades de dança e corpos diversificados. Os dados corroboram com a resolução dos objetivos e responde que a Comunidade do Coque é uma Comunidade que Dança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos compreender quais as práticas de dança presente na Comunidade do Coque. Para tanto usamos a pesquisa de campo para basearmos o fundamento teórico-metodológico no processo de investigação.

Como método de coleta de dados aplicamos um questionário estruturado de perguntas fechadas para os moradores da Comunidade. A partir de um tipo de amostragem intencional selecionamos 150 pessoas para responderem o questionário. Ele foi aplicado de forma online pela plataforma Google Forms e de forma aleatória enviado para os sujeitos da pesquisa. Ao final da coleta totalizamos 163 questionários respondidos.

Este percurso metodológico procurou responder à pergunta: A Comunidade do Coque é uma Comunidade que dança?

A partir dos dados obtidos pudemos perceber que o Coque além de ser uma Comunidade que dança é também um local de troca de aprendizados, ou seja, a própria Comunidade encarrega-se de transpor seus conhecimentos entre si no fazer da dança. Além disso possui uma gama diversificada de modalidades de dança praticadas no dia a dia, desde o Brega Funk ao Balé Clássico.

A partir dos estudos da Arte/Educação Baseada na Comunidade atrelada ao conceito de Dança/Educação compreendemos que os moradores do Coque dançam desde sua concepção. Isso mostra que na sua história o Coque construiu uma herança cultural própria que possibilitou ser passada entre gerações sem perder sua essência e ancestralidade.

A Dança/Educação Baseada na Comunidade revela que no fazer da dança há a junção entre arte/educador – artista – moradores. Ou seja, nas diversas modalidades de dança presentes no lugar há quem ensine, quem aprenda e quem observa. Esses processos de fazer – fruir – contextualizar a dança não possui uma hierarquia, o morador que ensina é também um brincante, o

brincante pode aprender e perpetuar o conhecimento para outras pessoas e o que observa também está praticando, porque a partir dessa observação, o mesmo pode apresentar sugestões, levantar debates e propagar a cultura.

Partindo desse pressuposto, outro fator que contribuiu a esta pesquisa foi a conceituação sobre a Práxis Social. Ela incorpora a esta pesquisa quando procura evidenciar que a prática de dança feita na Comunidade é uma práxis, compreendendo aqui práxis como a ação de transformação social do homem. Isso quer dizer que, a natureza fornece um objeto comum a todos os homens, e neste trabalho o objeto fenomenológico estudado foi a dança. Quando o homem entra em contato e transforma o significado desse objeto além de o transforma-lo também transforma a si mesmo, e neste processo por estar vivendo em sociedade transforma os que estão ao seu redor. A prática da práxis é transformadora quando o homem a partir dessa transmutação se liberta das amarras que o aprisiona, essa libertação o faz deixar de ser oprimido e o dá autonomia, criticidade e pertencimento para também através desta práxis libertar seus iguais.

Portanto, a Práxis na Comunidade do Coque acontece quando há uma mobilização interna de cada morador para propagar a dança na Comunidade. É preciso que cada um se movimente para haver a prática, a práxis ocorre porque cada um saiu de casa de forma espontânea para em comunhão praticar a dança por prazer. A partir do objeto dança que foi dado, os moradores em suas práticas o transformaram de tal forma que é possível perceber que a dança na Comunidade seja ela de que forma seja feita é uma herança cultural, que produz pertencimento para o seu povo e os fazem em comunhão se libertarem das amarras criadas por um sistema bancário opressor.

Estes aprofundamentos citados na pesquisa nos faz compreender que a partir da pergunta feita: Quais as práticas sociais presentes na Comunidade do Coque, ela é respondida quando fundimos a fundamentação teórica, ou seja, a partir da junção da dança/educação com a práxis social podemos perceber que existem uma infinidade de práticas sociais diversas presentes na Comunidade que produzem a comunhão, a transformação e o pensamento crítico, esses três pontos são necessários para compreender que a prática da dança, seja ela recreativa, artística e/ou religiosa, feita em espaço abertos ou privados, é um local

de produção de dança/educação, isso denota que além do Coque ser uma Comunidade que dança também educa a própria Comunidade para com a dança.

Acredito que esta pesquisa irá contribuir para futuros estudos do Coque porque trará um olhar de dentro do Campo de estudo. É comum ver pesquisas científicas de pessoas que por se interessarem pela história do local exploram ao máximo, fazem suas coletas e vão embora, a comunidade do Coque é um exemplo disso. O número de pesquisas a partir de vivências dos próprios moradores é inexistente. Estar na hora da história da Comunidade ser contada por pessoas da própria Comunidade. Essa pesquisa pretende contribuir primeiramente para desestigmatizar o imaginário negativo que ainda existe para com a Comunidade, mostrar que este olhar está ultrapassado. Na pesquisa feita para construção de um estado da arte vimos que possuem pesquisas abordando temas como Música, Gênero, Meio Ambiente, Educação, mas sobre Dança esta é a primeira. A partir disso essa pesquisa contribuirá para os estudos da dança/educação em comunidade evidenciando que o Coque produz outros assuntos além de violência e morte, é um local de prosperidade, uma terra que dança.

Em minha formação, esta pesquisa contribuirá como um retorno as minhas ancestralidades, ela é uma homenagem a formação que recebi durante minha vida morando do Coque, é interessante perceber que os temas postos nessa pesquisa já vêm sendo feito desde muito tempo por mim inconscientemente, esse trabalho ajudou-me a classificar essas nomenclaturas e transformou o modo que enxergo a dança em Comunidade hoje. A cultura é um bem nosso, ressignificado pelos nosso ancestrais, nos dado como herança, espero a partir disso contribuir para que outros jovens artistas principalmente da Comunidade entendam de onde vem essa resistência interna que nos mobiliza a continuar produzindo arte e dançando no chão batido de terra com um sorriso no rosto celebrando com nossos iguais.

A partir disso, compreendemos que novos temas emergem desses assuntos, como o mapeamento das agremiações e clubes presentes no decorrer da história da Comunidade e o quanto esses lugares impactam na vida dos moradores, o estudo das práticas religiosas de dança na Comunidade e o processo

da Arte/Educação no processo de transformação de vida dos jovens adultos do Coque.

Enfim, finalizo olhando primeiramente para o passado para reconhecer que cada luta travada, cada suor e sangue derramado, cada aterramento foram importantes para chegarmos até aqui, não era para a história ser escrita dessa forma tão violenta e brutal. Nessa pesquisa saudamos e lembramos de cada que lutaram, e alguns morreram no processo, para esta terra continuar sendo nossa. Hoje a luta são outras, mas o sentimento é o mesmo, continuamos resistindo e (r)existindo como um orixá caçador indo para guerra, o sangue que jorra dos nossos é enxugado pelas mãos pretas velhas, as mesmas que sustentam esse lugar de pé. Essa pesquisa é local de reconexão, é uma Ode aos que vieram antes de mim, um presente para o futuro. Hoje continuamos na missão de tentar mudar essa visão deturpada do Coque, aqui há amor, liberdade e compaixão, há companheirismo e humildade, aqui somos felizes e sabemos disso. O Coque é local de encontro, uma encruzilhada no meio de Recife, é chão batido com terra molhada onde dança o bailarino e o bregueiro, a funkeira e o passista. Dançamos para celebrar a vida, estamos vivos. O Coque acima de tudo é acolhimento, como os braços de odoya que afaga e protege a todos. O Coque é dança, terra que acolhe todas as danças, que dança todas as danças, que decoloniza e se transforma. O Coque ainda luta e resiste, o Coque ainda dança, o Coque é a morada da Dança.

5. REFERÊNCIAS

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica de formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12835>> Acesso em: 29 abr. 2021.

NUNES, Cleiton de Barros. **Educar na Periferia de si mesmo: um estudo da noção de formação humana como potência dos pobres**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3761>> Acesso em: 29 abr. 2021

NETO, João Pereira Vale. **COQUE: MORADA DA MORTE? Práticas e disputas discursivas em torno de um bairro de Recife**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3237>>. Acesso em 13 maio 2021.

FERREIRA, Francisco Ludemir. **Dos alagados à especulação imobiliária: fragmentos da luta pela terra na comunidade do Coque**. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O Perturbamento do Familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In. BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 227-244.

BALLENGE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta; STHUR, Patricia. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça e pós-colonialismo. Tradução de Vitória Amaral. In. BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 264-276.

BASTOS, Flávia. **Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação**. VISUALIDADES. Goiás, v. 3 n. 1, p 70 – 85, abr. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/issue/view/1131>> Acesso em 03 mar. 2021.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A Formação do Arte/Educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade**. Tese de Doutorado do

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3761>> Acesso em: 29 abr. 2021

FREITAS, Emília Patrícia de. **A formação do arte/educador que atua com ensino de arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro setor localizadas na Região Metropolitana de Recife.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4138>> Acesso em: 13 maio 2021.

_____. BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. **SciELO Brasil:** São Paulo, SP, p. 1-13, 1989. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDG-PgqBv6J/?lang=pt>> Acesso em: 22 nov. 2021.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. COMUNIDADE. In. Google. [Melon Park, CA: 1998]. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=comunidade&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR977BR977&oq=comunidade&aqs=chrome..69i57j0i131i433i457i512j0i402l2j69i65l3j69i60.1922j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 22 nov. 2021.

_____. CHANDA, Jacqueline. **Educação Artística a Serviço da Comunidade: perspectiva histórica dos africanos e da diáspora.** p. 107-116. In. Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb. Ed: MEC/UNESCO. Brasília: 2006. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/a467d3_682f874a998b43bea5fa187bc8b16957.pdf> Acesso em: 23. Nov 2021.

_____. MAYORAL, María Palazón. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007 p. 328-343. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formationvirtual/20100715081602/cap13.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2021

_____. MEC – Ministério da educação. **Práxis.** Escola de Gestores da Educação Básica: [s.d]. p. 1-5. Disponível em: <<http://modle3.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/praxis.pdf>> Acesso em 29 abr. 2021.

FREIRE, Patrocínio Solon. **PEDAGOGIA DA PRÁXIS: O CONCEITO DE HUMANO E DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3797>> Acesso em: 13 maio 2021.

_____. NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, São Paulo: Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf> Acesso em 13 maio 2021.

_____. GUERRA, Angercicleiton Coelho; FERREIRA, Marcela Figueira. **Marx e a filosofia: Por uma filosofia da Práxis**. VII JOREGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci. Fortaleza, CE: Anais da Jornada: ISSN 2526-6950, UFCE, 2016. Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/MARX-E-A-FILOSOFIA-POR-UMA-FILOSOFIA-DA-PR%C3%81XIS.pdf>> Acesso em 13 maio de 2021.

_____. MACÁRIO, Epitácio. Trabalho, práxis social e Educação: notas para uma teoria da atividade educativa. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 27, n. 2, 409-440, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p409>> Acesso em 13 de maio de 2021.

PIO, Paulo Martins. CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. MENDES, José Ernanis. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: Reflexões para a formação e a docência**. EdECE – Livro 2. 2019. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/nx08nxv>> Acesso em 13 de maio de 2021.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A abordagem triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12994>> Acesso em: 13 de maio de 2021.

_____. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**: Questionário da Básico. 2010. <https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_basico_cd2010.pdf>. Acesso em 01 de set. de 2021.

_____. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**: Questionário da amostra. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf> Acesso em 01 de set. de 2021.

_____. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**: Questionário da amostra. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/bd918f26b77d18d86c251e7b1f7c1a70.pdf> Acesso em 01 de set. de 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade Região Nordeste**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/default.php?cod1=2&cod2=&cod3=&frm=>>> Acesso em 01 de set. de 2021.

PREFEITURA DO RECIFE. **Ilha Joana Bezerra**. Serviços para o cidadão. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/servico/ilha-joana-bezerra>> Acesso em 01 de set. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. – 2008.

_____. FILHO, José Sueldo Quirino do Nascimento. **Vida Adulta**. Portal Educação, [s.d.]. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/vida-adulta/30165>> Acesso em 01 de set. de 2021.

APÊNDICE 01

Tabela 1: Faixa Etária

Faixa Etária		
Índice	Número	Porcentagem
Adulto	67	41%
Jovem	43	26%
Adolescente	29	18%
Idoso	24	15%
Total	163	100

Tabela 2: Sexo

Sexo		
Índice	Número	Porcentagem
Feminino	111	68%
Masculino	50	30%
Fluído	1	1%
Não Binário	1	1%
Total	163	100%

Tabela 3: Cor/Raça (Auto declaração)

Cor/Raça (Auto declaração)		
Índice	Número	Porcentagem
Preta	83	51%
Parda	57	35%
Branca	21	13%
Indígena	2	1%
Amarela	0	0%
Total	163	100%

Tabela 4: Escolarização

Escolarização		
Índice	Número	Porcentagem
Não Estudou	17	10%
Ensino Fundamental	22	13%
Ensino Médio	66	40%
Ensino Superior	12	7%

Pós-Graduação	2	1%
Especialização	0	0
Mestrado	4	2%
Doutorado	0	0
Total:	123	73%
Ensino Fundamen- tal/Médio/Superior	Número	Porcentagem
Completo	85	52%
Incompleto	29	18%
Cursando	29	18%
Total:	143	88%

Tabela 5: Profissão

Profissão		
Índice	Número	Porcentagem
Estudante	43	26%
Desempregado	35	21%
Empregado com CLT Assinada	28	17%
Autônomo	24	15%
Empregado sem CLT Assinada	15	9%
Dona(o) de Casa	9	6%
Doméstica	7	4%
Funcionário Público	1	1%
Empregador	1	1%
Desalentado	0	0
Não-Remunerado (Vo- luntário)	0	0
Total	163	100%

Tabela 6: Área da Comunidade do Coque em que mora

Área da Comunidade do Coque em que mora		
Índice	Número	Porcentagem
Vila	89	54%
Realeza	26	16%
Rua da Zuada	17	10%
Beco	9	5%
Areinha	7	4%
Vila do Motorista	6	4%
Rua Azul	3	2%
Rua do Papelão	3	2%
Regência (Fernandi- nho)	1	1%
Sítio	1	1%

Rua do Campo	1	1%
Total	163	100%

Tabela 7: Você Gosta de Dança?

Você Gosta de Dança?		
Índice	Número	Porcentagem
Sim	159	98%
Não	4	2%
Total	163	100%

Tabela 8: Você gosta de dançar?

Você gosta de dançar?		
Índice	Número	Porcentagem
Sim	156	96%
Não	7	4%
Total	183	100%

Tabela 9: Você possui o hábito de dançar?

Você possui o hábito de dançar?		
Índice	Número	Porcentagem
Sim	123	76%
Não	40	24%
Total	163	100%

Tabela 10: O que se dança na Comunidade do Coque?

O que se dança na Comunidade do Coque?		
Índice	Número	Porcentagem
Danças Populares Tradicionais	200	200%
Danças Sociais	581	364%
Danças Cênicas	15	10%
Danças Urbanas	192	118%
Danças LGBTQIA+	9	6%
Danças Religiosas	51	31%
Total	1002 respostas	679%

Tabela 11: O que você costuma dançar?

O que você costuma dançar?		
Índice	Número	Porcentagem
Danças Populares Tradicionais	146	90%
Danças Sociais	412	252%

Danças Cênicas	14	8%
Danças Urbanas	101	63%
Danças LGBTQIA+	2	1%
Danças Religiosas	11	7%
Total	686 respostas	421%

Tabela 12: Quais tipos de dança você se identifica?

Quais tipos de dança você se identifica?		
Índice	Número	Porcentagem
Danças Populares Tradicionais	475	120%
Danças Sociais	196	292%
Danças Cênicas	19	18%
Danças Urbanas	120	73%
Danças LGBTQIA+	13	8%
Danças Religiosas	21	13%
Total	844 respostas	524%

Tabela 13: Quais tipos de dança você gostaria de aprender?

Quais tipos de dança você gostaria de aprender?		
Índice	Número	Porcentagem
Danças Populares Tradicionais	99	67%
Danças Sociais	202	124%
Danças Cênicas	73	44%
Danças Urbanas	83	51%
Danças LGBTQIA+	32	19%
Danças Religiosas	12	7%
Não Sei	5	3%
Total	315 respostas	506%

Tabela 14: Onde se dança na Comunidade do Coque?

Onde se dança na Comunidade do Coque?		
Índice	Número	Porcentagem
Espaço Privado	191	117%
Espaço de Entretenimento	287	179%
Espaço Aberto	522	319%
Espaços Religiosos	64	39%
Espaços Educativos	134	101%
Total	1198 respostas	755%

Tabela 15: Onde Você Dança?

Onde Você Dança?		
Índice	Número	Porcentagem
Espaço Privado	187	115%
Espaço de Entretenimento	215	131%
Espaço Aberto	228	141%
Espaços Religiosos	25	15%
Espaços Educativos	46	26%
Total	408 respostas	701%

Tabela 16: Em quais ocasiões as pessoas da Comunidade do Coque dançam?

Em quais ocasiões as pessoas da Comunidade do Coque dançam?		
Índice	Número	Porcentagem
Ensaios	329	202%
Comemorações	210	129%
Celebrações Religiosas	74	47%
Eventos	326	200%
Total	939 respostas	578%

Tabela 17: Quais lugares você costuma dançar fora da Comunidade?

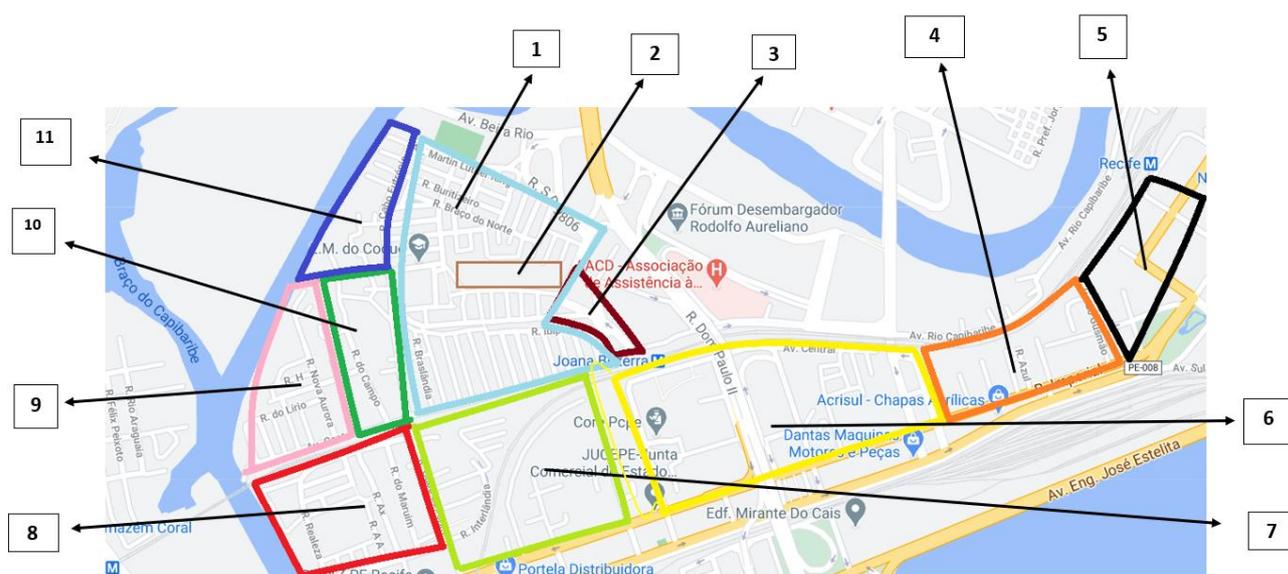
Quais lugares você costuma dançar fora da Comunidade?		
Índice	Número	Porcentagem
Clubes	56	34%
Boates	63	39%
Academia	29	18%
Templos Religiosos	38	23%
Escola	16	10%
ONGs	17	10%
Shows	66	40%
Bares	71	44%
Não Costumo	9	5%
Total	365 respostas	223%

Tabela 18: Com quem você gosta de dançar?

Com quem você gosta de dançar?		
Índice	Número	Porcentagem
Sozinho	138	85%
Familiares	82	50%
Desconhecidos	33	20%
Companheiro (a)	63	39%
Vizinhos	30	18%
Amigos	85	52%
Colegas	31	19%
Total	462 respostas	283%

Apêndice 02

Construção do Mapa Afetivo da Comunidade do Coque:



Fonte: Google Maps, 2021.

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| 1. Vila | 7. Fernandinho (Regência) |
| 2. Beco | 8. Realeza |
| 3. Sítio | 9. Rua da Zuada |
| 4. Rua Azul | 10. Rua do Campo |
| 5. Vila do Papelão | 11. Areinha |
| 6. Vila do Motorista | |