“PROJETO DE DANÇA UNIGUAÇU”: tecendo experiências pedagógicas

Danieli Alves Pereira Marques¹
Aguinaldo César Surdi²
Elenor Kunz³

RESUMO

Este relato apresenta experiências pedagógicas com a dança a partir do “Projeto de Dança Uniguaçu”. Programa desenvolvido pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu de União da Vitória (PR), que ofereceu aulas de dança para crianças e adolescentes do ensino público fundamental. Para retratar tal experiência apresentam-se breves considerações sobre a presença da dança na escola, a caracterização do Projeto, sua concepção pedagógica e alguns resultados obtidos referentes ao intervalo 2003-2009, período em que foram acompanhadas as atividades desenvolvidas. O Projeto, apesar de limitações, alcançou resultados significativos, contribuindo especialmente para a integração de crianças e adolescentes no universo artístico.

Palavras-chave: Dança; Educação; Projeto Social.

-
- ¹ Doutoranda em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Santa Catarina, Brasil. E-mail: edf.danieli@gmail.com.
 - ² Doutorando em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Santa Catarina, Brasil. E-mail: aguinaldosurdi@yahoo.com.br.
 - ³ Colaborador do Programa de Pós Graduação em Educação Física. CEFD/Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: kunz@cds.ufsc.br.

INTRODUÇÃO

Sem dúvida podemos afirmar que dança é arte, é cultura, é educação; nesse entendimento, elemento essencial a ser incorporado nas práticas educativas da escola. Todavia, pode-se observar que – nas propostas teóricas – perspectivas e conceitos da pedagogia tradicional já foram ultrapassados, pois a compreensão da dança permeada pelos três campos do conhecimento – arte, cultura, educação – já alcançou um ponto de vista crítico, no que tange a propostas e estratégias pedagógicas para a escola.

Nesse foco, a dança na educação com intenção formativa aparece entrelaçada às capacidades imaginativas, expressivas, sensíveis e criativas dos envolvidos; aparece na instrumentalização e na construção do conhecimento, correspondendo a um processo artístico que permite experimentar, sentir e fazer em arte. Uma educação que se afirma na vivência, no sentir com o outro e no sentir-se. Essas perspectivas contemplam experiências estéticas que envolvem o conhecer, o compreender e o perceber o mundo, buscando um ensino centrado no potencial de cada ser, o que permite que durante o processo artístico, ocorra a reelaboração estética das experiências vividas (SARAIVA, 2003; MARQUES, 1997; BARRETO, 2004; FIAMONCINI, 2003; STRAZZACAPPA, 2001).

Reunindo-se em gestos, a arte de dançar entrelaça linguagem, expressividade, experiência, percepção, manifestação, sentidos, significações, criação, imaginação, liberdade, presença, sensibilidade. . . Partes de um simples e ao mesmo tempo complexo DANÇAR! Isso permite aos sujeitos uma pluralidade nas suas relações com o mundo,

uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 2009).

Visando articular uma proposta prática que buscasse um entrelaçamento entre a teoria e a prática na área pedagógica da dança, a Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (UNIGUAÇU), localizada em União da Vitória (PR), desenvolveu o “Projeto de Dança Uniguaçu”, que se destinou a crianças e adolescentes de escolas da rede pública. Oferecido como atividade extracurricular, o projeto teve início no ano de 2003, numa tentativa de promover a dança enquanto arte, cultura e educação. O Projeto, apesar de algumas limitações, alcançou resultados significativos, conquistou espaço e integrou crianças e adolescentes ao universo artístico. Dessa forma, consideramos pertinente dividirmos algumas de nossas experiências com o meio acadêmico, pois quando o assunto é dança na escola, seja como proposta curricular ou extracurricular ainda se tem pouquíssimos relatos que tratam de experiências que se efetivaram nesse contexto.

DANÇA: breves considerações sobre sua presença na escola

Entre os autores que se dedicam a estudar a história da dança existe unanimidade quando se afirma que ela faz parte da vida humana desde o início da sua existência (BOURCIER, 2001; GARAUDY, 1980; MENDES, 1985; PORTINARI, 1989). Da era primitiva à contemporaneidade a dança marca presença na sociedade, seja como arte, como ato religioso, como celebração, ou como um simples modo de existir (GARAUDY, 1980).

Como indica Vianna (2008), se a dança se caracteriza como um modo de existir, cada sujeito possui movimentos próprios, que são expressos de forma original e singular. Nesse sentido, não se manifestando apenas como codificação de movimentos específicos, a dança se caracteriza essencialmente pela sua capacidade de gerar novas combinações e criações (PORPINO, 2006). Nessa linha de pensamento, a dança na escola irá aparecer como um elemento essencial na formação educacional dos sujeitos.

Como é possível constatar, enquanto prática escolar essa linguagem artística⁴ passou muito tempo longe de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais. Somente com a última Lei de Diretrizes e Bases (LDB/Lei nº 9.394/96) a arte, em suas quatro linguagens (dança, teatro, música e artes visuais) passou a ser conteúdo obrigatório no currículo da educação básica. Essa inserção da dança na educação é reforçada seguidamente pelo destaque recebido em âmbito nacional nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de 1997), tanto no PCN de Arte quanto no PCN da Educação Física. Como proposta do PCN de Arte, a dança é abordada como uma das modalidades artísticas específicas, sendo seus conteúdos: a dança na expressão e na comunicação humana; a dança como manifestação coletiva; a dança como produto cultural e apreciação estética. Enquanto conteúdo do PCN da Educação Física, a dança integra um dos três blocos de conteúdos que se intitula como “atividades rítmicas

e expressivas”, esse bloco contempla danças e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b).

Essa conquista é acompanhada pelo desafio de o ensino da dança fazer-se realmente presente nos contextos escolares, visto que limites, dificuldades e possibilidades têm sido discutidos em diversas investigações: Brasileiro (2002); Pereira e Hunger (2009); Kleinubing e Saraiva (2009); Sousa et al. (2010). Os fatores que levam à escassez de propostas com relação à dança no espaço escolar são diversos, iniciam pelos problemas da falta de formação adequada dos professores (BRASILEIRO, 2002-2003; MARQUES, 2003; STRAZZACAPPA, 2001) e seguem até as questões mais específicas no processo de ensino-aprendizagem referentes a “o que ensinar”, “como ensinar” e “onde ensinar” (MARQUES, 1997; ANDRADE et al., 1994; SARAIVA-KUNZ, 1994; SARAIVA, 2009; BRASILEIRO, 2002-2003).

Desses aspectos, sem dúvida a formação insuficiente do professor com relação ao conteúdo dança na escola é o fator de maior preocupação, pois se não há formação e preparação suficiente dos professores, os demais aspectos mencionados consequentemente permanecem comprometidos. É nesse sentido que vemos tantas outras autoras, assim como Brasileiro (2002-2003), apontar que a não proposição da dança na escola, está sendo justificada pelos professores, principalmente pela não apropriação do tema. Com isso, a dança ainda permanece, mesmo frente a tantos avanços nas proposições teórico-pedagógicas,

4 Segundo Siqueira (2006), a dança vem sendo apontada como linguagem notadamente entre coreógrafos, bailarinos, historiadores e teóricos dessa área. Para a autora, por estar em constante mudança, expressando valores tanto coletivos quanto elementos individuais, a dança pode ser considerada como linguagem.

atrelada a reprodução de coreografias específicas para apresentação em datas festivas e/ou eventos comemorativos da comunidade escolar.

Ciente dessas problemáticas sobre o ensino da dança na escola destaca-se a importância das contribuições e possibilidades de um trabalho voltado à exploração e investigação de movimentos que, pautados na imaginação criadora, na experiência corporal sensível, na improvisação e composição coreográfica interativa, podem abarcar seu desenvolvimento enquanto conteúdo educacional.

PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DO PROJETO: concepção pedagógica

Com um imenso desejo de contribuir para uma formação mais humana, emancipada e sensível das crianças e adolescentes envolvidos no programa, buscamos assumir uma posição pedagógica para tal fim; uma vez que ao afirmarmos que a dança contribui para a formação educacional, não é qualquer dança, nem qualquer educação, mas um dançar e um educar que estão envolvidos pela dimensão estética do existir (PORPINO, 2006). Com isso, lembramos que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Educar é um processo vivo, no qual os alunos não são simples espectadores, mas sujeitos que participam, criando, recriando e transformando sua realidade.

Com a intenção de realizar um trabalho voltado a um “corpo sujeito”, ou seja, de propor experiências artísticas em que os participantes tivessem a oportunidade

não somente de conhecer elementos das técnicas específicas da dança, mas também de recriar os repertórios de movimentos aprendidos, é que se estabelece o desafio de proporcionar uma articulação entre teoria e prática nas ações pedagógicas no contexto do Projeto.

Na tentativa de ampliar um olhar sobre o ensino da dança, de promover novas possibilidades corporais durante as práticas pedagógicas, propõe-se uma aproximação da dança/educação (LABAN 1978, 1991; MARQUES, 2003) e dança/improvisação (SARAIVA-KUNZ, 1994; SARAIVA-KUNZ, 2003). Esses são trabalhos que indicam a importância de experiências que possibilitam a vivência da dança em sua diversidade de manifestações, sem, no entanto, ater-se a rígidos padrões de movimentos, o que aponta para ações pedagógicas interativo-criativas, entre alunos e professores. Assim, alguns aspectos necessários à formação sensível dos alunos indicados por essas propostas, como composição, apreciação e fruição artística, permanecem dialogando com elementos fundamentais para o processo artístico, como a criação, a expressividade, a improvisação, a imaginação e a sensibilidade.

Além disso, perpassamos também pelas contribuições da abordagem pedagógica do movimento humano apontada pelos escritos de Kunz (2001). Nesse sentido, visualizamos o movimento como condição de possibilidade, pois, existe sempre um “ser” que “se-movimenta”, portanto, um autor da própria ação, sendo que é através dessa ação intencional, que se constituem os sentidos e significados do “se-movimentar”, os quais permanecem abertos a novas significações durante as realizações.

Pautando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos das concepções

destacadas acima, procuramos proporcionar diferentes experiências aos sujeitos. Por meio de processos pedagógicos, os participantes eram estimulados a descobrir e experimentar diversas formas de “se-movimentar”, deixando possibilidades para que os integrantes atribuíssem sempre um sentido e um significado às suas criações, encontrando diferentes formas de expressão.

O “PROJETO DE DANÇA UNIGUAÇU”

O Projeto de Dança Uniguaçu – desenvolvido na Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (Uniguaçu), localizada no município de União da Vitória, região sul do Paraná – nasceu de uma proposta de desenvolvimento de estágio acadêmico junto a essa instituição, pela qual fosse possível trabalhar a dança com crianças que normalmente estariam excluídas dessa atividade. O objetivo principal era o de utilizar-se dela como um fator de promoção de educação pela arte e ressignificação da cultura, que contribuísse para o desenvolvimento integral das crianças, bem como abrisse possibilidades de uma articulação entre a teoria e a prática na área pedagógica da dança, e possibilitasse, ainda, uma aproximação da instituição de ensino com a comunidade. A Uniguaçu aprovou o Projeto e o incorporou aos diversos projetos sociais que eram desenvolvidos pela instituição.

O projeto teve início em abril de 2003, quando foi estabelecida uma parceria com as prefeituras dos municípios de União da Vitória (PR) e de Porto União (SC)⁵,

juntamente com seis escolas – municipais e estaduais – da rede pública dessas cidades, priorizando os bairros com maior índice de exclusão social. As aulas eram realizadas semanalmente na sala interdisciplinar da instituição, e caracterizavam-se como atividades extracurriculares, no contraturno escolar, sendo o transporte dos alunos realizado pelas prefeituras municipais, totalizando duas horas/aula por semana para cada grupo.

As aulas eram monitoradas pela acadêmica proponente do projeto e auxiliada por outra acadêmica do curso de Educação Física, com a orientação da professora de dança da graduação, e por fim, nos últimos três anos, tais aulas foram assumidas pela acadêmica proponente já formada, que assumiu a coordenação do programa. O Projeto abria matrículas no início do ano e as vagas eram preenchidas por aproximadamente 20 participantes de cada uma das seis escolas. O critério de inclusão era apenas ser estudante matriculado em escola da rede pública que possuísse interesse em participar.

No início do Projeto foi proposto que apenas crianças de terceiras e quartas séries participassem, mas após conversas com as diretoras e professoras municipais resolveu-se acolher algumas crianças de segunda e até de primeira séries, pois essas demonstravam interesse em participar. Importante ressaltar que muitos dos participantes frequentaram o projeto por mais de um ano consecutivo e alguns o acompanharam durante todo seu período de desenvolvimento.

⁵ União da Vitória (PR) e Porto União (SC) são cidades gêmeas, apresentam suas áreas urbanas contíguas, separadas apenas por uma estrada de ferro.

Em relação ao desenvolvimento da proposta pedagógica – explicitada no item anterior – foram desenvolvidas atividades que incluíram os pressupostos metodológicos das concepções destacadas. Isso implicou que tanto a pesquisa/investigação de movimentos quanto a experiência e o conhecimento de técnicas específicas fizessem parte das experimentações do projeto. Nesse sentido, foram explorados conteúdos do sistema Laban⁵ (1978, 1991) (movimento/expressividade), correspondente à qualidade ou dinâmicas do movimento (espaço, tempo, peso e fluxo/fluência), bem como a exploração de formas espaciais do corpo-movimento no espaço (cinesfera, níveis, direções, planos, dimensões). Com relação aos repertórios das técnicas específicas da dança, os alunos passaram pela aprendizagem de elementos da dança *jazz*, das danças urbanas, e da dança contemporânea. Durante o processo de ensino, as vivências desses elementos concretizavam-se em processos criativos, como proposta de ensino que se encontrava aberta às diferenças individuais (SARAIVA, 2009). Nesse caso, destacamos que as formas de trabalho, indicadas na proposta da dança-improvisação, permitem a vivência de diversos “conteúdos” das técnicas específicas da dança, porém, essas técnicas corporais são “encontradas” no processo de experimentação, visando um ensino que valoriza a sensibilidade, imaginação e a desconstrução de padrões de movimento (SARAIVA-KUNZ, 2003; SARAIVA, 2009).

A vivência dos elementos da dança contemporânea se caracteriza aqui como a experimentação de movimentos a partir de temáticas/intenções de movimento que eram trazidas pela professora, e que não possuíam um modelo de movimento pré-estabelecido. Trata-se de “situações-problemas”, que eram lançadas para que os alunos resolvessem a partir de seus próprios repertórios de movimento. As “situações problemas” visam instigar os sujeitos a investigar e experimentar variadas formas de “se-movimentar”, nas quais não há necessidade de apontar um modelo de movimentação, mas sim de partir das possibilidades do “corpo-próprio em situação”, ou seja, de oportunizá-lo para a exploração das mais variadas formas de “se-movimentar” em nível pré-reflexivo. Há uma indicação da tarefa, mas a forma com que ela irá ser resolvida partirá de cada sujeito (MARQUES, 2012).

Assim, alunos eram convidados a conhecer suas potencialidades individuais, experimentando suas possibilidades corporais e conhecendo várias possibilidades de dançar. Importante ressaltar que a improvisação e a criatividade eram focos centrais nos dois momentos; quando propúnhamos que os alunos vivenciassem elementos das técnicas específicas, como as do *jazz* ou das danças urbanas, era sempre solicitado que os alunos, a partir de, por exemplo, uma sequência de movimentos apresentada pela professora, re-significassem suas aprendizagens, reelaborando, desdobrando e transformando os movimentos em novas

5 Laban, bailarino, coreógrafo e educador do movimento, desenvolveu estudos teóricos e práticos sobre a arte do movimento. Coreologia é o que ele definiu como uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento. Esse estudo, entre outros aspectos, inclui a Corêutica: estudo do movimento no espaço/formas e a Eukinética: estudo das dinâmicas/qualidades expressivas do movimento.

criações. Portanto, procuramos sempre privilegiar um planejamento que visasse tanto às experimentações/investigações de movimentos, quanto à aprendizagem de elementos técnicos dos estilos específicos de dança já mencionados, pois só assim foi possível estabelecer um processo de ensino que valorizasse as experiências já trazidas do mundo vivido de cada sujeito.

Enfatizamos que as experimentações e composições coreográficas foram desenvolvidas sempre de acordo com a turma e faixa etária, que variaram entre 8 e 16 anos⁶. Construídas numa relação de interatividade entre alunos e professora, tais experimentações resultaram em composições coreográficas que era fruto das movimentações re-elaboradas e selecionadas pelos alunos no decorrer do processo artístico. Nesse processo, existia ainda, uma preocupação quanto às escolhas musicais, procurando-se abrir o leque de opções para não se restringir aos repertórios que sofrem apelos midiáticos.

O Projeto realizou apresentações artísticas em diversos locais das cidades gêmeas e municípios vizinhos, representando a Uniguaçu e suas respectivas escolas. Essas apresentações vinham a contribuir para o aumento da autoconfiança, autoestima e para o desenvolvimento sociocultural dos participantes. Ao final de cada ano todos os alunos recebiam um certificado de conclusão de curso referente às atividades desenvolvidas, entregues durante um cerimonial realizado na Uniguaçu. Nesse momento, ocorriam apresentações artísticas dos alunos, com participação de autoridades locais,

diretores, professores, pais e familiares. O principal objetivo desse evento era criar um ambiente de estímulo positivo à elevação da autoestima, tanto dos alunos quanto de seus familiares, além da valorização do trabalho artístico desenvolvido pelas crianças e adolescentes.

RESULTADOS

Nossos propósitos sempre foram trabalhar em conjunto com as escolas, pais e prefeituras, porque sabemos que a educação é um processo que depende de todos esses segmentos; nossa prática não pretendeu elevar a dança acima dessas instâncias, como salvadora, mas sim apontar que é possível propor experiências capazes de trazer novos sentidos à existência humana.

Nos primeiros quatro anos de desenvolvimento do projeto, até o ano de 2006, conforme indica um levantamento de dados, foram beneficiados 276 participantes (PEREIRA et al., 2007). Nessa perspectiva, estimamos que durante sete anos, o que corresponde até o ano de 2009, em torno de 500 crianças e adolescentes de ambos os sexos passaram pelo Projeto.

No ano de 2006, com o objetivo de avaliar alguns aspectos do Projeto, realizou-se uma investigação que foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu em uma entrevista semiestruturada, realizada com as professoras municipais das escolas parceiras, com o intuito de refletir quais eram as possíveis contribuições de forma geral aos seus participantes no contexto escolar.

6 A faixa etária de até dezesseis anos se estendeu por conta da participação de integrantes que iniciaram no projeto no ano 2003 e o acompanharam até o ano de 2009.

A segunda consistiu em uma observação participante junto às atividades de dança desenvolvidas no Projeto, no período de um mês, as quais foram registradas em diário de campo.

Essas investigações serviram para uma avaliação geral do Projeto, pela qual pudemos reavaliar todo nosso trabalho, desde os processos didático-metodológicos até a divulgação e a interação com as escolas. Importante ressaltar que esse não foi o único instrumento avaliador do Projeto, pois todo semestre também era feito um relatório de aulas, contendo atividades didático-metodológicas⁷, objetivos e avaliação semestral dos resultados. Além disso, durante todos os anos foram realizados registros fotográficos e produções audiovisuais nas aulas, nas apresentações anuais e nos encerramentos finais, com intuito de avaliação e divulgação do programa. Com isso, justificamos que os relatos apresentados nesse artigo estão apoiados nos instrumentos avaliativos listamos acima (entrevista com as professoras, diário de campo, relatórios semestrais, registros fotográficos e produções audiovisuais).

Foi possível constatar que, no desenrolar das atividades, os alunos interagiam dinamicamente, eram capazes de criar, improvisar e organizar as suas próprias criações artísticas. Esse processo não foi imediato, mas sim se desenvolveu e evoluiu a cada ano de existência do programa. As apresentações realizadas foram exemplos

dessa situação, pois incluíram composições coreográficas que foram fruto das criações/invenções dos próprios participantes, construídas e organizadas coletivamente entre o grupo e a professora durante as aulas. Nesse sentido, Lima (2006) voltando-se especialmente para o tema da composição em dança, resalta que o ato de coreografar deve estar voltado para a escolha, a exploração e a vivência do partilhar esse fenômeno com os próprios sujeitos que o constituem.

Observamos, também, que durante o processo de ensino-aprendizagem, esses momentos de interação contribuíam significativamente para formar um núcleo de solidariedade, comunicação e cooperação entre as turmas. Um processo de ensino, no qual os alunos participam ativamente, fomenta novas atitudes e novas descobertas. Na busca de soluções individuais e coletivas os alunos vivenciam um agir de “forma independente”, uma cooperação e uma comunicação com o grupo e com o professor, e nesse processo adquire-se um saber, experiências e conhecimentos de maior relevância para a emancipação (KUNZ, 2001).

Nesse contexto, procuramos, sempre lembrá-los de que a dança não é algo “pronta e acabada”, no entanto, o que se pode é aprender algumas técnicas específicas, e que após a aprendizagem de uma determinada sequência técnica de movimentos podemos recriá-la/ reelaborá-la,

7 De forma geral as atividades realizadas dividiam-se em: alongamentos; exercícios de flexibilidade e consciência corporal; aquecimentos coreografados; exercícios de musicalidade/combinções rítmicas e improvisação; vivências de sequências coreográficas apresentadas pela professora; reelaboração de sequências coreográficas pelos alunos; experimentação/investigação de movimento a partir de uma “situação-problema” lançada pela professora; composições coreográficas coletivas; improvisação em grupo e individualmente com dinâmicas do movimento (espaço, tempo, peso e fluxo); exploração de formas espaciais do corpo-movimento no espaço (cinesfera, níveis, direções, planos, dimensões); apresentação dos trabalhos construídos para os colegas; apresentações artísticas em espaços externos.

dando outro sentido àqueles movimentos, e assim a dança sempre se transforma.

Cabe ressaltar que essas situações mencionadas só foram alcançadas devido à forma de trabalho desenvolvido, que envolvia tanto a exploração do repertório de movimento dos integrantes, quanto o trabalho com sequências coreográficas que envolviam elementos das técnicas específicas da dança. Percebíamos que ao mesmo tempo em que os alunos demonstravam grande envolvimento pelas atividades de exploração de movimentos, havia também um grande interesse pelo processo de construção coreográfica. Outra questão a ser ressaltada, é o fato de o Projeto ocorrer em horário extracurricular e fora do ambiente escolar, isso contribuiu para que os participantes se caracterizassem como alunos que já tinham certo interesse por essa atividade, o que facilitou o processo de ensino.

Em algumas experimentações, norteadas por uma temática afim, notamos que alunos possuíam proximidade com elementos presente nas experiências do cotidiano, que foram representados corporalmente com determinada afinidade, uma percepção do mundo vivido que era transposta em gesto artístico, envolvendo intencionalidade e participação. Em uma das aulas registradas, cujo tema era fluência/som, temos um exemplo trazido e representado corporalmente pelos alunos a partir da fluência de sons encontrados no cotidiano, como: “som do relógio/movimento quebrado”; “som do vento/movimento contínuo”; “som da goteira/movimento quebrado”; “som do carro/movimento contínuo”.

Nesse processo, percebemos que a improvisação, não corresponde a fazer “qualquer coisa” como muitas vezes é compreendida, mas sim conforme o exemplo

demonstrado, “significa dar forma espontânea aos movimentos, a partir de condições específicas, antecipadas para esse fim, ou decorrentes de um momento anterior da aula e/ou da ação” (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 169).

Como salientou Langer (1980) os movimentos reais por si só não se caracterizam como dança, somente após passar pelo processo artístico de criação esses podem tornar-se gestos virtuais. Segundo a autora, os gestos artísticos virtuais caracterizam-se como formas simbólicas criadas. Os movimentos reais do cotidiano são transformados em dança, quando esses passam pela imaginação, por um processo de transformação e, assim, misturados de maneira complexa, surgem os gestos artísticos virtuais.

Quanto à fruição artística, apreciação e percepção dos trabalhos realizados entre os próprios colegas, momento que se fez presente no desenvolvimento das aulas, constatamos que durante esse processo alunos lançavam olhares críticos e sugestivos às criações artísticas dos seus pares, suas percepções evoluíam e eram permeadas pelo reconhecimento das diferenças individuais. A importância dessa fruição é apontada pelo PNC de Arte, o qual argumenta que a apreciação das atividades de dança realizadas pelos colegas desenvolve uma capacidade analítica, que favorece opiniões próprias, assim como o reconhecimento das individualidades, qualidades estéticas, e a própria criação em dança (BRASIL, 1997b).

Kunz (1994) indica que a interação e a linguagem, no trabalho coletivo, são categorias centrais no desenvolvimento das aulas. Essa possibilidade de os alunos observarem os outros praticarem uma atividade, e depois consequentemente serem observados, propicia momentos para o

desenvolvimento do que o autor chama de competência comunicativa. O professor deve desafiar constantemente os alunos a falar sobre as experiências, o que gostaram, o que faltou, o que poderia ser incluído, entre outros aspectos, que podem enriquecer as novas aprendizagens e vivências.

Um fato importante a destacar seria o de que através das discussões e das experiências práticas os alunos começaram a compreender cada vez mais os processos criativos como algo inseparável da dança, assim, sensibilizados quanto aos estereótipos das danças expostas pelos meios midiáticos, passaram a compreender que a dança não pode se resumir em cópia e reprodução desses movimentos. Os resultados dessas discussões evidenciavam-se quando, durante as aulas, crescia o interesse pelos processos criativos, quando a autonomia para solicitar a prática de uma determinada atividade de experimentação/criação era frequente, e cada vez mais os alunos demonstravam afinidade com repertórios musicais que não faziam parte dos modelos de músicas expostas pelos meios midiáticos. Aqui vale destacar que não buscávamos impor um determinado gênero musical aos alunos, mas ao contrário, procurávamos oferecer novos repertórios, para que futuramente eles pudessem realizar suas escolhas; destacamos, também, que as músicas que os alunos traziam de seus contextos eram aproveitadas em determinados momentos da aula, como por exemplo, nos “aquecimentos coreografados”⁸.

Fiamoncini (2003) ao falar sobre a influência da indústria cultural na dança,

aponta a importância de se propor discussões com os alunos, no intuito de avaliar criticamente e conjuntamente os produtos disponibilizados pelos meios midiáticos. Isso, segundo Porpino (2006), não significa negar as danças veiculadas na mídia, muito menos em reproduzir uma realidade já existente, mas transformá-las a partir da criação de novos sentidos.

Por ocasião das apresentações de encerramento que ocorreram em todos os finais de ano, frente ao fato de que os pais se faziam presentes, observávamos que esse era um momento marcante, que representava uma conquista e um orgulho para pais e alunos, proporcionando uma maior aproximação familiar.

Essas mostras artísticas de finais de ano concretizaram-se pela união dos trabalhos que envolviam no seu processo de organização a Faculdade, as escolas, as prefeituras e os familiares. O evento realizado nas dependências da Faculdade conseguia reunir pais, autoridades, professores e diretores para prestigiarem o trabalho desenvolvido anualmente com os alunos. Os resultados eram observáveis durante os eventos pela motivação e pelo desempenho das crianças/adolescentes que, naqueles momentos, possuíam a oportunidade de expressar suas conquistas, comunicando-se através da dança.

Importante destacar que nessas apresentações não se buscava a competição entre os alunos e turmas, mas sim o compartilhamento das experiências, de forma a aumentar o gosto pela apreciação artística e colaboração entre os alunos.

8 Nos aquecimentos coreografados procurávamos criar novas movimentações para as músicas trazidas pelos alunos, que normalmente já chegavam até eles com “coreografias” pré-definidas.

No ano de 2009, frente à sugestão das professoras e dirigentes das escolas, realizamos a primeira “Turnê de Dança na Escola”, quando ocorreram apresentações em todos os espaços escolares parceiros do programa, buscando contribuir para que a arte estivesse presente nesse contexto. Realizaram-se diversas apresentações artísticas almejando primordialmente o acesso, o contato e o interesse da comunidade escolar pela apreciação dessa arte. No que diz respeito a “esse acesso”, percebemos que, em grande parte, as artes ainda permanecem apenas para uma população mais privilegiada economicamente, pois é comum que apresentações ocorram em teatros ou espaços que normalmente não estão ao alcance de toda a população. Nesse sentido, concordamos com Barbosa (1991, p. 6) que defende a importância da arte no ambiente escolar, afirmando que “precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria [...]”.

Em relação às entrevistas com as professoras no ano de 2006, identificamos possíveis contribuições do projeto junto ao contexto escolar. Nas palavras das professoras⁹ a dança é uma atividade que promove avanços significativos em aspectos sociais, físicos, cognitivos e afetivos dos alunos, os quais refletem positivamente na aprendizagem. Especificando melhor, as falas das professoras indicam sobre os alunos a observação de que: – apresentam maior responsabilidade, atenção, curiosidade, dinamismo, disciplina, socialização,

autonomia; – falam mais, conversam assuntos diferentes, são mais criativos, mais desinibidos, expressam-se mais; – apresentam melhor coordenação motora, ritmo e raciocínio matemático. Nesse sentido, a partir das falas das professoras, constatamos que o Projeto refletia de forma positiva na vida escolar dos alunos, contribuindo para o processo de formação, permitindo que novas atitudes e ações fossem incorporadas nas vivências, tanto individuais quanto sociais.

Em meio às várias experiências positivas que o projeto conquistou durante esses anos, salientamos, também, que limites foram encontrados durante seu desenvolvimento. Um deles refere-se às questões de gênero, que pode ser evidenciado pelo reduzido número de participantes do sexo masculino¹⁰. Conforme Marques (2003), dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”. Apesar de todas as discussões atuais que temos na educação acerca das questões de gênero e sexualidade, ainda encontramos comportamentos e atitudes, dentro do próprio contexto escolar, que reforçam preconceitos e discriminações. Um exemplo clássico são as aulas de Educação Física, que muitas vezes, ainda separam meninas e meninos no desenvolvimento das práticas corporais. É nesse sentido que Saraiva-Kunz (2003), alia a educação estética a uma perspectiva de gênero e co-educação. A autora defende uma prática que envolva a participação de meninos e meninas nas aulas, num trabalho de interação, que ultrapasse as limitações do sexismo.

9 A interpretação das falas das professoras teve como base a transcrição das entrevistas que estão disponíveis em um relatório de avaliação do programa realizado pela Uniguaçu em 2006.

10 Dos oitenta e cem participantes anuais do programa apenas, aproximadamente, oito a quinze eram meninos.

Outro limite está correlacionado com a localização do desenvolvimento da proposta, a qual, por ser realizada nas dependências da Uniguaçu, distante da residência dos escolares, deixou a possibilidade de exclusão dos alunos que talvez mais necessitassem da participação no programa, pois esses normalmente não recebem incentivo familiar para participar, e, nessas condições, se o Projeto fosse realizado nas próprias comunidades, oportunizaria maior participação.

Vale ainda destacar que no início do Projeto tínhamos dificuldades em estabelecer uma maior integração com as escolas. Nos primeiros anos ainda não tínhamos conquistado a confiança dos professores, diretores e representantes das secretarias municipais da educação, pois era difícil para estes compreenderem como o Projeto de dança poderia contribuir na educação. No entanto, como o projeto se consolidou, a cada ano que passava, com os resultados aparecendo, aumentava a sensibilização dessas pessoas para nosso trabalho. Assim, nos últimos dois anos avançamos muito, visto que a turnê de danças que realizamos em 2009 contou com todo o interesse e apoio das escolas, que valorizaram e deram destaque às apresentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de trabalho nos fez acreditar ser possível que a dança, como linguagem expressiva-criativa, se faça presente nas experiências educacionais, dialogando com os pressupostos teóricos e documentos curriculares. Nesse sentido, vemos a necessidade de socialização dessas vivências, para que cada vez mais a dança

se prolifere no contexto escolar. Compreendemos que esse deve ser um desafio permanente, que exige propostas articuladas, comprometimento das instituições de ensino superior, bem como o apoio de toda a equipe pedagógica da escola. Para pensarmos uma educação escolar que explore o desenvolvimento integral dos sujeitos, na qual o corpo e a sensibilidade humana não sejam excluídos, a vivência da dança com seus valores formativos é extremamente importante.

Essa é uma proposta que ao longo do seu desenvolvimento foi se adaptando à realidade das escolas e se aprimorando. Nesse trajeto, não só os representantes da Faculdade, como direção, monitores, e também toda a comunidade escolar, professores, diretores, pais e familiares, puderam visualizar a importância da dança para a valorização e abertura de novas potencialidades humanas. Como salientado pelos professores que concederam as entrevistas, o rendimento escolar dos integrantes do projeto foi positivo; benefícios como responsabilidade, atenção, curiosidade, dinamismo, disciplina, socialização, autonomia, entre outros, apontam para uma maior disponibilidade dos sujeitos para com as tarefas curriculares do cotidiano escolar.

A caracterização da nossa proposta pedagógica, que envolveu tanto o conhecimento de elementos técnicos específicos da dança quanto a experimentação/investigação das possibilidades corporais individuais, somou positivamente para o desenvolvimento e continuidade do projeto. Os alunos envolvidos tiveram a oportunidade tanto de conhecer elementos da cultura de movimento da dança, quanto de ressignificá-los, implicando criação e transformação desses conteúdos, pontos

fundamentais para que os alunos permanecessem no projeto por mais de um ano consecutivo, pois o aperfeiçoamento da aprendizagem e as descobertas das habilidades pessoais, o trabalho em grupo, as trocas de experiências, os conectavam cada vez mais nos processos artísticos.

Compreendemos que apenas com a participação no projeto não se podem garantir direitos iguais a todas às crianças/adolescentes de diferentes segmentos sociais. Porém, acreditamos que através do desenvolvimento de um trabalho com a dança de forma consciente e educativa é possível contribuir na formação dos sujeitos, por onde a dança possa possibilitar experiências capazes de trazer novos sentidos à existência humana, agindo como estimuladora de experiências criadoras, subjetivas e emancipadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. F. P. et al. Proposta Dança/ Educação: por que, como e para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 28-30, 1994.
- BOURCIER, P. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20/12/96**. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASILEIRO, L.T. O conhecimento do currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, set/dez, 2002.
- BRASILEIRO, L. T. O Conteúdo “Dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, jul./ jun. 2002-2003.
- DANTAS, M. F. Movimento: matéria-prima e visibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n 06, p. 51- 60, 1997.
- FIAMONCINI, L. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KLEINUBING, N.D; SARAIVA, M. C. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p.193-214, out./dez. 2009.

- LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1991.
- LANGER, S. K. **Sentimento e Forma**. Tradução de Ana Maria Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LIMA, M. D. **Composição coreográfica na dança: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- MARQUES, I. A. Dançando na escola. Rio Claro, **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 20-28, junho, 1997.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, D. A. P. **O “se-movimentar” na dança: uma abertura para novas significações – diálogos na educação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – Santa Catarina, 2012.
- MENDES, M. **A Dança**. São Paulo: Ática, 1985.
- PEREIRA, D. A.; PEREIRA, S. A.; SCALZAVARA, F. Dança, Educação e Cidadania: reflexões sobre o processo de ensino -aprendizagem no contexto do Projeto de Dança Uniguaçu. **R.E.V.I. Revista de Estudos do Vale Iguaçu**, v. 10, p. 173-187, 2007.
- PEREIRA, M. L; HUNGER, D.A.C.F. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.04, p.768-780, out./dez. 2009.
- PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.
- PORTINARI, M. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- SARAIVA-KUNZ, M. C. S. Ensinando a Dança através da improvisação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 5, n. 5-7, p. 166-169, dez. 1994.
- SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Tese (Doutorado em Motricidade Humana – Dança). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.
- SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, 2009.
- SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em Cena**. Campinas: Autores associados, 2006.
- SOUSA, N. C. P.; HUNGER, D. A. C. F. e CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, abr./jun. 2010.
- STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.
- VIANNA, Klauss. **A dança**. 5 ed. São Paulo: Siciliano, 2008.

“UNIGUAÇU DANCE PROJECT”: weaving pedagogical experiences

ABSTRACT

This report presents pedagogical experiences related to the activity of dancing concerning the “Uniguaçu Dance Project”. It was one of the programs developed by the Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu, from União da Vitória (PR), which offered dance classes to children and teenagers from public elementary schools. In order to point out such experience, brief considerations are presented, some reflections about the presence of dance in school; the characteristics of that Project, its pedagogical conception and some results obtained concerning the period between 2003 and 2009, when the activities were followed. The Uniguaçu Dance Project, despite its limitations, reached significant results, conquered a space and contributed to the children and teenagers’ integration into the artistic universe.

Keywords: Dance; Education; Social Project.

Recebido em: novembro/2012

Aprovado em: abril/2013