



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM– IPS**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**A DANÇA COMO UM INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO SOCIAL:  
ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
LETRAS ESPANHOL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

Mestranda:

Kamilla Fernanda da Costa Queiroz

Orientador:

Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Coorientadora:

Simone Braz Ferreira Gontijo

Portugal, outubro de 2017.

**Kamilla Fernanda da Costa Queiroz**

**A DANÇA COMO UM INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Aprovada em 6 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:

Nome: Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias (Orientador)  
Instituição: Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Santarém  
Categoria profissional: Professor Adjunto

Célia Maria Salvador Barroca (Arguente)  
Instituição: Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Santarém  
Categoria profissional: Professora Adjunta

Luísa Maria da Silva Delgado (Presidente)  
Instituição: Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Santarém  
Categoria profissional: Professora Adjunta

Outubro, 2017

Dedico esta dissertação à minha família e a meu companheiro André por me darem a  
mão nesta trajetória e por me apoiarem a ir adiante.

## **Oração à dança**

Louvada seja a dança  
porque liberta o homem  
do peso das coisas materiais,  
e une os solitários  
para formar sociedade.  
Louvada seja a dança,  
que tudo exige e  
fortalece a saúde, uma mente serena  
e uma alma encantada.

A dança significa transformar  
o espaço, o tempo e o homem,  
que sempre corre perigo  
de se desfazer e de ser somente cérebro,  
ou só vontade, ou só sentimento.

A dança, porém, exige  
o ser humano inteiro,  
ancorado no seu centro,  
e que não conhece a vontade  
de dominar gente e coisas,  
e que não sente a obsessão  
de estar perdido no seu ego.

A dança exige o homem livre e aberto  
vibrando na harmonia de todas as forças.

Ó homem, ó mulher, aprende a dançar  
senão os anjos do céu  
não saberão o que fazer contigo.

Santo Agostinho

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço à Mãe e ao Pai Divinos por me acolherem em seu colo e me guiarem até aqui.

À minha família, meus avós maternos Genesco e Maria e às minhas tias Marli e Ilza por serem tão presentes e apoiadores.

Ao meu companheiro André que esteve ao meu lado me incentivando e compreendendo com todo amor os períodos de minha ausência para elaborar essa pesquisa.

À minha orientadora Simone com toda calma e amorosidade ter me conduzido ao longo desses anos e ter lançado a proposta para que, de facto, essa pesquisa se concretizasse.

Ao meu orientador Paulo que pela sua bravia missão na Educação abraçou a causa do nosso mestrado e foi pedra fundamental para que ele rendesse tão belos frutos. E também por me apoiar com toda a sua pontualidade nas correções me proporcionando tantos aprendizados.

À Maria Cristina, que também foi incessante na concretização dessa parceria de alunos brasileiros com o IPS. Sou muito grata pela sua coragem e doçura.

Ao Instituto Federal de Brasília que me acolheu por alguns anos e me proporcionou um belo encontro com a docência e que me guardam saudosas lembranças.

Em especial aos alunos da Licenciatura em Letras Espanhol a quem tive o prazer de ser professora e que com tanto carinho apoiaram essa pesquisa e se propuseram a passar por essa incrível experiência.

A professora Jane Cristina com a qual esse trabalho iniciou em 2014 e juntas caminhamos.

Sou eternamente grata por me entregar à dança de uma maneira tão singular e enriquecedora, também cresci como bailarina e, principalmente, como pessoa ao longo desses anos.

## **Resumo**

A presente dissertação integra reflexões sobre a experimentação da dança no ambiente escolar e o seu uso como uma ferramenta de intervenção educativa. Este estudo procurou verificar como a dança pode auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento integral de alunos do curso de Letras-Espanhol do Instituto Federal de Brasília.. Procurou-se suscitar a reflexão para os alunos de qual da importância do corpo e seus sentidos na sua formação como professor e de que maneira pode fazer o uso dessas vivências no preparo de suas aulas ao considerar o lugar do corpo no processo de aprendizagem. Este estudo procura um amparo teórico em estudos realizados por arte-educadores e pesquisadores de temáticas vinculadas à dança e educação e é considerado vanguardista quando propõe esta intervenção ao público citado.

**Palavras-chave:** arte-educação, corpo, formação de professores.

## **Abstract**

The present dissertation integrates reflections about a dance experience in the school environment and its use as an educational intervention tool. This study sought to verify how a dance can aid in learning and not an integral development of students of the course of Spanish Letters of the Federal Institute of Brasilia. It was sought to elicit a reflex for the students of the size of the body and its senses in the Their teacher training and that they can make use of their own experiences. This study seeks a theoretical support in studies carried out by art educators and researchers on issues related to dance and education and considered avant-garde when it proposes this intervention to the cited audience.

**Keywords:** art-education, body, teacher training.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	9
Capítulo 1- Fundamentação teórica .....	20
1.1 Histórica da dança: de onde a dança na escola vem e para onde ela vai ..	20
1.2 O lugar do corpo na escola e no aprendizado .....	22
1.3 O trabalho do professor, a aprendizagem e a interdisciplinaridade: com o que a dança tem a contribuir .....	27
1.4 O trabalho do animador sociocultural.....	30
1.5 Estudos e projetos exitosos de dança e educação em parceria .....	37
Capítulo 2- Metodologia .....	40
2.1 A abordagem qualitativa/pesquisa-ação .....	40
2.2 Estudo de caso .....	42
2.3 Escuta ativa .....	43
2.4 Entrevista compreensiva .....	44
2.5 Observação participante .....	45
2.6 Diário de Campo .....	46
2.7 Perfil do Campus Taguatinga Centro .....	46
2.8 Projeto interventivo .....	48
2.9 Modelo adotado de análise dos dados .....	49
Capítulo 3 - Análise dos dados .....	57
3.1 O que a dança tem a contribuir para os alunos da Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília .....	57
3.1.1 Os participantes no estudo e a importância da experiência docente .....	57
3.1.2 Vivências anteriores com a dança e expectativas .....	58
3.1.3 Reflexos das aulas no cotidiano e no aprendizado dos alunos .....	61
3.1.4 Trabalho docente e os reflexos na escola .....	67
3.1.5 A dimensão social da arte .....	74
3.1.6 E finalmente, a dança foi um instrumento de intervenção educativa para estes alunos? .....	75

Capítulo 4- Considerações finais e recomendações.....	77
5- Apêndices.....	85
Apêndice 1- Plano de Ensino da disciplina Dança e Educação.....	85
Apêndice 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada com os participantes do projeto Experimentando a dança .....	90
Apêndice 3- Roteiro de observação/ diário de bordo .....	95
7- Cronograma .....	96
8. Referência bibliográficas.....	101

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é vinculado à linha de pesquisa da Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém- Portugal nele se procurando identificar o valor da dança no contexto escolar como uma ferramenta de intervenção educativa, através de um estudo de caso da turma do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, integrante do projeto “Experimentando a Dança na Escola” desenvolvido numa escola de ensino técnico, tecnológico e superior em Taguatinga-DF- Brasil.

Partindo dessa premissa, a escolha de apresentar em uma dissertação de mestrado uma intervenção educativa realizada através da dança se deu, primeiramente, pelo facto de ser bastante rica, para a autora e seus companheiros de trajetória, a experiência que é ter a dança como um aporte em suas vidas, tanto no ponto de vista social (muitos estavam sem perspectiva social e profissional e hoje trabalham como bailarinos e professores de dança), como emocional, cognitivo e afetivo. Assim, para a autora da Dissertação, a dança apresenta um potencial elevado enquanto elemento motivador e transformador da vida. Ora, à data em que o presente estudo se iniciou o referido Curso de Letras Espanhol enfrentava alguns problemas: um grande índice de reprovação e notas baixas, alunos desestimulados e muitos não se achavam capazes de corresponder positivamente às exigências de alguns componentes curriculares dos semestres. Desta forma, a autora sentiu-se motivada a perspectivar até que ponto a introdução de sessões de dança no âmbito deste curso poderiam melhorar essa situação. De facto, a dança, para quem a vivencia, é vista como fundamental na formação do indivíduo, perpassando por questões etnográficas ao levar em consideração seu carácter transdisciplinar, indo, desta maneira, para além de uma concepção mecânica de execução de passos sequenciais. No ambiente escolar, ela está presente em diversos momentos, mas, na maioria das vezes, de forma não refletida.

Ao experimentar a dança e ser capaz de refletir sobre sua influência no seu corpo e no meio social abre-se uma possibilidade ao indivíduo de fazer uma nova forma de leitura de si e do mundo. Ao fazer um uso da dança nessa perspectiva ela pode revelar-se como uma ferramenta de percepção de limites, potencialidades, de autoconhecimento e uma possibilidade de se expressar através do seu corpo e movimentos.

Os movimentos executados quando se dança podem permitir a expressão de sentimentos e sensações, algumas vezes desconhecidos para o próprio indivíduo. É um despertar para o autoconhecimento que, mesmo despido de concepções espiritualistas, tem uma grande função para o desenvolvimento humano. Ao se conhecer cada vez mais é possível saber como se

aprende e qual é o percurso do seu próprio aprendizado.

Assim, a dança pode favorecer sobremaneira o autoconhecimento e a expressão individual, factores essenciais para garantir o desenvolvimento do ser em sua plenitude.

Um outro aspecto ligado ao trabalho com a dança é o que pode ser identificado como “cultura de movimento” (Le Boulch, 1987). Nessa perspectiva, Le Boulch ressalta que estão em constante interação: corpo, natureza e cultura. Os movimentos, revelados pelos gestos, deixam transparecer os seus aspectos bioculturais, sociais e históricos; ou seja, a compreensão do mundo passa pelo corpo e por ele é experimentada.

Nessa vertente também se pode afirmar que, no geral, o conhecimento intelectual é integrado e consolidado de forma bem mais eficaz se puder ter sido experimentado no corpo, ou seja, vivenciado por uma experiência corporal.

Com essa percepção, é possível perceber que para atingir a integralidade do ensino não há um método, uma fórmula única a seguir e sim um trabalho conjunto. No caso desta pesquisa não é possível dizer que as aulas de dança isoladas do currículo da escola seriam capazes de favorecer uma educação integradora; mas, talvez de uma forma bem peculiar favorecer o desenvolvimento dos alunos. Um trabalho consistente poderia ser realizado a partir do momento que as outras áreas do conhecimento também passassem a considerar cada vez mais a função do corpo no aprendizado, aí sim, aulas de dança poderiam ser o espaço onde o que foi estudado em sala de aula teria uma expressão artística.

Expressar-se artisticamente traz consigo um aspecto considerado pelo estudo da motricidade humana. Nas palavras de Sousa, filósofo e estudioso da motricidade humana: (...) “o homem, pelo estrito facto de o ser, ao movimentar-se, move-se todo num determinado sentido e em relação ao qual por inteiro se compromete. Nele, o fazer qualifica o ser – irrecusavelmente!” (2011, p.4). O movimentar-se de forma intencional e não por meio de uma imposição revela a inteireza do ser e suas qualidades mais inatas. Falar da motricidade humana é também dizer da própria natureza de homens e mulheres que a buscam quase que instintivamente.

Um processo educativo que desconsidere essa característica intrínseca da natureza humana pode até “produzir” indivíduos altamente hábeis e com grande desenvoltura técnica e cognitiva, mas poderá tornar mais difícil a formação de seres conscientes da sua própria natureza e que sejam capazes de compreender a realidade humana e nela serem geradores de mudanças.

Sousa (ibid., p.5) almeja que sejam “lançados os alicerces de uma nova ciência que incorpore, sem reservas ou preconceitos, um sistema geral do movimento que, efectuado pelo homem, o qualifique *ipso facto* humanamente”, deixando assim de ser um simples movimentar, descoordenado e sem intencionalidade. Com o despertar dessa nova ciência, a motricidade humana poderia desvelar a sua riqueza.

Nas palavras de Curi (2015, citado em Almeida, 2015):

Uma corporeidade em vazio se torna passagem, se abre a experiências, é atravessada. (...) Quão potente e revigorante pode ser quando cada novo contato sensorial, ainda que seja o mesmo, o de sempre, desperte outras percepções, ressonâncias e associações poéticas. (p. 126)

O potencial sensorial, precisa ser mais vivenciado nas escolas. Todos os sentidos (tato, olfacto, paladar e visão) precisam se integrar cada vez mais ao ato de aprender. Como tendência geral, as escolas, a cada dia que passa, têm limitado o espaço para expressões artísticas: desenhos, arte, danças, sabores, cheiros, música, momentos para apreciar a natureza; isso em todos os níveis. O trabalho intelectual tem cada vez mais tomado espaço sendo alarmado pelo ranqueamento e pelas constantes necessidades de aprovação em uma instituição de nível superior. Mas, será que esta escola está de facto preparando um grande homem ou mulher ou apenas meros portadores de grande conhecimento intelectual?

De acordo com as concepções de Naranjo (2005), há uma necessidade de cada vez mais essa noção de integralidade fazer parte da vida cotidiana e que isso faça parte de um todo integrado e sistêmico.

Nessa mesma perspectiva, como essa concepção traz a integração do indivíduo com a sua essência, ao vivenciar corporalmente é possível que se quebrem alguns padrões e ritmos cotidianos. A partir daí novos valores, ritmos e reflexões são possíveis. Esse processo é de constante interação e pode ser capaz de modificar os jogos, as lutas, as danças de rodas, as brincadeiras; mesmo que para olhos conservadores tudo isso pareça estanque.

Aqui também é possível indicar uma intersecção com a educação, no sentido de um processo de ensino que, ao considerar o corpo no aprendizado esses novos valores são despertados e não impostos de fora para dentro. Pelo contrário, não o fazendo é o mesmo que sabotar o desenvolvimento da inteligência integral. Assim, o trabalho do professor e também da escola deve caminhar no sentido de desenvolver essa inteligência que considera além do intelecto, as emoções, o espírito e o corpo estando preparado e atento aos desafios que a vida lhe impõe. Além disso, cabe ao professor perceber em cada aluno sua natureza individual

Morin (1996), num sentido bem próximo, traz a concepção de “inteligência geral” que será melhor definido adiante, mas que, em linhas gerais, define-se como algo apto a “referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (p. 39). Obviamente que, ao considerar inteligência como o todo em constante construção não se pode desconsiderar a função do corpo no processo de aquisição e desenvolvimento dessa mesma inteligência.

A dança, pode ser caracterizada como uma rica e vasta experiência corporal capaz de possibilitar ao praticante conhecer a si mesmo e ao outro, com suas fraquezas e potencialidades. Assim, conhecer o seu próprio corpo, pode permitir ao indivíduo ampliar sua consciência, essa abordagem fortalece uma visão unicista da realidade e se contrapõe a outras marcadas pela dualidade, questão cujo sentido e relevância no âmbito deste estudo que retomaremos adiante com maior detalhe.

Experienciar corporalmente pode permitir a atribuição de sentido a tudo que se faz, essa é a regra, o decorrer natural da natureza humana. Um trabalho puramente intelectual, pode fugir dessa lógica e, de alguma maneira, pode gerar carências nos outros aspectos, tais como, emocionais, afetivos, espirituais. Muitas vezes, o que se tem hoje são corpos insensíveis ou extremamente polarizados entre uma concepção puramente religiosa ou marcadamente racional–científica.

No caso desta pesquisa a dança está para além do trabalho puramente técnico o sendo permeada por uma série de elementos que podem possibilitar o seu uso não somente para um fim estético, por exemplo, como coadjuvante dos processos formais de ensino-aprendizagem. Elementos estes tais como a conscientização corporal e espacial; socialização, autopercepção das emoções que podem ser unidos e transformados de alguma maneira pelo ato de dançar.

Conceber um projeto educativo que deixe à margem as questões ligadas ao corpo é desconsiderar que ele é o meio pelo qual se viabiliza o desenvolvimento integral do sujeito. O corpo fala e é um guardião de todos os processos mentais, cognitivos, biológicos, emocionais e até espirituais.

Krishnamurti (s/d) ressalta com bastante clareza a necessidade de se trabalhar nas escolas buscando um desenvolvimento integral dos alunos estabelecendo uma relação direta com a verdadeira inteligência que vai além de uma cultura intelectual e sim a capacidade de perceber a essência das coisas; essa seria a missão do processo educativo.

Os valores trabalhados pelas ações educativas precisam marcar o indivíduo por toda a

vida, caminhando com ele em suas decisões, tornando-o sensível à realidade que o cerca, evitando, desta forma, a esterilidade perante o sentido da vida.

Segundo Curi (2015, citado em Almeida, 2015, p.119): “Não é novidade o predomínio histórico, em especial, no Ocidente, de uma visão maniqueísta entre corpo e mente, corpo e alma, corpo e espírito. Também não é novidade que o corpo, como inscrito nessas polarizações, foi largamente desprivilegiado.”

Essa visão vem sendo reproduzida, em diferentes níveis, ao longo dos tempos podendo ser facilmente encontrada na estrutura pedagógica das escolas. Felizmente, vários trabalhos vêm se desenvolvendo em busca de romper com essa concepção e buscar, cada vez mais, aliar corpo e mente ao aprendizado.

Esta pesquisa caminha neste sentido, sensibilizar para uma nova forma de considerar o corpo no aprendizado, utilizando a dança como uma ferramenta de intervenção educativa.

Sendo assim, qual a contribuição que a dança pode oferecer a alunos de um curso de licenciatura? Ela pode ser uma ferramenta de intervenção educativa e favorecer em algum nível o fazer pedagógico do professor? Qual é o lugar do corpo na escola? Essas são questões que esta pesquisa procurará demonstrar e apontar caminhos.

Dissertar sobre o papel da dança na escola pode permitir o conhecimento de suas mais variadas dimensões e aspectos. Partindo de uma abordagem puramente técnica e mecânica até alcançar o limite da sua subjetividade alinhando esses dois aspectos em um trabalho cada vez mais integral. Esta pesquisa irá abordar a dança numa função educativa, investigando a sua fusão ao processo educativo no interior de uma escola, procurando identificar uma possível coadjuvância entre a existência de sessões de dança e o processo formal de ensino-aprendizagem das diversas unidades curriculares no Curso de Letras Espanhol. Há pontos de convergência entre as suas dimensões?

A junção de ciências como a antropologia, sociologia, arte e educação, ofertam ao trabalho com a dança um aspecto transversal e transdisciplinar, sem ainda perder características interdisciplinares à medida que é suscitado seu aspecto integrador e articulador.

Um processo educativo direcionado apenas para a transferência de conhecimento e não para a sua construção, pode vir a desconsiderar a outra função da escola que é favorecer o desenvolvimento integral do ser. A primeira abordagem dá prioridade a determinados campos mais tradicionais do saber em detrimento de outras ciências que aqui também podem ser de grande valor.

No que se refere à educação através da dança é necessário destacar dois desses aspectos que, inerentes à condição humana, não podem ser deixados de lado, esses aspectos são o antropológico e o social.

Neste âmbito, são ainda poucos os estudos que se fazem sobre a antropologia da dança. É bem provável que o motivo principal seja que a própria antropologia ainda esteja voltada para análise dos aspectos mais políticos, econômicos e sociais. Merriam (1971, p.7) encontra uma explicação para essa problemática:

The trouble is that experts in those fields are often rather deficient in their analyses of social relations, and so we are back in a position where the connections between social relations and music and dance forms cannot be precisely demonstrated.

One solution to the problem is for closer cooperation between anthropologists, musicologists, and choreologists, and for more rigorous anthropological training for the later – since technical training in music and dance generally takes much longer. Another solution is that of Alan Lomax, who has reduced the parameters of song and dance styles to terms the most anthropologist can manage, and has argued these gross categories are adequate for identifying the salient features of a style: in fact, he claims that a sample of only ten songs is enough to establish a style.

Essas ideias demonstram que é muito difícil compreender as diversas facetas da dança sem necessariamente conhecê-la em sua profundidade. Sendo assim, nada mais coerente que sejam feitas alianças entre quem a conhece do ponto de vista artístico e quem procura interpretá-la do ponto de vista antropológico. No ambiente escolar, essa problemática também se reflete, partindo do ponto que ainda pouco se compreende sobre a função educativa da dança e como ela se alia ao processo de aprendizagem. Fica claro que esse isolamento da dança pode refletir uma cisão que marca a história da civilização ocidental que insiste em separar mente e corpo. Esse corpo nada mais é que o perfeito registro por onde se passou, as vivências que foram experimentadas, as situações exitosas e frustrantes, então por que desconsiderá-lo?

Refletir de onde vem o processo de ruptura da dança com a cultura ajuda a compreender por que ainda hoje a dança é vista como algo profano e é por isso, de certa forma, menosprezada. As origens deste dualismo histórico cultural retratam o advento do Império Romano quando a dança foi confundida com certas atividades circenses e obscenas deturpadas àquela altura. Mais adiante, na Idade Média, a dança foi paganizada pela Igreja, principalmente por causa do uso do corpo como um meio de propagar o pecado e a sensualidade. Dessa forma, estabeleceu-se um dualismo entre corpo e alma, sendo que tudo que estivesse vinculado ao prazer dos sentidos refletia-se como profano e por isso negado de toda maneira. (Marques, 1990).

É necessário compreender que a característica maior do aspecto antropológico da dança está para além de manifestações culturais, ele torna possível conhecer as dimensões mais

profundas de uma sociedade, principalmente quando a dança se desprende do seu senso puramente estético.

Refletir acerca dos aspectos antropológicos, sociais e educacionais da dança permite que sejam suscitadas as questões étnicas e culturais aqui apresentadas que podem propiciar rupturas na visão hegemónica e tradicional da escola, ensejando numa educação para a vida.

Partindo da ideia de que uma educação para a vida passa, de uma forma ou de outra, pela reflexão e construção do sentido da própria vida (escolha profissional, posicionamento ético e moral) e não só pelos conteúdos propriamente ditos, então discussões como essas não podem ser deixadas de lado; a educação precisa auxiliar no encontro do significado da vida.

Um desenvolvimento global procura situar o indivíduo na sociedade com a clareza de quais processos históricos constituem a realidade atual, unindo pensamento e sentimento. Pelo contrário, pelo menos em alguns casos, “em vez de despertar a inteligência integral do indivíduo, a educação o induz a adaptar-se a um padrão, vedando-lhe a compreensão de si mesmo como um processo total.” (*ibidem p. 10*)

Quem dança, numa perspectiva libertadora, tem algo a dizer; algo seu para o mundo. Assim, dançar cria um estilo próprio de se expressar e para os alunos que participaram desta pesquisa eles puderam experimentar, experienciar de forma verdadeiramente intencional e puderam perceber se houve ou não o afastamento da superficialidade das relações e a ampliação da compreensão de como se vive neste mundo.

A aprendizagem escolar que, por vezes, é mecânica e carente de sentido, agride o corpo ao não obedecer ao seu bioritmo. A dança para além do que é ensinado nas academias é capaz de estreitar os laços entre o saber-fazer e o saber-ser, ela pode criar vínculos, sentidos e aquecer a vida. Ensinar por meio da dança impõe desafios, principalmente no que se refere a sua relação com espaço escolar, pois muitas vezes ele é marcado pelo condicionamento e controle decorrente do processo de escolarização formal que, em alguns casos, é reduzido ao cumprimento da respetiva estrutura curricular homogênea destinada a grupos de alunos que, por sua vez, apresentam trajetórias escolares e origens sociais diferenciadas. E nesse espaço tão heterogêneo há o encontro de novas identidades (Curi, 2015 citado em Almeida, 2015). Assim, o trabalho do educador exige constante adaptação que perpassa por atitudes pedagógicas sensíveis à realidade do outro, onde a dança, devidamente potenciada pode eventualmente contribuir para esse fim. De facto, ela pode ser vista como uma ferramenta que, além de favorecer o conhecimento de si e do outro, ela também pode proporcionar desenvolvimento de habilidades criativas e corporais, agregando valores e construindo sentidos para a vida de quem

a prática e o próprio ato de atribuir sentido é uma consequência do processo de apropriação do conhecimento. Os sentidos que compõem o corpo ao vivenciar experiências que para ele possuem significado poderão ser capazes de abrir o campo da criatividade e expressividade. O corpo e seu aspecto transdimensional pode transcender qualquer visão simplista acerca das suas potencialidades.

Para Vilanova (2000) “só quando o ser humano interage com o outro (s) é que seus processos internos são despertados” (p.127). Dessa maneira, o conhecimento por si só pode ser insuficiente se ele não for desperto pela interação com o outro e com o seu uso prático.

Muito ainda será dito sobre esse assunto, mas vale adiantar que por outro lado, o ser humano também procurou compreender melhor a sua natureza e manifestá-la quer seja por meio da pura técnica ou por meio da arte.

A arte foi um meio encontrado pelo ser humano para expressar sua “afetividade, sonhos, angústias, desejos, medos, esperanças” (*idem*). A educação, inevitavelmente, precisará se aliar a este movimento para compreender a complexidade humana e relacionar conhecimento com a tomada de consciência.

Neste processo, a dança pode compor-se como uma expressão artística de grande excelência, pois leva o indivíduo a se posicionar no mundo de forma integrada, associando mente, corpo e espírito. Dançar seja por uma via puramente estética ou com uma função social pode representar um trabalho de elevação pessoal de muita grandeza.

Porém, é necessário romper com o paradigma de que a dança está circunscrita no âmbito do ensino da Arte ou das aulas de Educação Física, pois ela está para além desse contexto. A dança tem seu sentido próprio e por meio do seu ensino é possível proporcionar desenvolvimento estético, corporal e social. Como explica Garaudy (1973) o ato de dançar sempre esteve atrelado a uma expressão máxima de representação social e cultural, dessa maneira, desvincular o ensino da dança do espaço escolar é ir de encontro a esse movimento.

Neste sentido, atualmente, é cada vez mais crescente a busca de pessoas que procuram na dança uma forma de atividade física, uma distração, um *hobby*, terapia ou, até mesmo, uma forma de se encontrar no mundo e nele poder interagir.

No Brasil é notável o aumento de ações voltadas a incluir cada vez mais o universo da dança no ambiente escolar ou social. Nos espaços onde a dança chega já é considerada, minimamente, como importante no processo de formação do aluno.

Por exemplo, um trabalho realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com estudantes da Licenciatura em Dança buscou despertar uma estratégia de atuação que possibilitava ao aluno perceber e compreender melhor a realidade na qual atuava. A maioria lidava com públicos vulneráveis e a partir daí seriam articulados trabalhos que viriam problematizar a sua realidade reconhecendo e discutindo suas variáveis e ainda mais, trazendo para o seio da dança uma forma de sentir e subverter sentimentos. Nesse sentido, a dança pôde cumprir uma função social e educativa.

Ainda a título de ilustração, cabe destacar o trabalho da “Rede Terreiro de Dança Contemporânea” um evento que, no ano de 2012, reuniu bailarinos de todo o país na cidade de São Paulo, no intuito de familiarizar as vertentes de danças de matrizes negras contemporâneas. Com o seu pano de fundo na etnografia e política é claro que questões raciais não passaram ao largo. Ou seja, a dança também cria espaço, abre a roda de discussão, problematiza a política através da arte, instala ambiente de tensão e nele mesmo funciona como uma mediadora para a resolução de problemas.

Paralelamente, essa vivência com a dança, também resultou num projeto proposto por esta pesquisadora intitulado “Experimentando a dança na escola” e cujos impactos da sua implementação pretendemos medir, tal como já temos vindo a referir. As aulas iniciaram em janeiro de 2014, como um despretenso curso de verão. As alunas que participaram manifestaram interesse espontâneo em continuar com as aulas. Mesmo com uma estrutura mínima foi dado seguimento com as aulas e hoje o projeto conta com uma média de 15 alunos. Tantos outros exemplos poderiam ser enumerados, pois funcionam como ilustrativos desta ligação entre a dança e a intervenção socioeducativa ou, mais especificamente, entre a dança e o processo educativo.

Dessa maneira, o mundo da dança vai para além da execução mecânica de passos em sequência. Numa visão funcional e, portanto, mais interventiva, a dança tem o poder de transformar a realidade ao seu redor: transformando por/com aulas de dança.

As práticas aqui ilustradas podem parecer, à primeira vista, incipientes tendo em vista a grande vastidão de contrapropostas educacionais que podem encarcerar ou aprisionar o desenvolvimento integral do ser e podendo, em alguns aspectos, a livre manifestação da corporeidade nos espaços escolares. Assim, toda proposta que procure romper essa lógica caminha a curtos passos, tendo em vista toda essa herança de uma educação marcada pelo tradicionalismo. O trabalho com o corpo e seus sentidos no processo de aprendizagem está em processo de redescoberta.

Assim, como é possível perceber, a dança pode se compor como um vetor da construção moral do indivíduo ao trabalhar questões relativas à sociabilidade, por exemplo. O ato de dançar e, principalmente, dançar em conjunto fortalece a ligação com o outro e com a realidade cósmica que rege a nossa teia social. Para Garaudy (1973) “a dança é a união do homem com seu próximo. União do indivíduo com sua realidade cósmica” (p.8). A dança pode se revelar como um perfeito instrumento para a compreensão de códigos específicos no meio social em que se manifesta e é ainda capaz de favorecer uma conexão intercultural de incrível grandeza. Ora, como a aprendizagem formal é feita em turmas de alunos que, na prática, não são mais do que grupos de alunos, percebe-se como a dança, podendo eventualmente potenciar as ligações entre os indivíduos, pode ampliar as dinâmicas de grupo quicá com impactos positivos na aprendizagem.

Ao dançar, o indivíduo cria uma “técnica” única capaz de permitir-lhe compreender a dor, a alegria e a beleza da vida. O contrário, um trabalho puramente racional e cartesiano não permite compreender a integralidade da vida.

Face a estes inúmeros exemplos ilustrativos do valor da dança no âmbito educativo, a autora deste trabalho vislumbrou o quanto também poderia ser positiva a prática da dança para alunos de um curso de licenciatura que estivessem em uma situação de vulnerabilidade educativa. A coordenação do curso, por já conhecer o projeto “Experimentando a Dança”, acreditou ser uma ferramenta de intervenção educativa e os alunos que se matricularam nas aulas também acreditaram ser um reforço positivo para a sua permanência no curso.

Assim, face ao exposto, é objetivo deste trabalho identificar o valor da dança no contexto escolar como uma ferramenta de intervenção educativa, através de um estudo de caso da turma do curso de Licenciatura em Letras Espanhol agora integrantes do projeto “Experimentando a Dança na Escola” desenvolvido numa escola de ensino técnico, tecnológico e superior em Taguatinga-DF- Brasil, como será melhor especificado adiante na Metodologia desta obra.

Com os trabalhos desenvolvidos por meio desta pesquisa os alunos participarão de atividades que podem estabelecer uma conexão entre corpo e expressividade; será favorecido um ambiente que propicie uma maior interação entre os participantes além do desenvolvimento de uma consciência corporal e compreensão da negação do corpo no aprendizado e no contexto escolar. Assim será suscitado o sentido de se dançar na escola e a possibilidade de verificar potencial interventivo da dança como uma aliada ao processo de desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Descritos os objetivos deste trabalho, em seguida, nos próximos capítulos, será apresentada a fundamentação teórica que buscará analisar as principais contribuições sobre a função da dança na escola e conseqüentemente a função do corpo no aprendizado. Em seguida, será descrita os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho com uma exposição crítica dos caminhos seguidos que se propuseram a concretizar os objetivos do trabalho. Na análise de dados será exposto os resultados do estudo realizado. Na conclusão serão apresentados os aspectos mais relevantes apresentados neste estudo e as suas principais contribuições.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo de fundamentação teórica traz os aspectos fundamentais que situam e caracterizam o trabalho desenvolvido com esta proposta. Como primeira abordagem será feito um histórico já situando a dança dentro do ambiente escolar e trabalhando com uma proposta na qual se delinea qual é o real objetivo de se ensinar dança na escola e quais são suas maiores contribuições. Após essa abordagem, será feita uma caracterização de como se dança na escola estabelecendo relações com o corpo, a rotina escolar e o aprendizado. Partindo dessas ideias, abre-se uma discussão sobre o trabalho do professor e a necessidade de se trabalhar de forma holística e interdisciplinar em qualquer que seja o tema a ser estudado, adicionando ao seu trabalho uma carga maior de sentido. Nos dois últimos subcapítulos será caracterizado o trabalho do educador social dentro do ambiente escolar, mais especificamente como “animador cultural” evidenciando a intervenção educativa realizada pela autora desta pesquisa.

#### **1.1. Histórico da dança: de onde a dança na escola veio e para onde ela vai**

Os assuntos abordados por esta pesquisa suscitam um primeiro questionamento: “Que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la?” (Garaudy, 1980, p.13). Essas palavras demonstram o quanto a dança está para além de uma vertente artística, ela é inerente à condição humana, através de ritmos e movimentos aparentemente descoordenados se dança a dança da vida: “A dança é um modo de viver” (*ibidem*). Ainda no estudo feito por Garaudy a origem etimológica da palavra ‘dança’ nas línguas europeias vem de uma mesma origem, do sânscrito *tan* (tensão). Essa tensão ilustra uma intensidade, a intensidade a força que une todas as coisas no universo, que revela a relação do homem/mulher com a natureza desde os primórdios até hoje nas complexas relações sociais.

A dança tem todo o poder de ligar o homem/mulher, a sua humanidade permitindo-lhe conhecer profundamente a si mesmo e até as suas origens ancestrais. Sua ampla abrangência permite aplicá-la em diversos contextos: como uma ferramenta para o autoconhecimento; uma representação antropológica da sociedade e seu percurso histórico-cultural; uma ferramenta

arte-educativa e tantos outros. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi possível valer-se de todos esses aspectos, indo desde uma concepção terapêutica da dança, passando pelo seu papel político e antropológico e embocando na dança como uma ferramenta de intervenção educativa.

Ao longo da história da humanidade, a dança esteve presente nos mais diversos rituais sociais: no nascimento, nas colheitas, nos casamentos, funerais. Mas, com o passar do tempo, vários destes ritos sociais começaram a ser profanados e com eles, conseqüentemente, o ato de dançar. Num processo de ressurgimento, nasce o ballet clássico com uma sistematização incrivelmente perfeita, porém de pouco alcance social. O movimento de “socialização” da dança tornou-se possível com as primeiras ações de ruptura com o academicismo iniciado no início do século XX. Alguns nomes foram emblemáticos nesse período, Isadora Duncan; Martha Graham; Rudolf Laban; Jean Le Boulch. Cada um ao seu modo trouxe um elemento importante ao novo cenário da dança que se configurava àquela altura.

Jean Le Boulch foi um estudioso francês que estudou a fundo a motricidade humana e suas relações com o desenvolvimento da aprendizagem ao propor estratégias para uma educação psicomotora. Para ele, a psicomotricidade suscita o desenvolvimento da linguagem e expressividade que, vinculada a um aspecto artístico, desempenha um importante papel na prevenção e no trabalho das dificuldades escolares. Para o autor, a dança representa uma espécie de tradutor das emoções humanas, sendo classificada como uma expressão espontânea que ultrapassa o limitado uso da palavra escrita. Nesse aspecto, a dança seria uma ferramenta psicoterapêutica que viria suavizar o peso das somatizações de emoções, frustrações, medos, inseguranças e angústias; acumulados no corpo ao longo dos tempos. Segundo Le Boulch, 1987 a educação pelo movimento cumpre um essencial papel no desenvolvimento motor e, conseqüentemente na construção da sua personalidade e, por que não, no seu sucesso escolar:

No contexto escolar, como ele constantemente se apresenta, é desafiador trabalhar com essas questões, seja com criança ou com adultos, pois a escola é um ambiente que está, paradoxalmente, em constante desequilíbrio.

Na contemporaneidade alguns trabalhos merecem ser destacados. Isabel Marques, diretora do Instituto Caleidos, atua na vertente artística com um cunho educativo. Nos anos de 2001 a 2008 sua atuação foi específica nos ambientes escolares, levando a temática da importância da dança na escola. Marques (2010) relata que ao colocar a dança como uma área de conhecimento é possível perceber a amplitude das suas possibilidades dentro da escola. A dança é uma linguagem e portanto um sistema que pode ser amplamente desenvolvido.

Nesta linha, pode-se perceber que a dança influencia nos aspectos físicos, emocionais, intelectuais e até sociais, ou seja, na formação integral do indivíduo. Sendo assim, o professor precisa considerar esses aspectos na atuação com os alunos.

A escola precisa cada vez mais corresponder à contemporaneidade da sociedade, e com a dança isso não é diferente. É também papel da escola e da dança na escola, proporcionar espaços para que os indivíduos se conheçam a si próprios e também aos outros. A dança, nessa perspectiva não é, somente, uma mera fruição artística e também, nesse sentido, a escola também não é mais o espaço para se aprender de forma desconexa e descoordenada ou ter ela a mera função de formar bons cidadãos para servir a sociedade. Formar este bom cidadão passa, essencialmente, pela necessidade de se configurar um desenvolvimento integral do ser, o ser íntegro que, por sua vez, poderá ser capaz de também tornar íntegro o meio social que o cerca.

Fica aqui revelado um novo rumo dado à dança com a busca por uma forma mais viva do homem se recriar. Trabalhos como os acima citados revelam um novo rumo dado à dança e a escola como a busca por uma forma diferente de recriar o homem e seu mundo com seus costumes, crenças e memórias.

Segundo Curi (2015, citado em Almeida, 2015, p. 121): “Esse é um corpo que reivindica criação, recusa cada vez mais a mera execução ou reprodução de coreografias, marcas ou partituras concebidas fora de si, ou a simples ilustração de um texto prévio.” As concepções corporais da contemporaneidade carecem, cada vez mais, de interação e produção de algo eivado de sentido, e não apenas de ordem mimética, suscitando assim a potência criativa

## **1.2 O lugar do corpo na escola e no aprendizado**

A escola possui um duplo papel na sociedade que ocupa. Na maioria das vezes ela é uma representação da sociedade e por outras vezes pode imprimir novos modelos ao permitir que seu projeto educacional seja modificado, modificando também o processo formativo dos alunos.

Segundo Gonçalves “As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista” (2208, p. 32). Mas, mesmo com toda essa imposição, das relações dialéticas voltadas para disseminar uma nova cultura escolar podem surgir novos conceitos e formas de

desenvolver o trabalho pedagógico dentro das escolas.

Consequentemente, a forma como a escola lida com o corpo também é um reflexo desta cultura tradicional. As rotinas escolares, muitas vezes são marcadas por controle e disciplina que fomentam, sobremaneira, um sistema de sabota o desenvolvimento individual dos alunos.

O espaço escolar precisa, cada vez mais, compreender que uma das suas maiores funções é favorecer a ligação do indivíduo com o mundo por intermédio dos conhecimentos que ali são difundidos. Mas, o contato com esse conhecimento precisa ser permeado de sentido. Segundo Rumpf (1981), as práticas escolares “tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta”. (Rumpf, 1981, citado em Gonçalves, 2008, p. 33).

Nesse sentido, a escola, por muitas vezes, funciona como um espaço de perpetuação de modelos sociais que se coadunam com extratos tradicionais da sociedade, que privilegiam movimentos de segregação e, portanto, reducionistas. Trabalhar a corporeidade implica desenvolver o indivíduo nas suas dimensões física, emocional, mental, social e espiritual indo contra essa fragmentação ao propor a unicidade do ser. Sendo assim, há de existir, principalmente no âmbito escolar, uma modificação dos padrões que sobreponham uma práxis cartesiana em detrimento de uma visão mais holística.

Essa fragmentação está presente, de forma mais clara, na excessiva divisão das áreas do conhecimento. Neste ano de 2016 foi aprovado no Brasil a Medida Provisória n. 746/2016 que reformula o Ensino Médio. Antes da entrada definitivamente em vigor, o Ensino Médio brasileiro contava com 13 (treze) disciplinas em seu currículo, tamanha é a fragmentação. Uma das proposições da Medida Provisória é tornar a escolha das disciplinas mais flexível para o aluno a partir da segunda metade do ciclo escolar do ensino médio

Além dessa visão deveras fragmentada do currículo, também assim é o processo avaliativo, que, na maioria das vezes, possui o maior enfoque em escalonar e quantificar o desenvolvimento dos alunos.

Santin (1985), em uma conferência proferida no IV Seminário de Pesquisa em Educação, faz uma inquietante fala acerca da vida escolar:

A vida escolar e as atividades educacionais revelam hoje uma certa patologia esquizofrênica. Os discursos pedagógicos e didáticos insistem no valor da individualidade, buscam acentuar as características pessoais e proclamam a

necessidade de se começar pelas situações existenciais. Na prática, tudo indica que se dá o contrário. (2003, p.71)

Ao fazer um resgate histórico, iniciando pelo século XVIII e XIX, é possível perceber o quanto a escola desconsiderou o corpo e fez dele um mero objeto para ter disciplinado seus impulsos naturais. Os regulamentos procuravam, principalmente, disciplinar o comportamento corporal dos alunos, a divisão do tempo e o espaço que ocupariam (...)” revela um poder disciplinar que objetivava controlar as erupções afetivas que poderiam surgir do corpo com seus movimentos espontâneos e suas forças heterogêneas” (Gonçalves, 2008, p.33).

Esse momento marcou sobremaneira o desenvolvimento da rotina escolar, tanto que ainda hoje reverbera nas salas de aula e se irradia para o discurso do professor, os trabalhos escolares focados apenas no conhecimento pelo conhecimento.

Há também uma grande ditadura no que se refere à postura corporal dos alunos, não que o trabalho para evitar uma má postura em sala de aula não seja importante, mas há um movimento muito intenso para reprimir qualquer diferenciação do que seja tido como “ideal”.

No que se refere à produção de conhecimento, Morin, traz uma concepção que aqui precisa ser citada. De facto, não se trata do “conhecimento pelo conhecimento” e sim “conhecimento de conhecimento”: “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.” (1996, p. 31)

Nos dias atuais, nas salas de aula, tanto em escolas públicas ou as privadas, é possível perceber a grande quantidade de alunos. Salas que suportam, muitas vezes, até 40 individualidades, com pouquíssimo espaço para expressão, traço típico de uma cultura escolar homogeneizadora, que planeja, monta e executa seus currículos sem mesmo conhecer os alunos. “Supõe-se que todos funcionam da mesma maneira.” (Santin, 2003, p.71)

Esse modelo, caracterizado por essa essência cartesiana, ao longo dos tempos, privilegia uma lógica técnica e lógico-matemática. (Gehres, 2008). Neste caminho, o percurso artístico é, muitas vezes, deixado de lado e, desta maneira, foi criada uma “dicotomia entre Ciências e Artes” (Gehres, 2008).

O século XX é todo marcado por essa dicotomia sendo que de um lado está uma perspectiva mais racionalista do ensino e de outro lado uma proposta que parte do ponto de um indivíduo que aprende, vivencia e produz o conhecimento e não de um conhecimento que precisa apenas ser absorvido pelo indivíduo.

Nesse sentido também se posiciona Morin (1996):

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. (p. 43)

Contraditoriamente, como dito, a realidade na qual o indivíduo está inserido é, de facto, multidimensional e não há outra maneira de interagir com ela que não seja compreendendo e “dançando” com as diversas facetas que a ela se integram.

É uma marca da contemporaneidade que tudo aquilo que se faz precisa estar impregnado de sentido. Essa necessidade de atribuir sentido às coisas é que coloca o homem e a mulher na posição de coautores da sua realidade social. Um ponto a observar é que a atribuição de sentido não ocorre, conforme explica Marques (2010), de sujeito para objeto ou situação; e sim através de uma constante interação dialógica entre esses elementos. E por meio dessa interação podemos fazer emergir novas conexões de pensamentos, sentimentos, gestos, atitudes que impregnam a vida de sentido.

Portanto, é necessária uma mudança de paradigma perante a ligação do pensamento com outros processos mentais e corporais.

A educação do futuro, conforme caracteriza Morin (1996), concretiza essa mudança paradigmática e é algo cada vez mais evidente e necessário. A inadequação à grande fragmentação do saber tem causado efeitos quase irremediáveis à construção e desenvolvimento humano, ainda mais por que “as realidades ou problemas são cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (Morin, 1996, p. 36).

Ao longo dos tempos os avanços tecnológicos foram um dos factores que imputaram à escola a necessidade de modificar o seu modo de lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pois as formas de se produzir (criar e recriar) e ter acesso ao conhecimento foram modificadas em larga escala. E como isso vem modificando também o ensino da dança e sua relação com o espaço escolar?

Também nesse sentido, o lugar do corpo no processo de aprendizagem pouco tem sido objeto de reflexão nos ambientes escolares. Shilling (1993) traz a reflexão do quanto o corpo está “virtualizado” na sociedade como um todo, como seu lugar tem sido esquecido e o que ele representa para o ser humano. Este corpo virtualizado, tem sido estimulado, basicamente, pela visão e pela audição, e onde fica o trabalho com os outros aspectos corporais? A realidade puramente objetiva que cerca o corpo gera o que se pode denominar crise de percepção, ao

passo que um trabalho essencialmente sinérgico integra o ser e o faz perceber a realidade que o circunda com inteireza.

Em contrapartida, não se pode negar que este aspecto virtualizado amplia as possibilidades de trabalho. O desafio é, ao considerar o lugar do corpo na escola, fazer com que o corpo natural também tenha seu devido lugar e ainda que seja ampliada a sua importância no processo de aprendizagem.

O corpo possibilita os primeiros contatos com as pessoas e situações que o cercam. Sobre ele estão as regras de convivência social, normas de conduta e padrões de comportamento impostos.

O ambiente escolar, principalmente na segunda etapa do ensino fundamental em diante, ainda é marcado pela ideia de que o aluno quieto e ouvindo o professor é a demonstração de que o aprendizado está ocorrendo. Mas, internamente ele pode estar emocionalmente e cognitivamente disperso ou com dificuldades inerentes à sua condição de aprendiz.

Nesse sentido, assevera também Gonçalves (2008):

*A aprendizagem de conteúdo é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com o seu corpo. (p.34)*

Essa necessidade de os métodos educativos tradicionais e também os atuais de encarcerar os alunos em uma sala de aula sabota, sobremaneira, o desenvolvimento integral. Estudar algo que seja completo de sentido, desenvolver o seu intelecto e conjunto com o seu ser integral isso tudo aliado ao envolvimento do corpo e seus sentidos no aprendizado, não importa qual idade seja, é uma necessidade real e latente nos contextos escolares.

Outra necessidade da escola é seguir um método único tido como eficaz, mas não leva em consideração a heterogeneidade dos alunos, através da qual cada um, impreterivelmente, manifestar-se-á com suas singularidades; a dança e outras expressões artísticas-criativas minimizam as possíveis dificuldades desse processo de moldagem.

Todo esse processo de difícil ou fácil adaptação dos alunos é muito conveniente para as escolas e também para os sistemas de ensino. Muitas vezes, toda essa ditadura afasta o indivíduo do que ele “escolhe” ser e do que realmente ele é. Assim, as escolas talvez produzirão bons técnicos e intelectuais, mas não seres humanos integrais.

Ajustar-se é uma tarefa árdua para a maioria dos alunos e forçar isso só torna ainda mais tensa a convivência escolar. O trabalho com afeição e respeito mútuo é a base para a construção de uma educação correta e, de facto, eficaz. E atitudes assim precisam ser inspiradas nos alunos e não impostas como regras tácitas para o bem-viver.

Dançar e dançar na escola rompe com muitas dessas fronteiras. Dançar coloca o dançante no presente, no aqui agora, integrado consigo mesmo e o afasta do mecanicismo e da desatenção. A dança também tem o papel de romper com todos os condicionamentos negativos impostos ou autoimpostos que estão impregnados nos corpos. Dançar libera o ser e permite que ele trace seu caminho e continue escrevendo a sua história com as próprias mãos sem que lhe imponham de forma tão veemente o que fazer.

Fica claro o aspecto transversal e transdisciplinar da dança e sua grande vastidão de estratégias metodológicas. A sua comunicação com o meio escolar pode ser ampliada ao alcançar a literatura, musicologia, teatro, educação física e por que não as ciências sociais, revelando a dimensão coletiva da dança. Ao estabelecer essas pontes procura evidenciar o quanto o trabalho corporal pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo e a sua livre expressão, sendo não só uma ferramenta de alívio de tensões, mas sim considerar o seu aspecto educativo.

### **1.3.O trabalho do professor, a aprendizagem e a interdisciplinaridade: o que a dança tem a contribuir**

O espaço escolar, marcado pela heterogeneidade, é um ambiente genuinamente diverso. Seus integrantes compartilham de uma multiplicidade de formas de perceber a vida, de agir e reagir. E toda essa diversidade se reflete no processo de aprendizagem, pois se há diversas formas de aprender, também precisa existir diversas formas de ensinar.

Aliar o senso teórico ao prático suscita uma abordagem metodológica que se alia a teorias pedagógicas que hoje pouco sustentam as novas necessidades de se conceber a aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o conhecimento pelo conhecimento ordena a relação professor-aluno. O vício de reproduzir saberes socialmente construídos gera um acúmulo de informações que muitas vezes são vazias de sentido, pois o próprio sentido é que preenche de vida as relações humanas.

Pelo facto de não ser possível compreender a vida de forma global é que

naturalmente supervaloriza-se a técnica e a racionalidade. Nesse sentido, manter o foco em compreender somente as partes não permite a compreensão do todo que só é alcançado pela ação e experiência; experimentando momento a momento.

Assim, ressalta Morin (1996) que “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”. (p. 37)

A reprodução de hábitos e padrões é também suscitada pelo movimento globalizador e impele as pessoas a agir, muitas vezes, de forma não consciente. Como a cultura é por todos construída e eiva da interação entre os indivíduos, de alguma maneira esse processo de inconsciência e reprodução tem deixado marcas na dinâmica da sociedade e enredado homens e mulheres em tendências que minimizam seu potencial humano.

O espaço escolar precisa se abrir a novas formas de conceber o aprendizado, sem precisar desconsiderar o aspecto conceitual, teórico, pois esse tem seu espaço e valor, mas também compreender que o aprendizado não é uma exclusividade da mente e que para desenvolver o intelecto há de se considerar o corpo e seus sentidos.

Gonçalves (2008) destaca que:

Essas características revelam-se de forma mais aguda na prática do desporto escolar. Essa em vez de constituir-se em um factor pedagógico visando a “libertação integral do homem e à recuperação de sua dignidade” revela, muitas vezes, as consequências da sociedade de rendimento. (p. 40)

O trabalho com o corpo hoje nas escolas está muito restrito às práticas de educação física. Essa prática precisa ser decisivamente repensada para que uma ampliação aconteça. As aulas de educação física, muitas vezes, excluem uma parte dos alunos ao estabelecer critérios muito rígidos e homogêneos para o cumprimento das atividades.

O fomento ao teatro e à dança, por exemplo, poderia ser ainda maior tornando essas áreas complementares e assim alcançando a totalidade dos alunos. A dança, como um objeto desta pesquisa, permite um intercâmbio bem amplo com outras áreas do conhecimento, além de favorecer, com os exercícios e práticas, uma formação integral do ser.

No que tange à ligação que a dança possui com o próprio desenvolvimento do aprendizado e percebendo ela como uma atividade inserida no contexto escolar, se faz necessário destacar inicialmente que “É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos.” (Strazzacappa, 2001, p.69), desta maneira abre-se a possibilidade de “pensar com o corpo” (*idem*). Observando

esta ligação da dança com o aprendizado do ponto de vista neurobiológico, Ferreira (2005) sugere que ao dançar o indivíduo estabelece uma série de conexões em seu cérebro capazes de fomentar o desenvolvimento da memória e a própria disposição para o processamento de informações, favorecendo desta maneira um desenvolvimento da inteligência de uma maneira mais global.

Nas palavras de Lauer (2014):

A dança possui uma importante ligação com a educação, visto que no universo pedagógico ela auxilia o desenvolvimento do aluno, facilitando sua aprendizagem e resultando na construção do conhecimento, contribuindo para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento, no desenvolvimento das potencialidades complementa as atividades pedagógicas. (p.13)

Todo esse desenvolvimento favorecido pela dança também poderá recair no desenvolvimento social do indivíduo, pois dançar, na maioria das vezes, é reconhecer o outro e interagir com ele. Reconhecer esse espaço dentro da escola é reconhecer o direito dos alunos a se desenvolver integralmente a partir do aprendizado e para o aprendizado.

As aulas de dança que compuseram esta pesquisa tiveram um caráter curricular, pois estavam inseridas na grade de componentes do semestre letivo da Licenciatura que compôs seu público-alvo. Mas, geralmente, as aulas de dança nas escolas acontecem de maneira extracurricular, no contraturno das aulas regulares possuindo, assim, um caráter complementar e até recreativo. Esta pesquisa prima por aproximar a dança do seio escolar, demonstrando que ela pode ser um instrumento para intervir na aprendizagem, e que, para os alunos de uma Licenciatura, vivenciar a dança pode auxiliá-los na reflexão sobre a importância do corpo no aprendizado e como ele pode permear de sentido todo o processo educativo.

No entanto, extracurricular ou não, complementar ou não, a dança pode cumprir uma função educativa, principalmente se ela funciona como uma intervenção socioeducativa, como é o caso dos projetos acima mencionados e é o caminho que o Projeto Experimentando a Dança almeja alcançar. Ao também assumir um papel social, cumprindo, assim, uma função social, a dança pode contribuir para “o ajustamento emocional, na relação com a instituição escolar, não inserção no mundo do crime, desempenho acadêmico e desenvolvimento cognitivo” (Matias, et al, 2009, p.126).

Alguns pesquisadores como Mahoney (2000), Posnell & Vandell (1999), Mahoney & Cairns (1997) sustentam a afirmação acima ao investigar a influência de atividades tidas como extracurriculares no processo de escolarização e na permanência dos alunos na escola.

Na pesquisa realizada por Posner e Vandell (1999) foi verificado justamente que as atividades extracurriculares proporcionam esse ajustamento emocional e que os alunos que participavam dessas atividades conseguem encontrar com maior facilidade um certo equilíbrio entre as atividades escolares e atividades menos produtivas presentes no cotidiano.

Já Mahoney & Cairns (1997) sustentam que essas atividades auxiliam no processo de aproximação afetuosa dos alunos com a escola e uma construção de identidade positiva com ela: “Mahoney aponta que o envolvimento em atividades extracurriculares pode estar associado a reduzidas taxas de abandono escolar e de criminalidade entre meninos e meninas que vivem sob elevado risco no seu desenvolvimento” (Mahoney, 2000, citado em Matias, et al, 2009, p.127)

Dessa maneira, fica claro o aspecto transversal e transdisciplinar da dança e sua grande vastidão de estratégias metodológicas. A sua comunicação com o meio escolar pode ser ampliada ao alcançar a literatura, musicologia, teatro, educação física e por que não as ciências sociais, revelando, assim, a dimensão coletiva da dança.

#### **1.4. O trabalho do animador sociocultural**

A animação sociocultural (ASC), tal como se conhece hoje, começou a se desenvolver de forma mais estruturada em meados do século passado. Mas, como descreve Capdevila (2014, p .16) presume-se que ela sempre existiu, visto que “en el momento en que las personas se agrupan se produce Animación, pues organizan y desarrollan estrategias de intercambio y comunicación, al tiempo que determinados individuos se convierten en agentes facilitadores de las mismas.” Desta maneira é difícil precisar seu início, mas seus primeiros feitos concretos podem ser sinalizados.

Já na sua origem a animação sociocultural está, de alguma maneira, vinculada ao trabalho realizado na Educação Popular e com a de Jovens e Adultos. Seu aspecto inovador coaduna-se com as propostas da Escola Nova, vertente pedagógica que propôs uma renovação no ensino e assim como a animação sociocultural data de meados do século XIX. O século XX marca o desenvolvimento e ampliação da ASC no sentido de melhor desenvolver seus objetivos e metodologias, ademais, neste período, ela passa a estar cada vez mais presente nos espaços comunitários proporcionando mudanças substanciais nas vidas das pessoas que a ela possuem acesso.

Capdevila, aponta alguns aspectos que considera ser os responsáveis pela expansão da animação sociocultural:

La interacción de los aspectos señalados genera, con frecuencia, nuevos retos para los que el ser humano no está preparado, así como situaciones complejas que dificultan la vida de las personas y colectividades, produciéndose estados de desconcierto, de inseguridad y, en determinados casos, de injusticia, todo lo cual justifica la aparición de la Animación Sociocultural. (*Ibidem*, p. 18)

Diante do exposto, é possível perceber que a animação sociocultural desenvolveu-se a partir de um contexto de necessidade interventiva, ou seja, ela foi demandada por uma conjuntura política e social.

O conceito estrito de ASC é extremamente complexo de se delimitar, mas, em linhas gerais:

La ASC es un conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tienen por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que, con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de vida (Ander-Egg, 1981, citado em Capdevila, 2014, p. 31).

A ASC possui uma natureza reformadora da realidade social e integradora dos indivíduos e grupos. Suas atividades são de natureza artística, estética e intelectual congregando o que Capdevila (*ibidem*) chama de “dimensão cultural da vida cotidiana” ao evidenciar o resultado artístico da integração social.

Alguns conceitos ou práticas podem ser aliadas à ASC, algumas cabe destacar aqui, pois se coadunam ao objeto desta pesquisa e evidenciam a sua ligação com o trabalho realizado.

- Desenvolvimento comunitário (dimensão social): por mais que este conceito seja bem mais amplo e vinculado a um trabalho político, este trabalho interventivo, por meio do projeto interventivo, propõe o desenvolvimento individual, acadêmico e artístico, dos alunos alvo da pesquisa.
- Investigação participativa (dimensão participativa): uma das metodologias principais deste trabalho é vinculada à investigação-ação. Aqui, é de conhecimento de todos o problema a ser trabalhado, e, constantemente, ele é posto às claras para que as possíveis soluções e as estratégias a serem utilizadas sejam de autoria de todos. Nos trabalhos realizados pelo projeto interventivo, aula após aula as questões a função do corpo no aprendizado e a dança como ferramenta de intervenção educativa são levadas aos alunos, em variadas formas, e discussões são feitas, conclusões são retiradas.
- Promoção cultural (dimensão transformadora): a dança, sendo uma vertente artística, contém em sua estrutura todo um aparato libertador que a própria arte proporciona.

Aliada ao trabalho com a ASC a dança deixa de lado seu aspecto elitista e puramente estético para revestir-se de uma função social e portanto poder chegar mais próximo de outros estratos da sociedade.

Capdevila (2014, p.39), lista alguns postulados imprescindíveis para o trabalho com a ASC e cabe aqui listá-los em sua inteireza:

1. “El ser humano es un ser activo, que ha de evitar la pasividad y el comportarse como un sujeto meramente receptivo”;

Princípio ligado à dignidade humana e tem um fundamento libertador

2. “El ser humano es un ser libre”
3. “El vivir ya satisfecho con lo existente significa no percatarse de deficiencias estructurales importantes”

Aqui fica suscitado o aspecto político e reivindicativo da ASC

4. “El ser humano tiene algo que decir”  
O silêncio, na perspectiva das intervenções sociais, é um sinal de que algo não vai bem, pois o silenciar é, por diversas vezes, confundido com opressão.

5. “El ser humano no quiere ser explotado”  
Os trabalhos realizados pela ASC permitem uma expansão de consciência social e política capaz de favorecer ao indivíduo condições de identificar quando ele está sendo ou não explorado.

6. “La expresión de las propias ideas y sentimientos es un derecho humano”  
Sim, é um direito humano pode expressar-se no mundo e nele deixar marcas de sua passagem. Aqui está implícito o direito de reivindicar por condições melhores de vida.

7. “La vida, reflexión, expresión y acción en grupo constituye un medio eficaz de análisis y perfeccionamiento de las realidades sociales y humanas”  
Viver em comunidade harmonicamente com princípios éticos e políticos capazes de favorecer o bem-viver de todos.

8. “El compromiso social y la solidaridad con los demás constituye un deber social moral”

9. “La cultura popular es el alma del pueblo”  
Revela as suas origens e suas características mais peculiares, imprime um direito de se fazer respeitar o percurso histórico de cada comunidade.

Todo o trabalho realizado com a ASC está fundamentado em três princípios básicos: a participação, a democracia cultural e a mudança e transformação social.

Participar traz consigo a ideia de atividade, de não se colocar em uma postura passiva perante as necessidades que estão aí para ser supridas. Todo o trabalho realizado na ASC é de autoria dos participantes e sem essa participação ativa não se pode dizer que está ocorrendo uma intervenção social/educativa por meio da ASC. O animador aqui é somente um disseminador de ideias e propostas de trabalho, mas tudo que se produz é de todos e para todos.

Capdevila (2014) descreve algumas características intrínsecas a este princípio. A ASC é ativa e comprometida, autêntica e significativa, processual e não ocasional, realista e factível, facilitadora do enriquecimento pessoal e da comunidade. Por essas características fica claro que a ASC não é somente uma aglomeração de pessoas, mas sim um trabalho em grupo ordenado e com objetivos bem traçados onde todos têm chance de cooperar.

Fernández (2014, citado em Capdevila, 2014, p. 65) enumera alguns princípios que regem o trabalho participativo com ASC. De forma resumida, a participação é um meio para a ação e não o seu fim (a não ser que esse seja o objetivo final do trabalho); ela se difere de uma simples representatividade pois há um chamado para a ação; é livre e não imposta; congrega tanto a participação individual quanto a em grupo, sem uma se sobrepor à outra; é um ato organizado com objetivos claros; e, por fim, a ASC não impõe nenhum padrão de mudança de comportamento dos participantes, se ocorrer alguma mudança será por meio de uma tomada de consciência individual e coletiva, a ASC apenas suscita essa transformação.

Outra característica da ASC é a democracia cultural que tem como pano o direito e o acesso à cultura como meio de libertação social, principalmente por que a arte define, em linhas gerais, um povo e essa caracterização e definição é campo aberto pra atuação do animador sociocultural.

O modo como se produz cultura traz uma marca elitista, com acesso, basicamente, pelas minorias, ao restante sobra a cultura de massa que, muitas vezes, é manipuladora e não traz em sua essência o papel libertador da arte. A escola aqui também acaba por desempenhar um papel de segregação social, ao reproduzir, na maioria das vezes, os princípios da sociedade da exclusão e da meritocracia.

De acordo com Capdevila (2014) é possível traçar dois perfis opostos de cultura: a cultura clássica e a cultura popular. A primeira, como o próprio nome já diz, é vinculada ao estudo acadêmico da arte e possui um caráter elitista, sendo, portanto, de alcance restrito. Já a cultura popular surge de manifestações sociais de caráter político (militância) e evidencia a característica de um povo e dele emerge, assim sendo, o acesso a ela é irrestrito e há uma “incorporação dos valores culturais” (*op. cit.*, p.42); a ASC repousa aqui na cultura popular.

Por fim, têm-se uma outra característica da ASC, que é a mudança e transformação social. Aqui se fala do modelo social vigente e de que maneira ele ainda serve às necessidades da comunidade ou em que medida algumas questões precisam ser mudadas para garantir o bem-viver na coletividade. Nas palavras de Capdevila (*op. cit.*) algumas perguntas podem ser aqui realizadas:

¿cambio para qué? y ¿hacia donde? En este sentido, el dilema se centra en cambiar para la transformación o, por el contrario, en cambiar para la adaptación y la conformidad. Ya resulta tópico, aunque no por ello menos cierto, que un rasgo esencial de nuestra época reside en el cambio continuo y acelerado que afecta a todos los sectores de la vida humana, a todas las personas y comunidades. Pero este cambio no puede quedarse en una mera adaptación, sino que, con la ayuda de la Animación Sociocultural, debe orientarse hacia una transformación activa de la sociedad (p.52).

Toda essa caracterização possui um fim comum que é o desenvolvimento de uma consciência crítica e participação ativa de todos para que seja possível traçar uma nova realidade.

Mas, como a animação sociocultural pode contribuir com a educação? Capdevila (*op. cit.*) traz a seguinte concepção:

Asumir que los procesos educativos se encuentran íntimamente vinculados a los procesos culturales y sociales supone concebir la educación en un sentido abierto, global y permanente, como una acción, no sólo encaminada al desarrollo y promoción personal, sino también a la transformación cultural y social. (p.58)

No trabalho que rege esta pesquisa, as aulas de dança foram propostas como uma dessas ferramentas e cada aula foi sendo caracterizada pelos alunos como essencial para o seu desenvolvimento pessoal e como futuro professor.

Sempre ao final de cada vivência era feita uma discussão acerca de qual concepção de escola se quer e qual, de facto, é capaz de atender à condição humana. Consequentemente é normal que críticas sejam feitas ao modelo tradicional de educação, marcado pela passividade do aluno. Um modelo de educação repleto de sentido para alunos e professores, no qual corpo e mente (e até espírito) são trabalhados em conjunto é desejado por todos, pois a fragmentação tem deixado marcas indeléveis.

Carreras (2014) traz a concepção de que “La vertiente pedagógica de la ASC defiende la idea de que las personas aprenden colaborativamente implicándose en la solución de sus problemas con la ayuda de otros” (Carreras, 2014, citado em Capdevila, 2014, p. 83). Todo o processo pedagógico deveria ser assim, marcado por relações interpessoais, e esta é a principal contribuição de uma intervenção socioeducativa: suscitar a aprendizagem colaborativa.

Carreras (*ibidem*), busca traçar algumas características pedagógicas que a ASC possui, cabe aqui destacar:

- A caracterização semântica: possui uma abordagem supraeducativa, pois, através da ASC, é possível interpretar a si mesmo e a cultura na qual o indivíduo está envolvido;
- Caracterização processual ou metodológica: assim como a educação propriamente dita, a ASC também exige um processo de construção participativo para que faça sentido a todos os envolvidos;
- Caracterização ética e política: a ASC materializa certos valores em suas práticas, assim ela não pode ser tida como neutra. Como, geralmente, o público que participa das atividades está em uma condição de vulnerabilidade social o seu contato com a os aspectos éticos e políticos da vida social podem ser insuficientes ou deturpados. Então possibilitar o contato com esses instrumentos sociais é também um processo educativo.

Os aspectos educativos se afirmam ainda mais quando é possível perceber que suas práticas não possuem um caráter competitivo, todos aprendem o que necessitam e compartilham aquilo que já sabem. Também vão de encontro a uma lógica científica cartesiana, ao passo que também considera o sentir, a empatia e a intuição criadora.

O animador sociocultural é uma agente de promoção da animação sociocultural e seu papel tem tomado força cada vez mais. Segundo Badesa & Ara (2014):

El animador sociocultural es un agente social de apoyo que estimula a la iniciativa grupal. Se ocupa de conectar a los individuos con su ambiente provocando en ellos actividades de investigación, análisis, reflexión y organización social, que contribuyen a la solución de problemas comunitarios o territoriales. (p.278)

Educação e ASC são conceitos bem amplos e, de alguma maneira, caminham em campos paralelos com alguns pontos de convergência. Trilla (1993 citado em Capdevila, 2014, p.59) traça alguns desses pontos:

- As raízes e tradições: como aqui já foi citado elas guardam ponto em comum quando se trata da Educação Popular e de Jovens e Adultos.
- O amplo conceito de educação: por ser tão ampla, a educação abarca não somente os processos ligados ao ensino e aprendizagem, mas também aspectos ligados à sociedade, cultura e economia.
- Amplitude dos processos educativos: amplitude no sentido de, nos tempos atuais, ir além do estudo puramente acadêmico.

- Sua vertente como prática educativa: para que haja uma intervenção socioeducativa, de facto, é necessário que haja uma mudança de atitudes, incorporação de novos valores, hábitos e aprendizagens.

Assim, é possível perceber o quanto a ASC guarda similaridade com o processo de educação formal, principalmente quando seus objetivos e estratégias avaliativas são traçados em comunhão. Elas se complementam tornando seus respectivos processos ainda mais ricos e significativos.

A atuação do animador sociocultural é, de facto, abrangente, pois ele está aonde o trabalho comunitário demanda ao passo que propõe um desenvolvimento tanto pessoal como social. Mas aqui nesta pesquisa o estudo da ASC ficará restrito, basicamente, à sua atuação no âmbito escolar. Ali, sua atuação é paralela ao trabalho feito em sala de aula indo em busca de suscitar o pensamento reflexivo sobre a realidade dos participantes. O crescimento proposto pelas atividades de ASC são de ordem cognitiva e moral através da autorreflexão.

Assim, o animador sociocultural pode ser considerado: um educador; um agente e um mediador social.

Ventosa, (1994) traz uma abordagem bem específica acerca do trabalho da ASC no âmbito escolar, principalmente no que se refere aos espaços onde ocorre a intervenção, seus níveis educativos, a direcionalidade e os agentes de intervenção e os intervencionados.

No que se refere aos setores ou locais onde pode ocorrer a ASC, os espaços de associação estudantil são de referência, pois ali suscita-se a participação e o protagonismo relativos aos seus problemas e necessidades.

Os momentos culturais também são apontados aqui, pois une a comunidade escolar em atividades aparentemente de entretenimento, mas, se bem direcionado, pode servir de um momento de interação muito rico. No caso desta pesquisa, os alunos participantes do projeto, manifestaram interesse em fazer uma apresentação artística que representasse momentos tão ricos que vivenciaram nas aulas.

A ASC como uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula torna imprescindível o uso de metodologias ativas na qual a criatividade aplicada ao trabalho escolar é um ponto chave. Assim, distancia-se de métodos essencialmente tradicionais e busca trazer para o bojo das aulas uma maior integridade dos conteúdos. Desta forma a ASC tem a função de unir diferentes partes do currículo e tornar os projetos educacionais cada vez mais concretos ao suprir certas lacunas que possivelmente o sistema regular de ensino pode vir a deixar.

Pode-se também dizer que a ASC, no espaço escolar, também atua em diversos níveis

que de alguma maneira se associam aos próprios princípios educacionais. O primeiro nível refere-se a ASC na sua essência, com suas peculiaridades e modos de operacionalização. No segundo nível está a ASC aplicada em institutos que promovam a educação não formal. E no terceiro nível, que é onde ocorre esta pesquisa, seria o universitário, mesmo sendo ainda pouco desenvolvido, representa um amplo campo de atuação tanto possuindo um caráter comunitário quanto artístico-cultural.

Os trabalhos com a ASC são sempre direcionados a grupos específicos e os animadores podem fazer uso da estrutura dos centros escolares para aplica-la ou os próprios centros escolares e professores fazerem o uso de ferramentas da ASC para dinamizar os processos de ensino aprendizagem.

Segundo Ventosa (1994, citado em Capdevila, 2014), no que se refere a primeira aplicação “Los ámbitos temáticos implicados dentro de esta perspectiva serían los concercientes a los sectores ya descritos anteriormente: asociacionismo, semanas e acontecimientos culturales, actividades extraescolares, programas abiertos”. (p. 280).

E no que se refere à segunda aplicação:

Aquí estamos em na orilla de los educadores y profesores que desean utilizar la ASC como um medio de hacer sus classes más dinámicas, participativas y creativas, como recurso didáctico para motivar al aprendizaje y para abrir el Centro educativo al medio en el que se encuentra inmersa. (*idem*).

Por último, tantos os agentes de intervenção quanto o público alvo merecem aqui ser descritos. Os alunos, sendo os que passam pelo processo de intervenção com a ASC, não devem ser encarados como mero receptores, pois todos que passam pela ASC também são agentes do trabalho realizado. Os professores funcionam como “impulsores y supervisores del trabajo de los alumnos” (*op. cit., p. 281*) e os agentes de ASC, propriamente ditos, tanto profissionais quanto voluntários.

Esses agentes acima citados formam um núcleo de intervenção educativa por meio da ASC nos espaços escolares. O trabalho com a ASC no âmbito escolar feito de acordo com os princípios é deveras eficiente, principalmente pelo facto de poder ser realizado com uma quantidade reduzida de recursos. Outra questão, as vivências de ASC, muitas vezes, fazem o uso de espaços ociosos na escola, resignificando-os e dinamizando a vida escolar. A título de ilustração, nas aulas desta pesquisa, era costumeiro ouvir dos alunos o quanto era prazeroso participar das aulas, pois havia um diferencial na rotina escolar dos alunos.

## 1.5 Estudos e projetos exitosos de dança e educação em parceria

No Brasil, é possível encontrar alguns projetos de referência que inspiraram esta pesquisa.

Um deles é o projeto “Dança-escola, dialogando com o corpo, arte e educação”. Arquitetado pela Prof. Dra. Isabel Marques desde 1995. Seu objetivo maior é favorecer que a dança possa estabelecer uma ponte com uma rede que liga arte, educação e sociedade. A partir do ano de 2001 foi instituído o grupo Caleidos Arte e Ensino que possibilitou que, de facto, esse trabalho fosse desenvolvido no âmbito escolar. Com alcance no Brasil e em Portugal, esse projeto já atendeu mais de 30.000 alunos. Uma semelhança com o objeto desta pesquisa é que no final dos anos 90 o grupo Caleidos saiu da Universidade e ganhou o chão da escola, ofertando não somente aula para os alunos, mas para seus professores das mais diversas áreas.

Num aspecto mais concreto, o projeto oferece vivências artísticas e alguns exercícios de dança contemporânea; os alunos puderam ter a oportunidade de assistir a espetáculos; leitura e discussões de textos.

Para Isabel Marques dançar na escola está para além de apenas executar passos de dança e sim fazer o uso da dança na escola como um instrumento que desperta a atenção para as outras formas de aprender, para o quanto o corpo é sim parte integrante do aprendizado.

Numa linha bem aproximada com este trabalho estão os processos educativos das escolas vinculadas à Pedagogia Waldorf, que se caracteriza por ser uma abordagem pedagógica baseada nas concepções filosóficas elencadas e desenvolvidas por Rudolf Steiner. Esta corrente pedagógica preocupa-se com o desenvolvimento integral do ser em suas múltiplas facetas, físicas, anímicas, intelectual e artística dos alunos. No aspecto artístico o processo de criação é a principal fonte do trabalho e funciona como um vetor à formação do ser humano ainda em desenvolvimento.

Concretamente, a partir da Pedagogia Waldorf, foi criado um método que inclui musicalização e dança chamado Eurytmia. A Eurytmia é incluída no currículo escolar com um espaço privilegiado no contexto do currículo geral. Com as aulas de dança, todo o currículo escolar é vivenciado corporalmente pelos alunos por meio de música, poesia e histórias que entram como elementos figurativos e fomentadores da dança que está sendo executada. As práticas de dança são cada vez mais complexas de acordo com a faixa etária dos alunos. É interessante destacar que tudo que é dançado em Eurytmia está inteiramente ligado ao que os

alunos estão estudando nas aulas com os professores de classe, evidenciando a integralização curricular da proposta. Para Steiner, não há como se pensar em uma educação para homens e mulheres do futuro sem que seus corpos estejam harmonizados com o todo e de tanto conhecer e interagir com o conhecimento e com os outros corpos que eles estejam abertos ao desejo altruísta de uma sociedade de plena evolução.

Um outro projeto bastante exitoso é o Projeto Axé que ocorre no estado da Bahia, que se traduz como sendo “Uma experiência bem-sucedida na recuperação social e na educação de meninos em situação de rua através da arteeducação” (Robatto, 2012, p.192). Este projeto atende meninos e meninas que estão em situação de vulnerabilidade social, familiar e que na escola estejam apresentando insucesso escolar e evasão. Suas atividades iniciaram na década de 90 e desde a sua origem esteve ligado ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Possui um eixo central de atuação que é o processo de Educação de Rua auxiliando que reingressem ou permaneçam em suas escolas ao passo que as atividades arte educativas e as sociais são os instrumentos utilizados para auxiliá-los nesse processo.

Até o ano de 2012, o projeto já havia atendido mais de 18.000 educandos com uma taxa de 85% de sucesso em suas atividades de dança e capoeira, especificamente.

Uma questão interessante a se destacar é que o Axé baseia-se nos princípios pedagógicos da educação libertadora de Paulo Freire, que, inclusive foi co-autor da proposta pedagógica deste projeto. Assim parte-se da ideia de que os indivíduos estão em constante formação e para isso a educação é um instrumento valioso de transformação social.

O projeto Axé busca imprimir “um sentido na vida do educando e, conseqüentemente, que o motive para a prática da atividade arteducativa” (Robatto, 2012, p. 195).

Além de Paulo Freire, o Projeto Axé busca suas bases no construtivismo de Jean Piaget, na pedagogia socio-histórica de Vygotsky, nos quatro pilares da educação de Jacques Delors e em alguns princípios freudianos.

Sendo assim, como todos os aspectos abordados até aqui, qual é o potencial da arte no contexto escolar? A dança ministrada aqui propõe ir além das questões ligadas à técnica e à pura estética e sim abrir a possibilidade para que ela “atinga um nível de criação e comunicação simbólica, e dê um sentido à vida de quem a pratica e a usufrui.” (Robatto, 2012, p. 198)

Nos capítulos seguintes, é possível conhecer concretamente como se desenhou metodologicamente esta pesquisa e quais os resultados atingidos por ela, como os alunos interpretaram fazer aulas de dança na escola, como isso influenciou na sua vida como aluno e

como poderá influenciar na sua vida como futuro professor.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

O capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia desenvolvida para a construção da pesquisa descrevendo seu percurso, suas características e os instrumentos utilizados de forma detalhada.

#### **2.1 A abordagem qualitativa/ pesquisa-ação**

Tendo em vista a peculiar característica desse estudo, a abordagem que melhor se afina aos objetivos do trabalho é a abordagem qualitativa. Guerra (2006) afirma que uma pesquisa de caráter qualitativo lança mão de uma série de práticas metodológicas, que possibilitam fazer uma interpretação de fenômenos sociais. Essa diversidade apresenta-se na recolha, no registro e no tratamento das informações. Resumidamente, as abordagens qualitativas estão mais atentas aos factos em si do que à frequência com que ocorrem.

O levantamento de dados em uma pesquisa revela questionamentos e é a partir desses questionamentos que as soluções para a problemática pesquisada poderão ser encontradas. Porém, é preciso estar atento para a dinamicidade da realidade que envolve o problema pesquisado, pois esse ainda está em curso no espaço de tempo em que a própria pesquisa ocorre. Portanto, as soluções encontradas serão apenas parte das reais possibilidades de se chegar a resolver o problema da pesquisa. Isso quer dizer que por conta da dinâmica da realidade e de sua complexidade as propostas apresentadas ao final da pesquisa serão parciais.

De acordo com Minnayo (2000) as pesquisas qualitativas procuram demonstrar a subjetividade do tema e a intencionalidade do pesquisador ao trazer esses aspectos ao campo concreto. Assim, a compreensão dos fenômenos pode ocorrer de forma mais detalhada e é possível perceber como as pessoas constroem, modificam e compreendem o mundo à sua volta.

Herber (1994, citado por Guerra, 2006, p.15) aponta que o investigador pode se deparar com uma realidade na qual as interações sociais podem surtir, mesmo com atitudes padronizadas, uma diversidade muito grande de efeitos sociais nos atores. Assim, por exemplo, o objeto dessa pesquisa, a dança como uma ferramenta de intervenção educativa, pode, numa

mesma turma, refletir de diversas maneiras na vida escolar dos alunos. Assim, reafirma-se a necessidade de se trabalhar com uma investigação qualitativa, pois somente fazendo uma análise que permita interpretar as nuances objetivas e subjetivas da realidade é que se pode realmente compreendê-la.

A abordagem da pesquisa de forma qualitativa será concretizada por meio da pesquisa-ação, pois essa privilegia conhecer a realidade com o intuito de transformá-la e produzir novos conhecimentos a partir dessa transformação. Por meio dela busca-se compreender melhor as variáveis que se apresentam ao longo da pesquisa, na medida em que ela procura “abordar o mundo ‘lá fora’ [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’”. (Flick, 2009, p. 8).

No que se refere ao objeto de estudo e à própria pesquisa-ação, definido *a priori* vai se também constituindo ao longo do trabalho dado o caráter reflexivo desse tipo de investigação.

A pesquisa-ação constitui-se como uma estratégia metodológica que propõe uma transformação da realidade. Ela possui um caráter interventivo tal qual o objetivo deste trabalho. O produto, fruto de um trabalho realizado por meio desta estratégia metodológica, permite uma produção de conhecimentos mais fidedigna, pois o pesquisador conheceu bem o campo e refletiu sobre a realidade, suas carências ou peculiaridades.

Outra característica importante é que o sujeito pesquisado também é envolvido no trabalho, não sendo somente um mero arcabouço de dados a serem coletados. Assim as soluções para certos problemas são pensadas por todos os envolvidos. Nas palavras de Thiollent (2011) esse trabalho para encontrar as soluções não se concretiza somente com produções meramente intelectuais (levantamento de dados, produção de relatórios) e sim com uma postura ativa na realidade e nos factos.

Assim, com a pesquisa-ação é possível que cada sujeito, pesquisador e pesquisado, possa reconhecer o lugar de onde parte e ter condições de resignificar sua prática buscando, principalmente, sua emancipação ao se libertar de velhos paradigmas e dar vazão a novas formas de ver, compreender e agir sobre o objeto pesquisado e outros que poderão surgir.

Um aspecto importante a considerar é que no trabalho com as metodologias compreensivas, ao contrário das hipotéticas dedutivas, não há que se falar em hipóteses previamente estabelecidas que precisem ser comprovadas pela realidade analisada. Ao contrário, trabalha-se com a ideia de contexto da descoberta, ou seja, “o investigador procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos, com base num conjunto de hipóteses que podem

surgir, quer no decurso, quer no final da investigação”. (Guerra, 2006, p.23).

Pode-se afirmar que há certa cautela e respeito ao campo empírico, pois um investigador trabalha partindo da realidade que se apresenta, para depois formular suas primeiras hipóteses, retornar a realidade e verificar mais uma vez se elas representam, de facto, o retrato que se apresenta. Nas palavras de Guerra (2006) ao iniciar uma construção teórica é necessário ter em mente que ela é ponto de chegada e não, necessariamente de partida. Há um caminho a se traçar entre o conhecimento empírico para a formulação de um conceito. Assim, nesta pesquisa, não se trabalhou com uma hipótese fechada logo de início, mas sim com percursos investigativos criados a partir da ideia estabelecida na questão: de que maneira a dança pode se converter em um instrumento de intervenção educativa?

## **2.2. Estudo de caso**

A pesquisa será desenvolvida a partir do estudo de caso, pois sua análise irá centrar-se num caso específico, qual seja os alunos da Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília.

Primeiramente será o momento de perspectivar qual o posicionamento da equipe pedagógica e dos alunos quanto ao papel da dança no seu contexto educativo. Num segundo momento, será verificado como de facto essa intervenção ocorre. E por último, como é percebida pela equipe pedagógica da escola e, principalmente, pelos alunos a modificação da sua situação anterior.

O produto do estudo de caso está compreendido no próximo capítulo desta dissertação. Neste capítulo procurou-se fazer uma análise dos dados coletados tendo em vista a intervenção educativa pretendida por esta pesquisa. Assim foi construído um relatório de estudo de caso que permitiu clarificar os processos de mudança possibilitados por meio deste trabalho.

Yin (2001) faz um alerta acerca da produção deste relatório “(...) o maior erro que o pesquisador pode cometer é elaborar o relatório de uma perspectiva egocêntrica. O pesquisador cometerá um erro como se o relatório for sem identificar um público específico ou sem compreender as necessidades próprias desse público.” (p.136)

A temática central deste trabalho remonta a uma realidade comum nas instituições educativas, mas o recorte do estudo de caso foi de uma realidade específica. Assim, não

poderemos generalizar os nossos dados a outros contextos díspares do nosso.

### **2.3. Escuta ativa**

O ato de escutar permite que se compreenda os factos ao redor; ele permite uma compreensão maior da realidade.

Ao bom ouvinte é requerida disponibilidade e presença, sabendo que o que é ouvido pode servir de ferramenta para uma intervenção sensível na realidade e não apenas para uma mera coleta de dados.

Ao se praticar a escuta ativa é possível conferir a quem fala direitos confirmados pela dignidade de ter sua história e espaços de fala reconhecidos. E, observar esses dois aspectos, confere ao ouvinte a necessidade de compreender, praticar a alteridade procurando reconhecer o lugar de onde se fala, principalmente pelo facto de que aquela realidade, como o indivíduo a apresenta, somente ele conhece. Compreender aqui é diferente de concordar ou apenas se simpatizar com a história.

Guix (2008) delimita bem essa questão do compreender. Para ele, a escuta ativa também passa pela empatia, não no sentido de sentir o que o outro sente, isso seria utópico demais, mas sim de estar com o outro, aceitar o outro, independente de concordar com o que traz ou não. Isso é ouvir ativamente e compreender.

É possível identificar também alguns factores que influenciam negativamente no momento da escuta. Primeiramente, deixar de trabalhar com a neutralidade e dar vazão àquilo que conforta o ouvinte e desprezar aquilo que o incomoda ou com o qual não se identifica. Outro ponto é ouvir apenas aquilo que objetivamente será usado na análise de dados, desconsiderando outras informações. Por último, um aspecto muito importante é o praticar o silêncio. Silenciar, pois para muito do que é ouvido não é possível ofertar uma solução individualizada.

Nesse sentido, o pesquisador precisa desenvolver a capacidade de “escuta ativa” ao coletar os dados, principalmente na observação e nas entrevistas. A escuta ativa permite a definição de estratégias de intervenções já no momento da coleta de dados.

No caso desta pesquisa, todos os dias ao finalizar as aulas a professora abria uma roda

de conversas onde os temas relacionados ao estudo desta pesquisa eram discutidos entre os alunos e a própria professora. Esta delineava as ideias e dava o ponto de partida, os alunos, cada um à sua maneira, expressavam suas concepções. É importante destacar que a partir do momento em que os alunos tomavam a fala, as intervenções da professora eram mínimas, procurando deixar o espaço de fala reservado aos alunos.

No momento da aplicação das entrevistas, algumas ideias iniciais eram também ditas pela entrevistadora, mas ela deixava claro que o aluno poderia se posicionar de uma maneira diferente no momento da resposta. Sendo assim, por mais que houvessem pontos divergentes, a resposta final era sempre do aluno.

## **2.4. Entrevista Compreensiva<sup>1</sup>**

Na entrevista compreensiva, o sujeito entrevistado é um protagonista das informações que ele está a fornecer, não sendo apenas um repassador passivo de respostas pré-formuladas. Dessa maneira, o entrevistador não está mais no controle do poder das informações e sim como um investigador.

Outra questão a ser abordada nas entrevistas é, como destaca Goldeberg (2003: p. 47): “Como qualquer relação pessoal, a arte de uma entrevista bem-sucedida depende fortemente da criação de uma atmosfera amistosa e de confiança”. Fica evidente que o entrevistador ao ser colocado como um investigador não lhe cabe o papel de inquiridor da verdade.

Neste âmbito, Guerra (2006), faz três questionamentos que merecem ser citados aqui dada a sua importância no que se refere às informações coletadas nas entrevistas:

- O que o sujeito diz é sempre verdade?
- Como generalizar de um para vários sujeitos?
- Como dar conta da multiplicidade de pontos de vista?”

Algumas respostas são possíveis:

- O conhecimento teórico caminha lado a lado com o conhecimento empírico,

---

<sup>1</sup> O roteiro da entrevista consta no Apêndice 2

confrontando-se sempre que necessário;

- Um sujeito constrói seus conhecimentos bebendo da fonte do que é “conjunturalmente produzido”;
- Os diversos pontos de vista precisam ser relativizados, sem, contudo, perder de vista os diversos pontos abordados.

Através das entrevistas compreensivas, o entrevistado pode ser compreendido em sua inteireza, deixando de lado assim, a possibilidade de haver uma fragmentação dos diversos aspectos que compõem o ser humano e um retrato mais fiel de como está sua vida e sua visão quanto ao aspecto analisado naquele momento.

As entrevistas, assim como qualquer outro instrumento metodológico, possuem um arcabouço ético que precisa ser aqui destacado. Isso se dá pelo facto de ser estabelecida uma relação de confiança. Dessa maneira: “a neutralidade, o controlo do juízo de valor, confidencialidade, clareza de ideias para poder transmitir e devolução dos resultados” são pontos a considerar (Guerra, 2006, p.22).

Desta maneira, com a entrevista procurou-se compreender melhor a percepção que o aluno teve das aulas, o que elas significaram e principalmente sua concepção sobre a função social da arte na escola e se a dança na escola pode ou não, de facto, configurar-se como uma ferramenta de intervenção educativa.

## **2.5. Observação participante<sup>2</sup>**

A observação participante se estabelece como uma estratégia metodológica de grande importância para a concretização da intervenção que se propõe neste trabalho, pois ela impele ao “observador” uma necessidade de mergulho profundo na realidade pesquisada.

Goldenberg (2004) destaca que o trabalho de campo desenvolvido a partir de uma observação participante procura responder a questões do tipo: O público pesquisado: O que dizem sobre o que fazem? O que realmente fazem? O que pensam a respeito do que fazem?

---

<sup>2</sup> O roteiro de participação consta do Apêndice 3

Esta intervenção educativa pretende trilhar o caminho dessas três questões. Primeiramente será o momento de ouvir os participantes (os alunos falarão, cada um ao seu modo, como acreditam que a dança, de facto, poderá ser uma ferramenta de intervenção educacional). Num segundo momento, será verificado como de facto essa intervenção ocorre. E, por último, como é percebida pelos alunos a modificação da sua situação anterior.

## **2.6. Diário de Campo**

O diário de campo configura-se como instrumento de pesquisa através do qual ficou registrado o trabalho cotidiano realizado nas aulas.

Funcionou como uma rica fonte de coleta de dados, pois aula a aula, os registros da professora foram sendo feitos, proporcionando uma maior reflexão sobre as aulas, a entrega, a participação e a evolução dos alunos.

Aos alunos também foi pedido que fossem realizados os seus respectivos relatos individuais, aula a aula, procurando fazer um registro livre acerca do que foi vivenciado. O ato de escrever esses registros permite que sejam feitas constantes reflexões instigando a capacidade analítica e de síntese.

Segundo Trivinus (1987), os relatos feitos no diário de campo funcionam como registros sociológicos ao evidenciar fenômenos sociais. Como neste caso específico a pesquisadora e os alunos fizeram seus registros pessoais, foi possível compreender as diferentes percepções observando quando estas se aproximam ou se distanciam, compreendendo a totalidade de tudo que foi experienciado.

## **2.7. Perfil do Campus Taguatinga Centro**

A pesquisa ora apresentada ocorre no Instituto Federal de Brasília- Campus Taguatinga Centro que, além de oferecer curso técnico na área de gestão e comércio, oferece também uma licenciatura em Letras Espanhol, e é para este público que o projeto está sendo aplicado. Ela se dá efetivamente no segundo semestre do ano de 2016. Como se trata de formação de

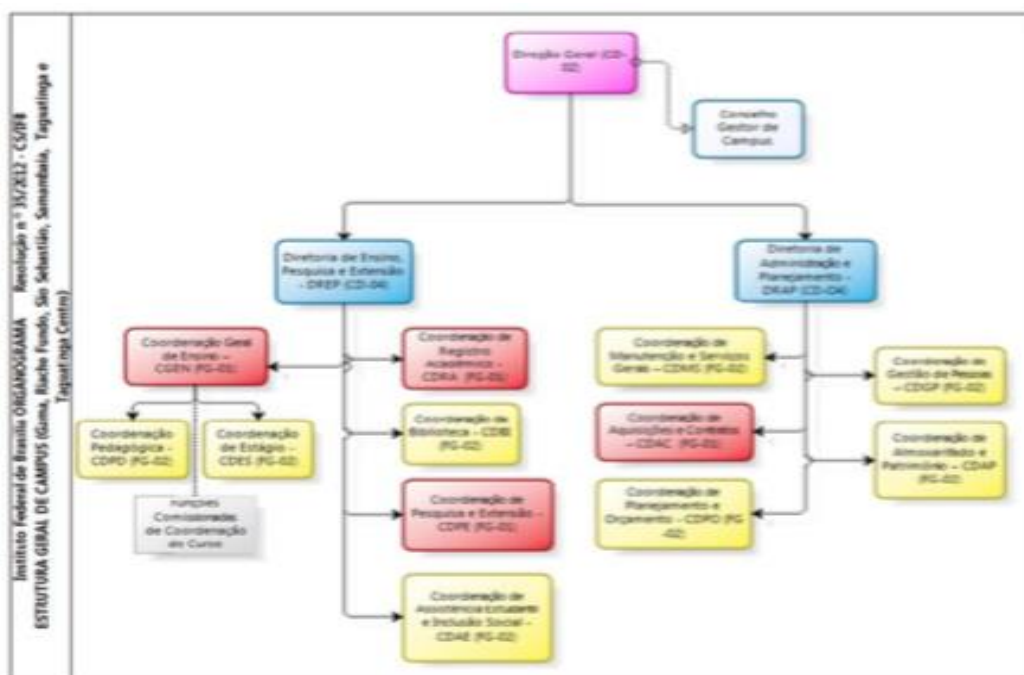
professores, esta pesquisa está inteiramente alinhada já que se propõe a trazer uma reflexão aos futuros professores de como o aprendizado pode ser potencializado e permeado de sentido quando experimentado pelo corpo.

Ao fazer uma descrição sucinta da estrutura do Campus, tem-se que sua data de criação se deu em agosto de 2011 compondo a terceira etapa da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A estrutura física do Campus é de 7.713,85 m<sup>2</sup> e é uma metragem bastante reduzida tendo em vista outras unidades da própria Rede. Quanto às adaptações do espaço físico a pessoas com necessidades específicas, o Campus conta com piso tátil nos corredores, banheiros adaptados e carteiras adaptadas em todas as salas.

No que se refere à estrutura pedagógica o Campus, além da coordenação do curso, conta com uma Coordenação Pedagógica, que auxilia o aluno no seus aspecto pedagógico e educacional, e uma Coordenação de Assistência Estudantil, que oferece um atendimento psicossocial ao aluno. A título de conhecimento, toda a estrutura administrativa do Campus pode ser observada no organograma abaixo:

Organograma – Estrutura Geral de *Campus*.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB (2014-2018)

Além da Licenciatura em Letras Espanhol, o Campus oferta cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Espanhol e Inglês, um Curso Técnico, um outro Tecnólogo e um curso de alfabetização para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Pode-se perceber o

grande leque de atuação do Campus e como aborda uma grande quantidade de áreas do conhecimento.

A Licenciatura hoje conta com 120 alunos e 4 turmas e o processo seletivo desses alunos é por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) por meio do qual candidatos do país inteiro concorrem às vagas nas instituições públicas federais de ensino. Assim em uma mesma sala é comum encontrar alunos que vieram de outros Estados, isso evidencia ainda mais a heterogeneidade das turmas.

Um aspecto peculiar do Campus Taguatinga Centro é o de desenvolver atividades culturais e científicas procurando unir por temas afins os estudantes de todos os cursos. Um deles é a Semana de ciência, arte e cultura que fomenta a difusão de conhecimento científico cultural e artístico dos próprios alunos e as redes com as quais se relacionam fora do âmbito escolar. Pelo facto da pesquisadora já conhecer a realidade do Campus, pois possuía uma trajetória profissional anterior a essa pesquisa, pela própria vocação artística, cultural e científica do Campus é que foi escolhido este local para a aplicação do projeto interventivo.

## **2.8. Projeto interventivo**

No intuito de concretizar, de dar uma forma ao objeto desta pesquisa, foi proposto um projeto interventivo aos alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol.

O projeto foi realizado por meio de uma disciplina optativa intitulada “Dança e Educação”. Como o próprio nome diz, este componente curricular foi escolhido livremente pelos alunos que participaram de uma aula experimental onde foi explicado do que se tratava o estudo e puderam fazer uma aula vivencial. Assim puderam escolher participar das aulas tendo uma certa perspectiva do que se tratava.

Para a concretização das aulas foram utilizadas vivências de movimento corporal; oficinas de corpo e movimento; algumas práticas de dançaterapia; dança criativa; dança contemporânea. Também foram realizados estudos sobre a educação numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser e o aspecto interdisciplinar da dança.

Com as aulas procurou-se que os alunos pudessem estabelecer conexões entre corpo e expressividade; interagir no ambiente em que está através do corpo em uma via de mão dupla: receber do ambiente suas interferências e também nele interferir; compreender as problemáticas envolvidas com a negação do corpo no aprendizado e também no contexto escolar e considerar

o aspecto físico-corporal no processo de aprendizagem. No geral pretendia-se que os alunos pudessem reconhecer a relação do corpo-movimento com a educação dialogando com outras ciências.

No decorrer das aulas foi utilizado como principal metodologia a aprendizagem dialógica. As aulas se dividiram entre momentos práticos em sua essência, mas também houveram momentos de estudos teóricos sempre buscando integrar com práticas de dança. Assim os alunos puderam experienciar movimentações corporais que de alguma maneira procuravam trazer benefícios para o seu corpo e mente.

## **2.9. Modelo Análise dos dados adotado.**

A análise dos resultados tem como foco evidenciar como se deu, de facto, a intervenção proposta através das fontes de coletas aqui citadas.

O quadro de coerência metodológica disposto logo abaixo (quadro 1) procura deixar mais claro o caminho traçado por esta pesquisa e quais as questões norteadoras do trabalho. Os objetivos da pesquisa estão destacados logo no início do quadro e é possível observar que o objetivo geral está focado em analisar a função educativa da dança para o público pesquisado. Dele decorrem os objetivos específicos que procuram contextualizar a pesquisa dentro de um trabalho maior e mais consolidado que é o Projeto “Experimentando a Dança”; delinear o trabalho corporal que foi realizado com os alunos; fazer deste trabalho um instrumento de intervenção no âmbito educacional; traçar um caminho que permita discutir e perceber a função do corpo no aprendizado e a necessidade de se desenvolver uma educação integral.

Para delinear ainda mais este trabalho é necessário que se tracem umas questões norteadoras capazes de evidenciar por onde a pesquisa caminhou. Nesse sentido, é importante saber com qual estilo de dança pretende-se trabalhar, principalmente pelo facto de que a maioria dos alunos não possuem uma experiência prévia com aulas de dança e também há de se ter o cuidado de ofertar um estilo de dança que seja agregador e que não cause uma extrema separação ou seleção entre os alunos.

As vivências experienciadas nas aulas precisam permitir que os alunos façam um contato com a sua dança pessoal, que a descubram e a ela possam se entregar e se desenvolver. Essa é mais uma questão de pesquisa aqui apresentada. Outro ponto a observar é a ligação que

as aulas de dança possuem com o desenvolvimento escolar dos alunos, é importante perceber e evidenciar essa ponte, pois é ela que demonstra de facto a eficácia do objeto desta pesquisa; assim sendo possível apontar qual é o papel interventivo da dança na escola.

Ao trazer a dança para dentro do ambiente escolar pode-se reintegrar outras dimensões do aprender ao espaço escolar, deixando dessa forma o aprendizado mais amplo ao passo que não somente o intelecto seja desenvolvido, então é necessário que os dados coletados possam demonstrar se essas outras dimensões foram pelas aulas suscitadas.

O quadro abaixo também delinea as estratégias metodológicas utilizadas por esta pesquisa. Como ela se concretizou por meio de um projeto interventivo, as aulas foram a principal estratégia metodológica utilizada. Elas eram compostas de momento vivenciais (aulas de dança) e algumas aulas mistas (vivenciais e teóricas), a partir dessas aulas uma série de entrevistas foram feitas e também os registros individuais dos alunos serviram de fontes de dados.

Por fim são apontados os procedimentos e instrumentos utilizados. As ações arte-educativas permeiam todo o processo. Um roteiro de observação também é um dos procedimentos utilizados e ele pôde ser construído a partir de conversas com a coordenação do curso e uma aula experimental oferecidas aos alunos.

### **Objetivo Geral**

Analisar a função educativa da dança como ferramenta de auxílio em um contexto de vulnerabilidade educacional e seu alcance pedagógico, reconhecendo a relação corpo-movimento com a educação e as ciências que a fundamentam com estudantes de um curso de licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília.

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões de pesquisa</b>	<b>Estratégias Metodológicas</b>	<b>Procedimentos/ Instrumentos</b>
Apresentar o projeto “Experimentando a Dança”	Qual dança pretende-se ensinar? Há uma linha de estilo?	Aulas ministradas no projeto interventivo experimentando a dança (dançaterapia, dança criativa, dança	Busca ao registro fotográfico da escola e conversas informais com coordenadores, professores e os próprios alunos.

		<p>contemporânea), por meio da disciplina optativa “Dança e Educação”.</p> <p>Caracterizar a instituição e a comunidade participante da pesquisa verificando como os protagonistas entendem a função educativa da dança.</p>	
Desenvolver atividades que estabeleçam conexões entre corpo e expressividade	Como o trabalho com a expressividade corporal pode auxiliar alunos de um curso de licenciatura a conhecer um pouco mais sobre si?	Aulas ministradas no projeto interventivo experimentando a dança (dançaterapia, dança criativa, dança contemporânea), por meio da disciplina optativa “Dança e Educação”.	Ações arte-educativas
Propiciar a interação dos estudantes participantes da oficina com o ambiente em que está através do corpo em uma via de mão dupla: receber do ambiente suas interferências e também	Como a dança, aliada ao processo escolar, pode auxiliar no desenvolvimento acadêmico de estudantes favorecendo sua aprendizagem?	De acordo com o cronograma de aulas descrito no plano de ensino (apêndice 1) haverá momentos vivenciais, mas também momentos em que as questões de pesquisa aqui apresentadas serão	<p>Conversa com a coordenação do curso e com os próprios alunos (aula experimental). Registro em instrumento de registro interventivo educacional (roteiro de observação).</p> <p>Entrevistas, depoimentos, relatos individuais.</p>

interferir		levadas aos alunos para uma ampla discussão em aula	
Desenvolver uma consciência corporal compreendendo as problemáticas envolvidas com a negação do corpo no aprendizado e também no contexto escolar	Qual o papel interventivo da dança no seu aspecto educativo?	Aulas ministradas no projeto interventivo experimentando a dança (dançaterapia, dança criativa, dança contemporânea), por meio da disciplina optativa “Dança e Educação”.	Ações arte-educativas.
	Como é possível trabalhar com os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula considerando as dimensões do aprender?	Tratamento das informações obtidas com os dados coletados a partir das entrevistas, registros individuais das aulas e depoimentos.	Resultados dos questionários, entrevistas, depoimentos e observação participante.
Compreender o sentido de dançar na escola e considerar a função do corpo no aprendizado			
Verificar o potencial interventivo da dança como uma aliada ao processo de desenvolvimento cognitivo e pessoal.	Qual intervenção educativa a dança enseja?	Entrevistas com professores e equipe pedagógica para a verificação de mudança comportamental e melhora no	Entrevista, análise dos dados, estudo de caso e composição final do componente curricular.

		<p>rendimento escolar.</p> <p>Explorar a relação da dança como um instrumento promotor de intervenções educacionais.</p>	
--	--	--	--

A análise dos dados coletados foi desencadeada por uma sequência de três análises: a pré-análise, a análise propriamente dita dos dados e o resultado.

A pré-análise tem como característica maior o uso espontâneo das informações que se tem em mãos, conforme explica Bardin (1979). Aqui utilizou-se da intuição e de uma análise ainda que sincrética das informações coletadas. No segundo momento foram identificadas cinco categorias pertinentes, face aos objetivos do estudo e à informação recolhida.

No terceiro momento ocorreu a interpretação desses dados procurando delimitar uma linha metodológica de pensamento no intuito de perceber, dentro de cada eixo temático, como a dança impactou ou pode impactar a vida de cada indivíduo. Assim, pretende-se a retroalimentação que recairá e fortalecerá o projeto “Experimentando a Dança” desenvolvido nesta pesquisa e que poderá ser replicado em outras instituições escolares, sempre mantendo o foco interventivo.

Tendo delimitado o ponto central da pesquisa com seus objetivos, as questões que ela vem suscitar e quais estratégias metodológicas possíveis para a sua concretização, faz sentido salientar que todos os instrumentos de coletas de dados (entrevistas, registros individuais e diário de bordo) permitiram o delineamento final e a concretização desta pesquisa. Todos esses dados são fruto das aulas ministradas sobre o tema Dança e Educação.

Ao elaborar o instrumento da entrevista (Apêndice 1) foram destacadas algumas categorias que procuraram concentrar as respostas em alguns eixos temáticos, facilitando assim que fosse evidenciado o caminho pelo qual esta pesquisa percorreu.

Categorizar os registros individuais *a priori* não seria possível, pois não se sabia, ao certo, quais informações, de facto, estariam ali. Mesmo assim, na confiança de um trabalho sólido, foi possível perceber a convergência entre o que os alunos relataram em seus registros

individuais livres e nas entrevistas.

Ao iniciar a elaboração das categorias desta pesquisa também se fez necessário traçar um roteiro para a observação dos alunos. (Apêndice 2).

Essa observação caminhou no sentido de, primeiramente, conhecer os alunos, suas expectativas quanto às aulas, sua condição acadêmica, em qual espaço seriam ministradas essas aulas, podendo assim ser feita uma adaptação metodológica que atendesse melhor às necessidades e anseios da turma. No decorrer dos 6 meses de aplicação do projeto interventivo, a observação era ainda mais constante, pois se fazia necessário perceber a abertura e a predisposição dos alunos a cada avanço que era proposto nas aulas e como interagiam entre si. Além disso, a constante leitura dos registros individuais permitiu à pesquisadora fazer o constante alinhamento da aula.

A partir de toda essa observação, foi possível traçar as categorias das entrevistas citadas anteriormente, de forma que este instrumento tivesse condições de responder à questão principal desta pesquisa: de facto, a dança pode funcionar como uma ferramenta de intervenção educativa?

As cinco categorias encontradas para as entrevistas então foram:

- Identificação do entrevistado e experiência docente;
- Reconhecimento e expectativas;
- Reflexos no aprendizado;
- Trabalho docente e os reflexos na escola; e
- Dimensão social da arte.

Buscando uma convergência, foi possível identificar as seguintes categorias nos registros individuais:

- Expectativas;
- Sentimentos;
- Corpo;
- Trabalho docente;
- Cotidiano;
- Trajetória evolutiva;
- O outro; e
- Reflexos na escola.

Os participantes do componente curricular Dança e Educação, naturalmente tornaram-

se participantes desta pesquisa. A licenciatura conta com um total de 96 alunos. Mas, como este componente tratava-se de uma disciplina optativa, apenas alunos de semestre específicos puderam se inscrever, conforme esclarecimento da coordenação do curso. Foram abertas duas turmas em dias diferentes procurando permitir uma maior possibilidade de participação aos alunos. E quem são esses alunos? Aqui cabe caracterizá-los:

- Idade média de 29 anos;
- Do total de 14 participantes: 11 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino;
- Os participantes encontram-se nos distribuídos ao longo dos semestres letivos abarcando, assim uma diversidade de momentos acadêmicos. Ao total o curso conta com oito semestres letivos.

A seguir é possível verificar o detalhamento de cada categoria e as convergências entre si, composta de falas dos alunos (entrevistas e registros individuais), a análise feita pela pesquisadora e referencial teórico que legitime os aspectos observados.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS DADOS.

#### 3.1 - O que a dança tem a contribuir para os alunos da Licenciatura em Letras Espanhol?

##### 3.1.1 - Os participantes no estudo e a importância da experiência docente.

Todos alunos que participaram desta pesquisa já tiveram algum contato com o ambiente escolar, seja como observadores ou com a docência propriamente dita. Dos 14 alunos, três já eram portadores de diplomas e atuaram como professores efetivamente.

Nas falas coletadas nas entrevistas, um dos participantes relatou que, em seu contato com a escola, percebeu que: “Eu observei turmas de Ensino Médio e por não fazer muito tempo que saí do Ensino Médio como estudante percebi que não mudou muita coisa e que a postura dos alunos continua a mesma, sem muita motivação, nas salas que eu entrei não percebi muitas interações didáticas diferentes.” (**Participante 12**)

Tendo como base os estudos realizados por Perrenoud (2000, p. 23)” os professores de hoje não se concebem espontaneamente como ‘conceptores-dirigentes’ de situações de aprendizagem”. Mas, ao fazer uma análise um pouco mais completa, é possível perceber que essa dificuldade de compreender as situações de aprendizagem na sua inteireza já é um problema estrutural no processo educativo. Bem provavelmente, seja esse um dentre tantos motivos que podem gerar uma herança de tradicionalismo na escola e a sensação de que o tempo por lá não passa, pois, na maioria das vezes, escola, professores e alunos estão olhando para apenas um ponto da situação.

Na sua fala, a participante 12 salienta ainda a falta de motivação dos alunos, como um padrão que também vem se perpetuando nas escolas. É sabido que a motivação é força motriz capaz de estabelecer uma via de comunicação entre o aluno e o aprendizado. Neste sentido, Perrenoud (*op. cit.*) também destaca que:

Cada um vivenciar a aula em função do seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar. (p. 24)

Dessa maneira, é possível perceber que as situações de aprendizagem, de alguma maneira, são imprevisíveis para o professor, mas cabe a ele procurar compreender seus alunos e de onde partem, buscando situá-los no momento presente, o espaço da sala de aula e os saberes por ela permeados.

Por fim, completando esse quadro de experiências docentes dos alunos, vale destacar a percepção da participante 11: “Já dei aulas de Educação Física e foi muito gratificante, pois os alunos se sentiam mais à vontade. E percebi que era fundamental para os alunos o trabalho com a dança e o ritmo.” Trata-se de uma experiência que demonstra o quão importante é o trabalho corporal para os alunos. A aluna destacou o ritmo e a dança como factores favoráveis ao desenvolvimento da consciência corporal dos alunos.

Angel Vianna também traz essa percepção. “O caminho, acreditamos, é o da consciência corporal, a consciência dos movimentos e da expressão corporal. Técnicas que estimulam a escuta interna” (Vianna, 2002, citado em Garcia, 2002, p.33).

A expressão e a consciência corporal suscitadas aqui nesta pesquisa pela dança favorecem o desenvolvimento interno e pessoal de cada aluno, ampliando a visão que tem de si e naturalmente de seus pares, alçando voos acima da competição. Todos reconhecem o valor e a beleza da expressão do outro, sem julgamentos:

A certa altura das aulas “aos poucos, fui introduzindo o olhar para o outro. Ficou nítido o desafio de se olhar e ainda mais de enxergar quem estava à sua frente. Mais ao final da aula a turma foi dividida em pequenos grupos, foi proposto aos alunos que enquanto o grupo executor estivesse realizando a prática quem estava observando se mantivesse observante de facto e não se permitisse dispersar. Percebi o quanto isso estava sendo desafiador e ressaltar que na prática enquanto professores eles precisariam saber olhar e enxergar os seus alunos e não fechar os olhos perante os desafios que se apresentam em sala. (diário de bordo)

### **3.1.2 Vivências anteriores com a dança e expectativas.**

Dentre os alunos entrevistados, apenas cinco já tiveram alguma experiência anterior com a dança, mas nenhum com alguma proposta similar ao que foi praticado nas aulas.

A participante 8, já possui uma experiência com teatro e por diversas razões está afastada das atividades teatrais: “Eu pensei como um escape, pelo facto de não estar mais fazendo teatro por causa do trabalho. Eu sinto muita falta de trabalhar com o corpo (...). E era uma oportunidade de poder me expressar, coisa que eu não tenho no dia a dia (...).”

Conforme explica Curi (2015):

Uma corporeidade em vazio se torna passagem, se abre a experiências, é atravessada. Os cinco sentidos do corpo podem reexperimentar o espanto de uma primeira vez. Quão docente e revigorante pode ser usando cada novo contato sensorial, ainda que seja o mesmo, o de sempre, desperte outras percepções, ressonâncias e associações poéticas. (p. 126).

Ele parece traduzir perfeitamente o desejo desta aluna em se expressar, em trabalhar com o corpo. Parece como uma tendência natural do ser, que, após vivenciar corporalmente, e isso sendo para ele positivo, surge a necessidade de passar novamente por essa experiência.

Um outro tema abordado pela participante 8 refere-se à ditadura do corpo na escola, e como ela se sente oprimida por certas imposições a ele impostas: “No dia a dia somos muito rechaçados ao demonstrar nossas emoções, ouço muito: fica quieta, senta nessa cadeira. As aulas de dança dão muita liberdade, mas mesmo assim, aqui eu acho que se eu extrapolar demais as pessoas vão me julgar (...)”. **(participante 8)**

Conforme ressalta Oliveira (2006, pp. 57-58): “Ao analisar as práticas corporais na escola, percebemos um constante esforço de negação do corpo. (...) Essa negação é fomentada por um poderoso código coercitivo de punições (...) tão logo ele inicia sua vida estudantil.

Para corroborar ainda mais essa ideia é possível apontar que esse fenômeno que ocorre no interior da escola também é reflexo e fruto de algo que ocorre também na sociedade, a qual compreendeu que dominar os corpos é também obter cada vez mais poder sobre eles.

Um outro ponto levantado pelos alunos no que se refere às suas expectativas com as aulas é sobre a curiosidade despertada sobre a ponte existente entre a dança e a educação. Que similaridade trazem entre si? Como pode ser feito um trabalho em educação a partir da dança?

Destaca-se aqui a fala de duas alunas que se aproximam em ideias: “Eu sinto muita falta de trabalhar com o corpo e quando eu vi que tinham aulas de dança aqui de graça e tinham uma ponte com a educação, porque se eu for procurar um curso de dança é muito caro e focado na educação eu acho que nem encontro,(...)” **(participante 8);**

“[Eu] Fiquei muito tentada e curiosa por causa da dança na educação, e eu pensei como agregar a dança no ambiente escolar? Então foi como um insight, eu quero fazer!” **(participante 3)**

Nunes (2008) traz uma percepção que vem complementar essa ideia trazida pelas alunas: “Como educadores, somos convidados a criar um novo tipo de sensibilidade e atitude pedagógica. (...) Somos instados a apalpar uma área de mistério, uma zona de silêncio. Somos

compelidos a navegar entre o já sabido e o ignorado” (p. 41).

As aulas de dança para professores em formação tem justamente esse objetivo, ampliar os horizontes dos alunos, dando-lhe novos instrumentos para que possam ir construindo o seu fazer pedagógico, a dança é um desses instrumentos. Muitas vezes pode parecer um mistério, externado por uma expectativa: como será?. Mas, no fim, já se sabe o que se quer, vivenciar para se reinventar como pessoa e naturalmente como professor, também. E esse repensar, foi apontado por um dos alunos logo no início das aulas. Na fala que se segue o aluno via as aulas de dança como algo que pode complementar a sua futura prática docente: “(...) é algo que eu posso usar depois na prática docente, então unir o útil ao agradável.” **(participante 9)**.

Cabe aqui lembrar que, nesta pesquisa, procuramos estabelecer um ponto de convergência entre a educação e a dança, procurando meios, não para a formação de professores de dança, mas para professores que sejam capazes de refletir e considerar o corpo como via ou como porta de entrada para o aprendizado; e também serem capazes de refletir sobre o questionamento que a participante 8 traz no final de sua fala: “essa reflexão de trabalhar o corpo na educação, tem espaço pro corpo? Não tem.”

A liberdade ao dançar também foi citada pelos alunos, a participante 8 ilustra isso em sua fala: “E era uma oportunidade de poder me expressar, coisa que eu não tenho no dia a dia. Eu vou poder fazer e ninguém vai poder me julgar por estar dançando no chão, gritando, tá chorando”.

Em uma das aulas a autora desta Dissertação, no papel de professora destes alunos, pôde também observar momentos de entrega e liberdade: “Em um dia utilizámos tecidos para trabalhar, (...) Percebi que alguns alunos dançaram com os tecidos de uma forma bem lúdica, como se fossem crianças, havia uma diversão no olhar. Outros se sentiram inspirados pelos movimentos e pela música e outros percebi que se conectaram profundamente consigo mesmos. Foram momentos muito bonitos de se ver.” **(diário de bordo)**.

Perceber a liberdade que os alunos encontram ao dançar e também perceber que valorizam momentos como esse preenche este trabalho de sentido e de cor.

### 3.1.3 - Reflexos das aulas no cotidiano e no aprendizado dos alunos.

Este tópico pretende demonstrar a intervenção educativa ocorrida nas aulas da disciplina Dança e Educação ministrada ao público-alvo desta pesquisa e como, de facto, ela ocorreu.

Verificar se a dança passou a fazer parte do cotidiano dos alunos, é procurar perceber se eles permitiram se conectar com os benefícios que a dança traz, se eles reconheceram o seu valor e se permitiram viver a dança da vida.

Garaudy (1980, p. 13) traz a máxima de que “A dança é um modo de existir”, e a participante 2 vem declarar algo que parece se afinizar com essa ideia: “O que dançamos aqui me faz conectar com o meu EU. Quando eu estava com cansaço e stress eu lembrava de algumas vivências das aulas, como se tocar e se sentir, e isso me ajudava muito, me alivia o stress.”

Dançar, então, está intimamente ligado ao próprio ato de estar vivo, para aqueles que têm essa força dentro de si despertada.

Esta mesma participante, quando questionada sobre os benefícios que as aulas de dança trouxeram para a sua vida acadêmica, respondeu destacando que as aulas proporcionaram o aumento da concentração: “Ajudou com a concentração nas aulas aqui e também na dança do ventre. Se pudesse ter mais aulas eu acharia bom.” (**participante 2**)

Ela também deixou sua percepção sobre o facto de se sentir mais concentrada em um registro individual escrito após uma das aulas: “A aula me ajudou a me focar novamente e a preparar-me para o restante do dia, e ficar ansiosa pela próxima.” (**participante 2**)

Centrar em si mesmo (concentrar-se), observar-se cada vez mais e melhor, compreender seus ritmos, seus anseios, como age sua mente, mirar novos horizontes tudo isso estava como pano de fundo das aulas de dança, e os alunos eram levados a conectar-se com esses aspectos.

Mas a que se deve esse aumento de concentração?

Martha Graham (citada por Garaudy, 1980) dizia que

O corpo e a alma estão implicados de forma indivisível nesta experiência da vida, e a arte só pode ser vivida por um ser total. Só uma sensibilidade apurada e exaltada realiza esta concentração no instante que é a verdadeira vida. Somente esta concentração, adquirida através da disciplina e da energia,

Este trabalho não visa a formar bailarinos clássicos, assim como aponta Graham no final citação, mas, sim, colaborar para que a dança possa despertar nos participantes o que há de melhor em si.

Durante as aulas, com certa frequência, era levada aos alunos a oportunidade de discutir sobre as diversas dimensões do aprender, algo que esta pesquisa considera de extrema importância, já que o trabalho com a dança, essencialmente, desperta o corpo e seus sentidos para o aprendizado. Nesta linha, a participante 2 destacou as dificuldades de se realizar um trabalho interdisciplinar: “Percebo que ainda o pessoal não está aberto à interdisciplinaridade. Alguns querem fazer e não conseguem, um professor não consegue trabalhar com o outro. Não sei o que acontece com as pessoas que elas não conseguem sentar e planejar juntos. Acham que é tempo perdido.”

Há muito tempo professores e especialistas da educação vêm abordando os temas relacionados à inter-multi-trans-disciplinaridade. Muito se faz no sentido de procurar descobrir o que são, de facto, e com qual abordagem pode ser feito um melhor trabalho. Mas o que em geral se percebe é que, por mais que se queira integrar os temas, ou até fundi-los ao ponto de se criar outro, ainda é possível encontrar um grande fosso entre as áreas de conhecimento.

Morin (2003) traz uma saída:

Enfim, o importante não é apenas a idéia de inter- e de transdisciplinaridade. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. (p. 115)

Então, nesse sentido, é necessário que se tenha um olhar metadisciplinar sobre os temas de estudo, já que não há condições de desconsiderar o passado e a herança de um trabalho multi e disciplinar. Ao estabelecer esse olhar metadisciplinar compreende-se por meta “ultrapassar e conservar”; então, “é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada.” (*ibidem*). Aqui fica refletido um problema micro das ciências do conhecimento, que possui em seu aspecto macro os problemas da ciência, da sociedade e da própria vida.

A própria participante 2 expressa um desejo ou possibilidade de usar a dança numa abordagem metadisciplinar, de maneira que a característica de cada tema seria mantido, mas o seu uso seria atravessado pela dança: “Acho que dança é possível ser unida a várias matérias: química, biologia, Letras, história.”

A seguir ela diz como pensa que isso seria possível: “Acho que poderíamos usar nem

que seja cinco minutos da aula para poder refletir, se tocar, acho que seria bom para dar fluxo de energia para poder relaxar para fazer outras atividades.”

O participante 9 também expressa, de maneira mais genérica, uma ideia de como seria bom colocar em prática o que vivenciou nas aulas: “(...) amplia o leque de metodologia para atividades elucidativas e facilita projetos integradores e interdisciplinares, e também eu gosto muito mais da prática, você aprende praticando e faz muito mais sentido, acho que esse é o caminho, vamos adaptando o que aprendemos aqui de acordo com nossa realidade.”

E conclui: “Então se temos consciência podemos nos colocar de forma mais consciente nos espaços. E na escola, quando muito temos um projeto integrador, que nem é integrador na verdade, vemos uma fragmentação unida.”

Na sua fala, o participante 9 expressa uma ideia importante, que para se realizar um trabalho interdisciplinar, integrado, coeso, é necessário compreender que há uma caminhada neste sentido e uma herança de ensino fragmentado que é preciso considerar, mas isso não impede que o caminho daqui por diante seja construído por todos aqueles que acreditam numa educação integral do ser.

A constante postura sentado e calado, observando, com a mente presente ou não, o que o professor diz é uma constante nas escolas. O participante 9 relata como é confortável participar das aulas pois: “Nós ficamos tanto tempo sentados, lendo e escrevendo que quando você dança, você tá com outra mente e quando voltamos a escrever estamos mais tranquilo.”

Sentar e ouvir o professor, conforme aponta Gomes (2000, p. 105), revela que “todos os alunos devem voltar-se em direção ao espaço que o professor ocupa, sua corporeidade-gestualidade, seu trato com os instrumentos sagrados- o livro, o quadro-negro, a carta- ou a seu trato com a oralidade.”

Assim, observando o contraste da fala do participante 9 com o quadro relatado por Gomes, é possível perceber a diferença da dinâmica das aulas. Obviamente seus propósitos são diferentes, mas por que não introduzir um pouco mais de dinamismo nas aulas?

Ao fim de sua fala o participante 9 destaca a evolução que percebeu ao longo das aulas: “(...) percebo que a interação está cada vez mais equilibrada e que o nível da consciência evolui a cada encontro e nas reflexões durante o tempo fora das aulas.”

Algumas pessoas sentem na dança uma maior conexão consigo mesmo. Graham (citada por Garaudy, 1980, p. 90) explica que “nada é mais revelador que o movimento. O que você é

se expressa no que você faz”

O participante 9 vem expressar algo nesse sentido: “(...) você trabalha com o corpo e esse processo de dançar com movimentações diferentes ou ressignificadas temos a possibilidade de refletir sobre o que fazemos ou pensamos todos os dias; isso não acontece com todos ao mesmo tempo, mas é criada a possibilidade e com essa possibilidade em junção com sua história de vida, de conceitos ela pode utilizar ou não”

Este participante percebeu na dança uma possibilidade para a autoreflexão e autopercepção e isso foi sendo internalizado no seu dia-a-dia.

Com alunos de licenciatura, portanto futuros professores, também cabe a eles em seus estudos a reflexão de como se faz o delineamento do trabalho docente. O participante 9, quando questionado sobre se a dança é capaz de modificar crenças, valores e costumes, em um trecho da sua fala ele aborda a importância dos próprios professores estarem dispostos a passar por essa modificação:

É importante para um professor passar por experiências como essas porque não é só para ele, vai mudar a vida dele, mas ele vai trabalhar com sujeitos com idade, histórias de vida e contextos sociais diferente das dele, muitas vezes estando hierarquicamente superior. Então, quando ele passa por experiências como essas, tendo muitas vezes trocas de papéis, abertura para novos paradigmas, novas possibilidades, enquanto professor será muito benéfico para ele, podendo até analisar a expressão corpórea dos alunos em relação à sua aula.

Nesse sentido alerta Perrenoud (2000):

Depois de um certo tempo de prática, o saber acadêmico torna-se o segundo, enquanto a prática profissional torna-se o primeiro na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência. Além disso, nessa perspectiva, o saber acadêmico privilegiado na formação é aquele resultante da reflexão sobre a ação da qual são obtidos leis e princípios, ou seja, um saber estreitamente associado à intervenção. (p.66)

A experiência, então, vinculada à ação do professor precisa ser fomentada de vivências que engrandecem suas percepções e seus sentidos, de modo que recaia ou reflita na sua prática. Para o participante 9, ele, enquanto futuro professor, o que aprende nas aulas fomentará suas boas práticas: “Eu percebo que eu pude observar melhor a maneira como as pessoas se portam na sala, como elas vêm pra aula, pois às vezes tanto os alunos quanto os professores vêm muito fechados para a aula e isso cria um distanciamento.” (**participante 10**)

Durante as aulas, os alunos foram levados a observar a si próprios e aos outros, saindo de uma posição ensimesmada. Foi trazida a reflexão da diferença que existe entre olhar e observar:

Nestas aulas trabalhamos o olhar e o enxergar, procurando fazer os alunos

perceberem a diferença entre os dois. Inicialmente trabalhamos o olhar para si mesmo, seu corpo com suas marcas e características. Depois, aos poucos, fui introduzindo o olhar para o outro. Ficou nítido o desafio de se olhar e ainda mais de enxergar quem estava a sua frente. Mais ao final da aula a turma foi dividida em pequenos grupos, foi proposto aos alunos que enquanto o grupo executor estivesse realizando a prática quem estava observando se mantivesse observante de facto e não se permitisse dispersar. Percebi o quanto isso estava sendo desafiador e ressaltéi que na prática enquanto professores eles precisariam saber olhar e enxergar os seus alunos e não fechar os olhos perante os desafios que se apresentam em sala. **(diário de bordo)**

Um outro ponto que precisa aqui ser destacado é o facto de que os alunos perceberam a importância de se trabalhar o ser na sua individualidade, pois nas aulas eles foram assim trabalhados pela professora e percebendo os efeitos positivos acreditam ser também uma forma ideal de trabalho para o professor.

Mas, a participante 10 pondera da seguinte maneira:

Cada turma é uma e elas poderiam ser trabalhadas na sua individualidade, mesmo isso sendo bem difícil de fazer, mas acho que os alunos iriam aprender muito mais, de maneira do conhecimento ser mais significativo. Se também o professor pudesse ter mais autonomia para montar o currículo da sua matéria após conhecer melhor os alunos e ir planejando suas aulas ao longo do ano e isso evitaria de ter muita evasão.

Nesse sentido também fala Gardner (1995) ao destacar a Teoria das Inteligência Múltiplas. Ampliando um pouco mais o que a aluna abordou, Gardner fala de uma escola centrada no indivíduo:

Uma escola centrada no indivíduo seria rica na avaliação das capacidades e tendências individuais. Ela procuraria adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também a maneiras particulares de ensinar esses assuntos. E depois dos primeiros anos, a escola também procuraria adequar os indivíduos aos vários tipos de vida e de opções de trabalho existentes em sua cultura. Eu gostaria de propor um novo conjunto de papéis para os educadores, que poderia transformar esta visão em realidade. (p. 7)

Nessas palavras, Gardner explica como acredita ser um projeto de escola centrado no desenvolvimento do indivíduo e prepará-lo para a vida, sendo este o papel primordial da escola. Durante as aulas do projeto interventivo essa questão era constantemente levada aos alunos, de modo que eles passaram a perceber o papel da escola e, principalmente, do professor no auxílio ao aluno para que ele se desenvolva integralmente.

A participante 10 também finaliza sua fala apontando o papel importante da construção de um currículo que possibilite a concretização de uma educação embasada nesses princípios: “Se também o professor pudesse ter mais autonomia para montar o currículo da sua matéria após conhecer melhor os alunos e ir planejando suas aulas ao longo do ano e isso evitaria de ter muita evasão.”

Assim, é possível perceber que a aluna se mostrou sensível a um modelo de educação

que desperte as várias habilidades e inteligências dos alunos. E nesta linha, relatando sua experiência como aluna dançante: “ (...) eu acreditava que eu não poderia dançar. Na primeira aula eu achei que eu não iria conseguir dançar e nas outras aulas eu já estava dançando. Mudou também a forma de eu ver os outros colegas de classe e de ver as outras pessoas também. Ela capaz de modificar e construir novas memórias. Acho isso muito bonito, creio que mudou muita coisa em mim.” **(participante 10)**

Por esse relato, é possível perceber como um trabalho centrado na individualidade do aluno pode transformar o modo como se desenvolve no contexto do aprendizado. O corpo sendo chamado para ação é porta aberta para que o desenvolvimento integral seja algo possível.

Uma estratégia metodológica que foi usada nas aulas de forma despretensiosa foi o uso da respiração após as vivências de dança e antes dos debates. Os alunos, tanto nas entrevistas quanto nos registros individuais, citaram os exercícios respiratórios feitos nas aulas como muito benéfico: “Aprendi uma forma de respirar, que quero incluir no meu dia a dia.” **(participante 2)**; “A respiração é algo que fazemos todo o tempo. E alimenta o corpo. Prestar atenção neste ato e ter consciência corporal é algo que deve ser trabalhado.” **(participante 2)**; “Os exercícios de respiração eu já me peguei várias vezes fazendo.” **(participante 9)**; “É um movimento que consegue satisfazer a ansiedade que está presente em minha rotina e os exercícios de respiração são de importante ajuda, inclusive, me percebi realizando um deles antes de uma apresentação nesta semana, mais precisamente, no dia anterior à aula.” **(participante 9)**; “As vivências nas aulas, principalmente com a respiração, me ajudaram muito, porque num momento de stress dentro das outras aulas eu já paro e respiro para me acalmar, ajuda a me controlar e a ver como o outro se comporta também.” **(participante 9)**

Como se pode ver, a respiração adstrita às aulas de dança e a meditação aplicadas no contexto escolar têm os seus efeitos estudados nos últimos anos. Esses dois processos têm sido utilizados no intuito de diminuir o stress e ansiedade. Há dois anos, o Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente, “O Visconde”, tem praticado meditação com crianças de 7 a 12 anos e com efeitos positivos já comprovados pelos apoiadores do Centro. Outro estudo, divulgado em 2013 pelo *The British Journal of Psychiatry*, realizado com mais de 500 adolescentes que praticavam meditação nas suas escolas quando comparados com adolescentes que não meditavam apresentaram menor tendência à depressão e stress. Na cidade de Vitória- Brasil, 15 escolas passaram a fazer parte do projeto Educação em Valores, Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz, promovido pela Secretaria de Educação com outros parceiros do próprio Estado. Os alunos da Escola Desdobrada Municipal Lupércio Belarmino da Silva, situada em Florianópolis- Brasil, meditam antes de iniciar as aulas de educação física, a professora

Rosângela Martins dos Santos diz que há muito tempo não precisa levantar a voz dos alunos antes das aulas. Em Portugal, ocorre o projeto intitulado ‘O Pequeno Buda’, iniciado em 2015. Seu idealizador Tomás Mello Breyner relata que: “O exercício da meditação vem trabalhar, precisamente, sobre a atenção e a capacidade em estar atento, em estar mais relaxado e menos agitado”.

Nos registros realizados no diário de campo da autora desta Dissertação é possível destacar os momentos das aulas onde foi dada uma maior atenção à respiração:

Dentro do planejamento das aulas posso afirmar que a partir daqui entramos numa nova fase, onde as práticas ficariam cada vez mais intensas e exigindo uma entrega maior. Trabalhamos com a meditação ativa e a respiração. Essas são práticas bem intensas do ponto de vista físico e emocional e exigiram dos alunos uma entrega e resistência para chegar até o fim. Mas depois, passado esse momento, foi nítido o bem estar. Assim como em todas as aulas anteriores fazíamos um exercício de respiração e nessa aula introduzi a “respiração do fogo” e depois em seguida fizemos a respiração normal. **(diário de campo)**

E sobre a aula seguinte: “Esta aula [de dança] foi complementar à anterior e finalizou um ciclo de trabalho com a respiração. Trabalhamos movimentos coordenados com o respiro (ciclo respiratório completo) e assim puderam perceber o quanto tudo pode ficar mais sincrônico se respiramos com um pouco mais de consciência. Os movimentos foram feitos no chão em pé. A respiração coletiva ao final.” **(diário de campo)**

Os exercícios respiratórios praticados nas aulas eram de extrema simplicidade, mas conectavam os alunos com eles mesmos. Respirar, silenciar, atitudes tão simples, mas tão desprezada quando se está num processo de inconsciência do seu corpo.

### **3.1.4 - Trabalho docente e os reflexos na escola**

Aqui nesta categoria serão apresentadas as concepções e as visões que os alunos possuem do trabalho docente e da escola, principalmente referindo-se ao contexto social na qual ela está inserida. Aqui, também, são consideradas as questões referentes ao corpo na escola e sua importância no aprendizado e a importância de uma educação integral do ser.

Um primeiro aspecto levantado pelos alunos foi uma preocupação com o ato de se desconsiderar o corpo na escola e no aprendizado.

Conforme Oliveira (2006):

(...) os indivíduos, submetidos à regulação do tempo e do espaço, seguem controlando-se e controlando os outros, pois a lógica de rendimento da grande *máquina de ensinar*- a escola- não pode ser quebrada. Isso colabora para gerar uma certa diferenciação entre os alunos, com a exaltação dos conformados e o repúdio por aqueles que não se adequam e insistem em desafiar as normas estabelecidas. (p.60)

A participante 11 destaca a sua preocupação sobre o facto de que o corpo vem perdendo espaço na escola: “E sinto que a escola desconsidera o espaço do corpo no aprendizado. Percebo que estamos perdendo muito a integração e a interação, não sei se por desmotivação ou por falta de estrutura de apoio, se as coisas continuarem dessa forma as pessoas não terão o conhecimento do corpo essa conscientização.”

A participante 12 ressalta um certo estranhamento que ela teve dentro de uma estrutura que se propõe a fazer um trabalho integrado: “Chegar aqui numa faculdade que te pede uma reflexão de corpo, alma e mente, você fica meio perdido (...).”

E, por fim, a participante 8 conclui: “Então não tem espaço para o corpo na escola por uma condição que foi imposta há muitos anos e ainda hoje é vivente na escola.” E acrescenta uma consideração importante: “O trabalho com o corpo é muito importante, pois se o corpo não está bem não conseguimos fazer nada, é importante fazer esse trabalho em conjunto. Alguns professores que se aventuram a fazer algo diferente são ridicularizados, pois a escola não trabalha essas dimensões, os próprios professores não tiveram isso. Sinto que ainda temos uma boa caminhada até lá, mas o bom é que estamos caminhando.”

O corpo aqui é reconhecido como uma força motriz e uma porta de entrada do aprendizado, a sua saúde, o seu espaço respeitado favorecem sobremaneira um aprendizado mais consistente. Mas, esse trabalho é ainda um desafio, precisa ter seu valor reconhecido, para ter espaço e poder consolidar seus resultados.

Como uma herança desse esquecimento do corpo é possível perceber uma grande sobreposição de um trabalho excessivamente mental na escola. De acordo com as ideias defendidas por Najmanovich (2002) “o pensamento da corporalidade na modernidade esteve restrito à esfera do que é dado, do mecanismo, do determinado. Restrições metodológicas e conceituais impediram pensar a transformação.” (p. 91)

Em sua fala, a participante 11, quando questionada em entrevista se ela percebe no ambiente escolar uma ruptura entre a mente e corpo, ela destaca que:

Estamos produzindo uma geração robotizada e individualista. Creio que quando temos o conhecimento do nosso corpo passamos a respeitar o nosso corpo e o corpo da outra pessoa e isso forma um elo, isso é uma forma de conscientização que levamos para a vida inteira e isso te abre caminhos para outros conhecimentos, conhecer bem a si e ao

próximo traz conhecimentos espirituais muito grandes, abraçamos as coisas com mais facilidade. E nesse caminho mais robotizado nos isolamos e ficamos muito individualistas.

As ideias aqui levantadas são de extrema importância e de grande valor. A partir do momento que há uma desconexão consigo mesmo, naturalmente isso ocorre com o outro e com o sistema macro que é a sociedade.

Mais uma vez, cabe citar o que Najmanovich (2002) tem a expressar sobre isso: “Retalhado em ‘aparelhos’ e ‘sistemas’, isolado do seu meio nutriente, o corpo tornou-se antônimo da alma. O homem se afastou da comunidade, a pessoa do organismo, a humanidade do cosmos. Sujeito e corpo nasceram de e por um processo de rompimento (...)” (p. 91).

Todo esse afastamento tem um sentido, priorizar o desenvolvimento intelectual dos alunos tão somente. Está cada vez mais comum no Brasil as escolas serem “ranqueadas” como base em provas oficiais. Por isso, proporcionalmente, tem aumentado a exigência de se obter uma melhor posição nesse *ranking*. Então, os espaços para o desenvolvimento do corpo e para o uso dele como uma via de aprendizado acaba sendo ainda mais desconsiderado. As participantes 11 e 8 destacaram em entrevista este aspecto: “Eu acho que limita porque hoje as escolas estão tendo um olhar mais nos resultados acadêmicos (ranqueamento), então está algo muito mercantilista e perdemos muito, podemos contar nos dedos as escolas que ainda se preocupam com a formação humana no aluno aliada à formação acadêmica, isso é muito preocupante.” (**participante 11**); “O que importa é ter condições de responder uma questão do Enem<sup>3</sup>.” (**Participante 8**)

E finalizam: “Acho que hoje vivemos uma época de muita competitividade. Eu vejo que estamos visando apenas em ter e ser melhor que o outro. Creio que isso não é muito bom, precisamos observar e dar valor às pequenas coisas.” (**participante 11**); “Ela [a escola] não acompanha a contemporaneidade, e ainda mais tem cada vez mais dado espaço pra uma competição não sadia.” (**participante 8**)

Trata-se de competição não sadia, pois, no Brasil, as condições das escolas dependem muito da condição econômica do Estado onde estão localizadas. A competição nesse sentido fica extremamente desleal.

O espaço escolar, por muitas vezes, enfrenta diversos obstáculos para concretizar seus projetos e vários são os seus dilemas. A participante 11 aponta que: “Algumas [escolas] estão com os projetos só no papel e não colocam em prática, pois não possuem estrutura ou não sabem

---

<sup>3</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

fazer. No geral, creio que as escolas estão fugindo do seu papel.”

A referida participante acrescenta, ainda, a seguinte opinião:

Vejo que a escola, às vezes, pensamos se o problema da escola é falta de estrutura ou interesse, muita coisa fica só no papel, nos planos de ensino e quando olhamos na realidade as coisas saem tão diferentes. Também vemos escolas que estão na mesma realidade vivenciam as mesmas coisas, mas os profissionais que estão naquele ambiente têm um compromisso com a escola, com os alunos e com o saber. Então acho que as dificuldades existem mas depende muito do profissional.

Quando se é chamado para procurar entender as dificuldades que as escolas passam para colocar o seu projeto pedagógico em vigor, é possível identificar, de facto, uma grande diversidade de factores, que vão desde um problema governamental até ao engajamento dos professores. É importante que a cultura do diálogo esteja presente para compreender quais práticas pedagógica ainda são válidas ou as que estejam prejudicando o andamento do trabalho. Assim, pode ser dado espaço a metodologias que auxiliem na formação de seres críticos capazes de intervir na realidade social.

No que se refere ao percurso de evolução da sociedade, meio no qual a escola está inserida, é de extremo valor observar as concepções que nela refletem para também compreender o seu caminhar junto com a escola.

Procurando estabelecer um paralelo entre a evolução da sociedade e da escola, a participante 12 desenvolve a seguinte linha de raciocínio:

Eu comecei a ver, depois que entrei na faculdade, que a evolução do ser humano e a da escola são como duas linhas paralelas: elas estão em constante evolução mas encontram resistência, tanto do ser humano como da escola, a educação em si. A gente muda, somos super revolucionários, estamos evoluindo, mas não é a geração em sua totalidade, assim também como a escola não evoluiu na sua totalidade, existem escolas isoladas que têm uma metodologia completamente diferente. Então não consigo falar de evolução da escola totalmente, ainda existem escolas muito tradicionais, e ainda temos a diferença entre escola pública e particulares. Acredito que a mudança do ser humano (no aluno, no indivíduo) está levando à mudança da escola. Então são duas evoluções que estão caminhando juntas.

Ela ressalta que a transformação do indivíduo é que vai transformar a escola de facto. Leis, normas, obrigatoriedades, sanções e metas de nada valem se não for aceita a evolução da sociedade e da escola.

A participante 11, em entrevista, por diversas vezes refere-se à necessidade de perceber a simplicidade das coisas e pararmos de tornar tão complexas as relações: ”Acho que caminhamos de forma cíclica, pois evoluímos tanto em alguns aspectos, mas às vezes precisamos voltar atrás e recomeçar. Hoje estamos nessa fase voltar a olhar a pequenez das

coisas (pequenos olhares, pequenos gestos), aquilo que é a base da educação e da formação do humano.”

Cury (2003), traz uma abordagem sobre a simplicidade que de alguma forma complementa a fala da aluna: “Contemplar o belo é fazer das pequenas coisas um espetáculo aos nossos olhos. É dialogar com os amigos, elogiar as pessoas, amar os desafios da vida. É admirar as crianças, ouvir as histórias dos idosos. (...)” (p.14)

Durante as aulas, um resgate do simples era constantemente feito, o mais desafiador de todos era o olhar, uma das aulas é relatada a seguir:

Nestas aulas trabalhamos o olhar e o enxergar, procurando fazer os alunos perceberem a diferença entre os dois. Inicialmente trabalhamos o olhar para si mesmo, seu corpo com suas marcas e características. Depois, aos poucos, fui introduzindo o olhar para o outro. Ficou nítido o desafio de se olhar e ainda mais de enxergar quem estava a sua frente. Mais ao final da aula a turma foi dividida em pequenos grupos, foi proposto aos alunos que enquanto o grupo executor estivesse realizando a prática quem estava observando se mantivesse observante de facto e não se permitisse dispersar. Percebi o quanto isso estava sendo desafiador e ressaltar que na prática enquanto professores eles precisariam saber olhar e enxergar os seus alunos e não fechar os olhos perante os desafios que se apresentam em sala. (**diário de bordo**)

E na busca por essa simplicidade pode surgir o encontro com a natureza primordial do ser, a sua individualidade em comunhão com o todo. Essa é a base da chamada educação holística. Weill (1990) a diferencia do ensino tradicional da seguinte maneira:

Enquanto o ensino enfatiza o conteúdo de um programa, a aquisição de um conjunto de conhecimentos, a proposta holística demonstra como cada situação da existência constitui uma oportunidade de aprender. (...) a educação tradicional tem uma tendência a condicionar as pessoas a viverem exclusivamente no mundo exterior, enquanto a proposta holística se orienta tanto para o exterior quanto para o interior. (p.33)

Sendo assim, não cabe fragmentar o saber e nem as dimensões que compõem o indivíduo. A participante 12 demonstra sua inquietação com esse tema da seguinte maneira:

Por se ter essa fragmentação, as matérias muito divididas e uma falta de ligação entre as matérias isso acaba fragmentando também o aluno como pessoa. Isso dificulta que ele saia da escola e vá buscar algo para a sua vida de forma genuína, sempre será de maneira fragmentada, ele acaba não buscando o que quer e sim o que a sociedade dita. Então essa fragmentação tem o intuito de não formar pessoas conscientes do que acontece, a escola exige focos fragmentados e isso não permite que o aluno pense no coletivo, na sociedade.

Aqui também vale apontar a preocupação da participante 8 sobre as questões relacionadas à fragmentação do ensinar e do aprender. Ela fala de uma pesquisa realizada por outra colega sobre o papel da escola do século passado para cá, este trabalho aparentou ser bem significativo para a aluna, pois para ela estava repleto de sentido: “percebemos que havia uma manipulação mesmo na história da educação, quanto mais fragmentado maior o controle, pois

a pessoa não é um ser inteiro. Aos alunos não é proporcionado conhecer o todo e quando ele precisa usar aquele conhecimento para resolver uma questão na vida prática ele não consegue. E isso é um reflexo de uma educação fabril.”

Ela aponta uma fragilidade muito séria no sistema escolar, se para resolver problemas, ou situações complexas na vida real, o indivíduo precisa mobilizar diversos saberes todos ligados de forma interdisciplinar, como ele o fará se na escola ele foi ensinado ou condicionado a resolver tudo de forma fragmentada, estanque e descontextualizada?

Em um registro individual feito pela participante 12 ela, em uma das aulas, manifesta o seu anseio de fazer um trabalho diferenciado: “O facto de ser futura professora, me faz pensar em como vou trabalhar com meus alunos, fugindo desse padrão de sociedade.”

Pode-se afirmar, que essa fala, é um dos resultados que essa pesquisa visa alcançar, que os alunos, enquanto futuros professores, possam estar sempre atentos a sua prática e que possam refletir sobre o que de facto leva o aluno ao encontro do aprendizado verdadeiro.

Uma outra participante possui um ponto de vista bem radical no que se refere ao papel da escola na sociedade:

Não mudamos em nada, e a escola também não mudou nada. Concordo com uma professora minha, a escola morreu. (...) A escola não acompanha a evolução da sociedade, nem os professores eles querem sair dali o mais rápido possível. Na verdade a escola nunca acompanhou a sociedade; ela pode ter-se adaptado em algumas coisas, mas não acompanha. Eu detestava a escola, para mim a melhor parte era o intervalo, eu aprendia coisas com meus colegas. Ela não acompanha a contemporaneidade, e ainda mais tem cada vez mais dado espaço pra uma competição não sadia. Para mim realmente ela morreu. (**participante 8**)

Essa sua visão deve-se a algumas vivências que teve na escola, tanto como aluna, quanto como estudante de Licenciatura, ela relata ter ficado muito chocada com as condições das escolas que visitou (sujeira, abandono, violência):

Quando estava estagiando eu olhava a escola, as paredes aquela coisa horrível, a escola parece uma prisão cheia de grade, tudo sujo, com as salas pichadas. O aluno não se sente parte daquilo por isso que ele depreca a escola. E eu fiquei desesperada querendo sair de lá, não sei como não pirei. A escola não tem nenhum atrativo, por isso os alunos e os professores não têm prazer em ir para lá. O que te faz não enlouquecer são as relações de amizade, as relações sociais que brotam dali.” (**participante 8**)

Em uma pesquisa organizada por Abramovay (2002) em parceria com a Unesco no ano de 2002, sobre a escola e a violência, demonstra que:

(...) Aquilo que os alunos menos gostam nas escolas em que estudam é o espaço físico – salas de aula, espaço externo, corredores (média de 44%). Em alguns depoimentos dos pesquisadores, a escola tem um aspecto feio, não é arborizada, os

pavilhões são compridos e velhos. Muitas delas apresentam problemas de limpeza, especialmente nos banheiros: A escola deixa a desejar quanto a limpeza, organizações receptividade aos estranhos; os banheiros são completamente sujos e com muita água no chão. Além disso, as salas de aula e os corredores frequentemente não são organizados. (p.74)

Aqui é possível perceber o quão são, também, agressivos para os alunos os espaços escolares. A má conservação e a depredação das escolas revelam o quanto para os alunos aquele lugar os desrespeita e os desumaniza. Assim agredir a escola é uma forma de externar a violência que sente e essa violência afeta diretamente as relações de ensino e aprendizagem.

Ainda nesta linha há um outro ponto a destacar. A participante 8 destaca mais um ponto da pesquisa que fez com sua colega sobre o perfil ideal do professor, e o resultado a inquieta: “Nesta pesquisa fizemos uma entrevista com nossos colegas de classe procurando traçar um perfil de professor ideal. Acreditamos que os alunos gostariam de um professor criativo, dinâmico e descentralizador, mas ao contrário, esses aspectos não saíram valorizados pelas respostas dos alunos e sim um professor conteudista.”

Mas, que conteúdo é esse? Será que ele, de facto, prepara o aluno para a vida? Será que ele conecta o aluno com os seus dons?

Os alunos saem do ensino médio e não conseguem nada com o conhecimento que acumularam, pois o mercado de trabalho exige coisas que ele não possui. Isso me indigna, pois ele vai conseguir apenas um subemprego. Não adianta tentarmos caminhos paralelos, o aluno só vai aprender aquilo que toca ele, aquilo que já é inerente a ele. É óbvio que precisa ter o conhecimento básico, mas acho que essa fragmentação não serve pra nada. O aluno sai sem perspectiva alguma e depois que ele sai da escola é necessário fazer mais cursos, estudar mais e ainda trabalhar. Não entendo como isso funciona, fragmentar uma coisa que é completa? Vamos juntar tudo, matemática, português, história, geografia; é tudo uma coisa só, por que não?” (**Participante 8**)

Uma pesquisa citada por Rodrigues e Ramalho (2007), feita com jovens trabalhadores de fábricas visando compreender o papel que a escola desempenhou para que eles chegasse ali, revela justamente esse ponto levantado pela aluna:

Notamos que existe por parte dos jovens o reconhecimento da importância da escolarização, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho, o desejo de buscar conhecimentos e, principalmente, a necessidade de fazer amigos, de conviver com outros jovens. Por outro lado, contudo, afirmam que a escola não prepara para o mercado de trabalho, nem garante o lugar dele. (p.249)

Assim, é possível perceber que tantos são os papéis da escola e o quanto ela é exigida para que cumpra todos eles. Facto é que, uma missão transversal da escola é oferecer uma educação integradora capaz de também formar indivíduos integrados.

### 3.1.5 - A dimensão social da arte

Nesta categoria será possível compreender a visão que os alunos têm do papel social da arte nas escolas.

O participante 9 ressalta a necessidade da arte passar a fazer mais parte do dia-a-dia do aluno e ainda mais, dele emergir como algo permeado de sentido: “(...) se puder partir de algo que está presente em seu dia-a-dia o aluno se envolverá e depois fica mais fácil apresentar uma outra proposta de arte para ele, pois ali pode começar a fazer sentido.”

Nesse sentido Silva; Schultz e Machado (2008) reforçam que:

(...) a Arte não é mais conteúdo escolar para preencher tempo, mas sim para contextualizar e articular com as demais áreas do conhecimento. A Arte está presente em todas as rotinas sociais, na história, em nosso dia-a-dia. Ela faz com que o indivíduo pense e repense no seu universo. A Arte está no meio da geografia, história, filosofia, da língua portuguesa, da matemática. Enfim ela não fica somente em uma caixinha, grade curricular, e sim para a nossa existência. (p.37)

Estando assim tão arraigada ela passa a fazer parte da construção social do sujeito, mas quando ela possui um valor puramente estético, essa sua influência diminui e é essa a preocupação do participante 1: “Sem sombra de dúvida. Eu penso que nós não devemos sacrificar a forma. Então penso que a arte precisa ter uma dimensão social sim, por que senão as pessoas podem se esconder atrás de uma arrogância e de uma despreocupação social e dizer que isso é apenas em defesa da arte. Tá, mas a arte é feita por quem? E para quem?”

A concepção de arte aplicada a esta pesquisa está intimamente ligada à citada dimensão social da arte, tendo em vista que a dança aqui praticada não possui um senso puramente estético e mecanicista e sim funcionou como um instrumento para auxiliar estudantes em seu processo escolar e também para que amplie certos pontos de vista do seu olhar como educadores.

A participante 5 expressa com clareza este trabalho:

A arte é para poucos, é elitista. A escola não dá acesso, muitas pessoas estão sem acesso. Muitas coisas não são conhecidas, exploradas. Acaba rolando uma exclusão. Igual você trouxe a dança, a bailarina está no pedestal, mas você trouxe para o nosso meio e nos mostrou que dá pra dançar, é para todos, é possível. Mas nem sempre a sociedade não quer que todos participem. Se ela puder continuar separando, ela vai continuar. É mais conveniente deixar para poucos.

A arte aqui aproxima as pessoas ao mesmo tempo que possibilita que o indivíduo se

aproxime dele mesmo.

### **3.1.6 - E finalmente, a dança foi um instrumento de intervenção educativa para estes alunos?**

Aqui cabe inserir a fala resumida dos alunos para que eles próprios possam responder:

Considero sim, porque a escola é um ambiente muito hostil a disciplina dos corpos que os debochados praticam contra os outros, talvez seja por que eles não saibam cuidar dos seus próprios corpos, até que apareça alguém pra dizer: ei você não é isso aí não. Essas pessoas podem ter passado por algo quando eram pequenos que repreendeu ou maltrataram seus corpos. Então é de fundamental importância para o processo educativo intervenções dessa maneira, até para que a dança ajude a produzir corpos menos ofensivos e hostis. **(participante 1)**

Sim. Eu acredito que me motivou mais, pois às vezes eu chego cansada e temos o momento da aula e a dança, por mais que sejam músicas mais tranquilas, ela acaba nos ativando (...) **(participante 2)**

Para mim sim, pois é mais um meio para viabilizar o ensino, como eu já disse, o ensino está muito dentro de caixinhas e se quebramos pelo menos uma caixinha dessas usando uma ferramenta diferente vamos ganhar em muitos outros sentidos. A disciplina me mostrou que temos o componente corporal no aprendizado, não somos só mente e sim mente e corpo, não é apenas uma dinâmica para movimentar o corpo, tem momentos que precisamos de fluidez, de respirar, refletir sobre os nossos sentimentos, escutar uma música e colocar os pensamentos e sentimentos para fora. Isso é muito gratificante para mim é sim uma ferramenta de ensino e de transformação por que a partir do momento que fazemos os nossos alunos a pensarem diferente e colocar isso para fora transformamos a vida dele e o social. **(participante 3)**

Eu considero. Dá muito mais ânimo para assistir às outras aulas. Às vezes chegamos cansados e aí fazer aula de dança parece que estamos preparando o seu corpo para as outras aulas. Chegamos mais preparados. **(participante 4)**

Eu acho. Tanto acho que é. Imagine a sua aula é a primeira de uma sexta-feira, ah é sexta-feira, eu vou feliz para a aula. Por que não é algo por obrigação e sim pelo prazer. Quando fazemos algo por prazer não importa a hora. E nas outras aulas se algo parecido fosse aplicado, mesmo vindo uma aula de física depois as pessoas ficariam mais felizes. (...) Estar com outro, tocar o outro. Somos um todo e podemos ficar juntos não só na

aula, mas em outros momentos também e isso é estimulado. Você faz parte de um grupo, esse outro sente você, então isso é muito bom. É uma cadeia que só vai aumentando.

**(participante 5)**

Com certeza, essa matéria já foi uma intervenção educacional. Se pudermos olhar aqui no nosso currículo da graduação é tudo bem quadradinho e aí você vê uma matéria chamada “Dança e Educação”. Por mais que a dança exija um certo preparo corporal, mas acho que a intervenção por mínima que seja ajuda os alunos a se encontrar mais com que ele goste, a arte no geral tem esse poder. (...) Acho que a intervenção da arte e da dança ajuda o indivíduo estar mais presente e se encontrar consigo e com os outros.

**(participante 8)**

“Acho que sim. (...) no espaço escolar a dança pode ajudar a ressignificá-lo.”

**(participante 9)**

“ (...) a dança pode intervir num contexto pessoal favorecendo que ela se encontre para poder conseguir se expressar de uma maneira bem pessoal e também de uma maneira coletiva, as pessoas se encontram ali. A dança deixa transparecer muitas coisas.”

**(participante 10)**

Cumpre completamente e até rápido, por que comigo eu achei que ia demorar mais para interagir e me aceitar fazer uma atividade de dança. Eu me surpreendi e quando eu venho para a aula eu venho feliz, e penso o que será que vai acontecer hoje. Venho com uma expectativa, acho que a dança nessa função de educadora e integradora tem um papel fundamental.

**(participante 11)**

Eu acho que sim, acredito que melhorou demais a convivência com entre os alunos, se preocupando mais uns com os outros, se respeitando. Então, algumas opiniões e comentários, tipo rixas, já não têm o mesmo valor. O que o outro pensa é relevante, mas não necessariamente vai mudar o que eu penso e podemos viver todos juntos, a convivência melhora 100%, pois começamos a nos entender e entender o próximo.

**(participante 12)**

Ao ler essas palavras, cada argumento aqui levantado demonstra quão especial foram os momentos vividos em aula, o quanto para si realmente a dança se revelou e pode atuar de forma interventiva.

Aqui não importa a falta de espaço que a arte, a dança, possui nos currículos escolares; abriu-se um espaço para a dança, apostou-se que ela poderia auxiliar os alunos e assim ela cumpriu seu papel.

## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Ao longo deste trabalho de pesquisa muitos foram os caminhos possíveis a ser traçados até que o objeto de pesquisa fosse definitivamente traçado. Assim, tudo se desvendou quando o Projeto Experimentando a Dança foi solicitado a atuar com alunos de um curso de Licenciatura do Instituto Federal de Brasília- Campus Taguatinga Centro. Com os 14 alunos frequentes que participaram das aulas pudemos desenvolver um trabalho, experimentar uma nova metodologia de aula que pudesse integrar a dança em várias facetas: fazer aulas de dança enquanto alunos e perceber a importância e a função do corpo no aprendizado ao buscar uma educação integral; e assim poder concluir se a dança foi ou não um instrumento de intervenção educativa.

Apresentar uma dissertação de mestrado que procura fazer uma ponte entre educação e a dança é abrir a possibilidade de interlocução entre duas áreas do conhecimento que apontam uma grande possibilidade de produzir benefícios aos alunos que participam de projetos desta natureza.

A visão educativa precisa cada vez mais se abrir para esta característica da natureza humana que é a formação de indivíduos conscientes e que possam, assim, ser capazes de gerar mudanças no seu meio social. Essa é uma das missões da escola e a dança pode funcionar como um instrumento que possibilita ao aluno fazer contato com essa realidade.

Para se atingir essa integralidade no ensino é necessário mobilizar uma diversidade de concepções pedagógicas e seus respectivos métodos, procurando garantir que a diversidade e a heterogeneidade dos alunos também seja atingida e contemplada. A dança ainda não está devidamente abordada nos âmbitos escolares, pois encontra-se, muitas vezes, à parte funcionando como uma atividade meramente lúdica. Sendo assim, ministrar aulas de dança isoladamente do currículo escolar pode não garantir uma educação integrada, mas poderá, à sua maneira, contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Seu potencial poderia sim ser atingido a partir do momento que houvesse uma aliança com as outras áreas do conhecimento. A dança então seria um espaço de manifestação do que foi aprendido e não um simples movimentar descoordenado e sem intencionalidade.

Aliar a aprendizagem a trabalhos artísticos é algo que aparenta ser uma saída para que a educação consiga alcançar a compreensão da complexidade humana. Para esta pesquisa, foi

considerado o aspecto social da dança como uma expressão artística. Sendo assim, o desenvolvimento da técnica de dança essencialmente estético aqui não foi considerado como premissa básica, mas como algo decorrente do desenvolvimento pessoal de cada aluno. Assim, procurou-se romper, de alguma maneira, com um certo padrão metodológico quanto à dança e com isso possibilitar ao aluno a consciência de aliar corpo e mente ao aprendizado que ocorre nas suas aulas regulares e também de considerar esses aspectos na sua futura atuação como professor.

É necessário observar que, algumas vezes, é difícil compreender a dupla faceta desta pesquisa, pois para compreender a função da dança no aprendizado pode ser necessário vivenciá-la. Assim também seria para os alunos que participaram desta pesquisa, mas eles se abriram ao novo e puderam sentir, experienciar e concluir se as aulas de dança ajudaram na sua vida acadêmica enquanto alunos e ampliou também a sua visão como futuro professor ao passar a considerar a função do corpo e seus sentidos no aprendizado, não só o corpo enquanto está dançando, mas quando está sentado na cadeira da sala de aula ou quando está produzindo ou vivenciando os conhecimentos ali expostos.

É um dos papéis do educador animador sociocultural auxiliar na difusão e na socialização da arte, e, aqui neste trabalho, coube à pesquisadora assegurar que a dança cumprisse uma função social e educativa, bem como que ela seja uma aliada ao processo de construção moral do indivíduo, aqui alunos de um curso de formação docente, que precisarão em sua prática, sobremaneira, conhecer o outro, sentir o outro, observar o outro, compreender o outro; este outro sendo seus próprios alunos. Assim, acredito que tenha sido possível compreender as ideias que foram percorridas nos capítulos desta dissertação e ter uma clareza por qual caminho passou a prática da dança aqui trabalhada e como a educação social pôde cumprir seu papel.

No momento da coleta de dados uma riqueza de informações foi detectada. Os alunos em geral, já tinham tido um certo contato com o ambiente escolar na função de docente, seja por meio observação ou seja pela docência efetivamente. Suas idades eram as mais variadas, e alguns alunos tinham recentemente saído do Ensino Médio e chegaram a relatar que, quando lá retornaram na função de docente, poucas mudanças ocorreram desde então, o que os desapontava de certa forma.

A escola, de certa maneira, ainda é um aparelho do Estado, sendo suas tendências pedagógicas por ele influenciadas quase que diretamente. É difícil conceber mudanças estruturais sendo que a Educação está cercada por uma disputa de poderes. Mas, aos professores

ainda é reservado um espaço de autonomia e é nesse espaço que os alunos pesquisados e eu também acredito que mudanças importantes podem ser plantadas.

A falta de motivação também é algo presente no cotidiano escolar observado e vivenciado pelos alunos da pesquisa. Mas, como se falar de motivação se a identidade dos alunos não está impressa no contexto da escola? A familiaridade com a escola, o estado de espírito, humor e disponibilidade são indeléveis condições para que o indivíduo se abra para aprender. E aí se apontam os desafios da profissão docente que, sem dúvida, perpassa pelo facto de que seu trabalho é sim, marcado pela subjetividade.

Alguns alunos relataram experiência com trabalhos corporais dentro da escola, principalmente nas aulas de Educação Física, demonstrando quanto perceberam ser importante o trabalho com o corpo, principalmente os exercícios de ritmo e dança. Sim, essa pesquisa mostrou o quanto é essencial a consciência corporal para o aprendizado, essa que também pode ser denominada de escuta interna, que favorece sobremaneira que eu reconheça a mim, com minhas potencialidades e fragilidades e, conseqüentemente, ao outro também. E isso trabalhámos nas aulas, momentos de auto e hetero observação. Mesmo que os alunos já se conhecessem, ali naquele espaço eles se reconheciam de uma maneira única, ressignificando suas relações com os outros e também consigo. Cabe a um professor desenvolver uma escuta e um olhar sensíveis aos seus alunos, perceber suas emoções, como elas se expressam no seus corpos verificando assim sua disponibilidade para aprender ou não.

No grupo de alunos pesquisado pouquíssimos já tinham tido contato com aulas de dança e, de uma certa maneira, mostraram-se sedentos por conhecer e vivenciar o que ali seria proposto. Ao longo das aulas, mesmo cansados da rotina diária de aulas e trabalhos, os alunos foram-se entregando dia após dia a uma atmosfera de muita sensorialidade, estando cada dia mais despertos e atentos a tudo que estava acontecendo ao seu redor. E, a cada aula, a cada novo contato sensorial, fomos avançando na compreensão de que o corpo é sim uma porta de entrada para o conhecimento.

Alguns alunos relataram quando entrevistados e, principalmente nas aulas, o quanto estar trabalhando com o corpo lhes fazia bem e o quanto era prazeroso, pois, inclusive nas suas vivências tanto dentro quanto fora da escola, sentiam que seus corpos eram negados, evidenciando assim uma ditadura corporal que sofriam há muito tempo.

A postura sentado e atento (de preferência calado) é minimamente estranha a um corpo que possui a vida passando em todas os seus níveis. Uma postura assim é, para o corpo, uma punição e nos acompanha durante toda uma vida escolar e, como se não bastasse, está refletida

também na nossa sociedade, que aderiu uma lógica perversa para a doutrinação dos corpos.

Abro agora um espaço para falar mais especificamente das aulas que foram dadas aos alunos de Licenciatura Letras Espanhol. A princípio havia uma curiosidade no ar: qual seria o ponto de convergência entre a dança e a educação? E como pano de fundo uma vontade, quase necessidade, de se trabalhar com o corpo. Então o desejo e a curiosidade desses alunos se uniram. Um professor, com uma certa constância, precisa ter aguçada a sua sensibilidade pedagógica, ele precisa alçar novos voos rumo a uma nova compreensão acerca de sua prática; isso é inerente a sua condição de formador. O intuito com as aulas era que os alunos, cada um à sua maneira, passasse a considerar o corpo e os seus sentidos no aprendizado dos seus alunos. Para a autora desta Dissertação que possui uma experiência com a dança, trazê-la para o ambiente escolar foi bem desafiador e foi muito gratificante, conseguindo perceber que os alunos tiveram suas vivências pessoais enriquecidas com as aulas. Em seus relatos alguns deles até chegaram a sublinhar propostas para o uso da dança em suas aulas: fazer alguma prática cinco minutos antes das aulas (silenciar-se, tocar-se, movimentar-se), fazendo, assim, que as aulas sejam um pouco mais dinâmicas.

As aulas de dança proporcionaram a esses alunos momentos de profunda liberdade e prazer; e isso era perceptível para a autora enquanto professora. Alguns alunos até chegaram a relatar que dançar os fazia conectar-se mais consigo mesmos, que os fazia sentir mais vivos e que a dança lhes permitiu transcender a questão de cansaços e preocupações quotidianas. Desta maneira, fica evidente um aspecto mais subjetivo da dança.

No que se refere à ligação da dança com o processo de aprendizagem dos alunos, alguns deles apontaram que dançar os estava a auxiliar a melhorar sua concentração, o seu foco. E isso nos revela a habilidade que a dança desenvolve no dançante: observar melhor a si e os outros, conhecer-se melhor através da expressão de seus movimentos, como sua mente funciona e, por que não, como se aprende? levando os alunos a expressarem o melhor de si e a conectarem-se de uma maneira diferente, pois, para eles, foi uma maneira de ampliar a autorreflexão e auto-percepção e fazer disso um exercício diário.

Nas aulas tudo isso era permeado por momentos em que nos sentávamos e conversávamos sobre as tendências e rumos que a escola vinha tomando. E eram momentos muito ricos, pois ajudavam a dar um sentido pedagógico a tudo aquilo que estávamos vivenciando nas aulas. Temas como o trabalho com a inter e transdisciplinaridade ali foram tratados e chegámos a algumas conclusões de por que é tão difícil trabalhar dessa maneira nas escolas. Chegámos à conclusão de que o nosso pensamento e o nosso corpo não são inter ou

transdisciplinares. Fomos educados colocando o conhecimento em caixinhas; nossos corpos castrados e domados. Como poderemos alçar voos? Nesse sentido, o fazer do professor toma grandes proporções pois ele passa a preceder o próprio conteúdo ensinado, pois em sua prática ele precisa estar disposto a aprimorar sua percepção e seus sentidos e, conseqüentemente, toda a sua estrutura prévia de ensinagem.

Um desafio à prática docente está posto há muitos anos, que é o trabalho com a variedade de individualidades de seus alunos. As aulas de dança proporcionavam o trabalho com a individualidade dos alunos e eles perceberam o quanto aquilo era importante no trabalho pedagógico. Alguns alunos até chegaram a considerar a importância desse cuidado no ato de planejar aulas que seja o mais próximo possível da realidade da turma. Acreditamos que cabe aos professores a essa altura revisar seus métodos e perceber maneiras muito particulares de ensinar os conteúdos.

Um desafio ainda maior é o de perceber a escola tendo como ponto de partida os alunos. Isso até soa como algo que já deveria ser óbvio, mas nós educadores e os sistemas de ensino ainda não conseguem agir desta maneira. Uma escola mais centrada no aluno não implica que ela esteja a serviço dos “quereres” dos alunos e sim que o compreenda como um ser dotado de necessidades sociais, emocionais e pedagógicas e que também é um ser contemporâneo naturalmente refletindo a evolução e as demandas da sociedade. Quem é esse aluno? Como, de facto, ele aprende? O que é necessário para esse aprendizado? Nas vivências escolares e, principalmente, nesta vivência concreta, a autora compreendeu que, primeiramente, precisamos modificar o trabalho pedagógico, a compreensão de como se dá a aprendizagem e que, não necessariamente, precisamos *a priori*, de grandes recursos para isso; precisamos primeiramente abrir nossa compreensão e visão como educadores.

Um exemplo bastante ilustrativo disso, foi o trabalho realizado com a respiração. Inicialmente não tínhamos noção da amplitude e importância que os exercícios respiratórios estavam tendo para os alunos. Até que começamos a receber retornos positivos e que eles estavam usando o que fazíamos em sala nos seus outros momentos de estudo. Trabalhar com a respiração se aliava perfeitamente à proposta deste trabalho e quando ampliámos um pouco mais a pesquisa foi possível verificar que há estudos científicos que tratam dos benefícios dos exercícios respiratórios e de escolas que aplicam essas técnicas como um instrumento pedagógico em algumas cidades do Brasil e também em Portugal. Com esses exercícios era frequente os relatos de maior relaxamento e centramento, aspectos essenciais para uma boa aprendizagem.

Um cunho pedagógico que essa pesquisa possuiu foi o de trazer reflexões do lugar do corpo na escola e no aprendizado. Muitos alunos, obviamente, já tinham sofrido com a negação de seus corpos e sentidos na escola, mas poucos já tinham parado para pensar nisso do ponto de vista pedagógico, na condição de futuros docentes.

Conforme destaca Oliveira (2006) há, para a escola, uma grande necessidade de se adequar às necessidades de tempo e espaço sendo assim uma “máquina de ensinar”. Neste aspecto mais mecânico da escola fica tão evidente uma contradição, pois ela se compõe não só de processos, mas de seres eivados de individualidades e ritmos. Uma diferenciação que já é natural, mas que se não houver um trabalho pedagógico adequado são criadas diferenciações inadequadas e além do necessário.

Com constância, os alunos foram chamados a essas reflexões e da gravidade do legado de um processo de ensino e aprendizagem que desconsidere o corpo e seus sentidos. Alguns deles também relataram um certo estranhamento ao chegar na Licenciatura quando, certas vezes, eram chamados a estimular seus corpos, sentidos, pois, para eles, isso era incomum dentro de um espaço escolar. De alguma maneira, cada um ao seu modo, os alunos perceberam e vivenciaram que o corpo é sim porta de entrada ao aprendizado e que ele possibilita sua consolidação e consistência.

Ainda sobre esse legado, Najmanovich (2002) ressalta que uma série de restrições metodológicas e de ordem conceitual foram dificultando o trabalho com o corpo nas escolas e ampliamos esse conceito trazendo a ideia de que também vem dificultando o repensar do fazer pedagógico. Uma aluna fez um destaque que aqui cabe lembrar, o tanto que, na visão dela, a escola tem favorecido o excesso de robotização, individualismo, e que, ao desconsiderar o corpo, também dificulta o trabalho relacional dos alunos. Mais uma vez, Najmanovich (2002) vem corroborar essa ideia com o facto de que ao desconhecer seu próprio corpo o indivíduo se afastou da sua própria natureza original e, conseqüentemente, do outro e do que o liga ao Universo.

É necessário destacar, também, que tudo isso parecer ter um sentido próprio. Compreendemos que, em períodos de uma larga busca por desenvolvimento econômico, a educação brasileira tenha feito a escolha de alfabetizar seus alunos mais cedo, retirar, paulatina e silenciosamente o lúdico e introduzindo, cada vez mais, um sentimento de competição no ambiente escolar. Para reverter isso, realmente é necessário um processo educativo que prime pelo desenvolvimento intelectual dos alunos. Alguns alunos chegaram a relatar que as escolas estão se distanciando do seu real papel e isso é, sobremaneira, preocupante.

Percebemos, e isso também foi recorrente nos discursos dos alunos, que, sim, falta muito diálogo entre alunos, professores, escolas, redes de ensino e também com a sociedade. Esse aspecto também foi abordado com os alunos e gerou divergências de ideias. Essas relações que a escola trava consigo (alunos, professores, pais, processo de ensino e aprendizagem) e com a sociedade, por vezes parece demonstrar que caminham todos juntos em uma direção e que a evolução de um gera a evolução do outro. Mas, com olhos mais sensíveis, é possível perceber que não funciona bem assim. Em certa medida a escola evoluiu, por força da necessidade, pois, no nosso entendimento, ela resiste a modificar suas estruturas. Mas, falamos uso da opinião mais corrente dos alunos que ressalta que essa modificação foi fruto de uma evolução da sociedade, que em parte ainda se mantém e que em outros pontos já se permitiu ir adiante, e que, realmente, essa mudança vem dessa força e não de uma imposição legal e autoritária.

Ao adentrarmos na função social da arte, quando entrevistados, percebemos que poucos alunos conheciam esse aspecto da arte, mas, prontamente, quando compreenderam, houve um reconhecimento do seu valor e importância. É perceptível que os processos artísticos, cada vez mais, passem ao largo da organização curricular das escolas favorecendo o desenvolvimento do intelecto, Isso é apontado pelos alunos que sentem a necessidade de que a arte faça mais parte do seu dia dos alunos.

Como explicam Silva, Schultz e Machado (2008) o papel da arte na escola é sintonizar-se com as outras áreas do conhecimento, pois ela está intimamente ligada a nós desde sempre, a arte é algo inato ao ser humano.

Esta pesquisa fez o uso de uma dimensão social da arte e demos espaço para que ela encontrasse seu lugar dentro da sociedade, aproximamo-nos dela e criámos um processo artístico aula a aula para além de demandas estéticas. Seu uso permitiu aos alunos uma ampliação de possibilidades pedagógicas e uma releitura do seu papel como futuros professores. Por meio da dança nos permitimos aproximar-nos uns dos outros e, conseqüentemente, de nós mesmos.

Ao final de toda essa reflexão aqui levantada, cabe uma resposta sobre se a dança pode ser um instrumento de intervenção educativa. Ouvir dos alunos, cada um à sua maneira, dizendo que sim: uns percebendo a disciplina dos corpos imputada pela escola; outros a sentiram-se mais dispostos a vir para as aulas; outros, ainda, salientando que é um instrumento para viabilizar o ensino; alguns que sentiram os efeitos positivos em seus corpos; aqueles outros que tiveram mais prazer em estar com seus colegas de sala e consigo; alguns referindo que foi um intervenção educacional; outros a sentiram-se mais presentes e concentrados; ainda outros que

disseram que auxiliou na sua forma de se expressar; outros que confessaram lhes causou surpresa e contentamento; e, por fim, para muito foi reconhecido seu papel educativo e integrador.

Uma educação libertadora exige de nós educadores um trabalho executado na totalidade, na globalidade de factores que circundam o próprio processo educativo e, conforme defende Freire (2011), isso confere um ar de utopia que causa ojeriza aos olhos de uns, mas que brilha os olhos de outros esperançosos, que erguem suas mangas e se conectam com seu coração vibrante, que é o coração do educador. A educação precisa sim, de utopia, de crenças, de fé, de uma entrega do educador. Isso implica sim, mais trabalho, mais presença, talvez mais frustrações, mais suor; mas é assim, a nosso ver, só assim.

Carecemos de diálogo nas nossas escolas, espaços para oposição e para concordâncias. Os métodos dialógicos que tanto evocamos são um exercício e estamos nas primeiras lições. O diálogo abre espaço para a criatividade, para o universo de possibilidades que o processo de ensino e aprendizagem pode abarcar, É um movimento de criação e recriação constante que nos convida a nós educadores a ir além das limitações. Esse movimento é um *continuum* um constante caminhar onde estão professores e estudantes, indo juntos, nenhum ficando para trás ou deixando de ser enxergado, o professor como um líder dando o tom desta toada.

E assim fomos caminhando ao longo desta pesquisa, a autora desta Dissertação com os alunos, dançando a dança da vida e vindo representá-la, senti-la, percebê-la ao longo das aulas. Um novo mundo se abriu para todos nós.

## 5. APÊNDICES

### Apêndice 1

#### Plano de ensino da Disciplina Dança e Educação

#### PLANO DE ENSINO

<i>Campus:</i>	Taguatinga Centro	Curso:	Letras/ Espanhol	Turma:	4
Semestre / Ano:	2º / 2016	Período:	2º	Carga Horária:	40 h/a

Componente Curricular/ Área de conhecimento:	Componente Optativo I – Dança e educação
Professora:	Kamilla Queiroz

#### **Ementa/ Bases Tecnológicas:**

Vivências de movimento corporal; Oficinas de corpo e movimento; Dançaterapia; Dança criativa; O aspecto interdisciplinar da dança, Dança e educação.

#### **Competências:**

- Fazer o uso da dança como uma ferramenta de auxílio em um contexto de vulnerabilidade educacional;
- Reconhecer a relação do corpo-movimento com a educação dialogando com outras ciências

### **Habilidades:**

- Estabelecer conexões entre corpo e expressividade;
- Interagir no ambiente em que está através do corpo em uma via de mão dupla: receber do ambiente suas interferências e também interferir;
- Compreender as problemáticas envolvidas com a negação do corpo no aprendizado e também no contexto escolar;
- Considerar o aspecto físico-corporal no processo de aprendizagem

### **Metodologia:**

As aulas terão como base metodológica a aprendizagem dialógica. Serão compostas por aulas práticas em sua essência, mas haverá momentos de estudos teóricos em momento pontuais. Desta maneira, como já é a proposta do componente, os alunos irão experienciar movimentações corporais que de alguma maneira trarão benefícios para o seu corpo e mente. Além disso, nas aulas teóricas, as questões relacionadas com a dança e educação e o aspecto interdisciplinar da própria dança serão suscitadas.

### **Recursos Instrucionais:**

Material de artes (caneta, pincel, lápis de cor, giz de cera), quadro branco e pincel; projetor de imagens, notebook, caixa de som. Observação: os alunos precisarão vir com roupas confortáveis, próprias para práticas físicas; as salas onde serão ministradas as aulas precisam estar com as cadeiras recuadas sobrando espaço livre.

### **Avaliação:**

Como este componente trata-se de uma disciplina optativa, a avaliação será basicamente feita pela frequência às aulas que deverão obedecer ao mínimo de 75% da carga horária total.

Mesmo não se tratando de uma atividade avaliativa, visa-se uma apresentação ao público ao final do semestre letivo.

### **Bibliografia Básica:**

FUX, María. (1983). Dança, experiência de vida. São Paulo: Summus.

MARQUES, I. (1997). A Dança Criativa e o Mito da Criança Feliz. Revista Mineira de Educação Física, 5(1), 28-39.

MARQUES, I. (1997, junho). Dançando na Escola. Revista Motriz, 3(1), 20-28.

ALMEIDA, Marcia (org); WEBER, Susi ... [et al.]. A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos. Brasília: Editora IFB, 2015

### **Bibliografia Complementar:**

MERRIAM, Alan P. The Arts and Anthropology. In: Anthropology and Art: readings in cross-cultural aesthetics, OTTEN, Charlotte M., ed., New York: The Natural History Press, 1971

STINSON, S. (1999). Piaget para Professores de Dança. Revista Mineira de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, 7 (1), 14-32.

**Professor (a):** Kamilla Queiroz

**Coordenação de Curso:** Simone Gontijo

### **Cronograma das atividades**

DATA /AULA		ATIVIDADES
1	05/08	Ritmo e impulso
2	12/08	Trabalhando o olhar e enxergar (olhar o corpo e dançar com partes do corpo, um começa e os outros seguem)
3	19/08	Biodanza e dança circular
4	26/08	Trabalhando com os tecidos (individual e em dupla)
5	02/09	Trabalhando com a meditação ativa e a respiração
6	09/09	Trabalhando com o respiro na dança
7	16/09	Trabalhando com o chão e com a circularidade do corpo
8	23/09	Trabalhando com a circularidade fora do corpo
9	30/09	Trabalho com papel folha de papel de seda
10	07/10	Documentário

11	14/10	Grupo Focal
12	21/10	Estudo sobre: O lugar do corpo no aprendizado
13	28/10	Estudo sobre: A ditadura do corpo na escola
14	4/11	Dança Criativa
15	11/11	Dança Criativa
16	18/11	Dança Criativa
17	25/11	Dança contemporânea
18	2/12	Dança contemporânea
19	9/12	O círculo afetivo
20	16/12	Encerramento: relatos e práticas finais

## Apêndice 2

### Roteiro da Entrevista semiestruturada com os participantes do projeto Experimentando a Dança

O questionário abaixo será aplicada pela mestrandia Kamilla Fernanda da Costa Queiroz e é um instrumento de pesquisa a ser realizada para o curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém/Portugal. As respostas aqui coletadas serão utilizadas tão somente para fins de registro nas fichas dos integrantes do projeto Experimentando a Dança e para fins científicos, sendo a identidade dos alunos preservada. O objetivo desta pesquisa é investigar o aspecto educativo da dança e como ela pode se tornar uma ferramenta interventiva no ambiente escolar.

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Qual a sua ocupação?
5. Você já fez aula de dança alguma vez?
6. Se sim, por quanto tempo?
7. Qual foi a sua maior motivação para participar das aulas de dança?
8. Na sua percepção, fazer aulas de dança podem influenciar na sua vida acadêmica? Como?
9. O ambiente escolar induz a ruptura entre mente/corpo? Por que?
10. (Apenas em caso afirmativo da questão 9). Quais são as implicações dessa ruptura no processo de aprendizagem?
11. Você acredita que a estrutura curricular adotada na escola limita o trabalho com as outras dimensões do aprender?
12. Você considera que o trabalho com a dimensão social da arte seja um tema a ser desenvolvido no ambiente escolar? Por que?
13. Você acredita que a dança seja capaz de modificar costumes, crenças e memórias? Se sim, como e por que isso é possível?

14. Após a participação das aulas, as práticas e discussões nelas suscitadas, você considera a dança como uma ferramenta de intervenção educacional?

15. Para você, a contemporaneidade traz consigo uma nova interação entre sujeito e objeto do conhecimento? Como isso se materializa na escola?

### GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA

Objetivos	Indicadores de perguntas/tópicos	Perguntas	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar o entrevistador</li> <li>-Identificar a instituição;</li> <li>-Legitimar o estudo e os efeitos educacionais da intervenção aplicada;</li> <li>-Garantir a confidencialidade das respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificação do entrevistado;</li> <li>- Identificação da instituição que legitima a pesquisa;</li> <li>-Objeto da pesquisa;</li> <li>-Garantia de confidencialidade.</li> </ul>	<p>O questionário abaixo será aplicada pela mestrandas Kamilla Fernanda da Costa Queiroz e é um instrumento de pesquisa a ser realizada para o curso de Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém/Portugal. As respostas aqui coletadas serão utilizadas tão somente para fins de registro nas fichas dos integrantes do projeto Experimentando a Dança e para fins científicos, sendo a identidade dos alunos preservada. O objetivo desta pesquisa é investigar o aspecto</p>	<p>Neste caso apresentou-se o cabeçalho da entrevista.</p>

		educativo da dança e como ela pode se tornar uma ferramenta interventiva no ambiente escolar.	
Bateria de perguntas 1: -Identificar o entrevistado (idade, sexo, ocupação profissional)	Verificação da heterogeneidade da turma e percursos de vida dos alunos, da diversidade de gênero da turma e experiência com o ambiente escolar	1.1 Idade; 1.2 Sexo; 1.3 Qual a sua ocupação?	A identidade será preservada
Bateria de perguntas 2: Verificar nos entrevistados qual a sua experiência prévia com aulas de dança	Compreensão do ponto de partida dos alunos e sua experiência ou não com aulas de dança. Em relação aos alunos que já tiveram aulas de dança o que os motivou a participar das aulas e qual o significado disso para eles.	2.2 Você já fez aula de dança alguma vez? 2.3 Se sim, por quanto tempo? 2.4 Qual foi a sua maior motivação para participar das aulas de dança?	Ambientar o respondente no contexto da entrevista

<p>Bateria de perguntas 3: Compreender como os alunos estabelecem uma relação entre a dança e o aprendizado</p>	<p>-Relação entre a dança e o aprendizado; -Melhora no rendimento escolar; -Uso do que foi aprendido nas aulas em outras vivências das quais tenha participado. -O papel interventivo na dança</p>	<p>3.1 Na sua percepção, fazer aulas de dança podem influenciar na sua vida acadêmica? Como? 3.2 Você acredita que a dança seja capaz de modificar costumes, crenças e memórias? Se sim, como e por que isso é possível? 3.3 Você acredita que a dança seja capaz de modificar costumes, crenças e memórias? Se sim, como e por que isso é possível? 3.4 Após a participação das aulas, as práticas e discussões nelas suscitadas, você considera a dança como uma ferramenta de intervenção educacional?</p>	<p>Estabelecer uma ponte entre a dança e educação. Permitir que o respondente fale mais livremente podendo relatar outras experiências</p>
---	--	---	--

<p>Bateria de perguntas 4:</p> <p>-Verificar o nível de compreensão que os alunos possuem acerca da ruptura entre mente e corpo nos processos escolares;</p> <p>-Perceber se os alunos consideram as diversas dimensões do aprender;</p> <p>-Verificar se apontam em suas respostas alguma tendência em trabalhar de maneira diferenciada com seus alunos.</p> <p>-Compreender como os alunos percebem a evolução da sociedade e como a escola acompanha essa evolução.</p> <p>-Verificar como percebem a relação entre sujeito e conhecimento.</p>	<p>-Escola e ruptura mente e corpo;</p> <p>-Priorização do intelecto nas escolas e sua ineficiência para o desenvolvimento integral do ser;</p> <p>-Estrutura curricular deficitária e fragmentada;</p> <p>-Dimensões do aprender;</p> <p>-Novas formas de atuação do professor;</p> <p>-Evolução da sociedade e seus conceitos;</p> <p>-Relação entre conhecimento e sujeito (se houve modificação ou não);</p> <p>-Releituras feitas pela sociedade durante séculos de interação de seus sujeitos;</p> <p>-Como a escola absorveu ou não essa releitura.</p>	<p>4.1 O ambiente escolar induz a ruptura entre mente/corpo? Por que?</p> <p>4.2 (Apenas em caso afirmativo da questão 9). Quais são as implicações dessa ruptura no processo de aprendizagem?</p> <p>4.3 Você acredita que a estrutura curricular adotada na escola limita o trabalho com as outras dimensões do aprender?</p> <p>4.4 Para você, a contemporaneidade traz consigo uma nova interação entre sujeito e objeto do conhecimento? Como isso se materializa na escola?</p>	<p>Verificar a compreensão macro de educação</p>
<p>Bateria de perguntas 5:</p> <p>Compreender a visão que os alunos possuem da necessidade de trabalhar a dimensão social da arte nas escolas.</p>	<p>-Maior visibilidade à dimensão social da arte nas escolas;</p> <p>-Aspecto mais social e acessível da arte nas escolas.</p>	<p>5.1 Você considera que o trabalho com a dimensão social da arte seja um tema a ser desenvolvido no ambiente escolar? Por que?</p>	<p>Fazer uma explicação prévia antes de fazer a pergunta.</p>

## **Apêndice 3**

### **Roteiro de observação/Diário de bordo**

#### **1. Receptibilidade dos alunos/instituição quanto as aulas de dança.**

- Conhecer os alunos e saber o que esperam das aulas;
- Verificar a quantidade de alunos e o espaço disponível (adaptação metodológica);
- Recursos materiais disponíveis;
- Conhecer a situação acadêmica dos alunos que participarão das aulas

#### **2. O desenvolvimento das aulas.**

- Com o passar das aulas, como vai se modificando a receptibilidade dos alunos;
- Como pode ser percebido a mudança de postura perante ao que é proposto e o que é executado, observando não a habilidade técnica, mas a presença de consciência no que é realizado;
- Observar o entrosamento em os alunos e as possíveis manifestações de afeto e desafeto;
- Procurar identificar, nos registros diários individuais, o que é citado, quais são as impressões dos alunos sobre as vivências das aulas

#### **3. O cenário interventivo.**

- Verificar, junto ao corpo docente, as possíveis mudanças comportamentais dos alunos nas outras aulas;
- Analisar as respostas contidas nas entrevistas procurando fazer um paralelo nas próprias respostas;
- Verificar se, de facto a dança na escola possui condições de ser uma ferramenta de intervenção educativa.







## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M.(2002). *Escola e violência*. Brasília: Unesco.
- Calazans, J., CASTILHO, J., & GOMES S. (2008). *Dança e Educação em Movimento*. 2 ed.- São Paulo- Cortez,
- Curi, A.S. (2015). *Corpos e sentidos*. In: Almeida, M. (org) *A cena em FOCO: artes coreográficas em tempos líquidos*. Brasília: editora IFB.
- Cury, A. (2003). *Dez leis para ser feliz: ferramentas para se apaixonar pela vida*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Freire, P. (2011). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ferreira. V. (2005). *Dança na escola: um novo ritmo para a educação física*. Sprint.
- Flick, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, R, L. (2002). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goldengerg, M. (2004). *A arte de pesquisar*. 8.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record.
- Garaudy, R. (1980). *Dançar a vida*. Prefácio de Maurice Bejárt. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gonçalves M. (2008). *Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação*. 11.ed. São Paulo: Papirus.
- Gehres, A. F (2008). *Corpo-dança-educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. 1 ed- Portugal: Principia.
- Gomes, I.R.de L.e. (2000). *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus.
- Guix, X., (2008). *Nem eu me explico nem tu me entendes*. Lisboa, Lua de Papel Editores.
- Krishnamurti J. (S/d). *A educação e o significado da vida*. São Paulo: Cultrix.
- Lauar, S. J. & Mattos, A. M. (2014). *A dança na escola como elemento lúdico e suas*

*contribuições para aprendizagem*. Rio de Janeiro.

Le Boulch, J. (1987). *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). *Do extracurricular activities protect against early school dropout?* *Developmental Psychology*, 33 (2), 241-253.

----- (2000). *School extracurricular activity as moderator in the development of antisocial patterns*. *Child Development*, 71 (2), 502-516.

Marques, I. (1997). *A Dança Criativa e o Mito da Criança Feliz*. *Revista Mineira de Educação Física*, 5(1), 28-39.

-----.(2010). *Linguagem da dança. Arte e Ensino*. 1 ed- São Paulo- Digitexto.

-----.(1990, Dezembro/ Janeiro). *Dança e Educação*. *Revista da faculdade de educação São Paulo* 18 (1/2); 5 -22.

Matias, N.C.F., (2009). *Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira*. *Psicologia em Revista*, 15(3), p. 120-139.

Merriam, A. P. (19711). *The Arts and Anthropology*. In: *Anthropology and Art: readings in cross-cultural aesthetics*, OTTEN, Charlotte M., ed., New York: The Natural History Press.

Minnayo, N.C.S. (2010). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. Rio de Janeiro – São Paulo: ABRASCO – HUCITEC.

Morin E. (1996). *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América.

----- (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8 ed- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Najmanovich, D. (2002). *A corporalidade para além do dualismo*. In: Garcia, R,L (org.).*O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

Naranjo C.(2005). *Mudar a educação para mudar o mundo*. São Paulo: Esfera.

Oliveira, L.P.A. (2006). *A violência o corpo e a escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade*. In: Oliveira, M.A.T. *Educação do corpo na escola brasileira*. São Paulo: Autores Associados.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). *After-school activities and the development of low-*

income urban children: a longitudinal study. *Development Psychology*, 35 (3), 868-879.

Robatto, Lia. (2012). *A dança como via privilegiada de educação*. Salvador: Editora.

Rodrigues, I.J, & Ramalho, J.R. (2007). Trabalho e sindicato em antigos e novos territórios produtivos: comparações entre o ABC Paulista e o Sul Fluminense. São Paulo: Annablume,

Silva, A.F, Shultz, C., & Machado, I.H (2008). *A arte-educação no cotidiano escolar*. Recuperado em dezembro de 2016. [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/548\\_640.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/548_640.pdf).

Sousa, J. A. de. (2011). *Motricidade Humana: um nome ou um programa de vida?* Covilhã: Lusofia: Press.

Strazzacappa, M. (2001). *A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola*. Caderno Cedex, Campinas, ano XXI, n. 53, abr.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Trivinus, A.N.S (1987). *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Ventosa, V. et alii. (19xx). *La animacion en centros escolares*. Madrid: Popular.

Vilanova, V. (2000). *O sujeito de conhecimento: a escuta e o diálogo*. In: REIS, Ana Maria Bianchi dos (Org.). *Plantando axé*. São Paulo: Cortez.

Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.