



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DANIEL BATISTA SANTANA**

**PRÁTICA DE ENSINO, DANÇA E ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS  
REFLETIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR**

**CAMPINA GRANDE/PB  
2018**

**DANIEL BATISTA SANTANA**

**PRÁTICA DE ENSINO, DANÇA E ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS  
REFLETIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso, tipo monografia, apresentado ao Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física.

Área: Pedagógica e Sociocultural

Linha de Pesquisa: Estudos Pedagógicos da Educação Física Escolar

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Elaine Melo de Brito Costa

**CAMPINA GRANDE/PB  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S232p Santana, Daniel Batista.  
Prática de ensino, dança e ensino médio [manuscrito] :  
apontamentos refletidos na formação de professor / Daniel  
Batista Santana. - 2018.  
85 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro  
de Ciências Biológicas e da Saúde, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Elaine Melo de Brito Costa,  
Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física -  
CCBS."

1. Educação Física. 2. Dança. 3. Formação docente. 4.  
Prática pedagógica.

21. ed. CDD 792.62

DANIEL BATISTA SANTANA

**PRÁTICA DE ENSINO, DANÇA E ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS  
REFLETIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso, tipo monografia, apresentado ao Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Educação Física.

Área: Pedagógica e Sociocultural

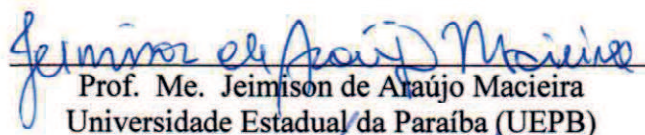
Linha de Pesquisa: Estudos Pedagógicos da Educação Física Escolar

Aprovada em: 08/06/2018.

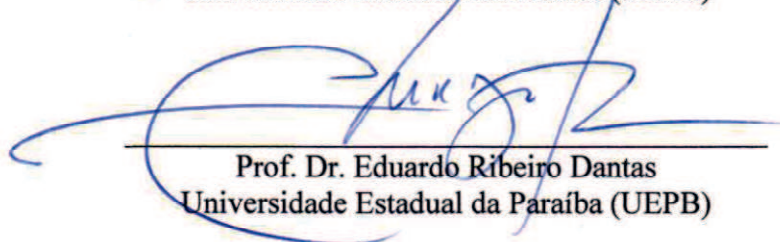
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr<sup>a</sup>. Elaine Melo de Brito Costa (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Jeimison de Araújo Macieira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Ribeiro Dantas  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## DEDICATÓRIA

*A minha família, professores e amigos, três bases que  
não tem como dar errado aos olhos do Senhor.  
E aos corpos dançantes e pensantes que recriam o  
mundo da dança a cada momento.*

## **AGRADECIMENTOS**

A ordem aqui, a partir desse primeiro, não elencar o grau de importância para com a minha formação. Agradeço aqui primeiramente a Deus por antes mesmo de cursar Educação Física me deu forças para manter-me estudando para ingressar no referido curso, e vem me dando forças para crescer a cada dia mais.

À minha família por me apoiar e compreender as minhas ausências em momentos familiares. Em especial a minha mãe Maria do Carmo pela forma de educar que me faz sempre buscar o meu melhor, a meus irmãos que sempre me instigam a crescer.

À professora e orientadora Elaine Melo que me fez pensar e sentir a Educação Física e Dança de formas relevantes na minha formação, fator esse que será multiplicado em minha prática de ensino.

Ao professor Eduardo que no primeiro período desconstruiu e problematizou a Educação Física aos meus olhos, apostando suas fichas em mim ao fazer o convite em participar do grupo de pesquisa e extensão Corpo, Educação e Linguagens, que este por sua vez contribuiu de maneira singular na minha formação com discussões, assim como o Grupo de Estudo.

Ao professor Jeimison Macieira com seu trato humanizado e exemplar, agradeço como aluno, monitor e amigo, pois suas aulas viabilizaram uma nova perspectiva de caminhos a serem trilhados.

Aos demais professores no pessoal de Ivanildo Alcântara, Dóris Nóbrega, Mírian Werba, Josenaldo Lopes e José Pereira do Nascimento, que contribuíram para meu crescimento profissional e acadêmico. Em especial a professora a Professora Dóris que na reta final de meu curso abriu meus olhos para respirar novas experiências em ambientes educacionais peculiares, os quais, como fruto dessa experiência foi produzido um livro.

Ao Balé Cidade de Campina Grande, que me fez sentir no corpo experiências únicas, na figura do diretor Erasmo Rafael que sempre me apoiou e flexibilizou horários para não me prejudicar na Universidade e na pessoa de Romero Mota que me fez olhar a dança a partir de uma fresta diferente. E o pôr fim aos bailarinos que me ensinaram a sentir o outro na caminhada.

Por fim aos amigos que me motivaram em todos os momentos, sejam eles dentro ou fora da Universidade.

*É o nosso caminho onde as vezes se retemos por medo as vezes por opção, mas que sabemos que se não persistirmos nunca iremos chegar ao fim, e a cada frase coreográfica mostra as nossas oportunidades, e lhe dá a ideia ou o sentido de não desistir por que por mais que pensamos em desistir e aí que devemos continuar (ALUNA PARTICIPANTE, 2017)*

## RESUMO

O conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar é marcado historicamente pelas datas comemorativas e eventos escolares (abertura de jogos ou culminância de projetos), muitas vezes, sem atribuição de sentido e significado ao que se dança. Nesse contexto nota-se um esvaziamento teórico para com o trato da mesma. No ensino médio as questões da evasão escolar são recorrentes como apontam pesquisas que, por sua vez, estão relacionados às diversas problemáticas (trabalho para ajudar a renda familiar, desencanto com a escola, dentre outros). A presente pesquisa estabeleceu como objetivo geral apresentar e discutir o processo de ensino da dança contemporânea no ensino médio, destacando eixos fundamentais da prática pedagógica para a formação de professor a partir de uma ação extensionista. Os objetivos específicos foram: identificar e refletir sobre as potencialidades e fragilidades do processo de ensino da dança, como também, apontar e refletir sobre as estratégias metodológicas que nortearam a busca do protagonismo e da autonomia do aluno. O trabalho se caracteriza como uma pesquisa intervenção, tendo como de fonte de produção de dados: o plano de ação, caderno de campo (registro, reflexões e avaliação das aulas), filmagens, fotografias e as produções textuais dos alunos. A ação extensionista foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, na cota de vigência de 2017, numa turma do ensino médio com 15 alunos, com aulas duas vezes na semana e duas horas de duração. A fim de uma melhor organização optou-se aqui em dividir a análise e discussões em três atos, sendo eles: I ato) O fazer-pensar-criar a dança na escola: textos e contextos no ensino médio; II ato) Apontamentos para a formação do professor e por fim; III ato) As potencialidades da extensão na formação do professor de Educação Física. Nesse sentido, foi possível notar que a Dança pode e deve ser desenvolvida nas aulas de Educação Física fundamentadas em pressupostos teórico-prático, científico-pedagógico articuladas com diversas leituras críticas da relação dança/mundo. Um outro dado deixado por este estudo a partir da experiência na extensão universitária, é que a escola e professores precisam, verdadeiramente, acolher os saberes que seus alunos trazem consigo sem julgá-los ou rotulá-los, compreendendo que a grande questão não é negar os conhecimentos clássicos, mas valorizar o saber contemporâneo trazidos por esses alunos enquanto seres ricos de experiências historicamente construídas. E a respeito da importância da extensão universitária na formação do professor de Educação Física se deu aqui pela sua especificidade de ser processo educativo, cultural e científico que vislumbra uma efetivação de uma práxis transformadora que nos direcionou nessa pesquisa para o constante repensar do fazer pedagógico. Nessa perspectiva a evasão escolar pode estar também associada à falta de acolhida, de experiências diversas e significativas que estimulem os jovens a participar da vida escolar. Em suma o trabalho desenvolvido pelo projeto promoveu amizades, despertou e estimulou talentos, respeitou e acolheu as diferenças, trouxe as danças para o cotidiano dos jovens, mudou o olhar dos jovens para com a dança e a escola. Existe a possibilidade que projetos de vida sejam construídos a partir desses encontros com as danças.

**Palavras-chave:** Educação Física. Dança. Prática Pedagógica. Formação Docente.



## ABSTRACT

The content dance in the classes of Physical Education school is marked historically by the commemorative dates and school events (opening of games or culmination of projects), often, without attribution of meaning and meaning to what one dances. In this context there is a theoretical gap with the treatment of the same. In high school the issues of school dropout are recurrent, as research indicates, which, in turn, is related to the various problems (work to help the family income, disenchantment with the school, among others). The present research established as general objective to present and discuss the teaching process of contemporary dance in high school, highlighting fundamental axes of pedagogical practice for teacher training based on an extensionist action. The specific objectives were: to identify and reflect on the potentialities and weaknesses of the dance teaching process, as well as to point out and reflect on the methodological strategies that guided the search for protagonism and student autonomy. The work is characterized as a research intervention, having as source of data production: the action plan, field notebook (register, reflections and evaluation of classes) and report of the participants whose forms analyzed from pre-analysis, exploration of the material and treatment of the results. The extensionist action was carried out at Ademar Veloso da Silveira School of Elementary and Middle School, at the 2017 quota, in a high school class with 15 students, with classes twice in the week an two hours in length. In order to better organize it, we opted for the division of analysis and discussions into three acts: I act) The make-think-create dance in school: texts and contexts in high school; II ato) Notes for teacher training and finally; III ato) The potential of extension in the formation of the teacher of Physical Education. In this sense it was possible to notice the Dance can and should be developed in the classes of Physical Education based on theoretical-practical, scientific-pedagogical presuppositions articulated with several critical readings of the relation dance / world. Another piece of data left by this study from experience in university extension is that the school and teachers really need to welcome the knowledge their students bring with them without judging or labeling them, understanding that the great question is not to deny the classic knowledge, but to value the contemporary knowledge brought by these students as rich beings of historically constructed experiences. And about the importance of the university extension in the formation of the teacher of Physical Education was given here for its specificity of being educational, cultural and scientific process that envisages an effective transformation of a praxis that directed us in this research for the constant rethinking of pedagogical doing. From this perspective, school dropout may also be associated with the lack of acceptance, of diverse and meaningful experiences that encourage young people to participate in school life. In short, the work developed by the project promoted friendships, awakened and stimulated talents, respected and welcomed the differences, brought the dances to the daily life of the young people, changed the young people's look at dance and school. There is a possibility that life projects will be built from these encounters with the dances.

**Keywords:** Physical Education. Dance. Pedagogical Practice. Teacher Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Proposta de Roda de Diálogos .....	32
Figura 2 – Corpo: Possibilidades, Limitações e Descobertas.....	36
Figura 3 – Dançar Consigo e com o Outro.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 4 – Entrelaços de Vidas e compartilhamentos de Saberes .....	41
Figura 5 – Protagonizando o ato de Educar.....	43
Figura 6 – Vivências dos Conteúdos que se tornarão Coreografias.....	45
Figura 7 – Criação de Solo a partir da relação Dança/mundo .....	47
Figura 8 – A relação com o outro .....	47
Figura 9 – A apreciação em dança pela comunidade escolar. ....	55
Figura 10 – Corpo, dança e jovens: encontros de vidas. ....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das Ações do Projeto Universidade em Dança.....	26
Quadro 2 - Dos Conteúdos aos Métodos e Encaminhamentos.....	26
Quadro 3 - Dos Objetivos, Avaliações, Observações e Discussões Geradoras.....	27

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	13
<b>2.2 – A DANÇA NA ESCOLA E PRESSUPOSTOS DAS AULAS DESENVOLVIDAS</b> .....	17
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	22
<b>4.1 - I ATO: O FAZER-PENSAR-CRIAR A DANÇA NA ESCOLA: TEXTOS E CONTEXTOS NO ENSINO MÉDIO</b> .....	30
<b>4.2 - II ATO: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR</b> .....	35
<b>4.2.1 MUTIPLICIDADES DE CORPOS E O FAZER PEDAGÓGICO</b> .....	35
<b>4.2.2 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL COMO ABERTURA DA PRÁTICA DE ENSINO DO PROFESSOR</b> .....	39
<b>4.2.3 PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COREOGRAFICA E IMPROVISAÇÃO: ARTICULAÇÃO COM O MUNDO</b> .....	44
<b>4.2.4 A FORMAÇÃO DE AMANTES-CRÍTICOS NA DANÇA CONTEMPORÂNEA</b> .....	50
<b>4.2.5 DANÇA E FESTIVIDADES ESCOLARES: NOVAS TRAJETÓRIAS</b> .....	53
<b>4.2.6 AS DIFICULDADES ENFRETTADAS NA PRÁTICA DE ENSINO</b> .....	57
<b>4.3 III ATO: AS POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	64
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	67
<b>ANEXO</b> .....	76
<b>ANEXO A – RELEASE DOS ESPETÁCULOS DE DANÇA APRECIADOS NO PROJETO</b> .....	77
<b>ANEXO B – FICHA TÉCNICA DO DOCUMENTÁRIO – NUNCA ME SONHARAM</b> .....	80
<b>ANEXO C – REGISTROS FOTOGRAFICOS</b> .....	81
<b>ANEXO D – MATERIAL DIGITALIZADO DA APRECIÇÃO EM DANÇA</b> .....	84

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Física, no ensino médio, é apresentada no campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Artes, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sob a justificativa de propor práticas corporais enquanto linguagens, considerando que os jovens devem experimentá-las, recriá-las, compreendê-las em suas diferentes intencionalidades construídas no conjunto de experiências socioculturais trazidas pelos jovens (BRASIL, 2018).

A Educação Física é marcada por um conjunto de questões emblemáticas, no ensino médio, onde segundo Sampaio et al. (2012) e Santos (2007) discutem que as aulas se voltam para o desenvolvimento excessivo do conteúdo esporte, a segregação de gêneros para determinadas práticas corporais, ou seja, aulas esportivizantes e seletivas. Faraco (2002) faz a crítica, que é histórica na área, sobre a visão reducionista e equivocada que limita a Educação Física apenas atividades lúdicas, recreativas ou de formar atletas, como também, discute o papel da Educação Física na domesticação militarizado do corpo.

O presente estudo não pôde ser desenvolvido no horário das aulas da Educação Física Escolar, em função de choque de horário com as atividades da graduação do extensionista em formação. Porém, espera-se que as experiências de ensino aqui apresentadas possam ser desdobradas ou de alguma forma refletidas no cotidiano das aulas da Educação Física Escolar, no ensino médio.

Sobre as danças na escola, não é comum o ensino da dança contemporânea nas aulas de Educação Física. As danças de tradição, por exemplo, são abordadas pelo viés das tradições nacionais, muito embora, se restrinjam, muitas vezes, às datas comemorativas. As danças, na escola, são para comemorar datas festivas ou abrilhantar os eventos escolares, como abertura dos jogos. Ciente destas e outras questões sobre o ensino médio, a escola e a dança que o *Projeto de Extensão Universidade em Dança* elegeu esse cotidiano escolar para promover vivências aos jovens do ensino médio com a dança contemporânea. A proposta do projeto vislumbra que a dança possa fazer o jovem sentir-se encantado pela escola na qual estuda, pois, o projeto visa democratizar a vivência da dança numa área em que o esporte ainda predomina, e ainda mais no ensino médio, cuja problemática de evasão ainda se destaca.

Em sintonia com os objetivos do projeto de extensão, a presente pesquisa estabeleceu como objetivo geral apresentar e discutir o processo de ensino da dança contemporânea no ensino médio, destacando eixos fundamentais da prática pedagógica para a formação de professor a partir de uma ação extensionista. Os objetivos específicos foram: identificar e refletir sobre as potencialidades e fragilidades do processo de ensino da dança, como também, apontar e refletir sobre as estratégias metodológicas que nortearam a busca do protagonismo e da autonomia do aluno. Nesse sentido, foram estabelecidas as seguintes questões de estudo: *Quais indicadores apontam para uma mudança de realidade no cotidiano de estudantes do ensino médio que revelam o seu protagonismo e autonomia na escola e para além dela? Qual o papel do professor de Educação Física e da escola na formação de plateia da dança?*

A justificativa desse estudo é que o mesmo vem fortalecer o debate sobre o ensino médio a partir do processo de ensino da dança na escola, apresentando pressupostos teórico-prático e científico-pedagógico que refletem às relações dança e mundo. No que se refere à produção de conhecimento em dança, o estudo traz a necessidade de uma ampliação de pesquisas voltadas para a dança contemporânea na escola e no ensino médio.

Outro destaque deste trabalho é a possibilidade de professores de Educação Física vislumbrarem uma prática de ensino, que tem como centro do processo o protagonismo do aluno. No que se refere à escola, poderá a partir deste trabalho não somente ter o documento em si, mas através dele poder dar continuidade aproximando-se da cultura jovem e dialogando com a diversidade de danças.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 - DISCUTINDO O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação direcionada a jovens no Brasil, segundo Mesquita e Lelis (2014) teve uma expansão considerável a partir de 1990. Tal expansão foi justificada pela necessidade de novas demandas do mercado de trabalho que se pautava nas novas mudanças tecnológicas. Nesse meio evidencia-se que tal formação é construída por um dualismo socialmente construído, que tanto é vista com o foco de formar o indivíduo para desempenhar funções acadêmicas e outrora é tido para com o objetivo da formação de indivíduos para o desenvolvimento das forças produtivas, esse estigma dual é fruto da maneira de como a nossa sociedade está organizada, sendo que se vincula na relação entre capital e trabalho (KUENZER, 2009).

O ensino médio passa por grandes demandas que Kuenzer (2009, p. 34) evidencia duas relevantes, sendo:

- a. A sua democratização, devendo ser estabelecidas metas claras nesse sentido, orientar a ação política do Estado em todas as instâncias (federal, estadual e municipal), particularmente no tocante a investimentos.
- b. A formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Sobre a democratização Kuenzer (2009) ressalta que a mesma não se resume a aumentar o número de vagas, mas que seja investido em espaços físicos adequados e materiais e do ponto de vista de outra concepção só será alcançada quando todos tiverem a mesma oportunidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. E ademais Mesquita e Lelis (2014, p. 882) pontua a questão das problemáticas que se ramificam a partir das supracitadas, como:

A dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras (MESQUITA E LELIS, 2014, p. 822)

É nítido esse complexo conjunto de problemáticas que abarcam o Ensino Médio. É visto como declara Mesquita e Lelis (2014) que existe a necessidade da ampliação do acesso ao Ensino Médio seja proporcional a qualidade do mesmo.

Sob o cenário do ensino dos jovens brasileiros, Callegari (2012) expôs na ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) importantes dados acerca do contexto educacional dos jovens brasileiros com a faixa etária de 15 a 17 anos, na qual menciona que 53% dos jovens estão no ensino médio regular, no entanto, a outra grande parcela encontra-se em distorção série-idade, onde 32% estão cursando o ensino fundamental regular, 6% estão no EJA (Educação de Jovens e Adultos) fundamental e 9% não se encontram matriculados na escola. Segundo a mesma pesquisa há quase um milhão de jovens que não estão matriculados na escola, seja no ensino fundamental ou médio, fator esse que só comprova os problemas já mencionados na introdução, com relação ao acesso e sua permanência no ensino

Para entendermos o ensino médio é notório voltar-se para a caracterização e compreensão do público-alvo a qual esse ensino tem o compromisso de atuar. Krawczyk (2009, p. 29) evidencia o pensamento do jovem ao longo desse ensino, colocando que:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada.

O referente autor menciona as problemáticas envolvidas para com o aluno no percurso do ensino médio a qual se situa como um conjunto de fatores na esfera social e individual do aluno. Para reverter em parte esse cenário, Mesquita e Lelis (2014) evidenciam que o ambiente escolar deve adotar novas posturas que valorizem as culturas juvenis advindas desse público, partindo das políticas que norteiam o seu funcionamento até mesmo ao investimento na formação docente desse nível de ensino.

Recentemente foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se caracteriza como um documento de cunho normativo que traça um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do percurso da Educação Básica, articulada assim com os pressupostos do Plano Nacional de



Educação (PNE), na justificativa que tal Base contribuía para superar a problemática referente a fragmentação das políticas educacionais, vislumbrando um trabalho em conjunto entre as três esferas do governo com objetivo de aumentar a qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2018). Tal documento faz considerações sobre o ensino médio, quando menciona que:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 36)

Nessa perspectiva a BNCC também aponta a problemática de abordagem pedagógica que não agregam a cultura trazida pelos jovens enquanto seres concretos, fato esse que implica refletir sobre o real papel do ensino médio, a qual Kuenzer (2009, p. 39) destaca que a finalidade do ensino médio, assim como qualquer nível de ensino é “o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente”.

A Educação Física, no ensino médio, tem o papel de:

formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2018, p.50)

No entanto, a Educação Física no ensino médio é marcada por um conjunto de problemáticas que segundo Sampaio et al. (2012) e Santos (2007) indicam que as aulas se voltam para o desenvolvimento do conteúdo esporte de maneira excessiva, onde o mesmo ainda prega a segregação de gêneros para determinadas práticas corporais, sendo que tal desenvolvimento leva a aula a um teor de esportivização e em consequência torna-a seletiva. Nesse contexto, Betti e Zuliani (2002, p. 2) destacam que:

Essa situação gera um questionamento da atual prática pedagógica da Educação Física escolar por parte dos próprios alunos que, não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa. Contudo, valorizam muito as práticas corporais realizadas fora da escola. O fenômeno é mais agudo no Ensino Médio (antigo 2o grau), no qual,

desconsiderando as mudanças psicossociais por que passam os adolescentes, a Educação Física preserva um modelo pedagógico concebido para o Ensino Fundamental (antigo 1o grau).

De acordo com Bracht (2003) e Gaspari et al. (2006) com relação a estrutura física e disponibilidade de materiais para as aulas de Educação Física, cujo a precariedade e ausência dos mesmos irão em contrapartida influenciar a competência do trabalho pedagógico proposto pelo professor. Nesse âmbito cabe mencionar a pesquisa de Macieira (2010) por ser relativamente recente e se aproximar da realidade vigente da comunidade específica que será estudada, dada até mesmo pela proximidade de localização, pois o mesmo pesquisador empenhou em analisar as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na rede de ensino da cidade de João Pessoa, encontrando dados alarmante do seu recorte de escolas de tal rede de ensino, a qual 78% das escolas visitadas apresentavam índices de “péssimo” e “regular”, e os espaços adequados a aulas correspondiam a 22% com índice “muito bom”.

Para Macieira (2010, p. 67) “os dados obtidos nos dão uma visão de como os professores de Educação Física vem enfrentando os desdobramentos das mutações do mundo do trabalho”, para além desses dados o referido autor pontua:

como perspectiva de alteração do processo de precarização do trabalho pedagógico do professor, é necessário absorver um método capaz de desvelar a essência do modelo social ao qual somos submetidos, e que balizará nossas perspectivas de mudança no plano concreto da vida social (MACIEIRA, 2010, p. 108)

Nesse sentido o referido autor aponta uma maneira de superação a partir de uma metodologia que assuma a realidade vigente como ponto de partida. Outra problemática como evidência Nóbrega (2009, p. 52) é que:

a Educação Física é tratada como uma atividade, sem conhecimento próprio a ser transmitido em tempo pedagogicamente necessário e organizado, repete-se atividades ano a ano, série a série, sem nenhuma ampliação ou aprofundamento do conhecimento. De um modo geral, a escola não tem espaço para o corpo. O espaço para o corpo é restrito a Educação Física, mesmo assim, dentro dos padrões de controle e de rendimento.

Essa é a esfera a qual a Educação Física se situa e de acordo com Mattos e Neira (2000) reforçam que os alunos que estão sob essa situação de prática pedagógica limitada demonstram o *feedback* da aula que na maioria das vezes é ignorado pelo professor, onde:

Sentir emoções, transmitir vontades, decidir sobre o que quer fazer e explorar as potencialidades com vigor são mensagens emitidas pelos alunos por meio de movimentos corporais, os professores, por sua vez, não as consideram significativas mediante o que denotam entender por ação pedagógica no processo ensino aprendizagem (MATTOS e NEIRA, 2000, p. 15).

Essa situação em consonância com Kuenzer (2009) de não tomar como significante o aluno na sua dimensão sociocultural é um dos principais motivos para a evasão do alunado no ensino médio, e por isso, das aulas de Educação Física.

## **2.2– A DANÇA NA ESCOLA E PRESSUPOSTOS DAS AULAS DESENVOLVIDAS**

Trazendo para a especificidade do conteúdo Danças na Educação Física escolar, no que se refere à dualidade corpo e dança no contexto escolar, Marques (2005, p.21) menciona que “tanto o corpo quanto a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande parte da população escolar ainda não conseguiu investigar, sentir, entender e criticar”. Tal desconhecimento está enraizada nessa dualidade historicamente construída que restringe a capacidade do homem em experimentar, estudar, compreender e criticar a Dança.

A Dança segundo Castellani Filho et al. (2014) é conteúdo estruturante das aulas de Educação Física e é dificilmente tratado no ambiente escolar por diversos motivos. De acordo com Brasileiro (2001, p. 78) ao investigar a justificativa da ausência do conteúdo dança das aulas de Educação Física aponta a questão da formação como problemática, reconhecendo aqui também o seu trato com a mesma em eventos escolares, fator esse que "apesar da Dança estar presente no espaço escolar ela é apenas um elemento decorativo sem reflexão como conhecimento para a formação dos alunos".

Nos resultados da pesquisa de revisão sistemática de De Carvalho et al. (2012) sobre a importância das aulas de dança na Educação Física apontam que tanto os professores como os estudantes de Educação Física consideram a Dança como um importante conteúdo das aulas, mas em contrapartida relatam a dificuldade em tratá-la nas suas aulas “em razão de preconceitos, deficiência na formação da graduação, ausência de infraestrutura escolar, por não estar no planejamento curricular da sua escola ou por falta de afinidade com ela” (DE CARVALHO et al. 2012, p. 50)

Ainda com base nas pesquisas da mesma autora consta-se que na análise de seus dez artigos tomados como base para sua pesquisa a maioria voltava-se ao trato da Dança apenas em datas comemorativas. Nesse cenário também existe o ideário de formação de

bailarinos nas aulas de Educação Física, no entanto “a dança na escola não deve ter a intenção de formar profissionais, bailarinos, e sim de possibilitar um contato mais efetivo de se expressar criativamente com o movimento” (DE CARVALHO et al. 2012, p. 43).

Marques (1990) também discute o porquê da ausência da dança enquanto área de conhecimento na escola e até mesmo ressaltar o motivo de desconhecimento do conteúdo Dança como área de conhecimento, sendo que:

a ignorância daquilo que pode ser considerado dança, a falta de visão de que a dança não é necessariamente algo academizado, a falta de experiência das pessoas no que diz respeito à dança, uma concepção restrita de educação e, também, a dificuldade de lidar com o corpo durante tantos séculos condenado ao profano e ao pecado. (MARQUES, 1990, p.14)

Neste âmbito nota-se uma tempestade de motivos que refletem na ausência como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física, sendo desde fatores históricos, antropológicos, sociais, educacionais, políticos. Um dos motivos mais citados pela literatura é a formação profissional. Mesmo reconhecendo as problemáticas ainda referentes à formação, o presente estudo avança nesse debate trazendo a experiência vivida na formação profissional com a dança (ensino e extensão), de forma a apontar dimensões formativas da licenciatura em Educação Física, período 2017.1, materializadas nessa pesquisa. Nesse sentido, a formação do professor do referido curso propiciou conhecimentos teórico-práticos para a abordagem pedagógica das danças na escola, como conteúdo da Educação Física, como destaca no Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 83) a ementa do componente curricular Danças envolve as seguintes dimensões de conhecimentos formativos: “Corpo, linguagem e dança. Dimensões socio-históricas e midiáticas da dança na contemporaneidade. Elementos constitutivos das danças. Repertórios. Objetivos e organização didática das danças na educação básica”.

Apontando os referidos pressupostos formativos nota-se que a presente formação avança consideravelmente no que tange ao trato da Dança na escola apoiada em subsídios teórico-prático, científico-pedagógico.

Nesse sentido Vargas (2003, p.13) frisa que a dança na escola deve buscar “engloba a sensibilização e conscientização dos alunos tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para as necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interatuar na sociedade”. Por sua vez Marques (2012) comenta sobre o papel da escola para com o conteúdo Dança, à medida que a escola tem a

absoluta capacidade de prover parâmetros para a sistematização e adesão crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança. Tendo em vista que se defende uma educação em pleno acordo com Isadora Duncan, onde Porpino (2006, p. 17) evidencia que a mesma “acreditava numa educação para emancipação humana que permitisse a criação e a liberdade de expressão”.

O estudo destaca, nesse momento, principais interlocutores que subsidiaram as aulas ministradas na escola a partir dos eixos: corpo, dança e ensino.

Para Morandi (2005) Rudolf Laban é um dos primeiros teóricos que estudou o movimento corporal, preocupando-se com a Dança no ambiente escolar. O mesmo forjou contribuições inestimáveis para áreas da Dança, Teatro, Psicologia, Antropologia, Sociologia entre outras, dos quais a Educação é a mais conhecida, sendo que empenhou-se em iniciativas na Educação de forma inovadora e relevante, seu percurso profissional e pessoal estava alicerçado tanto no meio artístico como educativo (MAQUES, 2010)

De acordo com as pesquisas de Scialom (2017, p. 11) Rudolf Laban foi “um pesquisador-artista europeu que produziu um montante teórico - pratico inédito sobre a expressividade humana que acontece por intermédio do movimento”. A partir de seus estudos chegou-se em categorias sistematizadas, das quais, em primeiro momento se pode citar a Coreologia que se relaciona ao campo de estudo do movimento expressivo humano, tal área se ramifica em Corêutica que estuda o movimento no espaço e Eucinéctica que estuda os aspectos qualitativos do movimento (SCIALOM, 2017)

O estudo do movimento do espaço (Corêutica) envolve alguns elementos<sup>1</sup> básicos de acordo com Prosanto (2014), que se pode citar: 1. Progressões; 2. Projeções; 3. Formas, 4. Tensões Espaciais; 5. Direções; 6. Níveis; 7. Dimensões; 8. Planos; 9. Volume e 10. Kinesfera. Já para com o trato dos aspectos qualitativos do movimento (Eucinéica) voltamos para os fatores do movimento, que segundo Prosanto (2014) Laban identificou quatro fatores, sendo eles: Espaço, Tempo, Peso e Fluência, sendo que cada um desses possui dois elementos que representa atitudes distintas. A mesma autora especifica que: “no fator Peso, pode ser identificada uma atitude relaxada ou enérgica; no Fator Espaço, uma atitude linear ou flexível; no Fator Tempo, uma atitude curta ou prolongada; e no Fator Fluência, uma atitude liberta ou controlada” (PROSANTO, 2014, p. 28)

Essa foi uma das fundamentações teóricas para as aulas do projeto, situados nos estudos de Laban com ênfase na Corêutica e Eucinéica, acerca desses conteúdos Scialom (2017) evidencia que tais conhecimentos são cúmplices no processo, onde não se pode analisar as qualidades do movimento sem nos remeter ao estudo do mesmo no espaço e, assim, vice-versa.

A respeito da justificativa dos textos voltaram-se para a Dança contemporânea, textos coreográficos e improvisação podem oportunizar aos alunos, quando bem planejadas e orientadas, leituras críticas de mundo, mas em contrapartida muitas vezes torna-se ausentes para com o trato da Dança na escola (MARQUES, 2010)

Ao direcionar para a busca de conceito de dança, de certa forma estamos limitando a mesma, assim segundo Sborquia (2006) existe nesse meio uma dificuldade em definir tal área de conhecimento pelo fato da tamanha abrangência que constitui a esfera da dança, a este exemplo fundamenta-se em Ribeiro (2003, p.26), onde:

a dança é uma representação simbólica da realidade, concretizada através da gestualidade e faz parte do comportamento humano. Tem um caráter inerentemente estético e plástico. Sua matéria-prima é o movimento do corpo, corpo este que está estritamente relacionado com o mundo e com a sociedade de que faz parte. Seus gestos e movimentos são inspirados no mundo cotidiano, refletindo as necessidades de sobrevivência, comunicação, expressão e celebração de cada sociedade.

Partindo dessa premissa da dificuldade para conceituação da dança devido ao seu caráter abrangente, esse fator também acompanha ao entendimento da dança contemporânea visto que Xavier (2011) evidencia que tal dança sempre está aberta a

---

<sup>1</sup> Aprofundar com mais detalhes nos estudos de Pronsato (2014), mais especificamente no seu trabalho intitulado “Composição Coreográfica: Sensibilização, Experimentação e Transfiguração Poética”.

experiências onde se localiza em uma zona de indeterminação e indiscernibilidade, que tanto impõe seu modo singular de existir quanto cria novos modos a partir tanto de suas próprias técnicas como em diálogos com outros repertórios.

Para o entendimento de composição coreográfica, recorre-se aqui as pesquisas de Costa (2004, p.5) que tal termo segundo a autora “é de origem grega. *Choreia* quer dizer dança e *grafho* designa escrita. Logo, coreografia é a escrita da dança”. A mesma autora ainda evidencia que foi criado um binômio para com a compreensão da composição coreográfica que situa o coreógrafo e bailarino numa relação hierarquizada de domínio e submissão. Em busca de se afastar desse binômio adotamos o entendimento de composição coreográfica de acordo com Costa (2004) onde é visto como um texto em constante diálogo do professor/coreógrafo e aluno/bailarino na qual o corpo vivido por cada um desses envolvidos deve protagonizar todo o processo, onde ainda podemos enxergar “como sendo um texto de movimentos cênicos escritos pelo corpo e no corpo que compõe e organiza a linguagem da dança no espaço e no tempo a partir de seu mundo vivido” (COSTA, 2004, p. 5).

Para subsídios coreográficos também existem termos/recursos de organização coreográfica, sendo eles: uníssono, cânon, antífona e contraste simultâneo. Esses três primeiros elementos possuem relação com termos usados na área da música, o uníssono são as movimentações realizadas por todos os alunos/bailarinos de forma simultânea, o cânon contem características de quando um movimento é realizado de maneira sucessiva, dando assim um sentido de ondulações, a antífona corresponde a ideia de relação de perguntas e respostas a partir das movimentações realizadas e por fim o contraste simultâneo nota-se a questão de movimentos diferentes sendo realizados ao mesmo tempo, dando assim a ideia de contraste na proposta coreográfica (DE ARAÚJO, 2015).

No entanto, de nada vale esse conjunto de conhecimento se o mesmo não for articulado com múltiplas leituras críticas de mundo, portanto existe a “necessidade de problematizar, articular, criticar e transformar as relações multifacetadas e não hierárquicas entre a arte, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2010, p. 14)

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 - NATUREZA DA PESQUISA

O estudo é de natureza qualitativa e caracteriza-se com uma pesquisa intervenção. De acordo com Rocha e Aguiar (2003), esse tipo de pesquisa objetiva investigar a vida de uma dada coletividade na busca de intervir nessa diversidade qualitativa que está interligada na constante análise dos sentidos que se materializam nas práticas de maneira gradual, gerando assim implicações como coloca as autoras:

Isso implica escapar ao crivo que serve para diagnosticar os desvios na funcionalidade cotidiana das organizações sociais, afirmando a diferença como um modo de ser possível nas relações do coletivo. A pesquisa-intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66)

Para Damiani (2012), o termo intervenção no âmbito da Educação causou entendimentos equivocados à comunidade científica por acreditar o termo seria mais pertinente às áreas de Psicologia e da Medicina. Para o autor, a palavra intervenção engloba o entendimento de uma pesquisa educacional que pretende a partir de práticas de ensino inovadoras maximizar a aprendizagens dos alunos envolvidos, pois, as “intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado” (DAMIANI, 2012, p. 2).

A pesquisa de Damiani (2012) aborda alguns aspectos, como por exemplo, a pesquisa intervenção em contraposição das pesquisas tradicionais, pois objetiva como já foi mencionado a mudança de uma dada realidade a partir de práticas pedagógicas planejadas. Os dados, nesse tipo de pesquisa, são produzidos ao longo do processo de forma gradual na intervenção, envolvendo em última instância uma avaliação dos efeitos das práticas propostas na intervenção. A avaliação apoiada em métodos definidos, para além da descrição dos fatos. Para Tripp (2005), esse entendimento é o que diferencia a pesquisa do tipo de intervenção dos relatos de experiências. Enfatiza Fávero (2011, p. 49) que a “pesquisa intervenção gera transformação e ao mesmo tempo obtém dados do processo subjacente a ela”, ou seja, assume o compromisso de



favorecer transformações na realidade dos alunos que participam da pesquisa e traz informações pertinentes ao processo ocorrido.

### **3.2 – FONTES DE PRODUÇÃO DE DADOS**

Os dados foram produzidos no cotidiano da escola e das aulas realizadas, através dos registros do caderno de campo (contendo as observações de aula na relação entre planejado e executado; relatos, observações e atitudes dos estudantes); fotografias, filmagens e as produções dos alunos<sup>2</sup>. Localizando aqui a divisão dos documentos em materiais verbais (textos/diário de campo), quanto a matérias não verbais (fotografias e filmagem).

De acordo com Baldissera (2012), a utilização de registros em pesquisas que vão a campo, a fotografia, filmagem e diário de campo são relevantes subsídios metodológicos para sistematizar observações da realidade estudada.

### **3.3 - PÚBLICO ALVO**

Foi constituído por quinze estudantes do ensino médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, voluntários a participar das aulas duas vezes por semana, no horário das 14:00 as 16:00.

### **3.4 - PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS**

O processo de ensino da dança para jovens do ensino médio, em uma escola da rede pública de ensino, foi o eixo central da ação de extensão do Projeto *Universidade em Dança*, em 2017. Vinculado ao Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens - CEL, do Departamento de Educação Física/UEPB, o projeto teve como objetivo central: democratizar e divulgar o conhecimento da dança entre jovens do ensino médio, de forma a propiciar experiências com a dança nas dimensões educacionais, de lazer e culturais na formação do indivíduo, no sentido de refletir numa prática de formação cidadã a partir da linguagem da dança. Além de, propiciar

---

<sup>2</sup> Produções textuais sobre a apreciação em Dança de Espetáculo, considerando que durante o processo foi divulgado e estimulado a presença dos alunos em apresentações de Dança na cidade de Campina Grande / PB.

experiências com a dança, no campo das linguagens, de forma a valorizar a produção artístico-cultural e a formação de plateia.

Quanto às metas do Projeto foram: produzir e apresentar um (01) texto coreográfico, fruto das aulas, estudos e construção coletiva e dialógica, compreendendo os estudantes como protagonistas do processo de criação da dança; realizar, no mínimo, 01 aula e/ou apresentação pública das aulas de dança para a comunidade escolar.

Os objetivos e metas apresentados tornaram-se parte também da intervenção de ensino, ou seja, do planejamento didático. Como pontos de partida para o desencadear do processo de ensino, mas entendendo que ainda não finalizado, pois o processo de ensino previa o aluno como protagonista, tornando o referido processo como sendo aberto.

As etapas da produção de dados foram:

1. Planejamento parcial da proposta de ensino das danças;
2. Mapeamento das escolas localizadas no em torno da UEPB;
3. Visita às escolas para divulgação do projeto, em busca de aceitação da escola para o desenvolvimento da ação extensionista;
4. Após a definição da escola, divulgação do projeto aos alunos do ensino médio;
5. Planejamento da primeira aula para reconhecimento da turma;
6. Elaboração, execução e avaliação de planos de aula (registrados em caderno de campo, imagens fotográficas, vídeos das aulas, relatos dos estudantes - escrito e oral, dentre outros).
7. Definição do cronograma das aulas na escola: julho a novembro/2017.

### **3.5 - CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

#### Objetivos e Metas

Os objetivos gerais da intervenção pedagógica foram: democratizar e divulgar o conhecimento da dança entre jovens do ensino médio, de forma a propiciar experiências com a dança nas dimensões educacionais, de lazer e culturais na formação do indivíduo, no sentido de refletir numa prática de formação cidadã a partir da linguagem da dança. Além de propiciar experiências com a dança, no campo das linguagens, de forma a valorizar a produção artístico-cultural e a formação de plateia.

Quanto às metas do Projeto foram: produzir e apresentar um (01) texto coreográfico, fruto das aulas, estudos e construção coletiva e dialógica, compreendendo os estudantes como protagonistas do processo de criação da dança; realizar, no mínimo, 01 aula e/ou apresentação pública das aulas de dança para a comunidade escolar.

### Procedimentos Metodológicos

O processo de ensino da dança para estudantes do ensino médio, seguiu normalmente a seguinte organização de aulas:

- a) preparação coletiva da sala de aula<sup>3</sup> ;
- b) roda de diálogo com objetivo de revisão da aula anterior (quando necessário) e introdução ao novo conteúdo (contextos);
- c) sensibilização do corpo - exercícios de alongamentos;
- d) exposição do conteúdo pelo professor e/ou pelo aluno;
- e) experimentação, criação e/ou recriação de repertórios de movimento (textos);
- f) roda de discussão sobre a experiência vivenciada;
- g) organização coletiva da sala de aula.

Os planejamentos, discussões e avaliações das aulas foram mediadas pela professora coordenadora do *Universidade em Dança*, compartilhadas também, com a professora de Educação Física da escola. Os encontros eram semanais ou quinzenais, conforme os planejamentos anteriores. A partir dos conteúdos encaminhava-se às leituras<sup>4</sup> que fundamentariam as aulas.

Importante destacar que durante a produção deste estudo, cursava o componente curricular Danças, ministrado pela mesma professora do projeto de extensão. Essa vivência simultânea do ensino e da extensão no campo da dança durante a formação de professor foi fundamental para o fazer pedagógico no ensino das danças, pois permitia

---

<sup>3</sup> Visto que o projeto se deu em uma sala de aula normal, onde todos os alunos coletivamente afastavam as carteiras e varriam a sala, sendo uma forma de driblar os problemas de infraestrutura encontrados nas escolas públicas, ou seja, a aula já começava antes mesmo de começar.

<sup>4</sup> Leituras essa que se voltavam para Laban (1978), Marques (2010; 2012), Prosanto (2014), Costa (2004).

relevantes discussões sobre corpo, dança e escola, apropriação dos conteúdos e a recriação das experiências enquanto formação nas aulas do projeto<sup>5</sup>.

**Quadro 1 - Cronograma das Ações do Projeto Universidade em Dança**

	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
Planejamentos	X	X	X	X	X
Intervenção pedagógica	X	X	X	X	X
Participação dos estudantes em eventos escolares		X	X	X	
Proposta de Apreciação em Dança		X	X		
Avaliação final dos estudantes da vivência com a dança					X

### 3.6 – RESULTADOS

**Quadro 2 – Dos Conteúdos aos Métodos e Encaminhamentos**

Nº DE AULAS	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	ENCAMINHAMENTOS
02 AULAS	Histórico, Evolução e conceitos da Dança	Sabendo aqui da organização da aula apontada na metodologia deste trabalho, a mesma se deu de forma dialógica e expositiva na lousa quando necessário, partindo de indagações para os saberes dos alunos serem problematizados para assim chega-se ao conhecimento científico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pesquisar sobre quem foi Laban e suas contribuições para Dança, assim como trazer músicas para os alongamentos e exercícios, tendo em vista os combinados.</li> <li>✓ Criação do grupo privado em uma rede social para comunicação e canal de vinculação de materiais e discussões.</li> </ul>
	Eucinética:	Aula desenvolvida de maneira comunicativa, reiterativa quando necessária e	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pesquisar vídeos e analisar o próprio cotidiano com o objetivo de</li> </ul>

<sup>5</sup> Podendo dizer sem sombra de dúvidas que os objetivos do projeto só foram alcançados pelos subsídios propostos enquanto formação, pois os conteúdos tratados das aulas eram reformulados e adaptados à realidade dos alunos, fator esse que comprova a formação concreta do componente curricular para intervir de maneira significativa na realidade escolar.

04 AULAS	Fatores do movimento (Tempo, Espaço, Fluência, Peso)	demonstrativa, a partir de frases coreográficas <sup>6</sup> com relações com os cotidianos dos jovens do ensino médio, trazendo problemáticas de tal nível de ensino, e em alguns momentos os alunos assumem a docência com ajuda do extensionista.	identificar os fatores de movimento nos mesmos.
08 AULAS	Corêutica; Progressões; Projeções; Formas, Tensões Espaciais; Direções; Níveis; Dimensões; Planos; Volume e Kinesfera.	Aula explicativa, dialógica, expositiva em lousa e demonstrativa a partir de frases coreográficas, sempre resgatando dimensões das aulas anteriores e problematizando o processo das atividades sugeridas.	✓ Divulgação de Espetáculo para apreciação, com objetivo de relatar a experiência para turma buscando identificar os conteúdos trabalhados na sala de aula
04 AULAS	Recursos Coreográficos: Cânon, Uníssono, Contraste simultâneo, Antífona e responsorial	Aula dialógica e explicativa a partir de frases coreográficas que envolvam a necessidade de trabalhos em grupos.	✓ Decidir em coletividade da possível participação no evento escolar com uma aula pública.
12 AULAS	Composição Coreográfica e Improvisação: Conceitos, Processo de construção	Aula explicativa e dialógica sobre o processo de composição coreográfica e improvisação com a experimentação em duplas e em grupo, com regaste de todas as frases coreográficas já trabalhadas para assim chegar a um texto coreográfico maior	✓ Apreciação de vídeo enviado para o grupo privado em rede social com o intuito de análise.

**Quadro 3 - Dos Objetivos, Avaliações, Observações e Discussões Geradoras**

<b>TOTAL DE TRINTA AULAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>AVALIAÇÕES</b>	<b>OBSERVAÇÕES E DISCUSSÕES GERADORAS</b>
		A avaliação se deu a partir de roda de	✓ A Dança é conhecimento.

<sup>6</sup> Entende-se aqui a composição coreográfica de acordo com Costa (2004) onde é um texto escrito no/pelo corpo, sendo aqui uma frase coreográfica um recorte desse texto.

02 AULAS	Conhecer, compreender e refletir sobre a Dança como área de conhecimento que foi historicamente construída pela humanidade.	conversa com indagações norteadoras do conteúdo trabalhado assim como a respeito dos apontamentos acerca das pesquisas solicitadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dança não se resumi a fazer.</li> <li>✓ A dança como conteúdo da Educação Física.</li> <li>✓ Solicitação de apresentação pela direção escolar</li> </ul>
04 AULAS	Conhecer, compreender e experimentar a Eucinéctica como o campo que estuda a qualidade do movimento e diferenciar assim como experimentar os fatores do movimento.	A avaliação foi realizada a partir da identificação dos fatores do movimento nas frases coreográficas trabalhadas e nos vídeos indicados, assim como a partir de questionamentos na roda de conversa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Danças e Festividades escolares</li> <li>✓ <i>A Dança é tudo isso?</i></li> <li>✓ Problemáticas do Ensino Médio</li> <li>✓ Corpo: Possibilidades e Limitações</li> </ul>
08 AULAS	Conhecer, Compreender e experimentar a Corêutica como o campo que estuda o movimento no espaço e saber diferenciar assim como experimentar dos elementos que a compõem.	Avaliação a partir dos relatos da apreciação em Dança, assim como do nível de apropriação em dança apresentação pelos alunos na esfera saber-fazer-criar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As Danças já invadem o cotidiano dos Jovens.</li> <li>✓ A dança para além do fazer.</li> </ul>
04 AULAS	Compreender os conceitos dos Recursos Coreográficos, assim como sua lógica de funcionamento, identificando assim esses recursos em composições coreográficas	Avaliação a partir de roda de conversa, assim como da apresentação dos trabalhos desenvolvidos para a comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A apresentação no Evento Escolar como Síntese das aulas</li> </ul>
12 AULAS	Conhecer, compreender, experimentar e construir/desconstruir composições coreográficas e improvisação a partir da historicidade dos alunos, trazendo as próprias problemáticas do ensino médio como aporte desencadeador, sendo desenvolvidas em solo, duplas e em grupo	Avaliação se deu por meio tanto da apreciação dos vídeos sugeridos na rede social como também pela apresentação dos alunos, assim como por meio das relações dos jovens em trabalhos em grupos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ensino Médio como desencadeador de composições coreográficas</li> <li>✓ Dançar, articular, problematizar e leituras de mundo</li> <li>✓ Discussões sobre o Documentário</li> </ul>

			Nunca Sonharam	me
--	--	--	-------------------	----

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS, EM ATOS**

Nessa etapa da pesquisa buscou-se eleger categorias temáticas que representam dados da intervenção contidos nas fotografias, filmagens, caderno de campo e produções textuais redigidas pelos alunos, no sentido de tais documentos serem pertinentes as discussões desse trabalho, visto que todos eles materializam as experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem.

##### **4.1 - I ATO: O FAZER-PENSAR-CRIAR A DANÇA NA ESCOLA: TEXTOS E CONTEXTOS NO ENSINO MÉDIO**

Textos e contextos são termos utilizados por Marques (2012) que representam os conteúdos da dança, sendo eles subsídios metodológicos para o ensino da Dança. Os textos são os repertórios da dança, especificamente nesse estudo, os da dança contemporânea, ou seja, são os conteúdos específicos. Os contextos se referem aos conteúdos macros/gerais, como aspectos histórico-filosófico da dança, anatomia e cinesiologia, corpo e estética, etc. Tais contextos foram subsidiados nos estudos de Laban (1978), Costa (2004) e Prosanto (2014), principalmente.

Para Marques (2010), faz-se necessário no trato destes conteúdos a conexão e relação entre a dança e aqueles que dançam e, ao mesmo tempo, os dançantes na conexão e relação com a realidade vivida. Nesse âmbito, o ensino, a apropriação da dança na linguagem artística e sociedade estão imbricados. A proposta metodológica aqui desenvolvida abarca as dimensões teórico-prático, científico-pedagógico como pilares que estão alicerçados na quadra articuladora como propõem a mesma autora: problematizar, articular, criticar e transformar. De acordo com a autora é preciso “fazer-pensar-criar o ensino e aprendizagem da linguagem da dança de modo crítico, articulado e aberto” (p. 17).

A apresentação dos quadros 2 e 3 estão na ordem cronológica do desenvolvimento das atividades e toma como base norteadora um dos capítulos da dissertação de mestrado de Baccin (2010), cujo trabalho foi organizado em conteúdo/métodos e objetivos/avaliação. Nesse sentido, optou-se aqui em uma apresentação sucinta das 30 aulas realizadas objetivando traçar os caminhos que foram percorridos pelo processo de ensino, ou seja, apontar um horizonte para o fazer pedagógico sem a pretensão de tornar-se um receituário para reprodução.



Ao iniciar a aula 1 notou-se o semblante de espanto dos alunos a serem indagados sobre a dança como um conhecimento. Após discussões e explicações foi abordado sobre a coreologia<sup>7</sup>. Importante destacar que o trato teórico não se descolava da prática, como também, a aula expositiva dialogada era simplificada e objetiva, considerando o que trata Ugaya (2007, p. 30): “o professor deverá ter sensibilidade e flexibilidade em suas ações pedagógicas, de modo a ampliar as situações de aprendizagem”. Tendo como pressuposto que a aprendizagem desses conteúdos acontece de maneira gradativa, entende-se que “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33).

Todas as aulas eram iniciadas com a organização coletiva da sala, desde afastar as cadeiras até mesmo varrer o chão, seguida de uma roda de conversa e explicação do conteúdo que seria tratado. Em seguida, a vivência propriamente dita. O primeiro conteúdo abordado foi a 'introdução aos estudos de Laban e a Coreologia', de forma a despertar nos alunos a Dança como conhecimento. Nenhum dos alunos conhecia os estudos de Laban, fator esse que só fortalece o que evidencia Rangel (2002), sobre a ausência de trato com a Dança na escola com respaldo científico e quando é tratada volta-se para o clichê de festas/eventos comemorativos. No final da aula, costumava-se retomar os conteúdos e discussões iniciais desde ao fechamento da aula onde os alunos relataram as experiências até mesmo a organização coletiva da sala.

---

<sup>7</sup>Adotamos aqui em vez de coreologia o termo componentes da linguagem da dança (MARQUES, 2010a), mas na presente aula apresentamos o primeiro termo.

**Figura 1 – Proposta de Roda de Diálogos**



Fonte: Grupo de Pesquisa e Extensão Corpo, Educação e Linguagens (CEL), 2018.

Ainda em respostas dos alunos na esfera do fazer-pensar-criar a dança, nas aulas iniciais nesse primeiro momento direcionado a revisão da aula anterior e apresentação do novo conteúdo, uma frase era mencionada com frequência pelos alunos: “*Vamos professor! Começar a aula!*”. A partir dessa frase sempre indagava: “*Mas, a aula já começou*”. Com base nessa situação fica evidente que os alunos remetem a aula ao momento da experiência vivida. Longe de uma visão dicotômica, Moreno et. al (1999, p.34) evidencia que “para elaborarem as próprias ideias, alunos e alunas nutrem-se muito mais de suas experiências vivenciais do que das experiências teóricas que lhes são oferecidas”. Mas, no entanto, não podemos eximir a esfera teórica, visto que se apropriar da dança não se resume ao fazer, para essa constatação apoia-se em Ribeiro (2003, p. 22-23), na qual a apropriação em dança:

[...] não se resume a fazer, mas compreende também toda a sua dimensão histórica e epistemológica. Dessa forma, ela deixa somente de ser uma prática corporal destituída de memória para ser um fenômeno cultural, uma atividade criadora que acontece de várias formas de acordo com a sociedade e época em que ela está inserida.

Uma das conquistas no decorrer do projeto foi justamente a ausência dessa pergunta e o desenvolvimento do entendimento de que aprender sobre a dança na escola vai muito além do saber dançar, visto que como menciona o autor citado anteriormente, a apropriação em dança abarca outras dimensões. Para fortalecer essa ideia do entendimento acerca da dança uma das alunas escreveu em uma de suas análises<sup>8</sup>, temática esta que será mais discutida posteriormente, diz a participante: *“na dança tudo tem um conceito, não é só chegar e fazer, há toda uma história por trás, uma informação, algo em que trabalha e se apoia, como o conceito dos movimentos ou a corêutica, que foram temas estudados em sala”*. Esse relato apenas comunga que não podemos restringir a dança a “seus códigos por meio de repetição e imitação do gesto, sem considerar os aspectos históricos e culturais neles implícitos” (PORPINO, 2003, p. 151).

O criar<sup>9</sup> da tríade fazer-pensar-criar desenvolvida pelos alunos como fomenta Marques (2010) contribui para novas aberturas de leituras críticas da relação do próprio aluno criador com o outro e com o mundo a sua volta, como evidencia um relato de uma aluna ao final do processo criativo de composição coreográfica: *“A experiência de criar e transforma a uma música em um texto pra mostrar para os que nos assiste qual significado de cada passo é um trabalho difícil mais que no final da orgulho”*. Esse relato aponta caminhos para a necessidade de pensar a dançar em seu fazer-pensar-criar articulada com leituras críticas de mundo que valorizem o cotidiano do jovem que está na escola.

Segundo Faro (2004), a dança contemporânea dialoga com diversas técnicas de repertórios (da dança ou não) e com expressões e temáticas do cotidiano das pessoas. Dessa forma, a escolha do *Universidade em Dança* foi dialogar também com as Danças Urbanas. A resposta dos alunos para com esse repertório foi notável em um dos escritos da **apreciação em dança**<sup>10</sup>, onde: *“ quando notei alguns dos movimentos aprendidos em sala, ganhar vida num palco como aquele, foi de palpitar o coração”*. Nessa curta frase, porém significativa, fica evidente a fruição estética da dança num encontro entre a

---

<sup>8</sup> A apreciação e formação de plateia em dança é um dos objetivos do Projeto de Extensão Universidade em Dança. Foram sorteados ingressos e divulgados espetáculos de dança contemporânea em Campina Grande/PB.

<sup>9</sup> Será apontada com mais aprofundamento no segundo ato, mais precisamente nas discussões referentes ao protagonismo da composição e improvisação coreográfica

<sup>10</sup> Durante o andamento das aulas do projeto foi divulgado com frequência apresentações de grupos de Dança, onde os alunos teriam que fazer um relato da experiência vivida, tentando traçar laços com as aulas do projeto.

vivência e a apreciação do movimento cênico. Além disso, a frase traz apropriação do conteúdo e atribuição de sentidos e significados para a dança, como um conteúdo a ser tematizado pela Educação Física escolar, como uma prática corporal.

O processo de ensino ia seguindo com seus pressupostos, de forma a atingir seus objetivos, como o de democratizar a vivência da dança nas escolas, de forma a pensar o conhecimento das danças no cotidiano dos jovens e da escola. A exemplo, os eventos culturais que os alunos se interessaram a participar fora da escola, bem como, os promovidos pela escola. Porém, dessa vez, foi articulado o conteúdo **repertórios** ao conteúdo **apreciação e formação de plateia**.

As experiências com a dança contemporânea, no campo das linguagens, foram tornando-se acessíveis aos alunos do ensino médio da escola pública, muitas vezes, sem a oportunidade de vivenciar por inúmeras variáveis, inclusive por uma predominância das danças de tradição nordestina no âmbito escolar. Como aborda Marques (2012), o trato das danças nas escolas precisa de outras configurações no sentido de “desterritorializar” os repertórios, ou seja, os alunos precisam compreender e atribuir significados às danças por eles vivenciadas.

Aprender sobre o forró tão somente por ser nordestino não é argumento suficiente que defina a identidade do jovem paraibano, pois para ele o *hip hop* ou o *funk* possam melhor expressar a sua cultura jovem naquela escola, no seu bairro. No entanto, fazer os alunos compreenderem as danças de tradição no âmbito de uma cultura local, regional e nacional é tão importante quanto possibilitar que os alunos também apresentem e produzam conhecimento sobre as danças a partir de suas experiências. Nesse sentido, não cabe a escola e ao professor desqualificar as danças dos jovens rotulando-as e criando juízo de valor para as danças e para eles que dançam e apreciam as danças que as escolas costumam negar a sua entrada.

Pode-se dizer que a dança trouxe parte dos alunos de volta para a escola, num horário não obrigatório, como expressou a professora de Educação Física. As experiências vividas pelos alunos podem ter desenvolvido neles um sentimento de pertencimento à escola, pois ir à escola no contra turno para ter aulas de dança é um dado que aponta um caminho para que esse jovem se (re)encante com a escola que, por sua vez, deve abrir-se para o debate sobre o campo das linguagens e o tempo integral no ensino médio. De forma que a comunidade escolar saiba valorizar a capacidade criativa e expressiva dos jovens, que acolha seus saberes sem julgamento de valor e crie espaços para que sejam de fato protagonistas de seus projetos escolares e de vida.

Portanto, o percurso metodológico do estudo aponta reflexões para as aulas de Educação Física, especificamente no trato pedagógico da Dança que deve ter o intuito de ser “descoberta, vivenciada, pensada e sentida” (VERDERI, 1998, p. 30). Descoberta porque o professor de Educação Física deve assumir o seu papel de mediador no processo ensino aprendizagem do aluno, apontando assim descobertas de conhecimentos que antes eram ocultas para os mesmos; vivenciada por conta da necessidade de senti-la no corpo a partir da historicidade dos alunos; pensada porque elevamos a experimentação a um novo nível de práxis; e sentida pois acontece nas teias de relações com o mundo e com o outro.

## **4.2 - II ATO: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR**

### **4.2.1 MUTIPLICIDADES DE CORPOS E O FAZER PEDAGÓGICO**

Como parte das estratégias metodológicas do processo de ensino, esse ato origina-se das observações e discussões geradoras, imbuídos dessa última palavra para apontar o processo de desencadeamento de pesquisas e produções acerca das temáticas que surgiram e foram propostas na sala de aula. Nesse sentido uma das discussões se voltou para as possibilidades e limitações corporais trazidas pelos jovens, adentrando assim em discussões sobre o corpo.

O entendimento de corpo para o fazer pedagógico se distanciou do corpo puramente instrumental, concepção essa que como evidencia Marques (2012) toma o corpo como máquina, ou seja, como instrumento da dança para a produção artística que está em submissão ao preparo e aperfeiçoamento técnico constante. Essa concepção no meio educacional se vincula a ideia de controle e submissão do corpo. O corpo-máquina para Nóbrega (2009, p. 35), elenca alguns princípios característicos com relação a “distinção, eficiência e utilidade do corpo”, os movimentos aqui do corpo são executados de maneira repetitiva, sem espaços para nenhuma forma de sensibilidade e expressão.

No entanto, o estudo baseia-se na compreensão de corpo apresentada por Costa (2004, p.9):

O corpo é espaço cênico porque inscreve e expressa esse texto em si mesmo a partir da construção sucessiva de sua historicidade e a convivência com o outro que se (re)forma no espaço e no tempo da dança. É na relação que o corpo é o espaço em que a dança revela-se, e ao mesmo tempo, em que a linguagem do movimento da dança transforma, amplia a vivência do corpo.

Esse entendimento de corpo assume a historicidade do aluno, ou seja, o aluno ao dançar, de acordo com Nóbrega (2005, p.60), não está apenas usando o seu aparelho motor, mas, entretanto, o mesmo está vivenciando todo contexto cultural presente da dança, assim como, os “seus projetos existenciais neles representados”. Nesse sentido, “o corpo não é uma coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora (NÓBREGA, 2010, p. 47).

Nesse contexto, as aulas iniciais voltaram-se para os aspectos da sensibilização do corpo, ou seja, de fazer os alunos sentirem o próprio corpo nas suas potencialidades e limitações. Marques (2012, p. 27) enfatiza que a sensibilidade corporal na dança “o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança”. Fato esse que motivou adentrar mais no contexto do corpo, porque se agir sobre um (corpo) acarreta necessariamente numa intervenção sobre o outro (dança), visto que tais esferas são cúmplices ao movimentar-se.

**Figura 2 – Corpo: Possibilidades, Limitações e Descobertas**



Fonte: CEL, 2018.

Nessa figura 2, ao analisar os movimentos dos alunos, o estudo traz Bertazzo (1998, p.41), dada a sua afirmação de que o movimento é uma das finalidades do corpo e ainda reforça que “por essa razão devemos experimentá-lo, prová-lo ou vivê-lo sempre sua mobilidade, em suas possibilidades de movimento”. Em exercícios de alongamentos, o corpo é lembrado que existe como sujeito que sente dor, que reconhece suas limitações, dentre outras possibilidades. Como trata Serres (2004, p.75):

Não é preciso que os gestos se repitam muitas vezes para que o corpo se aproprie deles e se torne bailarino ou sapateiro. Encadeamentos de posturas complicadas incorporam-se tão facilmente em seus músculos, ossos e articulações que simplesmente desaparecem esquecidos na memória dessa complexidade. Sem saber como, ele reproduz posteriormente essas sequências de posições mais rapidamente do que as assimilava.

A estratégia de ensino trouxe então a **sensibilização do corpo** como uma das experiências desencadeadoras para o protagonismo do aluno. As aulas não se voltaram unicamente para o processo de aprimoramento técnico, ressaltando aqui sua importância e pontuando que o mesmo não deve balizar o ensino de dança na escola, mas justificase por conta que o mesmo dá “abertura para o mundo, uma descoberta da plasticidade de si no trabalho de criação [...]. Há uma inteligência do corpo como há uma corporeidade do pensamento” (LE BRETON, 2000, p. 203). Reforça Ortega (2003, p. 68), “o movimento é pensante e sensível simultaneamente. Sentir, pensar e agir se imbricam, são recursivos, dialogam e se ressignificam mutuamente e constantemente no dançar”.

Nas figuras 2 e 3, nota-se a multiplicidade de corpos nas aulas, fator esse que se direciona para a reflexão e replanejamento sobre o processo aqui chamado de democratização e acesso à dança para todos os corpos na escola, pois não coube nesse processo de ensino do qual acredita-se que seja um caminho possível para a Educação Física escolar, onde a dança não foi seletiva e excludente no contexto escolar, não aprisionou os sentidos, as ideias, os prazeres, a percepção e as relações que pode ser tecida com o mundo (MARQUES, 2012, p.29).

Essa intenção de democratização já é datada nos estudos de Banes (1993) intitulada a “democracia do corpo” que evidencia que todos os corpos são capazes de dançar independentemente de sua forma, crença, cor, peso, idade etc. A democracia discutida aqui envolve duas vias que se retroalimentam, a primeira que se vincula a democratizar os conhecimentos (contextos) e vivências acerca da dança contemporânea (textos), improvisações, composições coreográficas e oportunidades de apreciação em dança para os alunos do ensino médio, sendo essas três últimas abordadas posteriormente, A outra esfera se relaciona a tornar acessível tais conteúdos para a multiplicidade de corpos encontrados através de replanejamentos e estratégias pedagógicas que assumem as limitações de cada aluno, porém com objetivos de superá-las.

Nesse meio, a partir da experiência de ensino no projeto notou-se que para o professor Educação Física conseguir democratizar a dança (textos/contextos) para todos os corpos presentes em sua aula, a grande questão é não impor a Dança como um produto pronto e acabado que não dialoga com o corpo sociocultural materializado nos alunos em sua sala de aula, mas ensine a dança de forma inacabada e multifacetada, chamando assim para dançar as experiências historicizadas e acumuladas trazidas pelos alunos enquanto seres concretos de uma dada realidade. Ou seja, o professor de Educação Física nessa perspectiva não deve estar estritamente focado no como<sup>11</sup> os alunos se movem nas suas aulas de dança, a menos que tais movimentações prejudiquem os mesmos, porém o professor deve olhar pedagogicamente para o que move os alunos como seres concretos na sua aula, estimulando nesse processo o respeito as diferenças.

**Figura 3 – Dançar Consigo e com o Outro**



Fonte: CEL, 2018.

Portanto de acordo com Costa (2004) as aulas de dança devem possibilitar ao aluno novos horizontes para pensar a relação com o outro, não apenas no ato de dançar, mas que extrapole para um cenário solidário, plural, heterogêneo, respeitando assim a diferença. Desta forma, Marques (2012) defende que quando oportunizamos a nossos alunos improvisação e composições coreográficas como conteúdo a serem estudados/vivenciados essa é uma forma de fazer-pensar-criar a dança e a especificidade

---

<sup>11</sup> Ideia estimulada pela a famosa frase da coreógrafa alemã Pina Bausch, onde a mesma não se preocupa com o “ como as pessoas se movem, mas sim com o que move as pessoas”.



desses dois processos propõem que o aluno experimente, sinta, articule e pense a arte/dança como criadores e participantes do mundo.

#### **4.2.2 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL COMO ABERTURA DA PRÁTICA DE ENSINO DO PROFESSOR**

Nessa categoria temática objetiva-se discutir como a partir de estratégias pedagógicas os alunos são chamados a protagonizar de maneira ativa o seu processo de ensino e aprendizagem, sem aqui eximir a importância do papel do professor nesse processo, visto que se encara aqui esse processo como uma abertura na prática de ensino do mesmo que se revela o protagonismo dos jovens. Apontando aqui também os encaminhamentos<sup>12</sup>, experiência de docência e compartilhamentos de vivências durante as aulas e, por fim, a tomada de decisões coletivas como mobilizadoras para o protagonismo dos jovens.

Em concordância com Ferretti (2004, p. 412), “o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação”. Considerando aqui que Costa (2001, p.9) utiliza o termo protagonismo para designar a “participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. O protagonismo aqui estudado volta-se para alunos do ensino médio a qual de acordo com Abramovay e Castro (2003, p.33) temos que ver tais jovens como:

Não somente como grupo de ressonância, mas como atores estratégicos para o desenvolvimento da sociedade. O olhar sobre a educação e sua casa – a escola – pede referências a aspectos e valores diversos, capazes de incorporar uma reflexão sobre a sociedade em constante mudança dentro de um mundo ambivalente e contraditório.

Ferretti (2004, p. 413) aborda que a etimologia se volta para *protagnistés* “significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento”. De acordo com o mesmo autor o sentido e significado do termo protagonismo se imbrica em outras conceituações a qual podemos citar: cidadania, participação, identidade, responsabilidade social e autonomia. O estudo revela então, mais uma base estruturante do processo de ensino da dança: o protagonismo dos alunos

---

<sup>12</sup> Apresentados no quadro 2: Dos Conteúdos aos Métodos e Encaminhamentos

do ensino médio. A valorização e o exercitar desse protagonismo foi enfatizado no trato dos conteúdos **improvisação e composição coreográfica**, onde cada aluno assumiu sua condição de autor da dança, como trata Costa (2004). Nesse bojo de discussões é cabível mencionar a preocupação para essa metodologia que toma o aluno como protagonista não se aproxime da tendência liberal de educação a qual o sucesso ou fracasso escolar do aluno é devido unicamente ao seu potencial sem levar em conta os condicionantes sociais (PATTO, 2015).

Com relação ao papel da escola nesse processo, Abdalla (2004, p.105) faz importantes ressalvas das quais se pode pontuar que:

Sabemos que o aluno aprende apenas quando participa da construção de sua aprendizagem. E para que isso aconteça, ele precisa de uma escola que o convide a participar das decisões que dizem respeito ao projeto pedagógico que a ele se destina. Um projeto que leve em conta sua diversidade e que possa também fazer parte de sua vida. A participação, com certeza, pertence à própria natureza do ato pedagógico.

Tais aspectos apresentados pelos autores, refletem na formação do professor, por acreditar que ele pode e deve em seu planejamento escolar compreender, de fato, o aluno no centro do processo de ensino, onde os procedimentos metodológicos devem estar abertos aos jovens para que os mesmos se percebam como protagonistas de suas vidas dentro e fora do ambiente escolar. Para Marques (2010, p. 13), “os professores são responsáveis pelas escolhas metodológicas que abrirão caminhos nos entrelaçamentos das relações entre o conhecimento específico da dança e seus alunos, entre a arte e o ensino”.

A organização da proposta pedagógica propõe essa abertura de caminhos a qual Marques (2010) elucida, visto que ao estabelecer a dança contemporânea (textos/contextos), improvisação, composições coreográficas e apreciação em dança como quatro pilares de estudo e vivência articulada com leituras críticas de mundo que toma como princípio o protagonismo dos jovens no processo, de fato esses conteúdos possibilitam o ato de criar e recriar a dança/mundo. Nanni (1998, p.8) defende que quando aluno cria pela dança o mesmo se emancipa de forma que a “criatividade possibilita a independência a liberdade do ser pela autonomia e emancipação”.

A partir de indicações de pesquisas e apreciações de vídeos como elementos articuladores das aulas, o estudo destaca um dos discursos: “*Depois que começaram as aulas eu só sei ligar o notebook para pesquisar sobre dança, eu estou apaixonada por tudo isso, os movimentos que o professor faz, eu fico assistindo ele dançar com o maior*

*sorriso no rosto*”. Nesse relato fica evidente que é possível aprender sobre dança de múltiplas formas, que é possível despertar no aluno inquietações que gerem a necessidade dele mesmo encontrar respostas. A pesquisa como técnica de ensino é pertinente e possível, pois além da busca pelo conteúdo, o procedimento desdobrou-se numa outra possibilidade de recorrer à internet para outros fins para além das redes sociais. Como aborda Abdalla (2004), quando o aluno participa de maneira ativa desse processo sua aprendizagem é mais efetiva.

Ainda sobre o relato anterior os alunos também mencionavam que na hora do intervalo os mesmos ficavam ensaiando e mostrando/falando para outros colegas o que estavam aprendendo nas aulas de dança. Tal contexto reforça o que trata Marques (2010, p. 40):

Assim, na mesma medida que nossos alunos trazem para dentro de nossas salas de aula, em seus corpos, os múltiplos papéis sociais que desempenham (vozes de suas histórias), também ramificam e espalham em seus cotidianos os papéis e as vozes da dança que apreenderam em nossas aulas. Os cruzamentos, entrelaçamentos e fluxos entre as leituras que trazemos e as que levamos das aulas de dança fazem com que continuemos nos constituindo e construindo redes de sentidos – que continuemos lendo e relendo a dança/mundo.

A respeito da experiência de compartilhamentos de vivências, sabendo que o processo de aprendizagem das aulas no início tiveram aspectos de aprendizagem por observação nos quesitos dos exercícios preparatórios, onde os alunos mais veteranos ficava a frente dessa etapa da aula, podendo o mesmo construir outros exercícios e até mesmo desconstruir os existentes, ou seja, nesse momento da aula os alunos já eram chamados a protagonizar o processo das aulas na busca de desvencilhar da aprendizagem apenas pela observação. Baseando-se em Fortin (1998), a aprendizagem somente pela observação comprova um ensino conservador da Dança.

**Figura 4 – Entrelaços de Vidas e compartilhamentos de Saberes**

Fonte: CEL, 2018.

Outra estratégia de aprendizagem e de avaliação, foi a transmissão dos saberes aprendidos para os colegas de turma. Esse contexto de ensino surgiu quando outros alunos chegaram após algumas aulas já realizadas. Dessa forma, os alunos que estavam desde as aulas iniciais receberam a função de passar aos novatos o que já tinha sido aprendido, com a nossa mediação.

Numa outra situação, por motivos acadêmicos o aluno extensionista não poderia ministrar a aula seguinte. Foi quando uma das alunas fez a proposta da aula ser mantida, onde eles continuariam a passar o conhecimento aos novatos sob a supervisão da professora de Educação Física da escola e orientações do extensionista.

A proposta foi aceita com sucesso que culminou em uma experiência muito significativa para a aluna, na figura 5, pois acredita-se aqui que a experiência da docência possibilita um maior aprendizado, visto que nosso saber “origina-se do saber de outros que o aprendem a partir do nosso. Ao ensinar, relembrar e expor esse saber, nós o aumentamos em ciclos indefinidos de crescimento positivo que, por vezes, ficam bloqueados pela estupidez da obediência” (SERRES, 2004, p. 68). A figura 5 destaca a transmissão da sensibilização do corpo, realizada no início das aulas com exercícios de alongamentos.

**Figura 5- Protagonizando o ato de Educar**

Fonte: CEL, 2018.

Nem sempre a escola dá sentido às apresentações em eventos escolares, talvez aí esteja a ruptura entre o fazer e o aprender. Considerando o evento escolar a ser realizado, colocou-se em discussão da participação do projeto. De tal forma que sem nenhuma hierarquização de ordens ou questões de tal natureza, coletivamente os alunos decidiram participar das três apresentações escolares. Nesse meio é notável que a autonomia na decisão não seria a “eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim a elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz” (CASTORIADIS, 1982, p. 126-129).

Em outro caso, antes da apresentação, um dos alunos ainda estava com dificuldades em uma parte específica, dificuldade essa ocasionada pela falta nas aulas anteriores. Nesse meio, o coletivo de alunos decidiu mudar essa parte para não prejudicar o colega. Essa situação de aprendizagem, problematizada no cotidiano da aula, aponta para o que Costa (2004) afirma sobre o processo de composição na dança como sendo coletivo e dialógico, onde as experiências de cada um e de todos interferem nesse processo. Afirma Marques (2010, p. 51), “aqueles que aprenderam nas aulas de dança a possibilidade de criar, ouvir, compartilhar, incluir, dialogar e ainda assim assumir suas escolhas em prol do projeto coletivo ampliam as chances de assim também saber atuar e viver socialmente”.

A perspectiva de formação autônoma adotada nesse processo de ensino da dança apresentado nesse estudo, compreende o aluno como autor principal do processo de aprendizagem, sem minimizar o papel do professor de Educação Física no contexto. Acredita-se que as técnicas de ensino, no proceder metodológico propiciam o protagonismo do aluno e aponta perspectivas formativas, emancipatórias para a educação que liberta.

#### **4.2.3 PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COREOGRAFICA E IMPROVISAÇÃO: ARTICULAÇÃO COM O MUNDO**

Essa categoria destaca no processo de ensino, os conteúdos **composição coreográfica e improvisação**, que subsidiaram a necessidade de articular, criticar, criar e recriar nos entrelaçamentos da dança/mundo (MARQUES, 2010). Sobre a composição coreográfica, Costa (2004) evidencia que o corpo dançante é autor e espaço cênico de inscrição de texto coreográfico. O processo de criação na dança não pode ser visto como puro e simples conjunto de movimentos sequenciados, onde o aluno está fadado a reproduzir de maneira passiva. Embora tal cenário ainda seja comum na escola, essa situação fortalece a hierarquização entre professor e aluno de maneira que o primeiro demonstra e o segundo reproduz. O itinerário do processo de ensino aqui apresentado, buscou quebrar tais paradigmas assumindo o aluno como ser protagonista, criativo e escritor da dança e do seu projeto de vida.

Uma das estratégias metodológicas para o trato sobre composição coreográfica, foi a criação de frases de movimentos nas aulas que juntas iriam compor a coreografia, representada pela síntese do que foi trabalho em sala de aula e temas gerados pelos alunos, ou seja, síntese da aprendizagem de um processo, fator esse que culmina na atribuição de sentido e significado às apresentações realizadas pelos alunos. De acordo com Costa (2004, p12), o texto coreográfico é “construído na subjetividade dos corpos representada na experiência, imaginação, crença, qualidades físicas e técnicas, ações despojadas, criativas, espontâneas de cada um”.

**Figura 6 – Vivências dos Conteúdos que se tornarão Coreografias**



Fonte: CEL, 2018.

O processo criativo da composição coreográfica em grupo com os alunos foi iniciado a partir de discussões sobre o ensino médio, tomando como estímulo também o documentário *nunca me sonharam*<sup>13</sup> assistido pela maioria dos alunos que estava na escola. Articulando o documentário à fundamentação do processo de ensino, em Costa (2004), deu-se início a construção dialógica do texto coreográfico, onde professor em formação (aluno extensionista) e os alunos compartilharam de maneira recíproca as suas experiências historicamente acumuladas e suas impressões acerca na narrativa dos textos.

Durante essa experiência foi solicitado um possível tema para a composição coreográfica. Um dos alunos propôs: “*nunca me sonharam dançando*”, registrados no seguinte relato: “*Nunca me sonharam dançando poping, break e contemporâneo, até eu mesmo nunca me sonhei fazendo isso. E eu estou aqui dançando (ou tentando) e está sendo bom demais*”.

Quando o aluno menciona: *até eu mesmo nunca me sonhei fazendo isso*, o estudo traz o pensamento de Saviani (2011) para o ensino da dança, onde, muitas vezes, o que os alunos apresentam como sendo de seus interesses, não é de fato de seu interesse como ser concreto mergulhado em diversas relações sociais, o ato de os alunos se opor

<sup>13</sup>Documentário Brasileiro lançado no segundo semestre de 2017 que retrata de forma bem elaborada e sensível a realidade dos jovens brasileiros perante o ensino médio, apontando assim problemáticas e perspectivas de transformações.

as aulas de dança sem ao menos experimentá-las, implica subjetivamente a necessidade desse conteúdo para com o aluno enquanto sujeito concreto (SAVIANI, 2011).

Ainda na mesma rede de discussões alguns alunos se posicionaram na proposta de tema apontada pelo aluno anterior, evidenciando nos escritos: “*Então nunca me sonharam dançando é basicamente a descrição da vida de cada um. Pois outros vencem os obstáculos da distância, outros vencem a timidez e outros obstáculos que a gente vem vencendo aula após aula mais que não nos faz desistir*”. Outro aluno expressa que: “*Esse tema cai muito bem porque eu mesmo me dou como exemplo. Meu pai não acha que a dança seja funcional e necessária. Mas é só com a dança que posso ser eu. Que posso fechar os olhos e me movimentar de acordo com o que se passa no meu coração. É algo inexplicável algo que me completa*”.

Os dois relatos comungam na mesma concordância da temática *nunca me sonharam dançando*, no entanto o segundo relato aborda ainda a problemática do senso comum para com o olhar da dança. Marques (2010, p. 34) afirma que o senso comum já “decretou que aprendizado da dança se reduz ao aprendizado de passos, a reprodução de coreografias e aos exercícios técnicos necessários para alcançar esses objetivos”. No entanto, quando a aluna relata: *Mas é só com a dança que posso ser eu*, nesse meio existe uma relação complexa de co-existir na dança a partir do entrelaçamento da existência da aluna com a dança (MARQUES, 2010).

Os dois solos criados, como parte da composição coreográfica, foram desencadeados pela presença de apenas uma aluna durante as aulas. No início destas aulas foi discutido sobre composição coreográfica, embasado em Costa (2004), e mencionado à aluna que a composição coreográfica se dá pelo diálogo constante de nossas experiências acumuladas historicamente, ressaltando que tudo isso iria estar presente no texto coreográfico e que nesse processo ela não estar submissa ao professor, mas sim protagonista.

Simultaneamente, trouxe para o trato desse conteúdo, os estudos de Lobos e Navas (2003) a partir das fases: a) estímulo inicial -foi direcionado ao contexto das discussões do ensino médio, assim como o documentário *Nunca me sonharam*, sendo que procurou-se aumentar as discussões de situações e sentimentos vividas do ensino médio e momentos apresentados do documentário; b) no momento de pesquisas – indicou-se uma música onde a letra seria estudada, após tal estudo a música foi aceita e a partir da letra elencamos palavras que atribuíssem maior relação ao ensino médio variando entre as duas composições; c) iniciando as construções das frases



coreográficas<sup>14</sup> - caracterizada pelo sentido e significado das palavras elencadas da música que cada aluno atribuía; d) a estruturação coreográfica - desenvolvida a partir da comunicação das frases criadas para com a música, nesse contexto trazendo referências dos conteúdos tratados na sala de aula.

### Figura 7 – Criação de Solo a partir da relação Dança/mundo



Fonte: CEL, 2018.

Uma das alunas imprimiu sua experiência no seguinte relato: *“através do documentário nunca mim sonharam a música na qual fiz o solo foi como se unissem um ao outro, nos dois falamos sobre medo, dificuldade, oportunidade, atitude, portas, prisão e liberdade, onde compreendo que para mostrar cada detalhe cada frase coreográfica eu preciso ter sensibilidade ter força e expressar na dança qual a mensagem que eu quero passar”*.

Nessa perspectiva, o processo de composição coreográfica pôde refletir, expressar o próprio aluno, de forma a contribuir com a sua formação de aluno, como ator social. Para Dantas (2011, p. 15):

pode-se dizer que a participação em processos de realização coreográfica permite ao corpo dançante habitual se recriar como corpo dançante atual. Isso significa que as experiências vividas em processos de realização coreográfica permitem aos bailarinos assimilar novas percepções e saberes. Desse modo, a colaboração na criação e recriação de coreografias exige que os bailarinos se distanciem de seus hábitos técnicos, interpretativos e criativos, permitindo

<sup>14</sup> De acordo com Costa (2004) é necessário enxergar a composição coreográfica como um texto escrito pelo/no corpo, entendendo uma frase como um recorte desse texto coreográfico.

que reinventem seus corpos em função de um projeto coreográfico específico.

A mediação pedagógica do professor no processo de criação da composição coreográfica pode oferecer ao aluno uma gama de percepções e saberes. Nesse conhecimento o corpo é protagonista ao criar e recriar textos coreográficos, sem se desvencilhar do papel docente na construção de situações capazes de oportunizar tal experiência ao aluno, para que o mesmo revele sua autonomia, ou seja, protagonize sua formação. Em suas pesquisas, Gaspari (2004) evidencia que as construções de composições coreográficas produzidas pelos alunos apenas comprovam o processo de ensino aprendizagem.

Nesse processo de ensino, “a dança deixa de ser uma coreografia criada pelo professor e repetida pelo educando, para ser criada e transformada por ele” (SBORQUIA, 2002, p.75). Num olhar pedagógico e educacional, Freire (1996, p.134) já mencionava que “meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”. Nesse discurso, nota-se a questão da autonomia para compreender um dado objeto, nesse sentido, Zatti (2007, p.53) menciona que:

embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à idéia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos.

A autonomia não é uma concepção inata, mas construída. E nota-se a importância da contribuição da educação para chegar a construção desse valor. E tal contribuição relacionou-se com Dança pelos aspectos aqui abordados, enfatizando a composição de textos coreográficos e improvisacionais, pois quando ocorre tais processos articulados com leituras de mundo os mesmos estão intrinsecamente ligados a criação que remete ao protagonismo dos alunos, como já discutido anteriormente.

Sobre os textos de improvisação na dança, De Carvalho (2005, p. 13) frisa que “acontece cada vez que uma pessoa compartilha com outras o que ela sabe sobre esta forma de movimento”. Nesse contexto não se pode adotar a improvisação como algo desorganizado. Segundo o mesmo autor contato improvisação é:

uma forma de movimento que não entra em um sistema de alto rendimento, virtuosismo e conquista de prêmios, ou seja, não é uma dança de competição. Pelo contrário, o dançarino se desenvolve cooperando com os parceiros e atento à aprendizagem que pode ter com cada um. (DE CARVALHO, 2005, p. 19)

Na improvisação, Marques (2010, p. 156) elucida que “não há pré ou pós-determinação de espaço e movimento. Isso não quer dizer que não haja intenção, consciência, recorte, escolhas”. Na maioria dos momentos das aulas voltadas para o conteúdo improvisação, as movimentações dependiam da cooperação de um para com o outro como uma forma de efetivar laços pessoais e valores que podem ser explorados na vivência com a dança nas aulas de Educação Física e para além dela. No ambiente escolar, segundo Laban (1978, p.108) “nas escolas, o que se procura não é a perfeição ou criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a criatividade da dança tem sobre o aluno”.

### Figura 8 – A relação com o outro



Fonte: CEL, 2018.

Um outro estímulo inicial para o desencadear da improvisação foi a questão do cotidiano escolar, expressando as problemáticas do ensino médio. Nesse contexto, sobre o uso do cotidiano nesse processo, Silva (2010, p. 47) evidencia que:

a improvisação também favorece a utilização de ações cotidianas na coreografia, minimizando a composição de movimentos e a valorização excessiva da técnica no conjunto da criação, reduzindo desta maneira a importância de aspectos tradicionalmente espetaculares e virtuosos, fortemente hierarquizados.

No processo de ensino da dança, valorizou-se o jovem em seu vivido, como temática central, tal estímulo deu vida a um processo criativo que respeitou as diferenças, a participação, o protagonismo no ambiente escolar e para além dele. Dessa forma, como aborda Marques (2010), educa-se e forma-se alunos criativos, tolerantes a diferenças presentes na sociedade, alunos com espírito coletivo, sem viseiras, ativos e com iniciativa.

#### **4.2.4 A FORMAÇÃO DE AMANTES-CRÍTICOS NA DANÇA CONTEMPORÂNEA**

Marques (2010) elucida a priori dois tipos de apreciadores da dança, no campo da arte, sendo eles: o amante e o crítico. O primeiro submerge e adentra na proposta deixando-se ser levado pela obra apreciada de maneira ingênua. Já o crítico, elenca uma enxurrada de comentários desde as inadequações da proposta até mesmo a qualidade da obra. Incluindo as discussões de corpo no processo, ambos os apreciadores colocam seus corpos em esferas diferentes, os amantes “são capazes de abrir canais de seus corpos para percepções, empatias, relações sensíveis entre os corpos dos artistas e seus próprios corpos”, já os críticos “não se deixam ouvir, responder, perguntar, responder – não se permitem entrar nos trabalhos de dança diante de si” (MARQUES, 2010, p. 23).

A formação de amantes-críticos corrobora com o propósito da formação de plateia da dança, de forma a abrir canais para sentir, participar, relaciona-se com a obra apreciação pelo viés crítico-reflexivo, fator esse contribui para a ampliação de leituras da dança-mundo (MARQUES, 2010). Como um dos eixos norteadores do processo de ensino da dança é a formação de plateia. Esta formação está diretamente relacionada ao acesso, à apreciação da dança seja por documentários, filmes e espetáculos. Em uma das aulas foi divulgado e estimulada a participação dos alunos para apreciação de Dança Contemporânea. Embora Marques (2010) não se dirija especificamente ao professor de Educação Física, acredita-se aqui que o professor de Educação Física é responsável também pela “criação de redes de conhecimento impregnadas, revestidas, contaminadas de sentidos. Professores tem a função social e o potencial dialógico de intervir, transformar e redimensionar as redes sociais já existentes” (MARQUES, 2010, p. 16).

Uma das características das artes na atualidade é o caráter de reflexividade que é atribuído a obra, pois “a arte da contemporaneidade quer propor ao espectador que teça análises, que elabore outros significantes, empreendendo, assim, uma atitude mais extremamente autoral” (DESGRANGES, 2002, p. 224).

A apreciação em dança e formação de plateia durante o andamento das aulas eram reforçadas na divulgação de apresentações de grupos de Dança profissionais, onde os alunos teriam em contrapartida que analisar e escrever um breve relato da experiência vivida de forma que identificasse as discussões e conteúdos tratados nas aulas e para além dela com o intuito de expor tal material para os demais colegas em sala, acerca dessas propostas Marques (2003, p. 39) acrescenta também que:

ao propor improvisações, repertórios e apreciação de danças, o professor poderá enfatizar os corpos que dançam e os corpos na dança, explorando as diferentes escolhas que se dão quer pelo período histórico, pela localização geográfica, pelas crenças e valores de uma época ou de uma região.

Nos escritos de um dos alunos sobre uma apresentação de balé, a mesma pontuou: “*no balé a simetria<sup>15</sup> é excepcional, tudo tem que ser com graças e equilíbrio, tudo em perfeita harmonia e união*”. Tal relato resultou em algumas discussões, que podemos citar sobre a técnica presente na apresentação do espetáculo apreciado, levantando sua importância, mas também salientando que a mesma não pode ser o meio balizador quando falamos na dança da escola. Conforme Laban (1978), a dança na escola não pretende tomar a técnica como pilar central do processo ensino-aprendizagem. Nesse ambiente de oportunizar a apreciação em dança, Costa (2004) evidencia que para muitos olhares a composição coreográfica se finaliza ao apresentar-se para o público, no entanto, a mesma autora salienta que o processo ainda está sendo construído, visto que nesse meio é importante pontuar o olhar singular daqueles que o apreciam, inferindo reflexão, assim como atribuindo significado.

Ainda sobre os escritos, tão importante quanto os outros, uma aluna expressou inquietações/reflexões, admiração e perspectivas de novas apreciações, onde escreveu que: “*O mais intrigante de tudo foi a representação de um estropo. Perguntei-me como algo tão horrendo e monstruoso, parecia tão belo aos olhos da dança? Me maravilhei com a possibilidade de podermos dizer ou passar algo para o público, sem nem falar uma palavra[....] Pergunto-me quando verei o próximo? E o próximo do próximo, e que mais outros venham*”.

---

<sup>15</sup> Termo estudado e vivenciado no projeto, onde abarcar o elemento formas presente na Corêutica.

Um outro acontecimento vivido durante o processo de ensino da dança, foi o retorno às aulas de uma aluna após assistir, apreciar a coreografia apresentada<sup>16</sup>. A aluna chegou a se apresentar em outros eventos da escola, mas destacou: *“Eu estava morrendo de vergonha, mas depois que subir no palco sei lá deu uma sensação ótima. E eu pensei vergonha longe de mim porque eu vou arrasar. Na minha opinião eu fiz bem não sei na opinião dos outros. Fiquei e estou muito feliz em ter participado. Dar uma certa emoção”*.

A leitura para o texto coreográfico não se restringiu aos movimentos, no campo técnico, mas também em sua intencionalidade. O discurso da aluna destaca uma dimensão da dança que é a do paradoxo, do imprevisível, do contraditório, como discute Costa (2004). A dança como uma obra aberta está entregue a diferentes apreciações: “composição coreográfica também está aberta a quem quiser e puder dançá-la, apreciá-la”. Da mesma forma, que valida o que discute Marques (2010) sobre a leitura da relação intrínseca da dança/mundo, nela está a transformação de uma dada realidade que só foi possível a partir de uma leitura crítica de mundo. Marques (2010, p. 31) pontua que:

Ler o mundo implica estarmos sintonizados com nós mesmos e com nosso entorno. A leitura crítica das redes de relações cotidianas permite que seus sentidos sejam constantemente rompidos, restabelecidos e, portanto, ressignificados a todo momento. Ler as redes de relações do cotidiano de forma aberta, sensível, articulada e não ingênua pode impregnar de sentidos nossos atos cotidiano, pode ressignificar nossas vivências em sociedade (MARQUES, 2010, p. 31)

Esse dado apenas comprova a exposição de um maior nível de compreensão somado ao senso crítico do aluno, não obstante Marques (2012, p. 42) evidencia que “a compreensão, a experiência e o olhar crítico podem transformar relações e leituras ingênuas que geralmente ocorrem no aprendizado de repertórios de dança”. Esta pesquisa corrobora com Costa (2004, p. 161) que afirma que é possível “aprender a apreciar a arte dançante, buscando uma leitura crítica das interações entre as técnicas do movimento, o espaço, o tempo, os figurinos, a música, a maquiagem”.

A formação de plateia crítica para a dança contemporânea é um outro resultado a ser destacado. São danças que oferecem ao corpo, novas experiências, diferentes das mais comuns, como as de tradição e as midiáticas. Com isso, observou-se a amplitude

---

<sup>16</sup> Outros alunos se interessaram no projeto, no entanto a disponibilidade do projeto era no período vespertino, fator esse que impossibilitava, pois, os mesmos alunos estariam assistindo aula nesse período do dia.

do conhecimento dos alunos sobre as danças que, daí pra frente, deixa pra escola e professora de Educação Física a continuidade de uma prática pedagógica para o ensino da dança no ensino médio, pois como enfatiza Marques (2012, p. 27) sobre a formação sociocultural do aluno, é preciso “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte”.

#### **4.2.5 DANÇA E FESTIVIDADES ESCOLARES: NOVAS TRAJETÓRIAS**

Ainda a partir das observações e discussões geradoras na qual na primeira semana de aulas, a direção escolar já solicitava uma apresentação para a Gincana Escolar, dado esse que deu subsídios concretos para discutir tal temática na sala de aula, pontuando aqui o número de três apresentações ao longo da vigência do projeto. A grande questão nesse momento era atribuir sentido e significado pedagógico a essa apresentação.

Não é novidade a relação das danças com os eventos escolares. A pesquisa realizada por De Carvalho et al. (2012) é mais uma que discute tal realidade, onde a Dança ainda é tratada para o clichê de datas comemorativas sem, muitas vezes, atribuição de sentido e significado ao que se dança.

Diante do contexto apresentado e de posse das discussões na formação de professor junto ao componente curricular Danças somadas às orientações da extensão, coube ao professor em formação pensar e estruturar-se pedagogicamente para não fugir dos conteúdos a ser tratados e, ao mesmo tempo, tentar responder à solicitação da escola. A composição coreográfica produzida pelos alunos é fruto desse processo pedagógico no ensino da dança que tematizou o protagonismo estudantil do ensino médio. Nesse contexto cabe mencionar a atribuição de sentido e significado a apresentação escolar, conseguindo aqui através do trato pedagógico reverter a lógica a qual a Dança historicamente vem tratando as festividades escolares.

Sobre a apresentação para a comunidade escolar, surgiram os seguintes relatos: *“é algo que me transforma e me faz pensar no que eu quero para minha vida. E algo que me faz perceber que esse tempo todo eu estive indo pelo caminho que eu achava ser certo mais depois que o professor chegou na minha vida e me ensinou o que é a arte eu pude perceber que o que eu realmente quero e estar no palco porque todo o meu corpo e também o meu coração me puxa para esse lado e me atrai como ímã”*. O segundo relato evidencia que: *“Então a experiência foi ótima como igual a todas as outras*

*apresentações, só que a cada apresentação me sinto mais forte, tipo sem vergonha quando sobe no palco, e com mais sorriso no rosto e olhando bem nos olhos das pessoas”.*

Quando a primeira aluna coloca: “*é algo que me transforma e me faz pensar no que eu quero para minha vida*”. Nota-se um delineamento de projetos de vida que podem se formar a partir desses encontros com o fazer-pensar-criar a Dança. Outra aluna ao final do projeto que “*não tem dúvida que quer cursar Educação Física na Universidade Estadual da Paraíba*”.

No segundo relato quando a aluna evidencia: “*só que a cada apresentação me sinto mais forte*”. Frase essa que nos remete a discussões sobre empoderamento, a qual de acordo com Baquero (2005) é um conceito com múltiplos entendimento, e com um grau de complexidade, que toma emprestado noções de distintas áreas de conhecimento. Para Gohn (2002, 179) de uma visão de educação crítica “os educadores não podem dar poder às pessoas, mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas”.

Articulando essas discussões com outro relato, como frisa o aluno que: “*E assim todos ultrapassaram o principal obstáculo que foi mostrar a todos que somos capazes de fazer aquilo que queremos*”. Para dialogar com esse discurso, Horochovski e Meirelles (2007) mencionam que o empoderamento perpassa por um processo no qual os indivíduos subsidiados pelo conhecimento crítico obtêm recursos que permitam os mesmos terem influencia, voz, processo de tomada de decisão e ação na sociedade. Ademais em pleno acordo com as palavras de Baquero (2005, p. 181):

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder.

É possível observar que as categorias temáticas discutidas dialogam entre si, onde os discursos dos alunos apontam ainda para o processo de autonomia, onde a composição coreográfica apresentada pelos alunos não se resumiu aos seus próprios movimentos na sala de aula, mas a partir das aulas os mesmos levaram tal conhecimento para fora da sala, de forma a relatarem momentos de discussão e postura crítica sobre o trato da Dança, ou seja, a autonomia deles não apenas voltou-se para as aulas, mas



extrapolou essa barreira, mostrando assim um nível plausível de apropriação do conhecimento das aulas ministradas. Um dos momentos que comprovam esse entendimento, foi na segunda apresentação, sendo a mesma de caráter competitivo<sup>17</sup>, que os alunos não foram classificados indagaram: “*isso é injusto, eles não avaliam os conhecimentos que nós temos, eles não sabem nem o que é um cânon*”. É interessante escutar esse discurso que demonstra o entendimento para o além do fazer, abarcando assim o pensar, nos fazendo avaliar a apropriação dos conteúdos trabalhados, a exemplo do cânon, bem como a autonomia dos alunos, a postura crítica que se distanciava a cada aula mais ainda da passividade.

**Figura 9 – A apreciação em dança pela comunidade escolar.**



Fonte: CEL, 2018.

---

<sup>17</sup> Evento de Dança com apresentações de caráter competitivo organizado pela rede de escolas estaduais do ensino da Paraíba, onde a participação foi decidida de forma coletiva votada pelos alunos e a composição coreográfica foi a mesma que foi apresentada na escola, como síntese da organização das aulas.

**Figura 10 - Corpo, dança e jovens: encontros de vidas.**



Fonte: CEL, 2018.

Em um dado momento, foi feita uma breve analogia da composição coreográfica a um quadro de arte aberto a interpretações, remetendo-se ao pensamento de Dantas (1999, p.85), onde:

uma obra de arte se oferece como multiplicidade, abrindo-se a diferentes olhares, a diferentes leituras ...[como a] leitura ou descrição do quadro é um ato criativo, no sentido de que 'cria', a cada leitura, a cada descrição, um quadro, embora tal quadro já exista: a tela, os traços, a moldura, enfim, o quadro está presente e se oferece à apreciação. No entanto, a cada leitura se cria um texto para o quadro: várias pessoas olhando um quadro, vários textos sobre o quadro, várias significações...

Essa multiplicidade de significados enriquecerem ainda mais o processo. A produção e apresentação dos trabalhos coreográficos (em eventos na escola e fora da escola), com ênfase na linguagem artística, reforçaram o fio condutor da proposta do Universidade em Dança. Para o Projeto, e conseqüentemente, para o processo de ensino descrito nesse estudo, os corpos dançantes são autores e espaços da dança, portanto, são compreendidos como sujeitos. Dessa forma, compreender que dançar é dar significado ao movimento, é descobrir-se no movimento e dançar com o outro independentemente de cor, credo ou raça (VENÂNCIO e COSTA, 2005). A prática de ensino da dança promoveu elos, despertou talentos, acolheu e respeitou as diferenças, trouxe as danças para o cotidiano do jovem. Pode ser que projetos de vida sejam construídos a partir desse encontro com as danças e com o outro.

#### 4.2.6 AS DIFICULDADES ENFRETTADAS NA PRÁTICA DE ENSINO

Nesse processo de ensino algumas dificuldades e entraves ocorridos durante a intervenção pedagógica. Não há intenções de omiti-las ou negá-las, pois ao reconhecê-las, identifica-las, o professor em formação se lança à novas configurações de aulas, atitudes, procedimentos, recursos didáticos, etc.

A gestão escolar - durante as aulas iniciais a gestão escolar solicita apresentações em momentos festivos, problemática já discutida. Tal situação só comprova o caráter que a Dança vem sendo trabalhada com puro esvaziamento de cunho teórico, que o resultado é o foco não importando o caminho a ser trilhado. Nota-se que nos projetos temáticos da escola a dança vem sendo sucumbida. Num paralelo com o que critica Nogueira (2007), a escola é como um empregador que solicita as características de um produto que o empregado (professor de Dança ou de Educação Física) deve produzir. Não importa o percurso, mas sim o produto final. A gestão escolar precisa compreender que “na atividade educativa, vale mais o próprio processo do que o produto, que é uma decorrência do processo” (RODRIGUES, 1991, p. 43).

Evento escolar – Num momento festivo da escola, dois dos alunos do projeto apresentaram-se, de maneira autônoma, sem relação com o repertório da dança contemporânea, uma coreografia da swingueira, onde tal repertório é visto, pela gestão escolar, de forma pejorativa em função das músicas de duplo sentido, revelou a gestão. A ocorrência fez a direção da escola punir os dois alunos excluindo-os do *Universidade em Dança*, porém, após o diálogo com a gestão conseguiu-se trazer de volta os dois as aulas.

Sobre esse momento vivido, Marques (2012, p.164) coloca de maneira eficaz que “as instituições escolares em geral mostram-se apavoradas diante dos desafios trazidos pelas danças/artes dos jovens e uma nova onda moralista vem cobrindo de razão os defensores da tradição, da família e da propriedade”. E sobre a alegação da gestão, Leme (2008, p.1) elucida que “quem ainda tem a ilusão de que as letras de duplo sentido e cheia de trocadilhos maliciosos é coisa inventada pela indústria de discos de nosso tempo, pode ficar surpreso ao pesquisar a historiografia da música popular no Brasil”. E com relação ao professor conversador que pode ter concordado com a direção da escola, Marques (2012) destaca que é bem mais fácil o mesmo tecer críticas das danças das mídias do que procurar entendê-las fazendo conexões com outros repertórios

nacionais e internacionais, por esse motivo estamos “sendo incapazes de articular passado e presente, para construir o futuro” (p. 164).

No sentido de compreender o que tem a swingueira para ser tão nociva à escola, no último encontro com a turma, foi pedido aos mesmos alunos que dançassem a swingueira para todos que ali estavam (colegas, extensionista, professora de Educação Física e coordenadora do projeto). Surpresos com o pedido, escolheram a música em um dos celulares e dançaram lindamente. Encerrado o encontro com os alunos, coordenadora do projeto, professora da escola e o professor em formação questionavam por que aquela dança foi tão marginalizada pela escola? Por que a escola não sabe ainda dialogar com os saberes dos alunos? As respostas estão no decurso desse estudo.

E assim, a escola adotou posturas punitivas e preconceituosas, que apenas crítica de forma unilateral o desconhecido e não busca tentar compreender esse conhecimento trazido pelos alunos. Se por natureza esse conhecimento se vincular a Educação Física, cabe aqui também elucidar o papel do professor da referida área, em primeiro momento, se despir de um olhar arcaico e preconceituoso, fazendo isso existe abertura para que o mesmo busque compreender tais fenômenos dentro e fora da aula. Por fim, traçar seu planejamento com estratégias pedagógicas para tratar o fenômeno, dando assim, novos significados ao olhar do aluno, que antes não era tão amplo quanto o final do processo, contribuindo assim para a formação sociocultural do aluno.

O professor de Educação Física não deve ser negligente diante de um conhecimento da cultura dos jovens com as danças, mas, ao mesmo tempo, também não deve reproduzir as danças ou resumi-las a produções coreográficas esvaziadas de conhecimentos, mas que servem como cartão postal da escola. Para Ugaya (2007, p. 31) “excluir a dança como um meio educacional é negar parte da história do ser humano e da construção da própria sociedade. Aprender sobre dança significa aprender algo mais sobre a vida”.

Segundo Marques (2012, p.26), a escola deve “fornecer parâmetros para a sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade”. Admitindo, como evidencia Costa (2004, p.11), que o aluno também traz consigo todas “suas experiências impregnadas no corpo que encarnam o mundo”, quando a escola respeita e acolhe esse corpo vivido a mesma cria e fortalece laços para com os alunos, laços esses que permitiram transformações na vida de cada aluno após a vivência com a Dança.

A evasão de alunos – o projeto de extensão também sofreu com a própria questão da evasão, como mostra a pesquisa de Kuenzer (2009) no ensino médio. Procurou-se identificar as justificativas das ausências dos jovens, sendo que muitas vezes não acontece no espaço escolar. As justificativas foram a necessidade de qualificação profissional fator esse já estudado e subsidiado pela pesquisa de Kuenzer (2009).

As faltas repetidas foram em função, segundo a maioria dos alunos, pela necessidade de ajudar os pais em alguma atividade familiar, esse fato complicou também o aprofundamento dos conteúdos visto que tinha a necessidade de situa-los no conteúdo desenvolvido, acreditando aqui que não pode haver avanços nos conteúdos se os objetivos da aula não forem alcançados.

Um relato ainda sobre o processo de composição coreográfica chamou bastante atenção pelo entendimento geral da situação a que os jovens de ensino médio estão inseridos e pelo entrelaçamento com as aulas de dança e a abertura de oportunidades para sua vida: *“Tanto na música como no documentário elas traçam o mesmo sentido, mostra as dificuldades que enfrentamos no início de tudo e casa com a letra da música. Esse é o nosso caminho onde as vezes se retemos por medo, as vezes por opção, mais que sabemos que se não persistirmos nunca iremos chegar ao fim, e a cada frase coreográfica mostra as nossas oportunidades, e lhe dá a ideia ou o sentido de não desistir por que por mais que pensamos em desistir é aí que devemos continuar”*.

#### **4.3 III ATO: AS POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

De acordo com Rocha (2001), historicamente o trato pedagógico da extensão era de forma verticalizada, fator esse que nega o tempo de assimilação do indivíduo acerca do conhecimento em questão. Todavia Freire (2006, p. 22) coloca que tal concepção “envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa” o negam como um ser de transformação do mundo”. Esse homem “coisa” referido pelo autor pode assemelhar-se a concepção de “corpo máquina” já discutido anteriormente, cujo o entendimento do projeto se distancia de ambas as concepções. Nessa concepção tradicional de extensão a mesma volta-se para uma intervenção apolítica e assistencialista, desarticulada do ensino e da pesquisa, representando por práticas pedagógicas fragmentadas e ineficiente. Esse vínculo se reduz a ações eventuais, descontextualizadas e secundárias (SILVA, 2000).

Entende-se de acordo com Corrêa (2007), que a Extensão Universitária visa a produção de conhecimento a partir do processo educativo, cultural e científico que vislumbra uma efetivação de uma práxis<sup>18</sup> transformadora entre a Universidade e Sociedade, onde articula as dimensões de ensino e pesquisa, apontando assim a indissociabilidade dessas duas instâncias. Como trata Da Silva (2009, p. 273), “a indissociabilidade não é ainda uma orientação reconhecida sistematicamente por todos na educação superior, permanecendo como um ideal a ser perseguido”. Na mesma perspectiva, Mazzilli (2011, p. 218) aponta que, muitas vezes, o trabalho pedagógico na universidade é fragmentado em “ensinar, pesquisar e fazer extensão”. Nesse sentido Dias (2009, p.39) faz importantes considerações acerca dessa discussão, colocando que o ensino, pesquisa e extensão, “quando bem articulados”, contribuem para “mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional”

Como afirmado anteriormente, o processo de ensino da dança refletido nessa pesquisa foi alimentado pelas experiências de ensino (no componente curricular Danças) e de extensão (no Projeto Universidade em Dança). Para Medeiros (2014, p. 133), “aos poucos o conhecimento adquirido na academia vai alcançando os além-muros, ganhando sentido e favorecendo a transformação do pensar e do agir de todos os atores junto às demandas sociais”.

Nesse sentido, subsidiados pelo Plano Nacional de Extensão (2000) onde a extensão é entendida como:

filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (BRASIL, 2000, p.5)

Um dos compassos dessa relação projeto e escola foi a receptividade da escola e do corpo docente. A intervenção pedagógica, mediada pela extensão universitária, acredita que a escola precisa tornar-se atrativa e envolvente para o jovem, de forma a acolher as linguagens dos corpos que transitam pelo cotidiano escolar, bem como, o professor de Educação Física precisa entender o aluno como centro da sua prática

---

<sup>18</sup>Entende-se a práxis no sentido de Vázquez (1997) cujo a referida dimensão se revela na indissociabilidade da teoria e prática, ou seja, a práxis é uma prática que é norteadada por um conjunto de conhecimentos teóricos.

pedagógica, valorizando o protagonismo do aluno. A comunidade escolar tem a vivência de que é possível o trabalho organizado e fundamentado da dança na escola, mesmo com os problemas de infraestrutura que muitas escolas públicas enfrentam na Paraíba e no Brasil, fator que implica numa reflexão docente sobre a possibilidade de realmente atuar sobre a realidade escolar, apontando assim para o potencial da extensão universitária na formação do professor de Educação Física.

Sendo assim, em diálogo com Freire (1991, p. 81-82) acreditamos que:

A universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. [Considera] também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa. Em síntese, esse intercâmbio é saudável tanto à universidade quanto à rede de ensino municipal.

A partir dessas premissas fica evidente o quão é importante essa relação universidade e escola, sendo uma mão de via dupla que permite a universidade repensar suas metodologias e pressupostos para atuar no meio concreto da escola que, por sua vez, se beneficia dos avanços científicos pesquisados pela universidade, contribuindo assim de maneira singular em última instância para a formação docente.

A partir desse entendimento sobre a ação de extensão, nota-se o quanto a mesma é relevante para a formação de professores visto que a extensão oportuniza ao graduando ricas experiências que podem nortear a futura intervenção pedagógica do professor, considerando as situações concretas de ensino, pesquisa e intervenção, assumindo o mesmo um papel dialógico com o seu professor orientador que possibilita enxergar saídas para as problemáticas que o meio social lhe apresenta. Nesse âmbito é relevante elucidar a pesquisa de Nozaki et. al (2015, p.232) acerca dos graduandos em Educação Física que passaram pela experiência da extensão universitária onde os alunos apontaram para a necessidade de “uma demanda no modelo de formação inicial de professores, por atividade e vivências que destaquem experimentações concretas dos conhecimentos acadêmicos”.

Com isso Serrano (2011, p. 13) menciona a necessidade da elaboração de um pensar acerca da ação extensionista:

um novo pensar sobre o fazer universitário, com redefinição de conceitos e de práticas e a efetiva mobilização da comunidade acadêmica na direção de

uma práxis que se apresente integrada, interdisciplinar, sintonizada com o conhecimento novo e com a realidade e demanda social.

Foi justamente nesse pensar sobre o fazer universitário que mergulhou-se na metodologia da pesquisa intervenção, como a mesma propõe a transformação de uma dada realidade como eixo norteador, essa meta se harmoniza quando se elucida os objetivos da extensão universitária, pois Fávero (2011, p. 49) evidencia que a “pesquisa intervenção tomada no sentido da pesquisa que gera transformação e ao mesmo tempo obtém dados do processo subjacente a ela”.

Ao especificar a contribuição dessa extensão para a formação do professor de Educação Física pode-se articular que a presente ação extensionista culminou na “construção de conhecimentos e saberes que foram levados para a ação profissional do docente de Educação Física, evidenciando os impactos positivos deste processo formativo” (NOZAKI et. al, 2015, p. 239).

Refletir sobre o corpo historicizado trazidos pelos alunos enquanto seres concretos de uma dada realidade, fator esse que implica no ensino da dança de forma inacabada e multifacetada, chamando assim para dançar as experiências historicizadas e acumuladas trazidas pelos alunos enquanto seres singulares. Apontando que a prática pedagógica do professor de Educação Física não deve ser estritamente focada no como os alunos se movem nas suas aulas de dança, porém o professor deve olhar pedagogicamente para o que movem os alunos como seres concretos na sua aula, estimulando nesse processo o respeito as diferenças.

Discutir o estímulo do protagonismo dos alunos sendo o mesmo processo só possível pela abertura na prática de ensino do professor de Educação Física, estimulação essa que se direciona para uma formação autônoma adotada pelo projeto que toma o aluno como autor principal no processo de aprendizagem, sem eximir o papel do professor de Educação Física no contexto.

A extensão propôs ainda o repensar da prática de ensino no que tange a atribuição de sentido e significado as apresentações escolares, as apreciações da dança, a formação de plateia da dança, dentre outros aspectos. Acredita-se que a dança foi ressignificada para os alunos do projeto, revelou o empoderamento dos jovens nas apresentações no sentido de dar subsídios para os mesmos terem poderes sobre seus próprios projetos de vida. Nesse bojo de contribuições da extensão universitária para a formação docente pode-se elencar também o entendimento da fazer-pensar-criar a



extensão a partir de uma práxis transformadora, assumindo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Portanto, a extensão e a pesquisa intervenção pôde contribuir com situações concretas na formação de professores de Educação Física. No fechamento do último ato, Chaves et. al (2003, p.17) evidencia a necessidade de “experiências concretas de Prática de Ensino a fim de lograr um maior grau de aprofundamento sobre a problemática complexa da formação acadêmica interligada a práxis pedagógica e as necessidades e demandas da realidade social”. O processo de ensino da dança, na extensão universitária, assumiu a responsabilidade *de* “intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p.85-86).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicadores que apontam para uma mudança de realidade no cotidiano de estudantes do ensino médio que revelaram o seu protagonismo na escola e, para além dela, foram: a participação ativa e decisiva dos estudantes durante as aulas e o processo de criação na dança, a apropriação do conhecimento e autonomia para comentar vídeos, filmes e espetáculos de dança, o posicionamento crítico para romper com concepções que impedia-os de dançar (as amarras de um padrão do corpo que dança). Os textos criados pelos alunos trataram de suas questões de jovem: as inquietações sobre o tempo, a amizade, dentre outras. Isso transcende o espaço escolar, torna esse aluno protagonista de um processo de criação, os alunos se sentiram capazes de criar, de pertencerem a escola, e de retornarem à escola no seu contra turno para aulas de dança. O protagonismo dos alunos nos remete para autonomia dos mesmos tanto no andamento das aulas como fora da sala de aula, assumindo seu papel crítico na sociedade.

O aluno é ator principal nessa proposta metodológica, sem negar o papel do professor nesse processo de ser um mediador desse conhecimento tratado. A grande questão não é negar os conhecimentos clássicos, mas valorizar o saber contemporâneo trazidos por esses alunos enquanto seres ricos de experiências historicamente construídas. Sempre cabendo ressaltar a importância de o docente, assim como, a comunidade escolar não rotular seus alunos pelos estilos de dança que estão inseridos, pois não se sabe qual é o ritmo da vida que está sendo dançada por eles.

O papel do professor de Educação Física e da escola na formação de plateia da dança pode ser iniciado desde a valorização e inserção do conhecimento das práticas corporais (objetos de conhecimento da Educação Física) no Projeto Pedagógico, onde o professor desta área deve participar na discussão e elaboração do documento no sentido de garantir o acesso ao conhecimento das danças, por exemplo, no âmbito da Educação Física. Cabe ainda ao professor de Educação Física, compreender o universo do jovem do ensino médio, é preciso que o aluno sinta-se encantado pelas suas aulas e pela escola.

A apropriação dos conteúdos da dança contemporânea pôde despertar o aluno do ensino médio para o seu protagonismo na linguagem artística para além da escola, considerando outras formas de movimentos próprias da técnica de Laban, onde cada aluno pode expressar de forma singular a partir das experimentações das ações básicas de esforço, fatores de movimento, onde valoriza-se cada gesto que se expressa a partir do vivido na dança ou fora dela.

O papel da escola, por sua vez, pode ser desencadeado pensando o projeto pedagógico da escola, em sua sistematização para que os eventos escolares possam ser planejados e tematizados no percurso do planejamento do professor de Educação Física. Com isso, a escola, cria espaço para que o aluno compreenda a dança numa continuidade de conteúdos e o professor não quebre o planejamento para organizar danças em aberturas de jogos ou festas juninas.

De forma que a formação de plateia também se materializa na apreciação de vídeos, filmes e espetáculos de dança que podem ser apresentados pelo professor de Educação Física. Além disso, divulgar espetáculos de dança que acontecem na cidade também revela-se como agente importante para a formação e apreciação estética da dança. A escola pode fazer parcerias com grupos de dança locais e promover junto à Secretaria Estadual de Educação, apresentações destes grupos na escola.

Um dos apontamentos deixado por este estudo, é que escola e professores precisam, verdadeiramente, acolher os saberes que seus alunos trazem consigo sem julgá-los ou rotulá-los. É preciso compreender a cultura do jovem adolescente, ela é singular na forma de viver e de ser. A evasão escolar pode estar também associada à falta de acolhida, de experiências diversas e significativas que estimulem os jovens a participar da vida escolar.

Dessa forma, a escola e os professores de Educação Física precisam também se reinventarem. Ao invés, de proibir determinadas danças na escola, façam os alunos compartilharem seus saberes e promovam a ampliação destes conhecimentos para que os alunos se apropriem criticamente destas danças, a exemplo da suingueira, do funk e outras danças marginalizadas pelas escolas.

Na vivência, como extensionista, no Projeto Universidade em Dança, dialogados com a dimensão do ensino no componente curricular Danças, possibilitou outras configurações para o trato das danças na escola, materializadas nesse estudo, que podem ser pensados para as aulas de Educação Física, no sentido de perspectivar a ampliação do conhecimento dos alunos sobre as danças, reconhecendo seus saberes e partindo deles para a abordagem de novos saberes. Nesse sentido, importante que a escola se abra para a cultura jovem, acolha e trate pedagogicamente os saberes dos alunos, e assim, os estudantes possam resignificar a escola e sua função social na vida do jovem do ensino médio.

Essa experiência enquanto extensão universitária aponta caminhos para formação de professores de Educação Física, propiciando reflexões e discussões sobre

uma efetiva proposta metodológica que também teve seus arranjos no decorrer da operacionalização. Ainda no que tange à contribuição da extensão, possibilitou discutir sobre o processo de estimulação do protagonismo dos alunos, sendo o mesmo possível pela abertura na prática de ensino do professor de Educação Física, levando-nos a refletir sobre o empoderamento dos jovens não apenas nas apresentações, mas no sentido de dar subsídios para os jovens terem poderes sobre seus próprios projetos de vida.

A experiência na extensão universitária também indica para a formação do professor em Educação Física que escola e professores precisam compreender o aluno do ensino médio, numa perspectiva que não seja punitiva ou preconceituosa, mas que promova ações formativas, com identidade jovem, abertos aos jovens, diversificando as formas de ensino, tornando significativas as experiências trazidas pelos estudantes, apontando possibilidades a partir do conteúdo danças, de uma prática pedagógica transformadora que de fato valorize a existência e os saberes produzidos pelos jovens, sem negar os conhecimentos clássicos, mas valorizar o saber contemporâneo trazidos por esses alunos em suas experiências historicamente construídas e acumuladas.

Mesmo o estudo sendo realizado fora do tempo escolar dos alunos do ensino médio, isso não impediu que a pesquisa apontasse perspectivas pedagógicas para o ensino das danças na escola, como conteúdo da Educação Física Escolar. Dessa forma, professores de Educação Física a partir desse estudo poderão fazer ajustes que dialoguem com o cotidiano da Escola e da Educação Física (planejamentos, cronograma de execução/intervenção), considerando que a Dança não é o único conteúdo a ser tratado pela Educação Física na escola.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 110).

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2003.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei. **Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2012.

BAQUERO, Pablo. **Empoderamento: questões conceituais e metodológicas**. 2005.

BANES, Sally. **Democracy's Body: Judson Dance Theater, 1962-1964**. Duke University Press, 1983.

BOCCATO, Vera Regina Cassari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: Departamento de Política do Ensino Superior, SESu / MEC, Brasília, 2000.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento**. Summus Editorial, 1996. 1998.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física Escolar: uma proposta de Diretrizes Pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002, 1(1):7381.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno CEDES, ano. XIX, nº 48, p.69-89, agosto 2003.

CALLEGARI, C. Panorama do ensino médio. **SEMINÁRIO ANDIFES**, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 2014

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAVES, Márcia, GAMBOA, Silvio Sánchez e TAFFAREL, Celi Neusa. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação**. 2. ed. revisada e ampliada. Maceió: EDUFAL, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Elaine Melo de Brito. **O corpo e seus textos: o estético, o político e o pedagógico na dança**. 2004. 212p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

CORRÊA, Edson José. Extensão universitária: organização e sistematização. **Belo Horizonte: Coopmed**, 2007.

DAMIANI, M. F. Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção. As pesquisas do tipo Intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP**, 2012.

DANTAS, Eduardo Ribeiro. **A Produção biopolítica do corpo saudável: mídia e subjetividade na cultura do excesso e da moderação**. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DANTAS, M., ALVES, M. & BOENO, A. Dança, corpo e representações: um encontro anunciado. In: **CONEXÕES: lazer, esporte, educação**. v. 1, nº 2. Junho 1999. Campinas, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

DANTAS, Mônica Fagundes. O corpo dançante entre a teoria e a experiência: estudo dos processos de realização coreográfica em duas companhias de dança contemporânea. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 1, n. 1, 2011.

DANTAS, Monica. **O Enigma do Movimento**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.

DA SILVA CORDEIRO, Filomena Maria Gonçalves et al. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

DE ARAÚJO, Siane Paula. **Análise coreográfica: o espetáculo " nazareth" do grupo corpo**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2015.

DE CARVALHO LEITE, Fernanda Hübner. **Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança**. Movimento, v. 11, n. 2, p. 89-110, 2005.

DE CARVALHO, Monique Costa et al. A importância da dança nas aulas de Educação Física–Revisão Sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **O espectador e a contemporaneidade: perspectivas pedagógicas**. Sala Preta 2. São Paulo: ECA-USP, 2002, pp. 221-228.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**, v. 2, p. 97-131, 2002.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FÁVERO, Maria Helena. A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, n. 1, 2011.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar ML; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FORTIN, Sylvie. **Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança.** Tradução Márcia Strazacappa. Nouvelles de Dance, 28, p. 15-30, 1996.

FREIRE, P. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à Prática Educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 59 ( Coleção Leitura).

GASPARI, T. **Atividades Rítmicas e expressivas nas salas de Educação Física.** In: DARIDO, S.C. & MAITINO, E.M. (orgs.) *Pedagogia Cidadã. Cadernos de formação.* São Paulo: UNESP, 2004

GASPARI, Telma Cristiane et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de educação física, Viçosa,** v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GOMES, C. M. O corpo na dança contemporânea. 2002. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdades Integradas de Ribeirão Pires, Ribeirão Pires, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

KRAWCZYK, N. R. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** Cortez Editora, 2009.



LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Ícone, 1978.

LE BRETON, David. Conclusion. Anthropologie du corps en scène. Tradução José Ronaldo Faleiro. In: BARBA, Eugenio et al. Le training de l'acteur. Paris: Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique/Actes Sud, 2000.

LEME, Mônica. Humor e Malícia é coisa antiga na nossa Música Popular. 2008.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Teatro do Movimento - um método para o intérprete criador**. Brasília: L.G.E. Editora, 2003.

MACIEIRA, Jeimison de Araújo. **Uma análise sobre as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em serviço social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MARQUES, I. A. **Dança e Educação**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, vol. 16, n. 1-2, p. 5-22, jan. - dez. 1990.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

\_\_\_\_\_, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010a.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na Adolescência, Construindo Conhecimento na Escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 2, 2011.

MEDEIROS, Ana Lucia de França et al. A extensão universitária enquanto espaço de vivências e diálogos intergeracionais. **Revista Extendere**, v. 1, n. 2, 2014.

MESQUITA, Silvana S. de A.; LELIS, Isabel A. O. M. **Cenários do Ensino Médio no Brasil**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas. 2005. 93 p.** 2005. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MORENO, M. et al. Falemos de sentimento: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção: Educação em Pauta) PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

NANNI, D. **Dança educação, pré-escola a universidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2003. p.7-79.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corporeidade e Educação Física: do corpo-sujeito ao corpo-objeto. 2. Ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corporeidade e Educação Física: Do Corpo-objeto ao Corpo-Sujeito. 3.ed. ver.- Natal, 2009.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. Érica, 2007.

NOZAKI, Joice Mayumi; FERREIRA, Lílian Aparecida; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015.

HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: **Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis, 2., 2007.

ORTEGA, F. Práticas de Ascese Corporal e Constituição de Bioidentidades. Cadernos Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 11 (1): 59 – 77,2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. **Natal: Edufrn**, 2006.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Interfaces entre corpo e estética:(re) desenhando paisagens epistemológicas e pedagógicas na Educação Física. In: LUCENA, Ricardo; SOUZA, Edílson (Org.) **Educação Física, esporte e sociedade. João Pessoa: Ed. da UFPB**, 2003.

PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO. **Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba**. Campus I. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. 2016.

PRONSATO, Laura. Composição coreográfica: sensibilização, experimentação e transfiguração poética. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11<sup>a</sup> ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERRES, Michel. Variações sobre o corpo. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RANGEL. N. B. C. **Dança, educação ,educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física**.Jundaaí: Fontoura. 2002. p.61.

RENGEL, L.; LANGENDONCK, R. V. Pequena viagem pelo mundo da dança. São Paulo: Moderna, 2006.

RIBEIRO, L. G. Os sentidos da dança: construção de identidades de dança a partir da experiência do “Por Qué?” grupo experimental de dança. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília**, p. p13-29, 2001.

RODRIGUES, N. Da mistificação da escola à escola necessária. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo, v.24)

SAMPAIO, A. et.al, Educação Física no Ensino Médio: motivos para evasão. 4º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão. 2012. Ponta Grossa-Paraná.

SANTOS, M. **Evasão nas aulas de educação física no ensino médio: Compreendendo o fenômeno.** Bauru. 2007.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular. 2011**

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 23, p. 1-16, 2000.

SBORQUIA, S. P. & PEREZ GALLARDO, J. S. A dança no contexto da Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SBORQUIA, S. P. A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

SCARPATO, M. T. A formação do professor de Educação Física e suas experiências com a Dança. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação Física escolar: desafios e propostas. Jundiaí, SP: Fontoura, 2004.

SCIALOM, Melina. **LABAN PLURAL: Arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil.** Summus Editorial, 2017.

SILVA, Susane Weber. The sunday project: por uma prática reflexiva e colaborativa. Revista Repertório Teatro e Dança, ano 13, n. 14, p. 42-48, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.

UGAYA, Andresa de Souza et al. A dança no projeto "Arte, educação e cidadania": um relato de experiência. 2007.

VARGAS, L.A. A dança na escola. Revista Cinergis, Santa Cruz do Sul, v.4, n.1,p.9-13, jan/jun., 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VENÂNCIO, Silvana; COSTA, Elaine Melo de Brito. Pensar e sentir o corpo na dança consigo e com o outro. **DANTAS, Estélio HM Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape Ed, 2005.**

VERDERI, E.B. *Dança na escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2000. p.33

VERDERI, Érica Beatriz L. P. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint,1998.

XAVIER, Jussara Janning. O QUE É A DANÇA CONTEMPORÂNEA?. **O Teatro Transcende**, v. 16, n. 1, p. 35-48, 2011.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

# **ANEXO**

## **ANEXO A – RELEASE DOS ESPETÁCULOS DE DANÇA APRECIADOS NO PROJETO**

### **Espetáculo Metal**

O espetáculo Metal, é fruto de uma pesquisa construída em uma atmosfera baseada no figurativo, tendo como base imagens da parte química e científica dessa substância e na incessante busca humana pela riqueza dos metais, traduzidas no filme Serra Pelada e na fotografia de Sebastião Salgado sobre o tema.

O diretor artístico e produtor executivo do espetáculo, Erasmo Rafael, explica que “no seguimento transformamos esse corpo no movimento das lavas vulcânicas que traz consigo uma rica composição mineral e também nos acentos da dança do pássaro negro Maleo, que com sua agilidade nas asas depende dessa energia e magnetismo”.

A trilha sonora, de Luan Fernandes, é composta por ruídos industriais, onde são acentuadas a lapidação e o rompimento de correntes afetivas. Também fazem parte da cena, temas abordados no cotidiano contemporâneo, como o respeito a mulher, a diversidade e a personalidade. No figurino, o pensamento de sustentabilidade, tem como foco as roupas da década de 70, pesquisada em brechós, podendo assim manter a originalidade.

Gerido pela Associação Amigos do Teatro Municipal Severino Cabral e Instituto Dança Nordeste, e com patrocínio da Prefeitura Municipal de Campina Grande / Secretaria de Cultura / Teatro Municipal Severino Cabral, o Balé estreia com coreografia de Rafael Gomes, buscando dialogar diretamente com o coletivo e observando o comportamento do mesmo corpo no ambiente solitário.

O espetáculo tem Iluminação de Napoleão Gutemberg, Direção de Elenco de Romero Mota, e no elenco Cas Silva, Daniel B. Santana, Jessica Oliveira, Liu Santos, Marina de Freitas, Rebeca Farias, Romero Mota, Marley Lucena e Vagner Gomes.

### **Gala Clássica e Contemporânea**

Nos corpos que dançam a busca de uma existência se distingue pela paixão, pela incerteza, pela beleza e pelo desejo. O espetáculo montado para a temporada de 2017 tem como tema Gala Clássica e Contemporânea, sendo uma composição eclética dos nossos principais trabalhos, mostrando desde as danças, clássicas, contemporâneas e urbanas.

- GRAND PAS DE DEUX O QUEBRA NOZES

O Quebra-Nozes é um balé em dois atos, que teve estreia em 18 de dezembro de 1892, no Teatro Mariinsky, em São Petersburgo. Depois do grande sucesso com A Bela Adormecida, Tchaikovsky foi contratado para compor a música que daria vida à coreografia de Marius Petipa e Lev Ivanov. O balé foi uma adaptação de um conto de E. T. A. Hoffman, “O Quebra-Nozes e o Rei dos Ratos”. Devido a sua temática, é tradicionalmente encenado na época natalina.

Interpretes: Marina de Freitas e Marley Lucena

- PAS DE DEUX SYLVIA

Sylvia é um ballet baseado no poema de Aminta de Tasso com libreto de Jules Barbier e Barão de Reinach e música de Léo Delibes, com coreografia de Louis Mérante e cenários de Jules Chéret, Alfred Rulié e Philippe Chaperon, teve sua estreia mundial em 9 de junho de 1876, na Ópera de Paris. É um balé que se destaca por suas coreografias criativas, conjuntos expansivos e, acima de tudo, por sua música pontualmente notável.

Interpretes: Jéssica Oliveira e Vagner Gomes

- TRECHO DO ESPETACULO “FRESTAS, FOLEGO E PELE”

Frestas, Fôlego e Pele traz, em sua essência, um espírito modificador das engrenagens da sua dança. Nesse novo processo criativo, onde contou com jovens bailarinos das mais diversas idades e formações, Romero Mota apostou naquilo que a crise pode trazer de útil à arte: o novo. Mas um novo sem obrigação. Um novo com o único compromisso que arte deve ter: a expressão.

Interpretes: Cas Silva e Daniel Slid

- VARIAÇÃO GAMZATTI

A variação Gamzatti faz parte de La Bayadère, balé dividido em três atos e cinco cenas, com música de Ludwig Minkus, coreografias de Marius Petipa e libreto de Marius Petipa e Sergei Khudenov, teve sua primeira apresentação mundial em 1877, no Teatro Mariinsky de São Petersburgo.

Interprete: Marina de Freitas

- “SI TU M’AIMES”

Um espetáculo que traz para a cena um único intérprete personificando a vida de um homem e suas diferentes fases do amor. Ao longo da obra, o espectador poderá ver emoções e ritmos diferentes, os altos e baixos de sentimentos que acabam levando-o à uma liberdade e à loucura advinda do amor.



Criador/Interprete: Liu Santos

- PAS DE TROIS (OCEANO E AS PEROLAS)

O Pas de Trois o Oceano e as Pérolas faz parte do ballet O Cavalinho Corcunda. Esta foi a primeira peça baseada em uma história russa, que coloca em cena um conto de fadas do escritor Pyotr Yershov. Com coreografia original de Arthur Saint-Léon e música dos compositores Cesare Pugni e Rodion Shchedrin, o balé foi estreado em 1864, com um enorme sucesso de público, o que acabou gerando a criação de diversos ballets com ambientação no cenário imperial russo.

Interpretes: Jéssica Oliveira, Rebeca Farias e Marley Lucena.

#### FICHA TÉCNICA

Direção de Elenco, Remontagem e Coreografia de Romero Mota, Direção Artística e Produção Executiva de Erasmo Rafael, e no elenco Cas Silva, Daniel B. Santana, Jessica Oliveira, Liu Santos, Marina de Freitas, Rebeca Farias, Romero Mota, Marley Lucena e Vagner Gomes, Iluminação de Napoleão Gutemberg, Fotografia de Rondinelle De Paula.

**ANEXO B – FICHA TÉCNICA DO DOCUMENTÁRIO – NUNCA ME SONHARAM**

<b>Título</b>	Nunca me sonharam (Original)
---------------	------------------------------

<b>Ano produção</b>	2017
---------------------	------

<b>Dirigido por</b>	<u>Cacau Rhoden</u>
---------------------	---------------------

<b>Estreia</b>	2017 ( <b>Brasil</b> )
----------------	------------------------

<b>Duração</b>	90 minutos
----------------	------------

<b>Classificação</b>	L - Livre para todos os públicos
----------------------	----------------------------------

<b>Gênero</b>	<u>Documentário</u>
---------------	---------------------

<b>Países de Origem</b>	<u>Brasil</u>
-------------------------	---------------

SINOPSIA: Os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil. Na voz de estudantes, gestores, professores e especialistas, ‘Nunca me sonharam’ reflete sobre o valor da educação. Acessado em Abr. de 2018, disponível em <https://filmow.com/nunca-me-sonharam-t235090/ficha-tecnica/>

**ANEXO C – REGISTROS FOTOGRÁFICOS**

Foto 1: Apreciação da Swingueira no dia da Culminância do Projeto

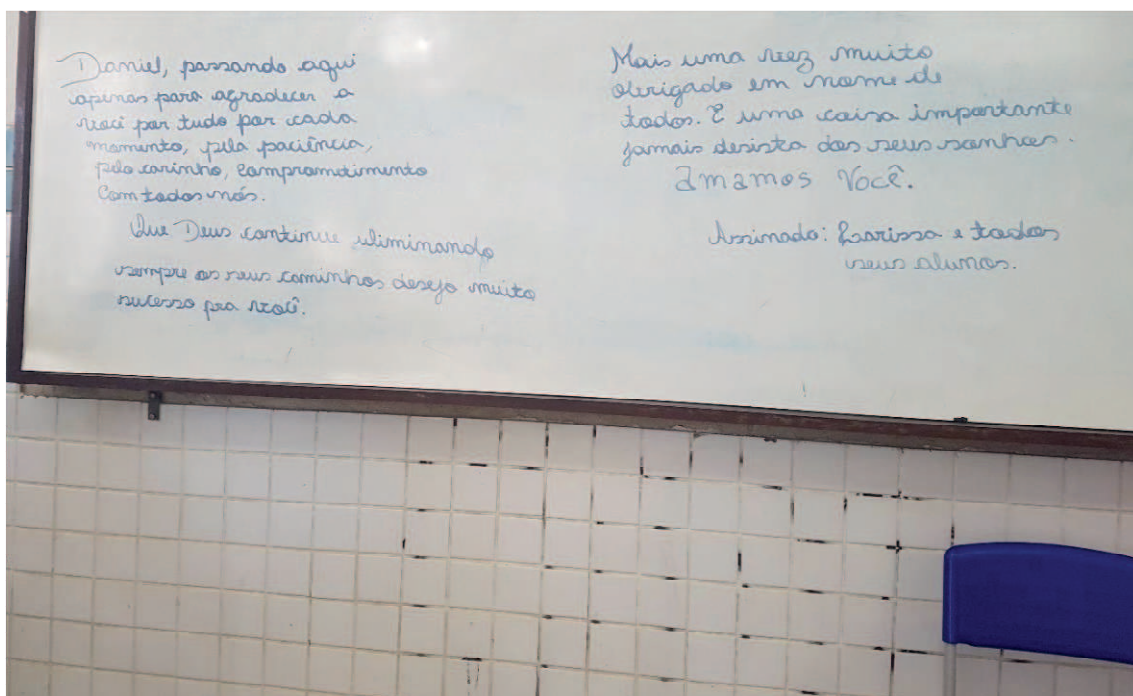


Foto 2: Agradecimentos da turma



*Foto 3: Vivenciando os fatores de movimento*



*Foto 4: Apresentação fora do ambiente escolar*

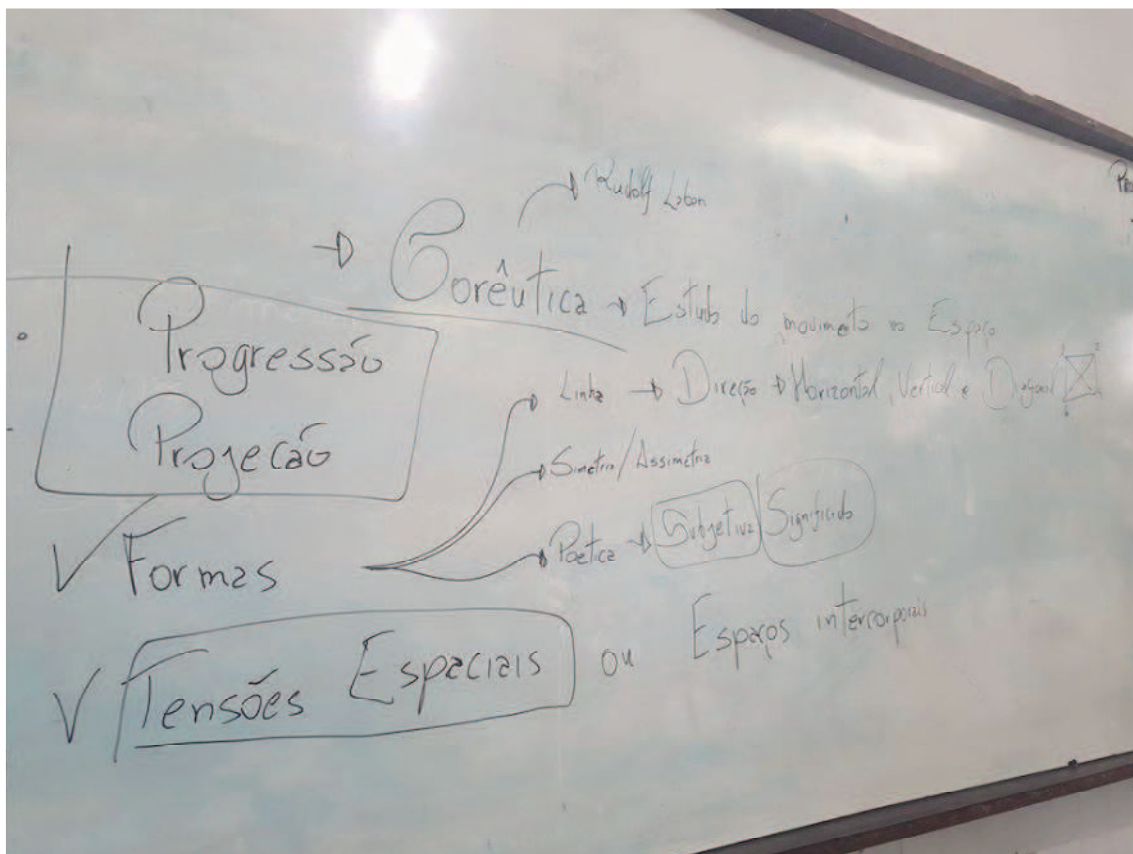


Foto 5: Revisão os conteúdos



Foto 6: Realidade Escola

## ANEXO D – MATERIAL DIGITALIZADO DA APRECIÇÃO EM DANÇA

Mesmo com muito pouquíssimo conhecimento, a vontade de subir ao palco e participar daquele espetáculo era mútua. Saito, mormente como o cantor deito em sala estavam lá presente.

O mais intrigante de tudo foi a representação de um estupro. Perguntei-me como algo tão horrível e monstruoso, parecia tão belo aos olhos da dança? Me maravilhei com a possibilidade de podermos dizer eu passar algo para o público sei presente, sem nem sequer fazer uma palavra.

Me indaguei com reverência a eles. Como algo tão simples se mostrou tão maravilhoso e indispensável em uma apresentação como aquela? Tanto perguntas sem suas respostas, ao poderam de cozer quando pela experiência de ensino. Siquis que aqueles jogos de expressão tinham, por sua vez de mostrar em mim. Os olhos, eram algo que não poderiam faltar, pois com o olhar recei podera representar, despreso, insegna, amor, paixão, emoção, felicidade e tristeza entre outros.

Perguntei-me quando veria o próximo? e o próximo do próximo; e que mais outros venham e vão, mais sempre dizem o que eu senti nesse primeiro, dentro do meu coração,

Professor: Daniel Aluno: Henrique Senif Soares da Silva.

## Relatório sobre o espetáculo "Metas"

Gente-me na cadeira mais próxima ao meio; queria estar pertinho quando aquele show começasse. Ao soar do terceiro toque, que nós ouvimos - o show ia começar. O diretor subiu ao palco, agradeceu a presença de todos e aos seus colaboradores, anunciou que o espetáculo começaria, mais um instante. Ao surgir se apagaram, ao voltar se abriram, observei um luz bem forte ir se destacando no fim do palco. Os dançarinos iam entrando um de cada lado do palco, a música que a essa hora reproduzia os sons de maracas e machados, deixando um grande suspense para toda a plateia.

A essa hora, já estava perplexa desde que os luzes se apagaram, tanto tempo e começo. Nesse momento já haviam entrado no comando de cada movimento que cada dançarino executaria. Se pode-se dizer quanto tempo eu me mexi, acho que disse com base terceira que no máximo três a quatro vezes em pouco menos de 50min. Quando notei alguns dos movimentos aprendidos em sala, ganhar vida num palco como aquele, foi de preparar o coração.