

2014

ANAIS DO I SEMINÁRIO DE DANÇA,  
CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO  
(SEDANCE) E I ENCONTRO DOS  
PIBIDS DANÇA DO RS



ANAIS DO I SEMINÁRIO DE DANÇA,  
CONTEMPORANEIDADE E EDUCAÇÃO  
(SEDANCE) E I ENCONTRO DOS  
PIBIDS DANÇA DO RS

Gustavo de Oliveira Duarte

Odailso Sinvaldo Berté

(Organizadores)

Santa Maria, RS

UFSM - Biblioteca Setorial - CEFD

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**  
**Bibliotecário: Rafael Rodrigo do Carmo Batista, CRB 10/2472.**

Seminário de Dança, Contemporaneidade e Educação (1. : 2014 :  
Santa Maria, RS)

A532 Anais do I Seminário de Dança, Contemporaneidade e  
Educação (SEDANCE) e I Encontro dos PIBIDs Dança do RS /  
Gustavo de Oliveira Duarte, Odailso Sinvaldo Berté,  
organizadores. –UFSM – Biblioteca Setorial - CEFD, 2014.

Inclui Bibliografia

ISBN: 978-85-61766-01-6

1. Dança 2. Educação 3. Práticas Pedagógicas I. Oliveira,  
Gustavo Duarte. II Berté, Odailso Sinvaldo. III. Título.

CDU: 793.3:37 (2007)

**Produção Gráfica: Talita Moraes.**

# SUMÁRIO

---

**04**

---

ARTIGO 01

**25**

---

ARTIGO 02

**32-35**

---

GT: PIBID DANÇA: PROCESSOS DE ENSINO E CRIAÇÃO

**36-40**

---

GT: DANÇA: CONTEXTOS DE ENSINO E PESQUISA

**41-51**

---

GT: DANÇA, CULTURA E ENSINO

**52-60**

---

GT: DANÇA: QUALIDADE DE VIDA E FORMAÇÃO

**61-73**

---

GT: CORPO, DANÇA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO

**74-79**

---

BANNERS

**80-81**

---

MOSTRA ARTÍSTICA

## As pedagogias culturais e os conhecimentos escolares: Interpelações à educação contemporânea

Prof. Dr. Odailso Sinvaldo Berté<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo busca refletir sobre como as pedagogias culturais podem fazer parte ou ser afastadas dos conhecimentos escolares. Os modos como estudantes são cotidianamente influenciados pela mídia, internet e propaganda ou ainda por instituições como clubes, igrejas e outras formas de grupos socioculturais, formam um conjunto de conteúdos e valores que os educam, diferentemente da escola e da universidade. O currículo escolar possui um conjunto de conhecimentos, provindos dos chamados âmbitos de referência, organizados para servir aos fins educacionais. As pedagogias culturais e os conhecimentos escolares compartilham, em certa medida, dos mesmos âmbitos de referência, ou seja, o vasto campo social, histórico e cultural, mas, se diferenciam nos modos como seus conteúdos são administrados, organizados e veiculados e apresentados aos sujeitos. Modos como essas diferentes formas de conhecimentos e pedagogia podem se relacionar, constituem um desafio à educação contemporânea.

**Palavras chave:** educação, pedagogias culturais, conhecimentos escolares, corpo.

### O cenário contemporâneo

A educação vem sofrendo constantes defasagens, seja no corpo docente, no corpo discente, nas estruturas físicas e espaços públicos que abrigam processos educacionais, na estrutura das políticas voltadas à educação, na estrutura dos currículos, nos procedimentos pedagógicos que articulam a relação ensino-aprendizado. Ser professor não é mais um sonho, vocação ou projeto de vida a ser construído, até porque, ser jogador de futebol parece ser muito mais rentável e respeitável. Temos assistido cenas deploráveis, como o fato ocorrido em abril de 2015, na cidade de Curitiba, estado do Paraná, onde professores que protestavam exigindo o reconhecimento de seus direitos, foram espancados violentamente pela polícia, a mando do governador. Constantemente aparecem casos de alunos que agredem professores, colegas de aula, depredam a estrutura da escola, muitas

---

<sup>1</sup>Odailso Sinvaldo Berté é Doutor em Arte e Cultura Visual (UFG), Mestre em Dança (UFBA), Especialista em Dança (UNESPAR), Licenciado em Filosofia (UPF). É professor do Curso de Dança . Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, coreógrafo, pesquisador com interesse em dança e pedagogias culturais, cultura pop, processos criativos e pedagógicos e autor do livro *Dança Contemp: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se+*.

vezes já sucateada em função dos desvios ou corte das verbas destinadas para esse fim.

O cenário educacional contemporâneo, no Brasil, não parece animador ou estimulante. Pelo contrário, desestimula a ponto de amedrontar. Iniciamos nossa reflexão situando, de modo panorâmico, estes elementos, não para contribuir no desestímulo, mas para situar que, quem decide investir seus conhecimentos e força de trabalho nesse campo, apesar de toda a problemática que o caracteriza, encontra um campo fértil de desafios, transformações a serem articuladas e sujeitos que ainda acreditam e esperam que a educação possa contribuir para um mundo melhor.

A escola ainda pode ser entendida como a segunda casa onde crianças, jovens e até adultos passam boa parte de seu tempo. Ainda se confia na responsabilidade da escola em educar, formar sujeitos para a vida em sociedade, para as responsabilidades cidadãs, para a tomada de decisões, posturas e consciência crítica, para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola organiza uma série de conhecimentos, práticas e procedimentos, entendidos como adequados, para formar os sujeitos que a ela recorrem cotidianamente em sua busca pelo saber. O currículo é entendido como o principal instrumento que elenca, organiza e veicula os conhecimentos escolares necessários ao desenvolvimento e à formação dos sujeitos . alunos. Todavia, parece óbvio o que vamos dizer, mas convém recordarmos, permanentemente, que os alunos não chegam à escola vazios, passivos e inertes, inteiramente disponíveis e abertos para receber os conhecimentos escolares.

O sujeito, e nesse caso, o aluno ao chegar à escola, não é uma %ábula rasa+ (PINKER, 2004), uma folha em branco, um corpo-recipientes vazio e inócuo, predisposto para que a escola, a pedagogia e o professor despejem e inscrevam nele as sùmulas, fórmulas e conteúdos previstos, organizados e adequados para sua formação. Embora possa soar óbvio para uns e estranho para outros, a educação se ocupa com corpos, e não estamos nos referindo unicamente às aulas e disciplinas de dança, teatro e educação física. Mesmo que, conforme destaca Hooks (2001), alguns %adivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo+

(p. 115) . herança do dualismo corpo x mente articulados nos primórdios da modernidade . são corpos que se fazem presentes nas salas de aula, corpos que pensam e sentem. Corpos que, embora muitos de nós ignoremos ou não pensemos a respeito disso, podem ser vistos como mídias das diversas informações, imagens e conhecimentos que os educam fora da escola.

De acordo com Greiner e Katz (2001), quando determinadas informações e imagens são veiculadas, apresentadas e propagadas por meios midiáticos de comunicação de massa como televisão, rádio, jornal, internet, etc., a consequência imediata é sua propagação rápida. Compreendendo o corpo como uma forma de mídia, mediação, as autoras argumentam que as informações que chegam a ele ou com as quais ele se depara, colaboram para o seu design, com seus modos ser, agir, pensar, o (trans)formam e o modificam (re)desenhando diferentes formas de interfaces. Por meio desses processos as autoras afirmam que o corpo humano pode ser visto como um exemplo, uma mídia, para se ver/pensar acerca dessas constantes imbricações. Katz e Greiner (2005) formulam o conceito de %corpomídia+, explicitando que o corpo não é, meramente, um meio de transmissão ou recepção de informações, %pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão+ (p. 130). O corpo seleciona e reconstrói as informações com as quais se relaciona, no ambiente onde vive. Nesse processo de relação com o ambiente o corpo se constrói e é também construído, ao passo que a sociedade, a cultura, o contexto o afetam, ele também os afeta através dos modos como reage, reconstrói, responde ou se resigna. Com isso, podemos entender o corpo como mídia desses processos e informações que o constituem.

Em proximidade com as argumentações de Katz (2010), compreendemos que o conceito de corpo como um organismo biológico no qual a cultura, e nesse caso, a escola, inscreve seus traços, como propunha Foucault, pode ser contestado pelo conceito de corpomídia, pois este %invalida o entendimento de que primeiro o corpo se forma e depois começa a lidar com os traços sociais do entorno+ (p. 126). Para Katz (2010), a ideia de inscrição denota a possibilidade de pensar um corpo natural antes do corpo cultural, pois aquilo que se inscreve . história, cultura, educação . pressupõe a existência

prévia do local . corpo . para ser inscrito. Em sintonia com a referida autora, contestamos a ideia da existência de um corpo ontologicamente distinto do corpo culturalmente construído. Conforme Katz, % Teoria Corpomídia propõe a inexistência do corpo fora da cultura, corpo e ambiente se codeterminam+ (p. 127). Assim, destacamos que o corpo . o sujeito é natural e cultural ao mesmo tempo, de modo que é possível, e necessário, entendermos que ele se constrói e é construído nos trânsitos entre natureza e cultura.

Quando os corposmídia chegam na escola, quando estão presentes na sala de aula, não estão vazios ou passivos, mas impregnados pelos afetos, artefatos e situações que já os constituem. Por mais que a escola, o currículo, a pedagogia, os professores ignorem este fato, os elementos constituintes do corpomídia não são apagados ao fechar a porta da sala de aula para a transmissão dos conhecimentos escolares. Os conhecimentos escolares vão de encontro aos conhecimentos e informações que os corposmídia . alunos já possuem e trazem consigo. Os conhecimentos escolares entram em negociação com aquilo que esses corposmídia já sabem, já viram e aprenderam fora da escola, noutros espaços e instituições ou através da mídia. As reconstruções, conclusões, dúvidas e valores que emergem dessas negociações vão (trans)formando o corpomídia . aluno . sujeito envolvido no processo educacional.

A escola, com todos os valores e problemas que lhe constituem, é mais um entre tantos espaços que educam os corposmídia. Nossa intenção não é reduzir a importância da escola na formação dos sujeitos, mas articular reflexões e possibilidades de processos educacionais que não excluam o corpo e sua gama de afetos e conhecimentos construídos e adquiridos fora da escola. Queremos pensar em formas de como a educação pode compreender o sujeito . aluno . corpo em sua integralidade, considerando sua relação vital com o ambiente/contexto/cultura . âmbito de referência dos conhecimentos escolares.

### **Os conhecimentos escolares**

Os conhecimentos escolares, elencados nos currículos, não são peças extraterrestres trazidas de outra dimensão. São elementos curriculares

derivados de âmbitos sociais, históricos e culturais que os embasam como suas referências. Esses âmbitos são locais dentro do vasto ambiente onde tantos sujeitos habitam, trabalham e contribuem direta e indiretamente para a existência e organização destes conhecimentos. Conforme destacam Moreira e Candau (2007), o conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos pelos estudantes.

Próximos da reflexão de Moreira e Candau (2007), entendemos que a educação pode propiciar aos estudantes conhecimentos escolares que os ajudem a assumir seu mundo cotidiano, compreender suas realidades e ampliar seu universo cultural. A educação como espaço de experiências que contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, potentes no desenvolvimento de ações transformadoras. Os referidos autores destacam que tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares como com outros saberes socialmente construídos+ (p. 22). Para Moreira e Candau, o conhecimento escolar+ é uma construção da esfera educativa, um conjunto de conhecimentos produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo+ (idem). Como viemos refletindo, esta produção de conhecimentos não advém de uma dimensão extra-humana, mas é gerida em meio às relações de poder, capital, interesses e saberes que enlaçam escola, universidade, empresas, igrejas e outras instituições na esfera sociocultural.

Conforme refletem Moreira e Candau (2007), os conhecimentos escolares provém de saberes e conhecimentos produzidos socioculturalmente, nos chamados âmbitos de referência: universidades; centros de pesquisa; mundo do trabalho; desenvolvimentos tecnológicos; atividades desportivas e corporais; produção artística; formas diversas de exercício da cidadania; movimentos sociais. Como destacam os referidos autores, nesses espaços são produzidas diferentes formas de saber das quais derivam os conhecimentos escolares. Nesse sentido, a própria escola, enquanto instituição e âmbito também inserido no contexto sociocultural, constitui um espaço onde esses e outros saberes podem ser (re)elaborados.

Os âmbitos de referência dos conhecimentos escolares são parte do ambiente que afeta o corpo e é afetado por ele constantemente. Na relação ensino-aprendizado, na escola ou na universidade, tais conhecimentos não deveriam ser transmitidos como elucubrações vindas de outro mundo, como racionalizações oriundas de espaços desconexos e até opostos aos corpos. Ao contrário disso, enquanto componentes provindos do mesmo ambiente/contexto/cultura no qual o corpo está inserido, deveriam evidenciar essa relação referencial já existente com o lastro de experiências e vivências dos corpos. A aura modernista que reveste os conhecimentos com racionalizações, elucubrações, abstrações, fórmulas, mensurações e conceituações, afasta-os dos corpos, dos seus afetos e dos seus ambientes, como se não pertencessem a eles e sim a mundo de ideias, distante do nosso mundo.

O modelo de educação arquitetado na modernidade . e seu modelo de ciência baseado na quantificação, mensuração e representação abstrata das coisas com conceitos e medidas, emergido com o Renascimento, por volta do século XV . passou a caracterizar a relação dos corpos com o mundo, as formas de construir conhecimentos . epistemologias, as formas de educar os corpos . pedagogias. Conforme a argumentação de Duarte Júnior (2010), a modernidade foi prescindindo do corpo, substituindo os dados obtidos pelos sentidos, submetendo as experiências vividas à comprovação em laboratórios e negando assim o fato de que %o corpo sabe o mundo antes que a mente possa transformá-lo em signos representativos de coisas, situações e relações+ (p. 110). Os conhecimentos escolares, derivados dos âmbitos socioculturais de referência, foram estratificados, classificados e separados de seus contextos a tal ponto que, quando transmitidos ou ensinados, soam como entes extraterrenos.

Apesar do currículo ser, por vezes, fetichizado . dotado de poderes extraordinários, transcendentais, mágicos, vindos do sobrenatural e sobre-humano para operar milagres e prodígios . como contesta Silva (2003), ele não é nenhum amuleto. Trata-se de um instrumento sócio e culturalmente articulado, internalizando conflitos, poderes e interesses bastante humanos. Conforme argumenta Silva (2003), %o currículo corporifica os nexos entre saber,

poder e identidade+(p. 10). Para o autor, a política curricular define papéis de professores, alunos, modos desses sujeitos se relacionarem, quais são os conhecimentos válidos e as formas válidas de verificar sua aquisição, efetuando assim %um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros+(p. 11-12). A crítica de Silva aponta para modos como os conhecimentos escolares expressos no currículo podem valorizar determinados conteúdos, situações, contextos e sujeitos em detrimento de outros.

Nossa reflexão investe nos seguintes questionamentos: se os conhecimentos escolares derivam de âmbitos referências que compõem o vasto ambiente sociocultural onde convivem e se confrontam, cotidianamente, tantos corpos e corporações, em que medida os conhecimentos escolares podem considerar e dialogar com os conhecimentos articulados nos cenários das pedagogias culturais? Como esse possível diálogo pode favorecer a ampliação das capacidades críticas e criativas dos estudantes para se relacionarem com as complexidades desse mesmo ambiente sociocultural que habitam?

### **As pedagogias culturais**

Difamadas e até temidas em determinados ambientes educacionais, as pedagogias culturais desfilam livremente por inúmeros espaços, contextos e cotidianos, sem pedir licença ou autorização para a escola, a universidade ou quem quer que seja. As pedagogias culturais se fazem presente na vida de crianças, jovens e até adultos de maneiras bastante envolventes, efetivas e afetivas.

Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos . em geral . comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva [...]. É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu %currículo+ um objeto tão fascinante. (SILVA, 2007, p. 140).

Novelas, filmes, programas, sites, redes sociais, propagandas, imagens das mais variadas procedências e formatos, personagens, artistas, celebridades, produtos como discos, dvds, aplicativos, aparelhos eletrônicos, peças de roupa, adereços e tantos outros artefatos conformam o vasto aparato multimidiático das pedagogias culturais. Em sua complexidade, as pedagogias culturais não se dirigem somente a crianças e adolescentes, mas afetam diferentes parcelas da sociedade, grupos culturais, contextos e indivíduos. Do ponto de vista pedagógico, como salienta Silva (2007), não se trata simplesmente de informação ou entretenimento, mas, em ambas as situações, de formas de conhecimento que influenciam o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais (p. 140).

Em seu estudo sobre corpos e imagens, nos cenários das pedagogias culturais, Berté (2014) fundamenta sua reflexão destacando que a pedagogia cultural

[...] se remite a la idea de que la educación tiene lugar en diversos sitios sociales que incluyen la escolarización pero no se limitan a ella. Los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las películas, los periódicos, las revistas, los juguetes, los anuncios, los juegos de vídeo, los libros, los deportes, etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 1997, p. 17).

Estes autores propõem que a educação não apenas se restringe aos contornos da instituição escola, mas, se alastra por vastos e complexos cenários culturais. Nos lugares onde se organizam e se mostram relações de poder, diferentes modos de influência entre os corpos, articulam-se formas de ensinar, ou seja, situações pedagógicas. Steinberg e Kincheloe (1997) problematizam uma espécie de currículo cultural por meio do qual agem as pedagogias culturais, formando identidades, produzindo e legitimando formas de conhecimento (p. 18). Instituições religiosas, políticas, comerciais, incluindo aí a escola, compartilham desse amplo currículo cultural empenhado em influenciar e seduzir corpos por meio de diferentes estratégias, discursos e imagens.

Kincheloe e McLaren (2010), ao refletirem sobre como a produção cultural muitas vezes pode ser imaginada como uma forma de educação (p.

286), destacam que compreendem por pedagogia cultural modos como determinados agentes culturais produzem certas formas hegemônicas de enxergar+ (p. 287). Nessas reflexões, grande ênfase é dada à mídia, às redes eletrônicas, à televisão, à comercialização e consumo de produtos, ao marketing, à propaganda, às imagens e suas estratégias de poder, opressão, controle e dominação. Sem desconsiderar as relações de poder aí implícitas e explícitas, consideramos que pouco se enfatiza os papéis dominantes e dominadores das instituições escola, arte, igreja, política (partidos e governos) em suas antigas e recentes formas de manobrar, amedrontar, violentar, violar, dicotomizar e discriminar corpos e suas diferentes formas de ser. Percebemos perversas formas de pedagogia cultural, castradoras, elitistas, dominantes, edificadas pela alta cultura, das quais pouco se fala, pois o demônio da vez é a mídia, a internet, as imagens, a cultura popular e de massas.

Com Steinberg e Kincheloe (1997) investimos em possibilidades de compreender as formas pelas quais a pedagogia cultural trabalha+, buscando articular oportunidades, estratégias e procedimentos educacionais para, em vez de demonizá-la, reescrever, resignificar e criar outras histórias com esses elementos que conformam os cotidianos e subjetividades dos corpos. De acordo com os referidos autores, essas artimanhas pedagógicas culturais implicam diretamente numa pedagogia de prazer+, afetos e desejos, diante da qual não se trata de simplesmente ir contra+, no sentido de excluí-la ou tentar afastar dela crianças e jovens. A formulação de caminhos dialógicos, estratégicos e criativos pode ser uma alternativa para estender a relação entre conhecimentos escolares, pedagogia, cultura, produção de conhecimento, formação da subjetividade, afetos e prazeres.

Para Kincheloe e McLaren (2010), a cultura popular, com sua televisão, sua música, sua dança, seus filmes, seus videogames, seus computadores+ (p. 286), entre outros artefatos e produções, desempenham um relevante papel no complexo cenário da pedagogia cultural e desafiam o currículo e os conhecimentos escolares. Compreendendo que as pedagogias culturais vão além daquilo que é popular e de massa, com Aguirre (2009), vemos a pedagogia cultural como um conjunto de conteúdos formativos que não são administrados pelas vias tradicionais da educação formal, mas sim, pelos

meios de comunicação de massa, basicamente+ (p. 165). Com a reflexão de Aguirre constatamos o quanto a escola e outras instituições tradicionais abominam esses conteúdos culturais que estão formando, em nossos jovens, valores éticos e estéticos+e evidenciando, para o imaginário juvenil+, o quanto a escola e a vida+ são âmbitos distantes +que se dão as costas mutuamente+ (idem).

Aguirre (2014) destaca que as pedagogias culturais podem compreender, não só os produtos, imagens e artefatos comercializados e consumidos, mas também a práticas de produção de cultura+, visual, narrativa, poética, popular, étnica, etc. (p. 250). Formas de produção de cultura configuradas por meio da relação entre iguais, em formas de aprendizagem que se dão no par a par+. Sugerindo experiências de grupos, guetos, movimentos e comunidades de diferentes formações e propósitos, o autor enfatiza que estas práticas culturais atuam de forma a interpelar as relações tradicionais e dicotômicas de mestre-aprendiz ou experiente-novato. Em sintonia com Aguirre, compreendemos que as pedagogias culturais, para além de estratégias socioculturais que educam e/ou dominam corpos, também podem ser vistas como forma de produção cultural+, ou seja, forma de produção de conhecimento, identidade e valores+(idem).

Consideramos, conforme Aguirre (2014), que ao implicarem processos de subjetivação, essas formas de produção cultural sintonizadas com as pedagogias culturais, podem constituir uma resposta política+ dos corpos (crianças, jovens, adultos) frente as alternativas educativas instituídas+, pois, são práticas culturais+ que eles realizam e através das quais se realizam+ (ibidem). Em referência a Trend (1992), Aguirre (2014) ainda comenta que aquilo que, por vezes, de forma generalista, entendemos como cultura, pode ser visto como um conjunto de produções que nós, corpos, moldamos e adaptamos cotidianamente enquanto formas de comunicar, consumir e construir o mundo ao nosso entorno. Nós construímos isso, ao passo que isso também nos constrói, afetando e sendo afetados. Nesse sentido, as pedagogias culturais fornecem instigantes e criativos desafios para pensarmos e revermos determinados procedimentos pedagógicos e visões de currículo que

separam os conhecimentos escolares de seus âmbitos de referência distanciando-os da vida, das experiências e dos afetos dos corpos.

As práticas de produção cultural a ser desenvolvidas com elementos das pedagogias culturais podem estar associadas com as aulas de artes, no entanto, enfatizamos que não se restringem a essas disciplinas ou área de saber. Os modos como as pedagogias culturais englobam questões estéticas, midiáticas, políticas, históricas, econômicas, sociais, geográficas, turísticas, etc., suscitam aproximação e envolvimento com conteúdos e conhecimentos abordados em diferentes disciplinas e campos de estudo. O que vislumbramos, como possibilidades pedagógicas para a articulação dessas práticas de produção cultural, não implica na equiparação ou substituição dos conhecimentos escolares pautados no currículo pelos conhecimentos das pedagogias culturais. Trata-se de realizarmos associações, interfaces e imbricações tendo por base que tanto os conhecimentos das pedagogias culturais como os conhecimentos escolares, derivam dos contextos socioculturais habitados e vividos pelos corposmídias presentes na sala de aula, professores e alunos.

Na perspectiva dos Estudos Culturais e Educação e da teoria curricular, discutidas por Silva (2007), pensamos em como diminuir as fronteiras entre o conhecimento acadêmico e escolar e o conhecimento cotidiano, da cultura popular e de massa (p. 139). Nesse sentido, tanto um programa televisivo ou uma exposição de arte, um livro de história ou uma revista de moda, podem ser vistos como artefatos culturais articuladores de formas pedagógicas, podendo desencadear, cada um a seu modo, processos de (trans)formação dos corposmídias. De acordo com Silva, trata-se de articular formas de permeabilidade capazes de ver tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais, como sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades (p. 142).

Com Silva (2007), destacamos que uma das marcantes características socioculturais da contemporaneidade . fortemente atravessada pelas revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a internet . é o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas (p. 141). Nesse sentido, as

separações entre os conhecimentos do cotidiano, da cultura de massa e da escola/universidade podem ser vistas como problemáticas, causadoras de assepsias cognitivas, abismos entre a escola e a vida, nebulosidades nos ambientes de referência que conhecimentos e corpos compartilham antes mesmo desses conhecimentos serem organizados no currículo escolar.

### **Pedagogias culturais e os conhecimentos escolares: permeabilidades possíveis**

Percebemos e propomos possibilidades de estabelecer permeabilidades entre os conhecimentos escolares e as pedagogias culturais para articular outras formas de educação que consideram relação corpo-ambiente, os afetos, os cotidianos e diferenciados artefatos culturais imiscuídos nas experiências e na formação dos corposmídias . estudantes e professores. As proposições pedagógicas que emergem, nessa perspectiva, buscam tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca da aprendizagem e da autodeterminação+(GIROUX, 1995, p. 85).

A proposição educacional que emerge da perspectiva que aqui vem sendo articulada preocupa-se menos com a validação, avaliação e adequação dos artefatos culturais, mas com os modos como os conhecimentos, os textos, as imagens e os produtos culturais são usados pelos sujeitos. Próximos de Giroux (1995), entendemos que a pedagogia se torna um espaço no qual estudantes podem compartilhar e questionar, perceber e analisar, considerar e recriar, de formas críticas e criativas, seus gostos, afetos e os significados que atribuem ou assimilam, em suas experiências cotidianas com discursos, práticas, imagens da mídia, propaganda, internet e outros meios. Vemos nisso possibilidades de assumir a pedagogia como um ato de descentramento+, forma de trânsito, dissolução de fronteiras, diálogo, troca e comunicação entre diferentes corpos. Destarte, o processo educacional pode ser visto como um espaço, entre tantos outros, onde se evidenciam as capacidades de o corpo ser contaminado e contaminador, e a cultura ser vista como um sistema aberto, apto a contaminar o corpo e ser por ele contaminado+, segundo argumentam Greiner e Katz (2001, p. 72-73).

Destacamos, em sintonia com Duarte Júnior (2010), a necessidade de repensarmos a educação com base na estesia . conjunto dos sentidos, capacidade de sentir/perceber/experienciar o mundo e atribuir-lhe sentidos/significados.

[...] educação do corpo, ou dos sentidos do corpo, em articulada relação com a educação do intelecto. A educação estésica revela-se primordial tanto para o equilíbrio, a saúde física e o refinamento sensível do indivíduo quanto para o estabelecimento de bases sólidas para uma reflexão crítica acerca da própria vida e da sociedade em que habita. Uma estesia desimpedida e desenvolvida implica maiores possibilidades de autoconhecimento e uma relação mais harmônica e equilibrada com a realidade, levada a efeito num ritmo humano e menos maquinal. (DUARTE JÚNIOR, p. 123, 2010).

Pensar uma educação que considere o corpo e os afetos, na perspectiva da educação estésica, implica, por exemplo, em não fazermos dos conteúdos curriculares um conjunto de regras, fórmulas e conceitos prontos, descontextualizados da relação corpo . ambiente. A compreensão de Giroux (1995), pautada no âmbito dos Estudos Culturais e Educação, enfatiza a necessidade de vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado+ (p. 97). A implicação pedagógica que brota daí é a reconfiguração das disciplinas estabelecidas através da sua imbricação com os conhecimentos que constituem, por exemplo, a cultura de massa, a cultura pop, a cultura juvenil entre outros aspectos e nichos culturais que integram os conhecimentos dos estudantes e do difamado lugar do senso comum. Essas reconfigurações das fronteiras disciplinares que separam o senso comum do bom senso, os conhecimentos das pedagogias culturais dos conhecimentos escolares, visam, sobretudo, estudar estes fenômenos, artefatos e interações culturais sob novas formas críticas e criativas.

Isso embasa a construção de outras formas de conhecimentos para além das formas tradicionais pautadas, quase sempre, na teorização prévia, no distanciamento entre sujeito e objeto e na neutralidade do pesquisador. Os processos de construção de conhecimentos não são conjuntos de

representações descontextualizadas ou desconectivas. São processos conectos ao ambiente e aos corpos. São ações que os corpos organizam através da intensa imbricação, suplementação e parceria entre seus procedimentos sensório-motores e mentais. Os conhecimentos estão intimamente ligados com os sentidos e significados que os corpos atribuem ao mundo e aos elementos que o constituem, ou seja, conhecer está atrelado à estesia. Nesse sentido, seja em qualquer área de conhecimento, campo de estudo, disciplina, os processos educacionais não prescindem do corpo, por mais que os discursos dualistas assim o compreendam.

A pedagogia pode ser compreendida e vivenciada, de acordo com Giroux (1995), como uma prática cultural+ (p. 100) aberta à configuração de conhecimentos textuais, verbais, visuais, gestuais, numéricos que evidenciam os processos e contextos nos quais são gerados. Formas de conhecimento através das quais as pessoas podem se autoconhecer, ampliar a compreensão dos seus contextos socioculturais e das formas como interagem com os outros, com os ambientes e com os artefatos culturais nos quais investem seus afetos.

Os caminhos que vislumbramos de permeabilidade entre as pedagogias culturais e os conhecimentos escolares se articulam com três compreensões e proposições pedagógicas: a pedagogia de prazer+ (GIROUX, 1999); a pedagogia do conflito+ (SANTOS, 1996); e a pedagogia da pergunta+ (FREIRE; FAUNDEZ, 2008).

Situando possibilidades de descolonização do corpo através da compreensão da cultura popular e de massa como pedagogia de prazer e significado, Giroux (1999) argumenta que a pedagogia deve estar atenta às maneiras pelas quais os alunos fazem tanto investimentos afetivos quanto semânticos como parte de suas tentativas de regulamentar e dar significado às suas vidas+ (p. 213). A inclusão da cultura popular na pedagogia, possibilita, segundo o autor, oportunidades de: conhecermos modos como os alunos fazem investimentos afetivos em determinadas formas e práticas socioculturais; compreendermos como uma política de prazer serve para lidar com os alunos de modo que reconstrua as relações às vezes contraditórias que eles têm com a educação e a vida cotidiana. Segundo Giroux, se a pedagogia se preocupa em compreender como as identidades, culturas e experiências dos alunos

podem proporcionar bases importantes da aprendizagem, precisa considerar a gama de elementos que organizam suas subjetividades.

Giroux (1999) prossegue sua reflexão destacando como as formas culturais populares pode abarcar a demarcação do lugar histórico das pessoas e realizar experiências de *prazer, afeto e corporalidade*. Através de combinações de *significados corpóreos e ideológicos*, as formas culturais populares . práticas historicamente construídas . podem produzir efeitos afetivos. Giroux explica que, os modos como as formas culturais populares são mediadas e assumidas, seus modos de construir formas particulares de investimento, podem depender menos da produção de significado do que das *relações afetivas que elas constroem com suas audiências*. Nesse sentido, as formas culturais populares não podem ser rejeitadas como ideologicamente incorretas ou consideradas apenas um reflexo de sistemas mercadológicos (p. 219). Giroux enfatiza, na estruturação dos investimentos afetivos dos sujeitos para com as formas culturais populares, a importância da semântica e do afetivo, pois apresentam *novas categorias teóricas para se vincular o terreno do cotidiano aos processos pedagógicos que atuam no conceito do consentimento*+(p. 220).

Em sintonia com a ênfase de Giroux (1999) na importância dos investimentos afetivos, do desejo, do prazer e das experiências cotidianas dentro da pedagogia, buscamos interpelar a pedagogia baseada unicamente no racionalismo abstrato e no ato discursivo. Giroux argumenta que *a pedagogia também constitui um momento em que o corpo aprende, se movimenta, deseja e anseia pela afirmação*+(p. 226). As indagações do autor sugerem uma *rejeição da pedagogia da modernidade*, na qual *a tirania do discurso torna-se o meio pedagógico fundamental*, e *a conversa incorporada* torna-se *uma lógica abstraída do próprio corpo*+(idem). Giroux indaga de modo contundente sobre como o corpo e seus afetos foram e são ausentados *na teorização*, destacando a tenaz importância do corpo *para uma pedagogia crítica*+(ibidem).

Ao ressaltar a importância de uma educação que desenvolva as capacidades do inconformismo, da indignação e da rebeldia, Santos (1996) busca combater a banalização do sofrimento, da opressão e discriminação. Ao

questionar os sistemas educacionais que coincidem com a ciência moderna e seu modelo hegemônico de racionalidade cognitiva-instrumental, Santos propõe a pedagogia do conflito. Esse modo de ver, pensar e fazer pedagogia tem como fundamento um projeto educativo emancipatório;

um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções. (SANTOS, 1996, p. 17-18).

A educação proposta por Santos (1996), tem de ser, ela mesma, inconformista, e a aprendizagem, por sua vez, conflitual. Desse modo, a sala de aula tem de ser um campo de possibilidades de conhecimento, dentro do qual alunos e professores possam optar e, necessariamente, suas opções não precisam coincidir ou ser consideradas irreversíveis. As opções se assentam em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (p. 18). Para Santos, o conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam (idem). Uma educação assim articulada, conduzirá para a percepção da conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos conformistas e inconformistas e entre o conhecimento-como-regulação e o conhecimento-como-emancipação.

Conforme Santos (1996), a pedagogia do conflito é uma pedagogia de alto risco contra o qual não há apólices de seguro (p. 25). O conflito pedagógico que aí se instala, é articulado entre formas contraditórias de saber, o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e caos, que dão suporte a formas alternativas de sociabilidade e subjetividade. Para Santos, o campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano (idem). Conforme o autor,

a pedagogia deve instalar conflitos no centro do currículo, especialmente o conflito cultural (imperialismo cultural e multiculturalismo).

O campo pedagógico emancipatório, conforme Santos (1996), consiste em criar, através da imaginação, a conflitualidade negada pelos modelos hegemônicos, criar imagens desestabilizadoras a partir das culturas, grupos, sujeitos e questões dominados, marginalizados, silenciados e invisibilizados. Como explica o autor, estas imagens desestabilizadoras podem criar espaços pedagógicos para um modelo alternativo de relações interculturais, qual seja, o multiculturalismo. Para Santos, os critérios para construção de uma boa aprendizagem ou de uma má aprendizagem são os modos como os conflitos podem ocupar lugar nas experiências pedagógicas: desestabilizando os modelos epistemológicos dominantes; recordando as indesculpáveis injustiças e sofrimentos do passado para que não sejam repetidas no presente e futuro; criando imagens desestabilizadoras capazes de ampliar o olhar crítico e a rebeldia de estudantes e professores; suscitando modelos emergentes de relações edificantes, emancipatórias e multiculturais entre saberes, pessoas, grupos sociais.

Freire e Faundez (2008), ao proporem uma *pedagogia da pergunta* (p. 54), argumentam acerca da natureza desafiadora dessa pedagogia que pode ser considerada provocação. Em se tratando de relações hierárquicas, pondo em perspectiva as noções de autoria e autoridade, os autores comentam que *perguntar nem sempre é cômodo* (p. 46). A pergunta incomoda, interrompe a linearidade, faz o processo adquirir outras nuances, acentua e flexibiliza a processualidade das relações. *Do que é perguntar?*, indagam-se Freire e Faundez (2008, p. 47) em seu livro-diálogo acerca da pedagogia da pergunta. *Na]* o centro da questão não está em fazer com a pergunta *o que é perguntar?* quem jogo intelectual, mas, viver a pergunta, viver a indignação, viver a curiosidade [...] (p. 48). Em forma de diálogo, os autores comentam, por exemplo, as origens do conhecimento, do processo de ensinar, da pedagogia.

Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem

resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz [...]. (FREIRE; FAUNDEZ, 2008, p. 48).

Questionando a transmissão de conhecimento como uma pedagogia de respostas prontas, Freire e Faundez (2008) propõem que o professor deveria [...] ensinar a perguntar, pois este é o início do conhecimento (p. 46). Por meio de exemplos concretos baseados nas experiências dos estudantes, os autores propõem estimularlos a fazer perguntas em torno da sua própria prática (p. 49). Assim, eles articulam a compreensão de uma pedagogia da pergunta, colocando o educador como alguém que estimula os educandos a criarem o hábito de espantar-se, de perguntar, arriscar, imaginar e ter curiosidade. No corpo, as perguntas permanentes do homem sobre o mundo constituem a massa com que ele se molda (KATZ, 2005, p. 16). Sendo a pergunta uma ação que provoca ações, movimentos, deslocamentos, ao perguntar-se e ao ser perguntado sobre o mundo, sobre suas interações com e no mundo, o corpo-sujeito se molda e é moldado com perguntas, organizando, engendrando e articulando modos de existir.

As proposições da pedagogia de prazer, da pedagogia do conflito e da pedagogia da pergunta, aqui apresentadas, enfatizam a importância do corpo, dos afetos, do prazer, do desejo, das experiências e cotidianas e práticas culturais em correlação com os conhecimentos escolares contidos no currículo. Com isso, o inconformismo, o questionamento, a crítica, a curiosidade e a criatividade emergem como práticas e procedimentos pedagógicos capazes de ampliar a autonomia e/ou a emancipação dos sujeitos perante sistemas, epistemologias e pedagogias dominantes. As pedagogias culturais podem contribuir para a desfetichização do currículo e a compreensão das relações de poder e saber que podem engendrar os conhecimentos escolares. As pedagogias culturais e as práticas de produção cultural engendradas a partir delas, apontam modos como os conhecimentos, as representações e seus significados podem ser construídos e modificados a partir das relações que os sujeitos-corpos vão estabelecendo com seus contextos-ambientes.

Giroux (1999) argumenta que o conteúdo da cultura popular não pode ser compreendido como pré-especificado+ (p. 220) e que os investimentos afetivos dos alunos na cultura popular não podem ser determinados simplesmente através de uma análise dos significados e das representações que neles decodificamos+ (p. 228). Com isso, o autor defende que os investimentos afetivos têm uma capacidade cultural real e podem ser indiferentes ao próprio conceito do significado em si, construído através das lentes do ideológico+ (idem). Giroux destaca que disso emergem importantes princípios políticos e pedagógicos como: atenção às políticas de regulação, do direito, da constituição e da expressão do desejo para se compreender a relação dos alunos com as formas culturais populares; a construção política da ideia e da experiência do prazer, para que o corpo seja sujeito e não objeto do prazer; o reconhecimento da cultura popular como campo dentro do qual os alunos podem articular capacidades de apropriação dos artefatos culturais, dignificando e ampliando suas possibilidades humanas.

Em sintonia com Greiner (2010), acreditamos que a educação pode ser como a amizade: pode instaurar uma rede de afetos e percepções... A educação que brota do corpo é profanadora, não acredita em pedestais e hierarquias, nem aprofunda a dualidade entre mestre e estudante... Essa forma de educação acredita que todos aprendem juntos, o que significa uma alfabetização em autonomia, na qual todos somos instigados a descobrir e usar as próprias palavras, os próprios gestos, sem mimetizar conhecimentos ocultos, formas prontas e significados estigmatizados... Essa forma de educação compreende que o corpo humano não é de natureza passiva, apática, ele age mesmo antes de a ação se dar a ver, comunica quando ainda nem sequer tem consciência da sua comunicabilidade e sente enquanto formula seus pensamentos. (GREINER, 2010).

Nossa reflexão quer estimular alternativas de não considerarmos a educação de modo messiânico, como a única capaz de salvar os humanos das maldades do mundo, a única capaz de distinguir quais são os conhecimentos adequados e os que devem ser demonizados. Investimos em proposições de formas de educação que possam criar espaços dialógicos e prazerosos onde os corpos possam experimentar o estudo . o ato pedagógico . o ensinar-

aprender como ambiente propício para articularem negociações críticas e criativas entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos aprendidos com as pedagogias culturais, dado que, eles emergem do vasto campo sociocultural onde eles, a escola, os professores estão todos inseridos. Ao fim e ao cabo, apostamos numa educação estésica, que não separa os cinco sentidos dos tantos sentidos/significados que os corpos podem criar, que não separe o educacional do vital, a escola da vida.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2009.

\_\_\_\_\_. Entornos da aprendizagem entre jovens produtores de Cultura Visual: traços e características. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2014.

BERTÉ, O. **Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos**: dança e pedagogias culturais. 2014. 338f. Tese de Doutorado em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

DUARTE Jr., J. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas: Papyrus, 2010.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIROUX, H. A Cultura Popular como uma Pedagogia de Prazer e Significado: Descolonizando o corpo. In: GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso**: novas políticas em educação. Artmed: Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GREINER, C. Prefácio . A educação amorosa. In: SAITO, C. N. I. **Ação e percepção nos processos educacionais do corpo em formação**. São Paulo: Hedra, 2010.

GREINER, C.; KATZ, H. Corpo e processos de comunicação. In: **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**. São Leopoldo: UNISINOS, Vol. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KATZ, H. **Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID, 2005.

\_\_\_\_\_. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PINKER, S. **Tábula rasa É A negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Novos Mapas Culturais É Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura infantil e multinacionales:** la construcion de la identidade em la infancia. Madrid: Ediciones Morata, 1997

## DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANTIGAS E NOVAS QUESTÕES

Gustavo Duarte

Ao parabenizar a iniciativa e a organização do I SEDANCE . Seminário de Dança, Contemporaneidade e Educação e do I Encontro dos PIBIDS DANÇA do RS, promovidos pelo Curso de Dança, Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), saúdo a todos/as os/as participantes, bailarinos/as e Professores/as convidados/as do evento. Neste texto procuro levantar e discutir sobre o tema que venho trabalhando, principalmente desde a época do Mestrado em Educação, ou seja, sobre o ensino de Dança no espaço escolar . seus limites e possibilidades. Faz-se necessário, neste sentido, problematizar antigas e novas questões relevantes sobre o tema dialogando a partir de concepções de corpo, educação e contemporaneidade. A partir desta contextualização destaco algumas possibilidades metodológicas para o dança no contexto escolar a partir de minha experiência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no Curso de Dança, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambas no contexto gaúcho.

Sabemos e viemos acompanhando as inúmeras questões que envolvem o complexo e fascinante universo da dança tais como liberdade de expressão, contestação e crítica social, diferentes abordagens de criação e composição coreográfica, entrega, disponibilidade e amor incondicional à Arte, (re)montagens de repertórios de dança internacionais, a luta por patrocínios, por editais e leis da área da Cultura, ou da Educação, para a viabilização de espetáculos das Companhias brasileiras, o %glamour+ dos palcos e dos aplausos (ou %vaia+) do público, as influências das famílias de bailarinos, a preocupação com o %mercado+de trabalho, com a vida de artista, os rigores %da técnica+, o %go+ de bailarinos/as e dos diretores . todos homens, (é claro!), entre outros. Sim, nenhuma novidade até aí, mas a questão que me proponho

a destacar é que no âmbito da dança no contexto escolar, o cenário exige, além destas, outras questões significativas que precisamos, como professores, analisar e propor um diálogo possível, produtivo, com cuidado e atenção diferenciados, portanto, sensíveis.

### **Dança: entre festas de calendário e a cultura da esportivização**

Vários estudos apontam que, muitas vezes, a presença da dança na escola acaba se resumindo somente a cumprir objetivos recreativos, para relaxar e liberar o estresse+ou para ilustrar datas tradicionais dos calendários escolares. Enfim, como a cereja do bolo+! Ainda que cada região brasileira apresente características e contextos singulares, a dança como espetáculo+ com data marcada ainda é muito significativa e, de certa forma, o seu ensino, artisticamente falando, raso e/ou superficial. Sob este aspecto gostaria de destacar dois caminhos possíveis para tentar superar e transformar tal situação.

Primeiro seria juntar-se, aliar-se ao sistema+, ou seja, não negar ou fugir de dançar e criar coreografias para as estas datas comemorativas, mas, sobretudo, buscar ampliar/subverter/mediar/negociar/chocar/dialogar com os alunos sobre o por quê, para quê e, principalmente, como dançar tais datas, de maneira contextualizada e reflexiva. Por exemplo, no dia das mães e/ou dia dos pais poder-se-ia problematizar as diferentes leituras de mulheres e homens a partir do contexto dos próprios alunos, de suas famílias, seus jeitos, seus costumes, seus gostos, buscando sentidos e significados para a ação, para a construção das cenas dançantes (DUARTE, 2011), das composições a serem dançadas. Cada turma, ou a união de duas ou mais, poderia ficar responsável por dançar/apresentar uma ou mais datas do calendário escolar, não necessitando todos/as dançarem tudo, sempre, pois aí pode acabar banalizando. Neste caminho o processo criativo, de investigação corporal sobre o tema/eixo a ser dançado poderia ser mais bem explorado, envolvendo e despertando maior interesse dos alunos na escola, para além dos modismos que eles/as trazem, as chamadas dançinhas+da moda, do circuito comercial.

Outro desdobramento desta questão seria cada escola, de acordo com seu contexto e de seu planejamento bimestral, semestral, anual, criar outras datas comemorativas para além, ou substituindo, as datas tradicionalmente consagradas como, por exemplo, dia da água, da solidariedade, dia do idoso (da avó ou do avô), dia dos animais, da adoção, dia do abraço, dia do cinema, dia da diversidade, da inclusão, entre outros. Neste primeiro caminho que aponto, a improvisação seria a base, a técnica, para planejar e compor este trabalho artístico de dança na escola, por mais redundante que isto possa aparecer.

Segundo, seria cada escola, ou professor de Dança ou de Artes (antiga Educação Artística) juntamente com os alunos e com as singularidades do contexto, eleger uma técnica codificada para pesquisar, para aprofundar, para fazer aula, para chamar outros bailarinos ou professores da dança escolhida, para aí sim, estudar e aprofundar seus estudos nesta técnica: danças de salão, ou danças de matriz africana ou danças urbanas, por exemplo. Esta ação, deliberada com e a partir da realidade dos alunos poderia propiciar uma maior qualidade e legitimar o espaço, o território da dança na Escola, se aproximando de uma Escola-palco (BARRETO, 2005). Algumas vezes, o professor de Escola apresenta uma ilusão de que precisa dar conta de tudo, saber de tudo e acaba ficando sobrecarregado em seus planejamentos e pesquisas. Mas, ao contrário, de uma maneira colaborativa, o docente pode, e deve, propor um diálogo mais profundo com seus alunos, partindo de seus desejos, resistências e possibilidades. Afinal, em Arte e, especificamente, em dança, cada turma é uma turma, os corpos são histórias vivas, ora mais visíveis, ora mais escondidas. É preciso cutucar, jogar, negociar, isto é, trazer o aluno para perto de nós, professores, dividir a responsabilidade de criar, pesquisar, dançar! Para além de nossos planejamentos e estudos, é preciso considerar que são os alunos que nos dão pistas de onde e por quais caminhos desenvolver um trabalho.

Outra questão que está muito associada à vivência e ao ensino de dança na escola é certa tendência de compreender e associar a dança, exclusivamente, a uma dimensão competitiva, isto é, voltada para ganhar, vencer e, até mesmo, desprezar/humilhar o outro. Esta compreensão de dança,

advinda de festivais e competições contaminou significativamente o ambiente escolar, caracterizando a dança como uma ação esportivizada, onde o mostrar, o superar e o fazer passos e gestos que ninguém, ou a maioria, faz é o que está em jogo. Esta compreensão é facilmente encontrada tanto entre alunos/as quanto professores/as que trabalham na escola, sobretudo nas áreas de Educação Física . área de conhecimento que trabalha a dança (como conteúdo) há mais tempo, se comparada à área da Arte.

Neste sentido, vale destacar que o ensino e a vivência da dança não é um privilégio somente da área da Arte, muitos/as professores de Educação Física e de Pedagogia, ainda que com visões da dança como uma ferramenta+ para o ensino de outros saberes, têm se mostrado sensíveis ao potencial educativo que a dança oferece e desenvolvem ações neste sentido na Escola. Devemos compreender que não se faz produtivo combater ou criticar, simplesmente, tais ações, provavelmente isto irá continuar, cada professor tem certa autonomia de trabalhar o corpo em movimento, ainda que com outro objetivo, muitas vezes camuflado de artístico. Minha aposta, a partir de minhas andanças por diferentes contextos escolares é de não criticar os demais colegas, demarcando que a dança é nossa+, mas, ao contrário, procurar uma aproximação possível, no sentido de buscar um diálogo entre áreas para aprofundar a pesquisa e o ensino de dança. Isto é, ao invés de acentuar uma divisão, buscar somar forças com os demais colegas professores que trabalham com dança, uma vez que de momentos de troca e do conflito podem sair boas ideias, dúvidas, questionamentos. Este processo pode ser produtivo, provocador, inusitado. Com o passar do tempo, percebi que há certa expectativa das outras áreas que também trabalham com dança, como a Educação Física e a Pedagogia, por exemplo, em dialogar e compreender como a área de Dança trabalha a dança, por mais redundante que isto possa ser. Ou seja, abrir-se ao diálogo sensível e compartilhar nossos processos criativos e de composições coreográficas pode ser um caminho muito produtivo, tanto de demarcação do território da dança quanto de formação de público. O resultado pode ser surpreendente. A seguir busco apresentar algumas experiências de trabalho com dança a partir do diálogo com outras áreas, a partir do trabalho que acompanhei a partir do PIBID Dança.

## **Experiências do PIBID Dança**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que visa atuar na qualificação da Educação Básica e na formação de Professores. Tive a grata oportunidade de participar do PIBID Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em de 2012 a 2013 e, desde 2014 atuo no PIBID Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambas no contexto gaúcho, no Rio Grande do Sul. Sem sombra de dúvida, foram duas experiências extremamente gratificantes na minha trajetória profissional uma vez que pude interagir com alunos não só do Curso de Dança como de outras licenciaturas, além de professores e diretores das escolas parceiras. Diferentes Escolas, diferentes realidades, diferentes desafios. Diferentes emoções.

De uma maneira geral, as ações do PIBID Dança desdobram-se em conhecer e iniciar a docência no contexto escolar. Antes da docência em dança, propriamente dita, os alunos pibidianos realizaram uma pesquisa sobre o contexto escolar, sobre o cotidiano de seus professores por meio de um levantamento das limitações e das possibilidades de cada espaço. Aliado ao conhecimento das escolas, os/as pibidianos/as realizaram Seminários de estudo sobre temáticas transversais à prática pedagógica como meio Ambiente, Ética, Direitos Humanos, entre outros, a fim de instrumentalizar os futuros professores para a docência em Dança. Além de planejar e atuar em aulas e ações de Dança, dentro ou fora do Currículo escolar, o PIBID também buscou atuar em ações e projetos interdisciplinares com as demais de conhecimento que também fazem parte da proposta do PIBID.

Sobre as experiências acerca do ensino de dança a questão que mais me chamou a atenção foi a transformação dos acadêmicos do Curso de Dança no enfrentamento e na preparação para a sala de aula. De alunos inseguros e desconfiados a sujeitos comprometidos e interessados em fazer o seu melhor de acordo com as possibilidades de cada turma. Cada planejamento e reflexão de aula eram discutidos e problematizados no grupo, sempre com a presença

da figura do Supervisor, o/a professor/a titular da Escola que também fazia parte da proposta do PIBID Dança. Destaco, a seguir, algumas destas ações: improvisação a partir do conhecimento do próprio corpo: dobrar, torcer, esticar a partir dos estudos de Rudolf Laban (RENGEL, 2008); dança a partir dos movimentos do cotidiano e da movimentação (re)conhecida do intervalo/recreio; dança e cultura hip hop, personagens e curiosidades da História da Dança; Pesquisa em Dança . folclore; dança e fotografia; dança e a questão do Lixo: reciclar, separar, misturar; dança e africanidades; dança e sexualidade(s); dança, férias e viagens; dança e alfabeto, poesia, literatura.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) tivemos a oportunidade de pesquisar dentro da Cultura urbana, o Movimento hip hop em uma Escola do Ensino Médio. Os pibidianos da Dança organizaram passeios e saídas em diferentes lugares da cidade coletando diversas imagens grafitadas, bem como palavras e frases escritas em praças, monumentos e muros. Tais materiais serviram como base e disparador para trabalhos de improvisação, trazidos para o corpo dos alunos da Escola. Além disso, estes também interagiram com dançarinos de um grupo de dança de rua da cidade de pelotas e um artista visual que fez uma interação em um dos muros da escola. Percebemos, além do interesse dos alunos, a curiosidade em pesquisar o tema e seus desdobramentos. Interagir com adolescentes a partir de seus desejos e de suas vontades e críticas foi o caminho escolhido neste trabalho onde a temática foi construída e deliberada junto e com a turma.

Já na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) destaco um trabalho que se realizou a partir do diálogo entre as áreas de Música e Dança. Foram vários encontros entre os grupos de pibidianos das duas áreas até que um tema despertou afinidades e desafios: o folclore gaúcho. A partir do eixo "Raízes e Asas" estudamos as danças do Bugio e do Chamamé . histórico, características e possibilidades de movimento. Este desafio de planejar e ministrar uma oficina no Seminário Institucional do PIBID UFSM foi muito produtivo pois tivemos participação dos demais acadêmicos pibidianos de outras áreas. No primeiro momento, depois da contextualização das duas danças orientamos os passos e gestualidades características do Bugio e do Chamamé com o grupo do PIBID Música tocando ao vivo . foi uma

experiência única, potente, marcante. No segundo momento, após a experimentação e vivência dos passos de maneira individual e em pares e/ou duplas, trabalhamos com improvisação e desconstrução da movimentação estudada, no sentido de permitir maior expressividade e possibilidades de criação de movimentos a partir da sensibilidade de cada participante. Desta forma, depois das **“Raízes”**, buscamos ir em direção às **“Asas”**. A ideia é circular com esta Oficina nas escolas parceiras do PIBID UFSM, as quais já mantemos contato, de modo a ampliar e compartilhar a proposta com crianças e adolescentes.

Ai finalizar este texto, ainda que em meio a um momento de crise financeira e política no qual nos encontramos, destaco a importância do Programa do PIBID tanto na formação inicial dos acadêmicos dos Cursos de Dança quanto na formação continuada dos professores parceiros das Escolas.

O ensino de Dança, entre velhas e novas questões, segue se reinventando, buscando fundamentar ainda mais sua importância no contexto escolar, de modo a contribuir na formação dos alunos, de construir modos de ver, de ser e de estar no mundo a partir da educação de sua sensibilidade.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Debora. Dança... **Ensino, sentidos e possibilidades na Escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. **“Escola-palco”** por uma Educação Estética do Movimento Humano. In.: **Arte na Escola: diálogos interdisciplinares** . Ursula Rosa da Silva (org.). Pelotas: Editora Cidade Universitária, 2011.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

RENGEL, Lenira. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII)**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

GT: Pibid Dança: Processos de Ensino e Criação

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

TELES, Bryza Gabrielly de Souza  
SOUZA, Paulo Henrique Alves  
FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de

**Palavras-Chave:** PIBID; Dança; Escola de Tempo Integral.

**INTRODUÇÃO:** No ano de 2010 é inaugurado o primeiro curso de licenciatura em dança do estado de Goiás, sediado na Universidade Federal de Goiás, o qual tem dentre um dos seus objetivos capacitar o público para trabalhar com o ensino de dança com o foco na educação escolar. Começa a funcionar no ano de 2014 o PIBID do curso de licenciatura em dança da UFG, que conta com um professor coordenador, dois professores supervisores e dez alunos-bolsistas, tendo como campo de atuação duas escolas municipais. Pretendemos apresentar neste trabalho a experiência que é desenvolvida na Escola Municipal de Educação Integral Retiro do Bosque, que pertence à rede municipal de ensino de aparecida de Goiânia, funciona sob a organização de período integral e possui a dança enquanto conhecimento obrigatório e parte integrante da matriz curricular. **OBJETIVOS:** Discutir as possibilidades de intervenção da Dança no contexto escolar a partir da apresentação de um conjunto de práticas aliadas ao processo de pesquisa que é desenvolvido no âmbito do PIBID, sendo um fator contribuinte para a formação continuada dos professores que atuam no âmbito da educação básica com o conhecimento em dança. **METODOLOGIA:** Os projetos desenvolvidos partem do princípio da Pesquisa-Ação, através de propostas de eixos geradores de ação-reflexão-ação, privilegiando a participação e/ou interferência no contexto. Torna-se relevante, conforme Thiollent (1996), considerar que a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, pode ser um meio de formar e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos sujeitos da situação observada. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** No que se refere ao campo específico de atuação da Escola Municipal de Educação Integral Retiro do Bosque, são articulados quatro projetos que propõe um diálogo constante entre o conhecimento em dança, a proposta do programa e a melhoria da qualidade da Educação a partir da ampliação da formação inicial dos alunos-bolsistas e a formação continuada do professor supervisor, juntamente com intervenções e participação ativa do coordenador do subprojeto da área de dança. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os resultados parciais a que chegamos são deveras significativos e pretende-se dar continuidade aos projetos desenvolvidos trabalhando na perspectiva da ação-reflexão-ação para nortear os estudos, pesquisas e ações.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da educaçao integral no Brasil: direitos a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALLIERE, Ana Maria V. **Educaçao Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educaçao e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponivel em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 13 de Março de 2014 às 14hs 25min.

COELHO, Lígia Martha C. da C. **História(s) da educaçao integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

LABAN, Rudolf V. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. **O domínio do movimento**. Organização de Lisa Ullmann. São Paulo: Summus Editorial, 1971.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educaçao integral: compromissos para sua consolidaçao como política pública. In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da educaçao integral no Brasil: direitos a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo:

Cortez, 1996.

WALLON, Henry. A psicologia Genética. In: Wallon, Henry. **Psicologia e Educação na Infância**. Editorial Estampa. Lisboa: Estampa, 1975 [53-72]

## Í ESCOLA-PALCOÍ : A DANÇA EDUCATIVA POR MEIO DAS AÇÕES DO PIBID - DANÇA

FREDRICH, Vanessa  
MENDES, Felipe  
DUARTE, Gustavo de Oliveira

**Palavras-chave:** Escola, Pibid, Composição Coreográfica.

**INTRODUÇÃO:** O presente trabalho traz as primeiras experiências do Subprojeto da área de Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O curso de Dança- Licenciatura está vinculado ao Centro de educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM. **OBJETIVOS:** Conforme aponta Marques (1999; 2010) é necessário investir na formação de um artista-docente que possa promover uma educação da sensibilidade dos alunos no contexto escolar, onde a Dança seja compreendida, efetivamente, como área de conhecimento. Destacamos como objetivos principais desta primeira etapa do Subprojeto o estudo e a proposta de sistematização dos saberes da Dança como uma linguagem artística, além da iniciação do exercício da docência em Dança, no Currículo obrigatório dentro da disciplina de Artes, nas Escolas de Santa Maria. **METODOLOGIA:** As aulas de Dança do subprojeto ocorrem semanalmente em duas escolas públicas da cidade, uma localizada na parte central, e outra próxima ao campus da UFSM. Para uma melhor atuação na escola, fizemos um levantamento e leitura do Regimento Escolar e do Projeto Político da Escola, bem como do Plano de Ensino da área de Arte. Também construímos um questionário com questões abertas aos alunos e professores da Escola. Os conteúdos foram organizados a partir dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Temas Estruturantes dos Referenciais Curriculares do RS . Lições do RS, da área de Arte. E, para sistematizar nosso ensino, as aulas foram norteadas por quatro eixos: Corpo (Consciência e Percepção Corporal), Paisagens Sonoras (sons, ritmo, ruído), Qualidades de Movimento (Laban), Criação e Composição. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** Compreendemos o exercício da docência em Dança no espaço escolar como um processo contínuo e que necessita da articulação consciente entre os saberes %teóricos+e %práticos+do corpo. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Podemos apontar considerações extremamente positivas no ensino e nas metodologias trabalhadas nas aulas de Dança nas duas escolas, ambas se mostraram muito prestativas. Os alunos evoluíram dentro dos quatro eixos trabalhados, e, aceitaram o desafio de levar para fora do espaço escolar uma coreografia. Na escola que fica na parte central da cidade o tema da coreografia foi %Meio Ambiente+, os alunos trouxeram para a sala de aula materiais reciclados para montagem de cenário. Na outra escola o tema foi %Férias+, a coreografia usou formações baseadas em desenhos dos alunos sobre suas férias de inverno.

Estas coreografias foram apresentadas na Mostra Artística da Jornada Acadêmica Institucional da UFSM.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, D. Dança... **Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. Ao Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, G. de O. **O Dançar na Educação Física Escolar**: a experiência Estética no Movimento Humano. (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação . Santa Maria/RS: Ed. Da UFSM, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola-palco: por uma Educação Estética do Movimento Humano . a construção de corpos disponíveis para o Dançar. In.: **Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares**. U. R. da S. (Org.) Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

MARQUES, I. **O Ensino de Dança hoje**: Textos e Contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da Dança**: Arte e Ensino. 1ª Ed. . São Paulo: Digitexto, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte/Secretaria da Educação. Educação Fundamental. Brasília.MEC/SEF/1997.

REFERENCIAL CURRICULAR - Lições do Rio Grande . Linguagens, Códigos e suas Tecnologias . Artes e Educação Física, Vol.II.

RENGEL, L. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII)**: Modos de Aplicação e Referências. São Paulo: Annablume, 2008.

**GEEDAC DA UFSM: GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, DANÇA E CULTURA**

AVILA, Fernanda Santana  
POMPEO, Daniele  
DUARTE, Gustavo de Oliveira

**Palavras-chave:** Dança. Cultura. Pesquisa.

**INTRODUÇÃO.** O Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura (GEEDAC) foi criado em 2014 e está vinculado ao Curso de Dança, Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenado pelo Prof. Dr. Gustavo Duarte. As ações do Grupo visam aprofundar e estimular ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, a partir de articulações entre Corpo, Dança e Educação. **OBJETIVOS.** Este trabalho visa apresentar a criação do Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura (GEEDAC), suas linhas de atuação e suas principais atividades realizadas. **METODOLOGIA.** As reuniões do Grupo ocorrem quinzenalmente onde são realizadas leituras e discussões a partir das quatro linhas de atuação do GEEDAC: 1) Formação de Professores de/em Dança: o/a Artista-Docente; 2) Metodologias e Práticas Pedagógicas em Dança: Pedagogias Culturais; 3) Dança e relações de Gênero, Sexualidade, Etnia, Classe Social e Espiritualidade e 4) Corpo, Dança e o processo de Envelhecimento. Atualmente, o grupo conta com três acadêmicas do Curso de Dança, uma acadêmica do Curso de Educação Física e uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, o que possibilita a troca de saberes e diferentes olhares sobre um mesmo aspecto provenientes dessas diferentes áreas de conhecimento. Até a presente data dois textos foram estudados e discutidos pelo grupo: %A Produção Cultural do Corpo+, de autoria de Silvana Vilodre Goellner e %Corpo, Docência e Masculinidades: das Heterotopias à Estética da Existência+, de autoria de Rogério Machado Rosa. Foram iniciadas duas pesquisas com as seguintes temáticas: Dança e Masculinidades e Danças de Matriz Africana. **DISCUSSÃO E ANÁLISE.** Na pesquisa sobre homens que dançam iniciou-se um levantamento de grupos constituídos, exclusivamente, por homens, de diferentes técnicas de dança, nas diferentes regiões do Brasil onde pretendemos investigar, principalmente, os processos criativos de suas composições coreográficas e as relações entre Dança, Gênero e Sexualidade(s). A pesquisa sobre Danças de Matriz Africana irá investigar a trajetória de um grupo de Dança Afro representativo na cidade de Santa Maria, o Euwá Dandaras. **CONSIDERAÇÕES FINAIS.** O Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura encontra-se em fase de desenvolvimento e de contínua construção, uma vez que todos/as possuem

autonomia para sugerir e elaborar novas ações e atividades que contemplem os objetivos do grupo. Compreendemos que o GEEDAC pode constituir-se como um espaço de aprofundamento e troca de saberes na área de Dança e suas relações com a Educação, contribuindo tanto no processo de formação inicial dos alunos dos Cursos de Dança, Licenciatura e Bacharelado, e de Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), quanto na formação continuada, pois o grupo é aberto à comunidade santamariense e gaúcha, e recebe Professores/as já formados que buscam continuar seus estudos a partir das linhas de atuação do mesmo.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, D. Dança... **Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. Ao Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BORRILLO, Daniel. **A Homofobia**. In.: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Tatiana Lionço; Debora Diniz (organizadoras). Brasília, Letras Livres: Ed. UnB, 2009.

CANDIOTTO. **Figuras de Foucault** . Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEL PRIORE, Mary Lucy. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. Ed. Planeta do Brasil, 2011.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. Escola-palco: por uma Educação Estética do Movimento Humano . a construção de corpos disponíveis para o Dançar. In.: **Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares**. U. R. da S. (Org.) Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

GOELLNER, Silvana V. A Produção Cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e**

**Sexualidade:** um debate Contemporâneo na Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz, Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, I. **O Ensino de Dança hoje: Textos e Contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino.** 1ª Ed. . São Paulo: Digitexto, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Arte/Secretaria da Educação. Educação Fundamental.** Brasília.MEC/SEF/1997.

REFERENCIAL CURRICULAR - **Lições do Rio Grande Ë Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ë Artes e Educação Física, Vol.II.**

RENGEL, L. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII): Modos de Aplicação e Referências.** São Paulo: Annablume, 2008.

ROSA, R. M. Corpo, docência e masculinidades: das heterotopias à estética da existência. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, n. 19, p. 53-62, nov. 2012.

## Í DIÁLOGOS EM DANÇAÍ : APROXIMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE

MARAFIGA, Livia  
OLIVEIRA, Josiane  
DUARTE, Gustavo de Oliveira

**Palavras-chave:** Extensão. Comunidade. Dança.

**INTRODUÇÃO:** Este trabalho visa apresentar e descrever as ações realizadas pelo Projeto de Extensão: "Diálogos em Dança", do Curso de Dança, Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criado em 2014 e coordenado pelo Prof. Dr. Gustavo Duarte. **OBJETIVOS:** O Projeto De Extensão "Diálogos em Dança" busca, a partir de atividades extensionistas, interligar atividades de ensino e de pesquisa, a partir de uma aproximação dos saberes da comunidade santamariense e propor uma reflexão sobre o ensino de Dança e a formação do Artista-docente. **METODOLOGIA:** As atividades do projeto estão planejadas para desenvolver-se mensalmente, a partir de temáticas específicas e/ou de acordo com as necessidades dos alunos/as dos Cursos de Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ou ainda, por solicitação da própria comunidade, ou seja, dos artistas e profissionais locais. Visando a divulgação do Curso de Dança e para garantir futuros espaços de atuação, no âmbito foral e não-formal, foi realizada uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, onde atuamos em três ações do Projeto. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** Foram realizados três encontros com Professores/as da Rede Municipal de Santa Maria. O primeiro encontro foi realizado com Professores das áreas de Pedagogia e Educação Física e o segundo encontro com Professores/as da área de Artes. Em ambos a temática abordada foi o ensino de Dança nas Escolas, a partir da perspectiva da Arte-educação. O terceiro encontro foi com Professores da área de Ciências e tratou da temática de Gênero e Sexualidade na Educação. Tanto na temática acerca do ensino de Dança quanto das relações de Gênero e Sexualidade percebemos o interesse e, ao mesmo tempo, a falta de capacitação da maioria dos professores/as em trabalhar tais assuntos na sala de aula. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Podemos constatar um engajamento por parte das alunas dos Cursos de Dança no seu envolvimento com outros profissionais de outras áreas ampliando, com isso, suas experiências docentes e visão sobre formação profissional. Outro fato a ser destacado é o pedido, dos profissionais das diferentes áreas envolvidas, da continuidade das ações realizadas (Dança e Gênero) pelo Projeto, através de um número maior de oficinas. Assim, além de trabalhar com Professores/as da Rede Municipal de Santa Maria, de diferentes áreas, pretendemos dialogar com os/as diferentes profissionais da Dança da cidade a fim de aproximar os estudos de Dança da Universidade

Federal de Santa Maria (UFSM) com os diferentes saberes, sejam eles vinculados às técnicas populares, eruditas, folclóricas, espetaculares, religiosas ou associadas a contextos específicos e suas respectivas singularidades.

## **REFERÊNCIAS**

BARRETO, D. Dança... **Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. Ao Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MARQUES, I. **O Ensino de Dança hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. 1ª Ed. . São Paulo: Digitexto, 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Arte/Secretaria da Educação. Educação Fundamental**. Brasília.MEC/SEF/1997.

REFERENCIAL CURRICULAR - **Lições do Rio Grande Ë Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ë Artes e Educação Física, Vol.II**.

RENGEL, L. **Os Temas de Movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII): Modos de Aplicação e Referências**. São Paulo: Annablume, 2008.

## **INFLUÊNCIAS DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS NO ENSINO DE DANÇA**

SILVA, Jadi  
POTRICH, Bruna  
BERTÉ, Odailso (Orientador)

**Palavras-chave:** Ensino. Dança. Pedagogias Culturais.

**INTRODUÇÃO:** A partir de debates, curiosidades e questionamentos acerca das pedagogias culturais (BERTÉ, 2014), procuramos aprofundar este tema que trata das relações que as crianças e jovens realizam com videoclipes, vestimentas, músicas, danças, imagens televisivas, cinematográficas e virtuais, presentes em nosso dia a dia. **OBJETIVOS:** Nesse sentido, buscamos refletir sobre as experiências dos alunos com as pedagogias culturais em relação aos conteúdos do ensino de dança e aos modos como a escola valoriza, ou não, suas experiências. **METODOLOGIA:** Estas questões nos surgiram de estudos feitos na disciplina de Dança na Escola do Curso de Licenciatura em Dança . UFSM. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** Segundo Berté (2014), pedagogias culturais são um conjunto de diferentes imagens e produtos culturais que está fora do ambiente escolar, mas também educa os alunos de formas afetivas e prazerosas. As vivências dos alunos com tais produtos culturais, algumas vezes não são valorizadas na escola, pois, são consideradas como inadequadas, imorais, comerciais e sem conteúdo estético. Conforme Tomazzoni (2005), irreverentes e incômodas formas de dança veiculadas pelo ambiente midiático, exigem olhares atentos e podem inspirar práticas pedagógicas críticas e criativas. A dificuldade de alguns professores em lidar com tais experiências e produtos e a compreensão de que somente obras reconhecidas como arte possibilitam experiências estéticas verdadeiras, criam barreiras entre a arte e a vida e perdem oportunidades de, a partir das vivências e afetos dos alunos, construir novos conhecimentos. Rengel (2012) diz que aquilo que os educadores falam e ensinam, provavelmente interferirá na formação dos seus alunos. É importante que os educadores valorizem as experiências dos alunos e os instiguem a se questionarem sobre os produtos culturais que usam e consomem, o porquê gostam deles, como se sentem envolvidos por eles e que significados têm eles em suas vidas. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Assim, podemos pensar questões sobre como utilizar elementos midiáticos, imagens e produtos culturais que afetam nossos alunos, no ensino de dança. Diferentes formas de processos pedagógicos e criativos podem ser desenvolvidos a partir de elementos provindos das pedagogias culturais. Valorizar músicas, danças, imagens e afetos dos alunos, é uma forma de possibilitar que eles compartilhem e percebam seus gostos, relacionem isso com os gostos dos colegas e com os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de dança. Aprendizados, reconstruções e (auto)conhecimentos podem ser realizados a partir de formas de ensinar e criar dança conectadas com as experiências provindas dos cotidianos dos alunos. Diferentes práticas, métodos, processos de criação e sujeitos como Pina

Bausch, Rudolf Laban, Klauss Vianna e outros, nos motivam a fazer, pensar e ensinar dança nessa perspectiva.

## REFERÊNCIAS

BERTÉ, Odailso. Entre madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das pedagogias culturais. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

TOMAZZONI, Airton. O zoológico dançante da TV. In: PEREIRA, Roberto. **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: Ed. UniverCidade, 2005.

RENGEL, Lenira. **Ler a dança com todos os sentidos**. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2014

## O ENSINO DE DANÇA DE SALÃO NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

SCHÜLLER, Rafael  
BERTÉ, Odailso (Orientador)  
Universidade Federal de Santa Maria/RS

**Palavras-chave:** Escola. Dança de salão. Rudolf Laban.

**INTRODUÇÃO:** Com este trabalho objetivo fazer uma proposição de ensino de dança de salão na escola a partir de uma leitura contemporânea da arte do movimento de Rudolf Laban. **OBJETIVOS:** Correlacionando elementos de minha experiência como professor de danças de salão em diferentes espaços e dados de uma pesquisa bibliográfica sobre este tema, a seguinte questão tem me inquietado: Que possibilidades artísticas e pedagógicas podem surgir do ensino de dança de salão na escola? **METODOLOGIA** Relacionando corpo, música, sonoridade e dança, ZAMONER (2004) diz que a dança de salão é a arte de dançar em casal. Artistas, pesquisadores e estudiosos observam a importância da dança integrando o processo de educação humana, especialmente no contexto escolar. **DISCUSSÃO E ANÁLISE** Conhecimentos acerca do corpo, suas possibilidades criativas e de construção de significados, suas relações com movimento, espaço e tempo são alguns dos conteúdos que podem ser trabalhados no ensino de dança. Estimula-me pesquisar como a dança de salão pode trabalhar diferentes conteúdos técnicos, estéticos e de socialização. Questiono acerca de que conteúdos e quais procedimentos metodológicos, pedagógicos e artísticos usar para o ensino de dança de salão na escola através de uma visão contemporânea acerca da arte do movimento de Rudolf Laban, conforme Rengel (2008). Fatores de movimento como peso, fluxo, espaço e tempo trabalhados em exercícios de consciência corporal, improvisação e criação. A consciência corporal como base na percepção possibilita desenvolver a atenção visual, a espacialidade, lateralidade, identificação, associação e dissociação de partes do corpo. Para Laban, a dança desenvolve e amplia as habilidades básicas dos seres humanos. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** Observo também que, a dança de salão possibilita desenvolver a percepção, a sociabilidade, a ludicidade e contato corporal com diferentes corpos. Os usos de determinados referenciais de movimento, propostos por Laban, no ensino de dança de salão na escola, como processo de reconhecimento e criação de dança, possibilita o reconhecimento de si, do espaço, da relação temporal, através da construção de movimentos na relação com o outro corpo. As danças de salão proporcionam socialização, descontração, desinibição, resistência aeróbica,

coordenação motora, fortalecimento de grupos musculares e diferentes modos de contato e relação com outros corpos. Faz-se importante para a escola trabalhar estes conteúdos no processo educacional. A dança de salão pode aproximar alunos e colaborar para a diminuição de preconceitos, a valorização das diferenças e do multiculturalismo através do contato corporal e de diferentes formas de trabalhos colaborativos.

## REFERÊNCIAS

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I - II - III - IV - V - VII - VIII)**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008.

ZAMONER, Maristela. **Dança de salão**: a caminho da licenciatura. Curitiba: Prottexto, 2005.

## PERFIL DOS PROFESSORES DE DANÇA DE SALÃO DA CIDADE DE SANTA MARIA/RS

ROTH, Vanessa Juliane da Silva

**Palavras-chave:** Dança, Dança de Salão, Perfil Profissional.

**INTRODUÇÃO:** Este estudo objetivou investigar o perfil dos professores, de ambos os sexos, que atuam com Dança de Salão, na cidade de Santa Maria/RS. **METODOLOGIA:** Caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva e exploratória. Participaram da pesquisa 11 professores de Dança de Salão, mediante assinatura de um termo de consentimento. A amostra foi selecionada intencionalmente, através da busca dos locais que ofereciam aulas de Dança de Salão na cidade. O instrumento utilizado foi um questionário com 35 questões fechadas e abertas, já validado e adaptado para esse trabalho. A coleta de dados, na maioria das vezes, foi realizada no local das aulas, sendo que alguns optaram por responder em outro momento e entregar outro dia.

**DISCUSSÃO E ANÁLISE:** Os professores pesquisados têm média de idade de 35,82 anos, 6 homens e 5 mulheres, a maioria é solteira e natural de Santa Maria/RS. O grau de instrução da maioria é o ensino médio completo, a maioria também possui curso de capacitação em Dança de Salão e outros cursos de aperfeiçoamento na área. Entre os que possuem curso superior, destaca-se o curso de Educação Física. O critério de avaliação salarial mais referido foi %hom+ e a maioria deles não trocaria seu emprego por outro.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Constatou-se que a procura pela Dança de Salão aumentou nos últimos anos, caracterizando assim uma opção de atuação profissional, porém ainda faz-se necessário um fortalecimento da dança de modo geral, focando na formação desse profissional e na valorização do seu trabalho, como meio de desenvolvimento de práticas mais significativas.

## REFERÊNCIAS

CERIBELLI, C. **Dança: bem-estar e autoconfiança**. 1ª edição, São Paulo: Editora Escala, 2008, 207 p.;

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. 1ª edição, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999, 126 p.;

FONSECA, Cristiane Costa. **Análise do esquema corporal e imagem corporal na dança de salão e seus aspectos motivacionais**. Dissertação (mestrado) . Universidade São Judas Tadeu . São Paulo, 2008, 110 p.;

GARCIA, Ângela. **Caminhos, reflexões e descobertas / organizadora Ângela Garcia** Ë Canoas: Ed. ULBRA, 2011, 176 p.;

LIBERALI, R. **Metodologia Científica Prática: um saber-fazer competente da saúde à educação**. 2ª ed rev ampl, Florianópolis: Postmix, 2011, 206 p.;

LOREGIAN, C. **Apontamentos sobre o ensino sistematizado da Dança de Salão na cidade de Porto Alegre, a partir da trajetória de um professor**. Monografia . Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Porto Alegre, 2011, 61 p.;

REGERT, Ana Beatriz. **Perfil dos profissionais que ministram aulas de dança de salão em Florianópolis Ë SC**. Monografia . Universidade do Estado de Santa Catarina . Florianópolis, 2007, 114 p.;

SANTANA, Suzane Apolinária. **Formação, Identidade Profissional, Professores de Educação Física e a Dança: alguns apontamentos / Suzane Apolinária Sant' Ana, Kalline Pereira Aroeira**. Artigo FIEP BULLETIN . Vol. 80 - Special Edition - ARTICLE I . 2010;

SANTOS, Carolina Barth dos. **Pesquisa de satisfação e janela do cliente aplicada à Cadica Danças e Ritmos** . Monografia . Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Porto Alegre, 2010, 90 p.;

SOUZA, Andréia Bittencourt de. **A dança nos contextos de educação física / Andréia Bittencourt de Souza e Ângela Garcia** . Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2007, 155 p.;

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança** / Márcia Strazzacappa e Carla Morandi . Campinas, SP: Papirus, 2006, 125 p.;

## AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DAS DANÇAS DE SALÃO

QUAIATTO, Vilson  
PORTELLA, Daniele Martins  
SILVA, Mara Rubia Alves da

**INTRODUÇÃO:** Entendendo a educação como aprendizagem da cultura, a Dança contribui para o desenvolvimento de um corpo permeável e atuante na construção do refletir/fazer e, assim, se apresenta como possibilidade de criação e reinvenção desta mesma cultura. A Dança é capaz de trabalhar principalmente as questões artísticas e educativas, pois é uma área do conhecimento ligada diretamente a corporeidade dos alunos na qual o movimento é um meio para oportunizar o desenvolvimento de todos os domínios do comportamento humano. Sendo assim apresentamos um relato da nossa experiência enquanto alunos-monitores na disciplina complementar de graduação (DCG) - Danças de Salão, para acadêmicos dos cursos de Educação Física e de Dança, possibilitando um conhecimento mais específico desta modalidade, com o intuito de oportunizar a inserção em um novo campo de trabalho. As Danças de Salão, também conhecida como Dança Social ou de Sociedade, são praticadas nos bailes e reuniões sociais que tem o objetivo de socializar e divertir. As Danças de salão e suas evoluções vão desde o aparecimento de várias e diferentes Danças através da codificação das formas, passando pelos benefícios, especialmente motores, sociais e afetivos, que provocam em seus adeptos até uma popularização que a propõem como arte e profissão. **OBJETIVOS:** Proporcionar aos acadêmicos dos cursos de Educação Física e de Dança um conhecimento teórico e prático desde a sua história aos seus fundamentos, pois para cada estilo de Danças de salão existe uma história e específicas movimentações, ritmo e estilo, de acordo com a cultura da região, do estado e do país. Desenvolver os seguintes estilos de Dança como: Valsa, Bolero, Tango, Fox-trot, Forró, Samba, Salsa, West Coast Swing, Bachata, Soltinho, Vaneira, Chote, Bugiu, Chamamé. Aplicar fundamentos das Danças de salão como: postura e equilíbrio, condução, estímulo e resposta, ritmo e musicalidade. Capacitar futuros profissionais que exerçam suas atividades com competência, responsabilidade e ética, trabalhando no desenvolvimento e difusão deste campo de conhecimento, atuando também como agentes culturais. **METODOLOGIA:** As aulas foram expositivas e demonstrativas, práticas e teóricas. Utilizamos estratégias metodológicas visando com que os alunos aprendessem para ensinar as Danças de salão. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** Desenvolvemos alguns ritmos e estimulamos a pesquisa de outros que foram apresentados em forma de seminários. As aulas consistiam de uma parte teórica e prática onde, em um primeiro momento apresentava-se a história do ritmo a ser trabalhado e suas características e

num segundo momento acontecia a parte prática na qual, os alunos puderam aprender, além dos passos básicos, algumas variações do ritmo ensinado. Neste sentido, o exercício pedagógico exigiu o comprometimento dos acadêmicos inserido no contexto das atividades propostas em aula. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Por estarem em evidência, as Danças de salão abriram novas e outras perspectivas de um novo campo de trabalho. Conseguimos no decorrer do semestre alcançar os objetivos propostos inicialmente, tendo em vista a dedicação e empolgação dos alunos ao assimilarem a proposta dos conteúdos e metodologias utilizadas na disciplina.

## REFERÊNCIAS

CAMINADA, E. **História da Dança:** evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

**Compêndio Técnico Ilustrado de Danças Gaúchas de Salão.** Porto Alegre, 2005. MTG

HASS, Aline Nogueira. **Ritmo e Dança:** Canoas Ed. Ulbra 2003

PERNA, Marco Antonio. **200 anos de Dança de Salão no Brasil** - volume 1, n.1. Rio de Janeiro: Amaragão Edições de Periódicos, 2011.

RIED, B. **Fundamentos de Dança de salão:** Programa Internacional de dança de salão; Dança Esportiva Internacional. Londrina, Midiograf, 2003.

TONELI, Poliana Dutra. **Dança de Salão:** Instrumento para a Qualidade de Vida no Trabalho. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração Pública) Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis - IMESA/FEMA. Assis, 2007.

## POSSIBILIDADES PARA O CORPO NA ESCOLA: DANÇA E EDUCAÇÃO SOMÁTICA NO OLHAR INTERDISCIPLINAR

BARBOSA, Fernanda S.

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS

**Palavras-chave:** Corpo . Educação - Experiência

**INTRODUÇÃO:** O presente ensaio teórico explora a dança escolar no ensino médio sob um viés interdisciplinar, para abordá-la como método para o ensino de outros conteúdos. **OBJETIVOS:** Deste modo, assumem-se como objetivos a busca por possibilidades de integrar o saber da dança e da educação somática e associá-lo aos diversos saberes, para formar indivíduos que dialoguem com a complexidade do mundo em que se movem e tencionar os limites do paradigma atualmente vigente na escola. **METODOLOGIA:** Para tanto, nossa metodologia parte de revisão da bibliografia pertinente, posteriormente partindo para a construção de aulas permeadas pelo método discutido. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** Reconhecemos o corpo como base da criação de sentidos na experiência do indivíduo, bem como de constante inscrição de condições culturais e ideológicas. Acreditamos que ele também pode ser lugar de construção de um saber escolar tornado vivo, encarnado e integrado, constituindo novas possibilidades para uma educação voltada ao sensível, de caráter criativo, emancipatório e investigativo, em constante diálogo e empoderamento dos educandos. A pesquisa justifica-se porque, conforme nos coloca Ponty, o corpo encarnado é a condição primeira de nossa relação intencional com o mundo. O não reconhecimento do corpo como condição primeira de acesso ao mundo gera uma distorção deste, pois o ser-no-mundo é já sempre um ser encarnado, que primeiro percebe as configurações de sentido presentes no cotidiano através do corpo. Todo o saber, todo o conhecimento científico do e no mundo só é possível a partir de minha experiência encarnada neste mesmo mundo, o mundo vivido. Ao partir do corpo experienciado na dança e na educação somática, nos deteremos em três estratégias pedagógicas: o aprendizado pela vivência, a sensibilização da pele, a ampliação da percepção. A sensibilização da pele, prática que pode dar início a aula, conduz a atenção do aluno a voltar-se para o aqui e agora. A também pele carrega um sentido de fronteira porosa entre mim e o outro. É aquilo que se faz meu contorno e desvela minha presença e minha dupla condição de ser para mim e ser para outro, mas também é o primeiro a revelar o contorno e a presença do outro. A ampliação da percepção auxilia no processo de ensino ao causar estranhamento e maravilhamento com o mundo à volta, colaborando para a experiência de uma desnaturalização do mundo, primeiro passo para o processo de investigação e conhecimento. Como nos fala Merleau-Ponty (1999, p.10), *para ver o mundo e apreendê-lo como paradoxo, é preciso romper a familiaridade com ele, e porque essa ruptura só pode ensinar-nos o brotamento imotivado do mundo*. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** O aprendizado pela vivência desdobra-se na possibilidade de um exercício que proporcione ao aluno viver uma situação de encontro material com o objeto de estudo,

estimulado por indicações do professor que dizem respeito a possibilidades de engajamento com a situação. É o momento da experiência, de visitar outros papéis, de se colocar nos lugares dos outros e deixar-se afetar por isso. Posteriormente, o professor pode recomendar leituras e provocar debates sobre o acontecimento e suas correlações possíveis com a teoria. Finalmente, encerramos com a constatação de que a mobilização corporal como metodologia para o ensino de outras disciplinas na escola já é um debate aprofundado nos países anglo-saxões, rareando, entretanto, no Brasil. Verifica-se um interessante potencial na conexão entre dança e educação no sentido de questionar a natureza do saber inserido na cultura ocidental e no empoderamento do educando.

## REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p.99-106, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2\\_08DBB.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. - (Tópicos).

NÓBREGA, Terezinha P. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. *Estudos de Psicologia*, 2008, 13(2), 141-148. Disponível em: [www.scielo.br/epsic](http://www.scielo.br/epsic)

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora da Ufsm, 2013. p. 37-58.

SHUSTERMAN, Richar. Pensar através do corpo, Educar para as Humanidades: Um apelo para a Somaestética. In: **MAL-ESTAR NA CULTURA**, 2010, Porto Alegre: Departamento de Difusão Cultural - Prorext - Ufrgs, 2010. p. 1 - 27. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/difusaocultural/adminmalestar/documentos/arquivo/01Shusterman\\_pensar\\_atraves\\_do\\_corpo.pdf](http://www.ufrgs.br/difusaocultural/adminmalestar/documentos/arquivo/01Shusterman_pensar_atraves_do_corpo.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2014.

**SAMBANDO NO ACAMPAVIDA: POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO TRATO COM IDOSAS/OS**

AVILA, Fernanda Santana  
ABRANTES, Yasmin Freitas

**Palavras-chave:** Acampavida. Oficina. Samba.

**INTRODUÇÃO:** O presente texto constitui um relato de experiência, pautado pela realização de uma oficina de Dança, modalidade Samba, ministrada por duas professoras de Educação Física e inserida na programação da décima sexta edição do Acampavida. O referido evento acontece anualmente desde o ano de 1998, organizado pelo Núcleo de Integrado de Estudos e apoio à Terceira Idade (NIEATI) e pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM, possuindo como prerrogativa básica, a promoção e a troca de experiências interdisciplinares entre jovens acadêmicos/as da universidade e de outras faculdades da cidade com idosos/as, da comunidade santa-mariense e dos municípios vizinhos. **OBJETIVOS:** Os objetivos propostos pela oficina compreenderam: aproximar as monitoras do público participante, bem como das experiências destes alunos/as com a Dança e com o Samba, a partir de atividades de socialização, além de proporcionar a vivência em Samba através do ritmo musical, de movimentações básicas e da organização e desfile de um bloco de carnaval. **METODOLOGIA:** Inicialmente, em movimento e ao som ambiente permeado pelo samba, organizadas/os em círculo e com as mãos dadas, as/os idosas/os foram questionadas/os sobre seu nome, idade, experiência em dança e principais atividades que apreciam desenvolver em seu cotidiano. Logo após, deu-se início ao alongamento e aquecimento dos principais grupos musculares que seriam exigidos ao longo da aula, seguidos das movimentações básicas que o ato de sambar requisita. Após a assimilação dos principais passos, foi organizado um bloco de carnaval, o "Bloco Acampavida", onde as/os idosas/os, enfeitadas/os com colares floridos e portando balões nas mãos, obtiveram a oportunidade de expressarem-se e de desfilar, nas dependências do ginásio 1 do CEFD/UFSM, distribuindo sorrisos e angariando aplausos dos/as espectadores/as que por ali se encontravam. Para a volta à calma, retornamos à sala de dança e proferimos alongamento final, atravessado pelo diálogo e por fim, nos abraçamos, simbolizando o sucesso da oficina. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** A aula contou com a participação de quinze idosas/os em idade de 55 até 81 anos, sendo que três se inseriram após o

começo do desenvolvimento da atividade, em função da visualização e, conseqüentemente, do interesse despertado. O público contou com a participação de treze idosas do sexo feminino e dois idosos do sexo masculino, o que nos fez pensar sobre as relações de gênero socialmente construídas, que envolvem os diferentes estilos de Dança, que, por sua vez, acabam por selecionar seus/suas adeptos/as. Com o término da aula notou-se o público feliz e desinibido, conferindo à prática da dança o aspecto motivacional e ao mesmo tempo desafiador para esta faixa etária. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** O caráter lúdico, privilegiado através do planejamento da prática pedagógica utilizada na oficina, conquistou a inclusão de idosas/os que, inicialmente, não iriam vivenciar a prática. Logo, pudemos constatar que mais importante que o conteúdo a ser utilizado, é modo como o mesmo vai sendo abordado e trabalhado, o que torna a prática mais interessante e, conseqüentemente, o envolvimento do público participante, além de compreender que os benefícios da dança, também se estendem a autoestima.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. S. A dança <<en-cena>> o outro: prerrogativas para uma educação estética através do processo educativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 03 p. 333-354, jul./set. 2009.

ANDREOLI, G. S. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2010.

ANDREOLI, G. S. Representações de masculinidade na dança contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 159-175, jan./mar. 2011.

AVILA, F. S. de. **Da margem ao centro: o Tecnobrega na telenovela Cheias de Charme**. 2013. 53 f. Monografia (Graduação em Educação Física Licenciatura)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 335 p.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Louro, G. L., Neckel, F. J., Goellner, S. V. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, S. P. de. Notas sobre a indústria do entretenimento musical e identidade no Brasil. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 35-49, 2004.

LEAL, I. J.; HAAS, A. N. O significado da dança na terceira idade. **RBCEH - Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, 64-71 - jan./jun. 2006.

## O PAPEL DA DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ACADÊMICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

BARCELOS, Gabrielle  
SILVA, Mara Rubia

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Dança, Educação Física.

**INTRODUÇÃO:** Acredito que muitas vezes os alunos, tanto da licenciatura, quanto do bacharelado em Educação Física, ingressam na universidade sem ter conhecimento da área que ele pretende atuar ao término do curso, seja como um profissional em Educação Física ou especificamente da área escolar. Muitas vezes, trazem conhecimentos prévios de determinada modalidade esportiva, artística ou cultural e, no decorrer do curso, deparam-se com uma infinidade de outras possibilidades que ampliam suas ideais iniciais, ou até mesmo, mudando-as radicalmente. Desta forma, a relevância dessa pesquisa, está na produção de conhecimento que amplia as discussões sobre a Dança/Atividades Rítmicas como conteúdo nos cursos de Educação Física Bacharelado e Licenciatura, com reflexos na formação inicial de professores e consequente nas suas áreas de atuação. **OBJETIVOS:** A realização do projeto tem por objetivo principal verificar o papel das disciplinas de Atividades Rítmicas e Dança na formação inicial de acadêmicos dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal de Santa Maria. Ainda, constitui-se como objetivos específicos verificar as interfaces educativas presentes entre Dança e Educação Física, além de averiguar qual a visão dos acadêmicos quanto à Dança como futuros profissionais dentro da escola e fora dela. **METODOLOGIA** Para contemplar os objetivos desta pesquisa, delimita-se como estratégia metodológica a pesquisa qualitativa que se estabelece como atividade científica pela qual descobrimos a realidade (DEMO, 1995), se caracterizando como fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993). Caracteriza-se, também, como pesquisa exploratória, a qual de acordo com Gil (2010) proporciona maior envolvimento com o problema visando torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Como instrumento de coleta de dados será aplicado um questionário, aos acadêmicos dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado devendo ser constituído por questões abertas visando levantar dados maior número de dados em relação à temática. **DISCUSSÃO e ANÁLISE:** Na posse dos questionários, a análise dos dados será realizada a partir da análise de conteúdo, a qual pode ser entendida como um processo de construção de compreensão que emerge a partir de uma sequência recursiva dos três componentes enunciados por Bardin (1977): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados e interpretação. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A partir da efetivação deste projeto serão obtidos dados em relação a temática da pesquisa e posteriormente analisados, assim poderá contribuir com novos elementos teóricos para a geração de conhecimentos específicos a cerca das relações entre a Dança e Atividades Rítmicas, Educação Física e Formação Docente. Ressalta-se também, que após a realização deste estudo a população poderá ter

conhecimento das relações entre estas temáticas, o que pode influenciar ações que proporcionem maior interesse de docentes pelas áreas aqui discutidas.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DEMO, P. **Princípio Científico e Educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed., São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA PARA OS IDOSOS: EFEITOS NA COMPOSIÇÃO CORPORAL E CAPACIDADE FUNCIONAL

FACHINETO, Sandra  
BERTÉ, Jéssica

**Palavras-chave:** Dança. Atividade Física. Idosos.

**INTRODUÇÃO:** À medida que as pessoas envelhecem ocorrem alterações fisiológicas naturais, em especial a partir dos 60 anos. As mesmas podem ser minimizadas pela prática de atividade física, uma vez que essa proporciona manutenção/melhora da independência, produzindo aumento da capacidade de desempenho de atividades diárias. A melhor opção para pessoas de terceira idade são as atividades em grupo, que facilitam a integração e o fortalecimento de amizades e superação de limites físicos, destacando-se nesse sentido, a dança. **OBJETIVOS:** O objetivo desse estudo foi analisar os efeitos da prática de seis meses de dança como atividade física na composição corporal e capacidade funcional de idosos do município de São Miguel do Oeste - Santa Catarina. **METODOLOGIA:** A amostra foi composta por 24 idosos com idade igual ou superior a 60 anos, selecionados de forma intencional e voluntária. Os idosos foram submetidos a um pré-teste onde foram avaliadas a capacidade funcional - velocidade para calçar e amarrar o tênis e velocidade para se levantar de uma posição sentada, bem como a composição corporal - percentual de gordura (%G), índice de massa corporal (IMC), razão cintura-quadril (RCQ) e circunferência de cintura (CC). Após, os idosos foram submetidos a seis meses de aulas de dança, realizadas três vezes por semana. Ao findar o programa, os idosos realizaram os pós-testes para determinar os efeitos do exercício físico sobre as variáveis em estudo. Para a análise dos dados utilizou-se o programa estatístico computacional SPSS versão 11.5, utilizando a estatística descritiva para caracterizar a amostra e o teste *t* pareado para analisar os dados de pré e pós-testes de um mesmo grupo. **DISCUSSÃO e ANÁLISE:** Os resultados apontam que houve diferenças significativas para %G (pré-teste  $38,88 \pm 6,57$  e pós-teste  $35,52 \pm 4,57$ ) e massa corporal magra (pré-teste  $43,48 \pm 8,11$  e pós-teste  $45,81 \pm 7,28$ ). Para as demais variáveis (RCQ e CC), os resultados obtidos não foram significativos. Sabe-se que no processo de envelhecimento ocorrem modificações na composição corporal que resultam em redução da água corporal e da massa muscular e no aumento da massa gorda, sendo que, estes podem ser alterados de forma positiva pela atividade física. (GIAVONI; MELO, 2004, p. 14). Em prova disto, foi possível notar que houve redução significativa no que diz respeito à gordura corporal e aumento de massa corporal magra. Nota-se, portanto, que a intervenção realizada possui uma intensidade de esforço físico benéfica sobre tais componentes. No que concerne às variáveis de capacidade funcional não houve diferenças estatisticamente significativas, entretanto apresentaram tendência a resultados expressivos, uma vez que os valores médios diminuíram mostrando que a dança como prática de atividade física também influencia na melhoria da capacidade de os idosos realizarem suas atividades diárias. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Conclui-se que o programa foi eficiente para trazer benefícios aos idosos no que tange a preservação da composição

corporal. Da mesma forma, ainda contribuiu para manutenção da capacidade funcional. Estudos como este mostram a importância da realização de atividade física para os idosos, estes, quando promovidos de forma lúdica e inclusiva como natação, promovem benefícios à saúde, qualidade de vida, bem estar físico e emocional.

## **REFERÊNCIAS**

GIOVANI, Adriana; MELO, Gislane Ferreira de. Comparação dos efeitos da ginástica aeróbica e da hidroginástica na composição corporal de mulheres idosas. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12 n. 2 p. 13-18 jun. 2004

## OS BENEFÍCIOS DA DANÇA NA TERCEIRA IDADE, ATRAVÉS DO PROJETO VIDA ATIVA.

PEREIRA, Juliana  
BORBA, Taiana  
GONÇALVES, Suelen  
Prof<sup>a</sup>. Ms. Carvalho, Catia Fernandes

**Palavras-chave:** Terceira Idade; Dança; Atividade Física.

**INTRODUÇÃO:** O Projeto Vida Ativa, é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto- SMED, situada na cidade de Pelotas-RS, onde são proporcionadas atividades físicas diversas dentre as quais destacamos a Dança. Este dar-se nos núcleos distribuídos nos bairros da cidade, assumindo como princípio a democratização de espaços-tempos de lazer para que os participantes tomem como própria sua condição de cidadão, integrando-se a sociedade. E ainda, estimulando a praticarem uma vida saudável a partir do gosto pela atividade física. **OBJETIVOS:** O objetivo deste trabalho é mapear os benefícios da dança na terceira idade enquanto atividade física e de lazer, procurando investigar os diferentes efeitos dessa prática na vida dos/as integrantes. **METODOLOGIA:** De tal modo, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir de observações participantes sistemáticas pelas professoras das aulas de dança, fichas de observações e questionários. Abrangendo os núcleos: Balneário dos Prazeres, Cohab Tablada e Arco-Íris, totalizando 250 sujeitos. **DISCUSSÃO e ANÁLISE:** A partir de observações participantes, percebeu-se que quando o grupo se propõe a executar o movimento elaborado com a música, vivencia uma experiência única, tendo a oportunidade de compartilhamento, entrosamento, maior colaboração e cooperação, aumento na capacidade de comunicação, criando um ambiente favorável a construção de redes de amizades em grupos com bastante diversidade, mas com interesses muito próximos, estabelecendo importantes relações sociais. De acordo com Vargas (2007, p.73) a socialização na prática da dança está explícita por ser esta uma forma primária de expressão do ser humano por meio de seus movimentos+. E ainda, segundo dados coletados através de questionários, a prática regular da dança, enquanto atividade física possibilita alguns benefícios como à melhora da capacidade motora, articular, muscular e cardiorrespiratória, permitindo um conjunto de movimentos mais amplos. Através da prática da dança, do prazer de se movimentar, os grupos de terceira idade começam a incluir uma prática de atividade física em suas vidas de maneira mais regular, promovendo assim, diversos ganhos a saúde tais como: emagrecimento, prevenção de diabetes, redução de stress, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, e ruptura com hábitos de uma vida

sedentária. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Para tanto, a partir do processo de pesquisa realizado com os grupos durante as aulas de dança foi possível perceber o quanto essas práticas contribuem de múltiplas formas para a transformação na qualidade de vida de pessoas de terceira idade. Diante deste contexto, podemos considerar que a dança gera efeitos para um melhor processo de envelhecimento proporcionando mais disposição, física, mental e social. E ainda contemplando a terceira idade com oportunidade de vivências ímpares enquanto cidadãos mais ativos e atuantes na sociedade.

## REFERÊNCIAS

TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

BELO, A.Z.; GAIO, R. Dança para Idosos: Resgate da Cultura e da Vida. In: VILARTA, R. (org). **Saúde Coletiva e Atividade Física:** conceitos e aplicações dirigidos à graduação em Educação Física. Campinas, SP: Ipes Editorial, p.125-132, 2007.

GARCIA, J. L. *et. al.* A influência da dança na qualidade de vida dos idosos. **Revista EFDeportes.com**, 2009. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd139/a-danca-na-qualidade-de-vida-dos-idosos.html>. Acessado em: 28 de julho de 2012.

NANNI, D. **Dança Educação:** princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

SILVA, A. H.; MAZO, G.Z. Dança para Idosos: uma alternativa para o exercício físico. **Cinergis**. v.8, n.1, Jan/Jun. Florianópolis, SC, p.25-32, 2007.

**PROCESSOS COREOGRÁFICOS COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO:  
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA COREOGRAFIA AWÁ-GUAJÁ**

FERNANDEZ, Alline

**Palavras-chave:** Awá Guajá, povos isolados, processo coreográfico.

**INTRODUÇÃO:** A dança enquanto arte corporal vem corroborar para o desenvolvimento físico, psíquico e intelectual dos indivíduos, ao passo que lhes proporciona perceber a cultura em seu meio social sob a ótica crítica. Quando estudada por acadêmicos é capaz de influenciar na construção profissional, cultural e na responsabilidade social de cada bailarino pesquisador. A Cia. Universitária em Movimento . FAMES, projeto de extensão vinculado ao Programa de Extensão Dança FAMES (Faculdade Metodista de Santa Maria), trabalha a manifestação artística no intuito de compartilhar saberes e proporcionar novas reflexões a partir da arte dançante. O tema proposto foi sobre populações em vulnerabilidade, de maneira especial as minorias indígenas da tribo Awá-Gujá, habitantes em uma reserva indígena no Maranhão. De acordo com FUNAI (2013), os Awás têm como base de existência a sua relação com a natureza. A tribo é dita como nômades, caçadores e coletores, que se mudam na floresta de acordo com o alimento oferecido pela natureza (HERNANDO, 2013). A falta de fiscalização nas fronteiras da reserva indígena oferece risco de devastação e urbanização (SURVIVALINTERNATIONAL.ORG). Logo, no intuito de evidenciar essa situação e colaborar para uma reflexão da diversidade humana e social é que foi idealizada esta obra artística. **OBJETIVOS:** Investigar linguagens de movimento capazes de gerar uma obra coreográfica direcionada a temática Awá-Gujá; utilizar o processo coreográfico como parte da construção de futuros profissionais e instigar o pensamento crítico por meio de temas político-sociais. **METODOLOGIA:** Para a criação da obra foi utilizado o método de pesquisa em arte de prática coreográfica. O estudo foi realizado por nove bailarinos acadêmicos de diferentes cursos da FAMES. O tema foi debatido em sala de aula, abrangendo os costumes da tribo, sua relevância na história e sua situação atual. Desta maneira foram construídos subsídios para compor o repertório de movimento capaz de expressar o tema da coreografia Awá-Gujá. **DISCUSSÃO e ANÁLISE:** A importância deste tipo de pesquisa apresenta-se não só pelo desenvolvimento dos envolvidos, mas também pela criação de pensamentos críticos e reflexivos sobre temas contemporâneos e sociais que ora apresentados transporta o espectador para as mais diversas desigualdades brasileiras. A obra foi apresentada no 20º Santa Maria em Dança (2014) onde foi premiada por sua pesquisa e execução. A apresentação do trabalho ao público têm por objetivo sensibilizar os apreciadores e seus intérpretes por meio da dança, porém sem o intuito de estagnar a constante reflexão sobre o tema. Segundo (MILLER, 2012) a dança e outras obras artísticas de modo geral estão em constante labilidade, por isso, não é possível colocá-la como finalizada. Deste modo, a cada estudo ou percepção construída, muda-se a perspectiva de apreciação, sendo capaz de despertar pensamentos críticos na

sociedade proporcionando novas sensibilizações a cada olhar. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A pesquisa comprovou que temas de relevância social podem ser estudados em diversos cursos de ensino superior, a partir da pesquisa de movimento e arte da dança. Assim, a arte da dança colaborou no desenvolvimento reflexivo e de sensibilização dos envolvidos frente às questões de ordem social, exaltação da diferença cultural e educação para o respeito das diversidades.

## REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO . FUNAI. **Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

HERNANDO, Almudena; COELHO, Elisabeth Maria Beserra. **Estudos Sobre os Awá: caçadores-coletores em transição** . São Luis: Ed. EDUFMA/IWGIA, 2013.

MILLER, Jussara. **Qual é o Corpo que Dança? : dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

SURVIVALINTERNATIONAL.ORG. **Awá Isolados**. Disponível em: <<http://www.survivalinternational.org/pt/awa>>. Acesso em: 11 de outubro de 2014.

## DANÇA E TEATRO: O CORPO EM CENA

SANTOS, Camila Matzenauer dos

**Palavras-chave:** Artes da Cena. Dança. Teatro.

**INTRODUÇÃO:** O cruzamento entre as artes da Dança e do Teatro trata-se de um campo fértil de pesquisa, amplo em possibilidades, tendo em vista que ambas dialogam, em muitos casos, como linguagem única, ultrapassando limites que determinam onde começa e termina um domínio, abrindo espaço para questionamentos acerca da transcendência destas linguagens artísticas e do seu potencial criativo. **OBJETIVOS:** Investigar a intersecção entre Dança e Teatro em processos artísticos criativos, posto que ambas são Artes da cena e tem o corpo como território comum, reconhecendo na exploração da interdisciplinaridade um meio de ampliar horizontes estéticos e de criação, o que dialoga, deste modo, com um tema bastante presente nas discussões da arte contemporânea: a hibridação das artes. **METODOLOGIA:** Configura-se em uma pesquisa de campo qualitativa, voltada ao ator e ao bailarino em processo de formação, analisando a relação entre estas linguagens artísticas a partir da aplicação de diferentes técnicas corporais em processos poéticos e artísticos de criação no trabalho de exploração cênica. Além de entrevistas semiestruturadas e do registro do processo em um diário de bordo, será desenvolvido um trabalho artístico solo e a escrita de um artigo. **DISCUSSÃO e ANÁLISE:** Como bailarina com formação em balé clássico, a arte do Teatro sempre despertou meu interesse tendo em vista a busca pessoal por uma expressão corporal que fosse além de códigos e virtuosos exigidos dentro do balé, possibilitando percorrer diferentes caminhos do corpo, desconstruindo formas %mecanizadas+. Ao tornar-me acadêmica do curso de Dança da UFSM encontrei essa liberdade na dança através de técnicas com abordagem somática, que visam o respeito com corpo através de uma movimentação saudável, da redução de esforços desnecessários e da compreensão dos limites, diminuindo o risco lesões e aumentando o autoconhecimento. Na educação somática o meio tem mais valor que os fins e somente através deste autoconhecimento se desenvolverá o domínio do movimento. Dentre as técnicas apresentadas ao longo curso, o método de Klauss Vianna foi o que mais me tocou. A construção da técnica foi constante ao longo da vida de Klauss, visto que baseia-se em suas experiências, vivências e observações. Este bailarino brasileiro trabalhou a expressão corporal de forma inédita dentro do teatro nacional na década de sessenta. Em seu modo de trabalho fica claro outro ponto comum à atores e bailarinos: a busca pela construção de um corpo expressivo para o reconhecimento de si mesmo. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Compreendo, a partir das leituras relacionadas ao tema escolhido e de minhas propostas expostas ao longo do projeto enquanto artista-pesquisadora, que o cruzamento entre as artes da Dança e do Teatro trata-se de um campo fértil de pesquisa, amplo em possibilidades, e que, a partir da exploração da interdisciplinaridade, será possível abrir horizontes estéticos e de criação.

Deve-se ressaltar que se trata de um projeto em andamento, portanto conclusões mais densas surgirão a partir da prática descrita na metodologia.

## REFERÊNCIAS

MUNIZ, Zilá. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. **O Teatro Transcendente**, Blumenau, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2011.

LANGENDONCK, Rosana Van. **História da Dança**. {on line}. Disponível na Internet via: [http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420\\_091014164533\\_Linha%20do%20Tempo%20-%20Historia%20da%20Danca.pdf](http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420_091014164533_Linha%20do%20Tempo%20-%20Historia%20da%20Danca.pdf). Arquivo capturado em 05 de fev. de 2014.

AMARAL, Jaime. **Dança Contemporânea x Identificação** {online}. Disponível na Internet via [http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio\\_geral/article/viewFile/161/86](http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/161/86). Arquivo capturado em 30 de jan. de 2014.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Olhar Dança-Teatro: uma Proposta em Movimento**. . {online}. Disponível na Internet via [https://www2.dti.ufv.br/danca\\_teatro/evento/apresentacao/artigos/gt4/eliana.pdf](https://www2.dti.ufv.br/danca_teatro/evento/apresentacao/artigos/gt4/eliana.pdf). Arquivo capturado em 05 de fev. de 2014.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento**. {on line}. Disponível na Internet via: [http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ciane\\_Fernandes\\_Movimento\\_e\\_Memoria.pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ciane_Fernandes_Movimento_e_Memoria.pdf). Arquivo capturado em 05 de fev. de 2014.

FERNANDES, Ciane. **Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa**. {on line}. Disponível na Internet via [http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ciane\\_Fernandes\\_Movimento\\_e\\_Memoria.pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ciane_Fernandes_Movimento_e_Memoria.pdf). Arquivo capturado em 02 de jun. de 2014.

MUNDIM, Ana Carolina (org). **Dramaturgia do corpo-espaço e territorialidade**: Uma Experiência de Pesquisa em Dança Contemporânea. Uberlândia : Composer, 2012. 128p.

THRALL, Karian e RAMOS, Adriana Vaz (orgs.) **Artes Cênicas sem fronteiras**. Guararema : Anadarco Editora, 2007, 136p.

PEREIRA, Sayonara. Rastros do Tanztheater **No Processo Criativo de Espaço**. São Paulo : Annablume, 2010, 212p,

## **FALAS DO CORPO: DAS VIVÊNCIAS QUE ME AFETAM AOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO QUE ME INDAGAM**

CASTRO, Crystian  
BERTÉ, Odailso

**Palavras-chave:** Dança. Corpomídia. Processo criativo.

O presente trabalho busca analisar elementos do espetáculo *Quantos Gritos Cabem Em Um Silêncio?*, de minha autoria, na tentativa de compreender possíveis correlações entre experiências cotidianas, vivências, memórias pessoais e processos de criação e dança. Dessa maneira, utilizo principalmente as compreensões de corpomídia (KATZ; GREINER, 2005) e do fazer-dizer do corpo (SETENTA, 2008), para observar as inquietações que serviram de mote para a criação, bem como o processo de transformação da obra, as relações existentes entre processo-produto e de que maneira meu corpo reverbera por esses diferentes momentos. Para tais reflexões, observo primeiramente as vivências e memórias minhas, que dialogam entre si, para então dar subsídio ao processo de criação do espetáculo. A análise dos processos direciona uma investigação crítica sobre um fragmento específico do espetáculo (solo interpretado por mim), a fim de levantar questionamentos e compreender como meu corpo se relaciona com as diferentes interpretações e informações que perpassam meu cotidiano e que despertam a criação. Aliada a essas perspectivas, entendo que o (meu) corpo é mídia de suas próprias vivências, uma vez que é meio e mensagem ao mesmo tempo. A mensagem . que é o meu próprio corpo . interfere no ambiente e também é influenciado por este, reformulando as informações e construindo novos sentidos permanentemente. O ambiente/contexto/cotidiano se/me move e se/me transforma à medida que meu corpo contamina e é contaminado por ele, num fluxo ininterrupto. As minhas experiências, que surgem dessas constantes contaminações, são dotadas de compreensões que ultrapassam os limites internos e ganham reflexões a partir do olhar externo e das conexões que eu, autor desses sentidos, elaboro. Por meio dos atos de fala (fazer-dizer) do meu corpo na dança, se constituem as diferentes camadas de sentido coexistentes na relação entre o processo de criação, a elaboração do produto, as diversas interpretações e a gama de possibilidades que me afetam. Na dança, o corpo fala transcendendo as ideias de língua convencionais, tornando-se meio de comunicação pulsante e extremamente (trans)formador, pois é através da fala do meu corpo que dialogo com o mundo. A partir desse diálogo, realizo conexões que (re)desenham os caminhos percorridos e revelam que eu, em relação com o mundo, sou meu objeto de pesquisa e mote para a criação. Dessa forma, a dança que crio diz muito do que sou hoje enquanto sujeito, bailarino, coreógrafo, pesquisador. Sobretudo, configuro diversos processos, criando tantas outras relações, comunicações, (auto)conhecimentos e

inúmeros caminhos sensório-conceituais . sentidos, absorvidos e transmitidos pelo (meu) corpo . que refletem aquilo que é e tudo que ainda pode ser.

## **REFERÊNCIAS:**

DANTAS, Mônica Fagundes. **Movimento: matéria-prima e visibilidade na dança.** Revista Movimento . Ano IV . nº 6. UFRGS: Porto Alegre, 1997.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. In: **Revista Fronteiras Ë estudos midiáticos.** CIDADE, Unisinos, vol. 3, n. 2, p.65-75, dez 2001.

GREINER, Christine. Indagações sobre o que pode (ser) um processo. In: GREINER, C.; ESPÍRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (Orgs.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: criações e conexões.** São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

\_\_\_\_\_. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.

HÉRCOLES, Rosa. **Corpo e dramaturgia.** Caxias do Sul: S. Nora, 2004.

HOGHE, Raimund. O teatro de Pina Bausch. In: **Cadernos de Teatro.** Rio de Janeiro: FUNDACEN, n. 116, p. 4-8, jan/fev/mar. 1988.

KATZ, Helena. **O corpo como mídia de seu tempo.** Cd Rom Rumos Itaú Cultural Dança. Itaú Cultural, São Paulo, 2004.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.

RENGEL, L. P. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. 156 f. Tese de Doutorado em

Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo:** dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

## COMPREENSÕES DO CORPO QUE DANÇA

MUNHOS PINTO, Kelen  
MILBRADT, Simone Neiva

**Palavras-chave:** Corpo, Dança, Cênico.

**INTRODUÇÃO:** Dentro das expectativas dessa pesquisa está entender não somente o funcionamento do corpo que dança, mas também o que e quais os aspectos devemos relacionar com o corpo que dança e o diferenciar pela técnica, o cênico e o próprio movimento. **OBJETIVOS:** Essa pesquisa tem como objetivo identificar e compreender os aspectos técnicos e artísticos de um corpo que dança, como um artista bailarino. **METODOLOGIA:** De forma geral a dança esta sendo contemplada com inúmeras produções bibliográficas, buscou-se para essa pesquisa referências para compreender mais sobre o assunto. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** O corpo perfeito, essa busca é incansável e por traz dela existe um conjunto de fatores que caminham neste sentido, (HASS, 2011) traz fatores de técnicas ligados a anatomia básica, como fonte de conhecimento do corpo, suas mudanças e planos para cada movimento, vindo a calhar para melhor desempenho, juntamente com a força, o equilíbrio e a graça que a autora descreve e trata através de anatomia básica. Seguindo a linha de pensamento da anatomia, nos remetemos ao real significado do movimento, (LABAN, 1978) diz que aqueles que estudam o movimento no palco devem fazer um questionamento quanto à complexidade do corpo que se movimenta, pois o conhecimento de cultivar a faculdade de observação, também traz relação do conhecimento científico e do visual do próprio corpo. Dentro das compreensões deste corpo, (VIANNA, 2005) o autor traz a técnica, como algo que não está pronto, que tem uma forma, mas no seu interior é um movimento único. Ainda em relação a técnica (MILLER, 2012) a autora traz a urgência em se compreender a técnica como um conjunto de vários procedimentos, ou seja, processos que devem ser trabalhados para tal compreensão, sendo ela impulsionadora para a construção do corpo cênico, do bailarino autônomo e pesquisador. Por fim, (MILLER, 2012) traz um fator muito importante o corpo presente, que segundo ela trata-se dos sentidos, ver, ouvir e tocar, e sim deve ser treinado, através do cognitivo dos bailarinos. Com isso, o corpo que dança hoje ou ontem, ou ainda vai dançar, tem de ser preparado em conjunto corpo, mente e alma. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Portanto, conhecer a teoria do corpo na dança, nos torna seres pensantes, não apenas reprodutores de movimentos, e quando refletimos no que estamos realizando é que podemos dar o devido significado do movimento. Com isso, mostrar nossa técnica com mais eficácia é possível a partir do conhecimento do próprio corpo, utilizando da anatomia e estar de corpo presente em um palco. Sendo assim, a

compreensão da técnica e o artístico que o artista bailarino deve ter é de que ambos são fatores indissociáveis da dança.

## **REFERÊNCIAS**

HASS, Jacqui Greene. **Anatomia da Dança. O dançarino em movimento.** 1ª. ed. São Paulo: Manole, 2011. 1 p.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento. O significado do movimento.** 5ª. ed. liv. São Paulo: Summus, 1978. 154 p.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? A técnica como processo de investigação.** 1ª. ed. liv. São Paulo: Summus, 2012. 26 p.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? Técnica e criação.** 1ª. ed. liv. São Paulo: Summus, 2012. 53 p.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? O corpo presente.** 1ª. ed. liv. São Paulo: Summus, 2012. 49 p.

## UMA INTERPRETAÇÃO DO GESTO EM PINA BAUSCH

JOSEPH, Tatiana W.R.  
MACHADO, Pedro Henrique.

**Palavras-chave:** Dança, Gesto, Processo Criativo.

**INTRODUÇÃO:** A presente pesquisa centra-se no estudo do gesto dentro da obra da coreógrafa Pina Bausch (1940-2009). Busca-se identificar correntes de análise sobre sua obra, cuja intensidade marcou a cena da dança contemporânea, suscitando a reflexão de intelectuais e acadêmicos e pesquisadores da área do teatro, da dança, da filosofia e da performance. Foram levantados textos sobre sua personalidade e análises de processo criativo, com aproximações com a psicanálise, o distanciamento de Brecht, as ações físicas de Stanislavsky, entre outros. No Brasil, brasileiras como Ruth Amaranto e Regina Advento da Cia de Bausch, Morena Nascimento, Lícia Moraes e Sayonara Pereira são bailarinas que conhecem de perto o seu trabalho; na cidade de Santa Maria, conta atualmente com pelo menos dois especialistas em Pina Bausch: o Prof. Dr. Odailson Berté, do Curso de Dança/Licenciatura, e o Prof. Dr. Marcelo Pereira, da Faculdade de Educação. Tal realidade expressa o interesse pela obra desta coreógrafa, que aqui se manifesta em forma de iniciação científica com o tema no estudo de uma panorâmica geral de vida e obra de Pina Bausch para chegar ao estudo e análise do gesto em três de suas obras: *Sagração da Primavera*(1975), *Nelken*(1978) e *Café Müller*(1982). Toma-se, atualmente, uma direção em compreender parte da significação do gesto em Bausch a partir do estudo do gesto segundo Susanne Langer (1895-1985), para quem o gesto é ilusão primária a partir da qual se constituem os símbolos representativos de forças vitais. A este respeito é curioso que *Ausdruckstanz*, seja muitas vezes confundida com dança expressionista quando de fato refere-se etimologicamente à dança de expressão+ ou seja, expressar-se através da dança. **OBJETIVOS:** Desenvolver uma reflexão interpretativa do uso e dos sentidos do gesto com ênfase em *Sagração da Primavera*, *Café Müller* e *Nelken*. **METODOLOGIA:** A metodologia de pesquisa prevê o uso de fontes informativas utilizadas, num primeiro momento, para o conhecimento e a formação de uma visão geral e prevê entrevista com os especialistas sobre a obra de Pina Bausch residentes em Santa Maria. Em seguida, descrever e analisar os registros visuais disponíveis referentes às peças *Sagração da Primavera*, *Café Müller* e *Nelken*. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** Atualmente deu-se início ao estudo da proposição de Susanne Langer para o gesto, cuja proposta se baseia no entendimento da arte como constituição simbólica que apreende padrões vitais muitas vezes confundidos pelo espectador desavisado a expressões autênticas de emoção. Susanne Langer separa a comoção artística do símbolo da arte, propondo para a obra, aberta, uma teia simbólica à maneira de uma constelação a ser interpretada pelo espectador. Esta mediação pode se dar através de uma aparência de identificação emotiva devido à natureza do símbolo em questão, cuja lógica interna e constitutiva passa pelo símbolo do sentimento. Nesta direção, o gesto pode ser entendido como uma

função simbólica mais do que uma definição de *status* corporal.  
**CONCLUSÕES:** A pesquisa passou por diferentes momentos, tendo exercitado o laboratório reflexivo do formando que inicia na tradição acadêmica. Aponta-se para identificação de uma direção analítica que vai do gesto como elemento articulador da cena em Pina Bausch, com diferentes aplicações como elemento disparador de movimentos e significações, elemento sintético ou de pausa dramática, base de repetições e codificador cênico.

## REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Solange. **As Residências de Pina Bausch**. O Percevejo online. Vol. 01- Fascículo 01- janeiro-junho/2009, Rio de Janeiro, 2009. Disponível in: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/486> 15/03/2014

CALDEIRA, Solange. **A Construção Poética de Pina Bausch: os olhares para as cidades**. ArtCultura, Uberlândia, v. 11, n. 19, p. 137-153, jul-dez. 2009. Disponível in: [http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF19/s\\_caldeira\\_19.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF19/s_caldeira_19.pdf) Acesso 15/03/2013

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2005

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. Sala Preta. Vol. 08, p. 197-210. 2008, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Teatro Performativo e Pedagogia- Entrevista com Josette Féral**. Sala Preta. Vol. 09, p. 255-267. 2009.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-teatro: Repetição e Transformação**. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

GREBLER, Betti. **Basuch e Brecht: a Dança-Teatro e o Drama Épico**. Disponível in: <http://anticorpos.files.wordpress.com/2012/11/bausuch-e-brecht-a-danc3a7a-teatro-e-o-drama-c3a9pico.pdf>. Acesso 8/03/2014

MOSTAÇO, Edelcio (Org.) ; OROFINO, M. Isabel (Org.) ; BAUMGARTEN, S. A. (Org.) ; COLACO, V. (Org.) . **Sobre Performatividade**. 1. ed. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 2009. v. 1. 272p.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **A dimensão performativa do gesto na prática docente.** Revista Brasileira de Educação. V.15 n.45 set/dez. 2010. p. 555-597.

PEREIRA, Sayonara de Sousa. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de ES-BOÇO.** São Paulo, Anneblume, 2010.

SANCHEZ, Lícia M.M. **A Dramaturgia da Memória na Cena Contemporânea do Teatro/Dança.** Campinas: UNICAMP, 2006. Tese de Doutorado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco da. **Contextualização da Dança-Teatro de Pina Bausch.** Cena em Movimento- Edição nº 1, Porto Alegre, 2009. Disponível in: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cenamov/article/view/21603/12437>. Acesso 5/08/2011.

Jornal O Expresso: Disponível in: <http://expresso.sapo.pt/pina-bausch-um-festival-de-danca-teatro=f523592>. Acesso 25/02/2013.

BANNERS**PIBID: AMPLIANDO HORIZONTES ATRAVÉS DA DANÇA**

MORAES, Janine  
MOREIRA, Janaina  
CASTRO, Daniela

**Palavras-chave:** PIBID, Dança na Escola, Integração.

**INTRODUÇÃO:** Este relato tem como finalidade registrar a ação organizada pelas bolsistas da área de Dança do PIBID /UFPEL, desenvolvida na escola Nossa Senhora dos Navegantes, localizada no bairro Navegante em Pelotas.

**OBJETIVOS:** A ideia foi proposta em um encontro de área como forma de apresentação e integração do nosso curso com o ambiente escolar que vamos trabalhar no projeto interdisciplinar.

**METODOLOGIA:** A ação sugerida aconteceu por intermédio das supervisoras com a direção. O espaço ocupado na escola foi o saguão, área interna que as crianças utilizam como pátio, o público alvo foi o ensino fundamental anos finais e a apresentação ocorreu no intervalo das aulas. O conteúdo abordado foi dança Afro, pois, através do diagnóstico realizado anteriormente na escola, constatamos que o gênero mais presente no cotidiano deles é a Dança Urbana, até mesmo porque o grupo pelotense Trem do sul atua na escola para ensaiar e alguns alunos já pertenceram a ele, portanto são de grande influência não somente na escola como também no bairro. Desta forma, procuramos, através dessa apresentação, um jeito de diversificar. Apresentada pelo aluno e integrante do Pibid-Dança Tiago Soares Meirelles, que estava descalço e seu figurino era branco com colares, a música da *performance* foi a da cantora Ivete Sangalo, e durante a coreografia estava presente os movimentos dos orixás, como o Orixá Ogum (guerreiro) onde uma das mãos do dançarino ficou aberta como se fosse uma espada, outro movimento foi do Orixá Oxum onde se fazia movimentos como pentear-se enquanto olha-se para um espelho imaginário. E em toda a dança os Orixás são retratados, com giros, percorrendo todo espaço e alternando entre os planos alto, médio e baixo, porém a ênfase foi no plano alto.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** A metodologia aplicada por nós foi a fruição e apreciação da composição coreográfica do bailarino pelos alunos, professores e direção. A receptividade do grupo de expectadores foi positiva, superando as nossas expectativas. O pibidiano já tinha uma história naquele lugar, pois na sua vida escolar, cursou alguns anos ali. Após a apresentação houve um momento de conversa, onde o bailarino serviu de exemplo e admiração da coordenação, motivando os alunos a seguirem seus estudos e chegarem a uma graduação.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Foi uma experiência

interessante e prazerosa. Nos aproximamos da escola por meio dessa prática e certamente geramos nas pessoas que assistiram a curiosidade e vontade de conhecer/saber mais sobre o mundo da Dança.

## **CRIAÇÃO E COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NO PIBID DANÇA DA UFSM**

FREITAS, Brunna

SANTORO, Isaura (Prof.<sup>a</sup> Supervisora)

SILVA, Mara Rubia (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> - Coordenadora)

DUARTE, Gustavo (Prof.<sup>o</sup> Dr. - Colaborador)

**Palavras-chave:** Pibid. Criação. Composição

**INTRODUÇÃO:** Dança é uma disciplina fundamental a ser trabalhada na escola, pois com ela, podemos levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres. Verificamos assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio desta linguagem artística. (PEREIRA *ET AL* 2001). A Dança faz parte do dia a dia dos alunos, em várias fases de suas vidas, desta forma trazer esta atividade prazerosa para o contexto escolar, vem agregar valores comportamentais aos discentes, hora perdidos, ou tomados como desnecessários, frente à competitividade e/ou falta de tempo da vida contemporânea. Valores como o da amizade, respeito com o diferente, com a capacidade intelectual ou motora dos colegas, disciplina em questão de horário, nas atividades, na entrega de trabalho, socialização e entendimento do ser como indivíduo social, a consciência e o respeito pelo corpo, são trabalhados e reforçados nas aulas de Dança. É papel da escola, romper com este preconceito de que a Dança não pode ser inserida como uma disciplina da Educação Básica, onde podemos trabalhar os temas transversais como etnia, deficiência e gênero, o domínio corporal, a diversidade cultural e os variados estilos. **OBJETIVOS:** Apresentamos o Subprojeto da área de Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Universidade Federal de Santa Maria, que busca atuar tanto na formação inicial dos acadêmicos, como na formação continuada de Professores das Escolas. **METODOLOGIA:** Apresentamos duas propostas de coreografias com turmas do Ensino Fundamental (disciplina de Artes), com crianças do sexto ano de duas escolas públicas de Santa Maria. As aulas de Dança nas Escolas vêm acontecendo, uma vez por semana, desde o início deste ano. Os acadêmicos do Curso de Dança atuam em duplas ou trios a partir de um planejamento coletivo e das singularidades de cada escola. As reuniões de estudo e planejamento sobre o ensino de Dança e de Arte-educação ocorrem uma vez por semana e contam com a presença da Supervisora (Professora de Artes). **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** A Escola da região central construiu sua composição acerca do tema "Meio Ambiente", deu ênfase à questão do lixo e os procedimentos para reciclá-lo. Foi realizada uma pesquisa acerca do tema e sua abordagem com os alunos se deu a partir de problematizações sobre as dimensões individuais e coletivas, exibição de vídeos sobre a

separação dos materiais e sobre consciência ambiental. Na Escola do bairro universitário a composição foi a partir de dois temas: %Férias+ e %Alfabeto+. As movimentações partiram de quatro palavras do contexto das férias dos alunos: viajar, videogame, internet e futebol. Foi construído um mural com imagens e sensações sobre as palavras e o tema das férias. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os alunos aprovaram a apresentação fora do âmbito escolar, pois tomaram como incentivo motivacional a experiência de estar sob o olhar do público e o receio da demonstração prática. Os Pibidianos aprovaram a apresentação pela evolução da educação rítmica e consciência corporal dos alunos, pela formação de argumentos críticos, importantes nas condições de aprendizagem no ambiente escolar

## **METODOLOGIAS DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA DO PIBID DANÇA UFSM**

SOARES, Tamara

NETO, Manoel Gildo

SILVA, Mara Rubia (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> - Coordenadora)

DUARTE, Gustavo (Prof.<sup>o</sup> Dr. - Colaborador)

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS

**Palavras-chave:** Pibid. Metodologia. Escola.

**INTRODUÇÃO:** A Dança na escola é algo que pode e deve ser ensinado através de valores para os alunos, se preocupando em produzir alunos mais críticos e atentos em relação a ela, e, mostrar a eles que a Dança não deve ser encarada, exclusivamente, como modismo e repetitivos que é fortemente influenciado pela mídia com apelos comerciais, trabalhar com os alunos questões referentes ao movimento humano e expressão corporal. Esta linguagem artística também é uma forma de expressão complexa, praticamente indefinível fora do universo filosófico/artístico. **OBJETIVOS:** O trabalho apresenta as experiências do Subprojeto Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Santa Maria. O Subprojeto busca atuar tanto na formação inicial dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura, quanto no processo de formação continuada de professores das escolas, na figura do/a Professor/a Supervisor/a da área de Artes. Objetivamos apresentar uma proposta metodológica do dançar no contexto escolar em Santa Maria-RS, no currículo obrigatório, na disciplina de Artes, com crianças do sexto ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas de Santa Maria. **METODOLOGIA:** As aulas de Dança nas Escolas vêm acontecendo, uma vez por semana, desde o início deste ano. Os acadêmicos atuam em duplas ou trios nas Escolas, a partir de um planejamento coletivo e das singularidades de cada contexto escolar. As reuniões de estudo e planejamento sobre o ensino de Dança e de Arte-educação ocorrem uma vez por semana e contam com a presença da Supervisora, Professora de Artes das duas Escolas. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** O planejamento do programa foi construído a partir de quatro Eixos Temáticos da área de Dança: Corpo (consciência e percepção corporais); Paisagens Sonoras (sons, ritmo, ruídos); Qualidades de Movimento e Criação-Composição. A fundamentação teórica está embasada em autores/as como Marques, Strazzacappa, Laban, Rengel, Barreto e Duarte Jr., além das contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Artes e dos Referenciais Curriculares da área de Dança do RS. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Verificamos a importância da experiência docente dos graduandos bolsistas do programa, a formação em um curso de arte/educação, fortalecer a Dança na escola dentro do currículo obrigatório assegurado pela Lei de Diretrizes de Bases (LDB) 9394/96, a vivência e descobertas dentro do ambiente escolar, em específico na educação básica, além de propiciar a construção do conhecimento e saberes que cruzam com as vivências teórico-práticas num caminho de elucidações e questionamentos. O dançar não se limita apenas em reproduzir movimentos sistematizados, significa sentir e

compreender a intenção de cada gesto, dançar suscita movimento na sua mais ampla forma de existir, juntamente com emoções, criatividade, criticidade, espontaneidade e expressão, com isso, podemos dizer que a Dança se insere no universo cultural, pois expressa significado através de movimentos representando a existência humana.

## **METODOLOGIAS DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA DO PIBID DANÇA UFSM**

SOARES, Tamara  
GILDO NETO, Manoel  
SILVA, Mara Rubia  
DUARTE, Gustavo

**Palavras-chave:** Pibid. Metodologia. Escola.

**INTRODUÇÃO:** A Dança na escola é algo que pode e deve ser ensinado através de valores para os alunos, se preocupando em produzir alunos mais críticos e atentos em relação a ela, e, mostrar a eles que a Dança não deve ser encarada, exclusivamente, como modismo e repetitivos que é fortemente influenciado pela mídia com apelos comerciais, trabalhar com os alunos questões referentes ao movimento humano e expressão corporal. Esta linguagem artística também é uma forma de expressão complexa, praticamente indefinível fora do universo filosófico/artístico. **OBJETIVOS:** O trabalho apresenta as experiências do Subprojeto Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Santa Maria. O Subprojeto busca atuar tanto na formação inicial dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura, quanto no processo de formação continuada de professores das escolas, na figura do/a Professor/a Supervisor/a da área de Artes. Objetivamos apresentar uma proposta metodológica do dançar no contexto escolar em Santa Maria-RS, no currículo obrigatório, na disciplina de Artes, com crianças do sexto ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas de Santa Maria. **METODOLOGIA:** As aulas de Dança nas Escolas vêm acontecendo, uma vez por semana, desde o início deste ano. Os acadêmicos atuam em duplas ou trios nas Escolas, a partir de um planejamento coletivo e das singularidades de cada contexto escolar. As reuniões de estudo e planejamento sobre o ensino de Dança e de Arte-educação ocorrem uma vez por semana e contam com a presença da Supervisora, Professora de Artes das duas Escolas. **DISCUSSÃO E ANÁLISE:** O planejamento do programa foi construído a partir de quatro Eixos Temáticos da área de Dança: Corpo (consciência e percepção corporais); Paisagens Sonoras (sons, ritmo, ruídos); Qualidades de Movimento e Criação-Composição. A fundamentação teórica está embasada em autores/as como Marques, Strazzacappa, Laban, Rengel, Barreto e Duarte Jr., além das contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Artes e dos Referenciais Curriculares da área de Dança do RS. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Verificamos a importância da experiência docente dos graduandos bolsistas do programa, a formação em um curso de arte/educação, fortalecer a Dança na escola dentro do currículo obrigatório assegurado pela Lei de Diretrizes de Bases (LDB) 9394/96, a vivência e descobertas dentro do ambiente escolar, em específico na educação básica, além de propiciar a construção do conhecimento e saberes que cruzam com as vivências teórico-práticas num caminho de elucidações e questionamentos. O dançar não se limita apenas em reproduzir movimentos sistematizados, significa sentir e compreender a intenção de cada gesto, dançar suscita movimento na sua mais ampla forma de existir, juntamente com emoções, criatividade, criticidade,

espontaneidade e expressão, com isso, podemos dizer que a Dança se insere no universo cultural, pois expressa significado através de movimentos representando a existência humana.

**Mostra Artística I SEDANCE - dia 21/11/2014**

Local: Auditório Caixa Preta do Centro de Artes e Letras da UFSM

**ABERTURA: CROSSOVER** É CONVIDADO: Jean Guerra

1) **Ininterrupto** - Dançarinos: Lucca Adams Pilla, Gabriela da Silva Torri, Richard Araújo Salles, Giovana Safraid, Matheus Soares Jardim, Alline Brum Fernandez, Livia Thomas, Marina Leal da Silva, Renata Mori Gonçalves. (402+)

2) **Adios Nonino**- Dançarinos: Daniele Portella e Vilson Quaiatto. (437+)

3) **Landa**. Intérprete-criadora: Camila Matzenauer dos Santos.

4) **Estrofe**- Dançarinos: Alline Fernandes / Adriano Gonçalves / Livia Thomas / Renata Gonçalves / Richard Salles / Verônica Prokopp. (53)

5) **Reticências Entre Parênteses** - Intérpretes-criadores: Crystian Castro, Odailso Berté e Paula Campos, do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança . LICCDA. (63)

6) **Tudo em mim**. Intérprete-criadora: Amanda.  
(43)

7) **Individual coletivo** - Dançarinos: Alline Brum Fernandez, Lucca Adams Pilla, Guilherme Capaverde, Marcelo Souza, Richard Salles, Gabriela da Silva Torri. (411+).

8) ~ . Intérpretes-criadoras: Amanda Silveira e Camila Matzenauer.

9) **Escoliografia** - Intérpretes-criadoras: Bruna Potrich; Jádí Silva. (4ø0+)

10) **Uma música silenciosa**- *Sariana Tais Lima*. ( 4ø47+).

11) **Estudo de Nayara** - Tatiana Wonsik Recomenpa Joseph, Liana Cunha, Márcia Feijó. ( 6ø).

12) **Quantos Gritos Cabem Em Um Silêncio?** Amanda Silveira, Ariadne Paz, Cheivane Tanski, Crystian Castro, Helder Moreira, Julia Biazzi, Matheus Silveira e Vanessa Fredrich. (8ø).

13) **Em Estado de Sobrevivência...** Gabriela da Silva Torri. (3ø5+)

14) **Corpo Nordestino É tambores, festas e heranças**. Dançarinos: Bibiana Machado Marques, Carlos Santos, Camila Matzenauer, Crystian Castro, Lucca Pilla, Richard Salles, Sariana Lima, Fernando Serpa, Cinara Neujahr, Amanda Silveira, Letícia Nascimento, Láinon William R. Costa, Brunna Freitas, Caroline Turchiello. (6ø).

Submissão de trabalhos artísticos e científicos:  
10 novembro  
contato:  
sedance2014@yahoo.com.br

21 E 22  
NOVEMBRO  
2014  
CAMPUS UFPA

**I SEMINÁRIO DE DANÇA  
CONTEMPORANEIDADE  
E EDUCAÇÃO**

I Encontro Estadual dos  
PIBIDS DANÇA do RS

CONVIDADOS  
Profa. Dra. Marcia Strazzacappa (UNICAMP)  
Prof. Ms. Rafael Guarato (UFPA)  
Espetáculo: ALÇA DE SOLZ  
Coreógrafa Jussara Miranda  
(Muovere Cia de Dança Contemporânea)  
Espetáculo DESVIO

ARTISTA-DOCENTE: PROCESSOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS EM DANÇA