



Corpo Movimento e Educação



EDITORA UFOP

Juliana Castro Bergamini
Maria Cristina Rosa
Organizadoras

Juliana Castro Bergamini

É professora assistente da Universidade Federal de Ouro Preto. Docente da área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: flexibilidade, dança e ginástica. Coordenadora do grupo Rosários, de danças folclóricas brasileiras, e do Subprojeto “Corpo e Movimento” - Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP). Principais temas de estudo: dança, dança folclórica e flexibilidade.

Maria Cristina Rosa

É professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordena o Núcleo de Estudos sobre o Corpo (NEC). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Lazer (GPL). Foi coordenadora do Subprojeto “Educação Física” (2010-2012). Realiza Gestão de Processos Educacionais no PIBID-PED-UFOP. Principais temas de estudo e pesquisa: história do corpo, história das práticas corporais de movimento, história da saúde e das doenças, estudos do lazer.

Corpo, Movimento e Educação

Corpo, Movimento e Educação

Juliana Castro Bergamini

Maria Cristina Rosa

Organizadoras

2013

Os textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos
autores que os assinam.

Reprodução proibida Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610
de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados **Editora UFOP**





UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto



CAPES



UFOP com a
ESCOLA



CORPO
e
MOVIMENTO



Núcleo de Estudos Sobre o Corpo
www.nec.ufop.br



Centro Desportivo da UFOP



EDITORA UFOP

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenadoria de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

B493c Bergamini, Juliana Castro
Corpo, movimento e educação / Juliana Castro Bergamini e
Maria Cristina Rosa - Ouro Preto : UFOP, 2013.
404p.: grafs.; tabs.

ISBN:

1. Dança. 2. Escola ativa. 3. Circo. 4. Danças folclóricas.
I. Rosa, Maria Cristina. II. Título.

CDU: 793.3:374

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Presidente da República

Dilma Rousseff

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Presidência: Jorge Almeida Guimarães

Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica: Izabel Lima Pessoa

Coordenação de Concessão de Bolsas: Cid Luiz Carvalho de Medeiros

Universidade Federal de Ouro Preto

Reitor: Marcone Jamilson Freitas de Souza

Vice-Reitora: Célia Maria Fernandes Nunes

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-Reitor de Extensão: Rogério Santos de Oliveira

Pró-Reitora de Extensão Adjunta: Ida Berenice Heuser do Prado

Centro Desportivo

Chefe: Adailton Eustáquio de Magalhães

Editora UFOP

Diretor-Presidente da Editora da UFOP

Gustavo Henrique Bianco de Souza

Coordenador Editorial

Daniel Ribeiro

Conselho Editorial

Adalgimar Gomes Gonçalves

André Barros Cota

Elza Conceição de Oliveira Sebastião

Fábio Faversani

Gilbert Cardoso Bouyer

Gilson Ianinni

Gustavo Henrique Bianco de Souza

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

Hildeberto Caldas de Sousa

Leonardo Barbosa Godefroid

Rinaldo Cardoso dos Santos

Projeto Gráfico Diagramação

Marcone Rodrigues da Silva

Arte da Capa

Marcone Rodrigues da Silva

Revisão

Elinor de Oliveira Carvalho

Revisão Técnica

Maria Cristina Rosa

Impressão

Narte

Dedicatória

Dedicamos este trabalho aos professores e alunos das instituições escolares de Ouro Preto, Mariana e região que participaram dos momentos de formação e aprendizado proporcionados pelas oficinas realizadas no Subprojeto “Corpo e Movimento”.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (CAPES)

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Ao Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro
Preto (CEDUFOP)

À Pró-Reitoria de Extensão da UFOP
Ao Programa “Ação UFOP com a Escola”

À Coordenação do Projeto “Novos Talentos” da UFOP
Às escolas participantes do Projeto “Novos Talentos”

Ao Núcleo de Estudos sobre o Corpo (NEC)

Ao Grupo de Dança Rosários

Sumário

Apresentação 15

*Apresentação Projeto “Novos Talentos”
CAPES/UFOP) e Subprojeto “Corpo e
Movimento” 19*

Capítulo 1

Oficina “Danças Folclóricas Brasileiras” 23

Juliana Castro Bergamini

Capítulo 2

Danças Folclóricas na Escola 95

Vagner Miranda da Conceição e Aline Oliveira Dias Moura

Capítulo 3

*O Carimbó e o Frevo na Educação Física
Escolar uma Possibilidade de Ensino da
Dança Folclórica Brasileira 181*

Raiane Aparecida Pereira e Juliana Castro Bergamini

Capítulo 4

Projetos Especiais em Danças Folclóricas 237

Marcos Antônio Almeida Campos

Capítulo 5

Oficina Corpo e Cultura 303

Maria Cristina Rosa e Luana Junia Ramos

Capítulo 6

*Atividades Circenses como Ferramentas na
Educação Física Escolar 347*

Inimá Santos Junior

Sobre os Autores 398

Apresentação

Essa ciranda não é minha só
É de todos nós
A melodia principal quem tira
É a primeira voz

A presente obra traz à comunidade um pouco dos resultados do Subprojeto “Corpo e Movimento”, que foi desenvolvido com alunos e professores da Escola Básica do entorno da Universidade Federal de Ouro Preto, em 2012. Ele faz parte, pois, das atividades extensionistas, inserido na “Ação UFOP com a Escola”, que visa a ampliar os canais de comunicação entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

Com oficinas ofertadas a alunos e professores, o Subprojeto buscou desenvolver conteúdos em atividades relacionadas com Danças Folclóricas e Corpo e Cultura. Procurou, assim, resgatar o valor das tradições e da cultura de diferentes regiões do país, o que é importante para a preservação cultural da humanidade. Esse processo, vivenciado tanto por alunos quanto por professores,

permitiu, com a identificação e valorização de diferentes manifestações culturais, reconstruir e ampliar a relação com o corpo e com o mundo que os rodeia.

O desenvolvimento do Subprojeto, inserido no Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP),¹ buscou atender a um dos seus objetivos ao socializar o conhecimento científico com professores e alunos da Educação Básica da rede pública, aproximando-o do cotidiano das escolas e visando à transformação da realidade.

Convidamos, pois, o leitor para se deleitar com uma obra que é fruto de um trabalho coletivo e mostra as possibilidades de resgatar e preservar um dos patrimônios culturais de país pelo desenvolvimento de uma prática educativa integradora, que rompe barreiras postas entre a universidade e a sociedade.

¹ O Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP) teve como objetivo implementar ações de formação continuada, possibilitar aos gestores e professores da região a discussão de temas teóricos, elaborar, em conjunto, materiais de apoio e propiciar trabalhos em rede de fomento e protagonismos na Educação Básica. Os caminhos metodológicos ocorreram em cursos presenciais, eventos, projetos e propostas de instituições parceiras, com apoio financeiro da CAPES.

Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Fazendo uma roda
Cantando essa canção (Lui Coimbra)

Prof^a Célia Maria Fernandes Nunes
Departamento de Educação/ICHS/UFOP

Apresentação Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP) e Subprojeto “Corpo e Movimento”

O Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP), sob a tutela do Programa de Extensão “Ação UFOP com a Escola”, se fortaleceu em 2012 com outras iniciativas e com o crescimento e amadurecimento de atividades que foram realizadas no ano anterior, como é o caso do Subprojeto “Corpo e Movimento”. A proposta do Projeto era aproximar a UFOP de professores e alunos da rede pública de ensino, abaixando seus muros e fortalecendo um processo contínuo a ser construindo, do momento da seleção da profissão à efetiva atuação profissional.

O Subprojeto “Corpo e Movimento” buscou, no primeiro patrimônio do ser humano, o corpo, que se encontra em constante movimento, o objeto de atuação de suas oficinas. A sociedade atual almeja a padronização e massificação do corpo e de seus movimentos, na busca de alcançar uma identidade coletiva única. É necessário, pois,

incentivar experiências que possibilitem o conhecimento e reconhecimento do corpo e seus movimentos e que possam possibilitar a descoberta da identidade do indivíduo, capaz de se reconhecer e de agir no mundo de forma ativa e consciente.

As propostas de trabalho desenvolvidas nas três oficinas para alunos e professores de escolas da rede pública vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto incentivaram, com o desenvolvimento de conteúdos que perpassaram corpo e movimento, o exercício pleno da cidadania, na ação pedagógica na instituição escolar bem como na atuação individual e coletiva de alunos e professores no mundo que os rodeia, ação capaz de auxiliar no despertar de novos talentos cidadãos.

A ação desenvolvida no ano anterior, com grande sucesso na participação e no envolvimento do público-alvo, fortalece-se na continuação do trabalho. A escolha de alunos e professores para participação no Projeto visou à formação de focos multiplicadores do conhecimento. Os alunos entraram em contato com o conhecimento e estimularam os

professores a desenvolver determinados conteúdos, a quem, por sua vez, fortaleceram com a capacitação e motivaram com a solicitação. O Projeto conseguiu, assim, alcançar resultados animadores.

As atividades a serem apresentadas neste livro são: “Danças Folclóricas Brasileiras”, para professores e para alunos, e “Corpo e Cultura”. Além disso, foram convidados profissionais que participaram direta ou indiretamente de cada oficina para colaborar na construção do conhecimento.

Juliana Castro Bergamini

Maria Cristina Rosa

Coordenadoras do Subprojeto “Corpo e Movimento”

Capítulo 1

*Oficina “Danças
Folclóricas Brasileiras”*

Juliana Castro Bergamini

1 - Fundamentação

É com alegria que compartilhamos o trabalho realizado em 2012, no Subprojeto “Corpo e Movimento”, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A ação foi desenvolvida no Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP) sob a tutela do Projeto de Extensão “Ação UFOP com a Escola”. O Subprojeto “Corpo e Movimento” realizou três oficinas, das quais este capítulo apresenta duas: “Danças Folclóricas Brasileiras” para professores e “Danças Folclóricas Brasileiras” para alunos. Elas se fundamentaram no desenvolvimento de danças como prática pedagógica capaz de permitir ao indivíduo o (re)conhecimento da corporeidade e, dessa forma, de comunicar ideias não expressas verbalmente. O mais significativo é que se buscou o movimento na diversidade brasileira, ainda pouco aprendida, divulgada e valorizada.

A dança traz consigo a sublime capacidade de expressão. Segundo Garaudy (1980), possibilita ao indivíduo

relacionar-se com o próprio corpo e com o mundo, independentemente da estética, do padrão que a determina. Diante da diversidade de modalidades da dança, facilmente nos perdemos, por ignorar sua essência dialógica e expressiva, e acabamos por enfatizar seu caráter tecnicista. A dança, como forma de comunicação, quando se apossa dos corpos ou quando os corpos se apossam dela, destaca, de maneira peculiar, a multiplicidade de corpos. Isso acontece porque cada corpo é um operador de conhecimento que recategoriza informações continuamente, de acordo com o contexto em que se insere, dialogando com o cotidiano popular (CONRADO; 2008). Para isso, utiliza sua individualidade, suas experiências e se faz único na execução do movimento. Assim, em constante troca de informações, o homem utiliza, desde sua origem, a dança para se afirmar como membro de uma sociedade, comunicando e expressando concepções e compreendendo e respondendo ao que lhe é proposto pelo outro e pelo mundo.

Ferreira (2005) afirma que o Brasil tem na dança uma das expressões mais significativas da diversidade cultural, que é traduzida nas centenas de danças folclóricas encontradas e reconhecidas no vasto território do país. O povo brasileiro possui, assim, uma complexa dinamicidade, sendo capaz, em cada canto, de criar com o corpo diferentes linguagens, ricas em detalhes, salpicadas de diversidade, impulsionadas por inúmeros ritmos.

A dança folclórica, segundo Côrtes (2003), é uma linguagem livre que obedece a uma sequência de passos criada pela repetição e pela tradição, de acordo com a vida de uma coletividade que a aceita como forma representativa de um acontecimento relevante, respaldada pela importância de seu caráter social. Dessa forma, cada um canta e dança sua existência e sua história. Mas a dança folclórica favorece a participação de todos e o desenvolvimento do sentido de grupo e de identidade cultural (AYOUB, 2000), podendo apresentar grande valor educativo. Por isso tornou-se objeto de estudo e

atuação nas oficinas “Danças Folclóricas Brasileiras” do Subprojeto “Corpo e Movimento”.

A prática e o conhecimento das danças folclóricas brasileiras permitem apreender, exercer e ampliar a linguagem corporal, além de compreender e extravasar as necessidades artísticas. Em vista da multiplicidade da manifestação dos movimentos, os envolvidos são capazes de reconhecer e entender a trajetória de diferentes grupos que compõem a cultura brasileira, valorizando a diversidade e reafirmando sua identidade como sujeitos capazes de decifrar, refletir, problematizar e intervir no mundo. Vale, pois, destacar:

Reconhecendo o Brasil como um país multifacetado nos aspectos tanto da cultura material e imaterial e multicultural por ser formado por uma população constituída de diversos povos que definitivamente vão engendrando e construindo suas próprias características. Assim, a grande diversidade cultural deve ser respeitada como condição básica por quem produz e por quem consome, pelos meios e pelas mediações. Não coibindo as liberdades materiais e imateriais e permitindo a ausência de fronteiras. Possibilitando e promovendo a circulação de bens, de culturas e de povos (LIMA, 2011, p.10).

As duas oficinas de “Danças Folclóricas Brasileiras” do Subprojeto “Corpo e Movimento, do Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP), em 2012, apresentaram carga horária de 40 horas/aula, em oito encontros de cinco horas para cada uma. Todas as atividades foram desenvolvidas na sala 22 do ginásio do Centro Desportivo da UFOP (CEDUFOP). O público-alvo foram alunos e professores da rede pública de ensino da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. No primeiro semestre, foram atendidos professores de diversas instituições de ensino de Ouro Preto e Mariana; no segundo semestre, alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de Ouro Preto foram contemplados. Cada oficina disponibilizou 25 vagas para os participantes.

As atividades “Danças Folclóricas Brasileiras” para os professores desenvolveram discussões sobre a inclusão da diversidade cultural brasileira no espaço escolar, buscando ações pedagógicas eficientes na abordagem do tema. Foram realizadas aulas práticas de danças folclóricas brasileiras com ritmos variados, abrangendo todas as regiões do país e

permitindo aos docentes agir como multiplicadores do conhecimento e incentivadores da prática artística e cultural. Extrapolando a prática, foram utilizadas leituras e discussões de textos, aulas expositivas, vídeos e trocas de experiências com outros profissionais convidados. Além disso, contribuiu-se para preenchimento parcial de uma lacuna existente nos estudos sobre o folclore nas escolas, onde esse tema é raramente discutido. Isso por diversos fatores, segundo Cortes *et al.* (2004), mas, principalmente, por falta de professores capacitados, materiais didáticos relevantes, trabalhos e projetos, apesar de todo o incentivo e das orientações existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais. Permite também que se perceba como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. Particularmente no Brasil, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas, das mais variadas origens étnicas, sociais e regionais, compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. O acesso a esse conhecimento contribui para a adoção de uma

postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais (religiosos, econômicos e de diferentes origens regionais) e das pessoas que deles fazem parte (BRASIL, 1998, p. 38-39).

As atividades “Danças Folclóricas Brasileiras” para os alunos também desenvolveram aulas práticas de danças folclóricas brasileiras com ritmos variados, incluídas todas as regiões brasileiras. Além das aulas práticas, foram executadas ações pedagógicas para o reconhecimento de saberes que envolveram o folclore, noções corporais, espaciais e temporais da dança e produções artístico-culturais, nas quais foram valorizadas as experiências aprendidas. Essa oficina ainda contou com a presença de vários profissionais convidados, de três regiões brasileiras: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A presença desses professores permitiu trazer um pouco do Brasil para Ouro Preto, numa viagem pelo país sem sair do CEDUFOP.

As oficinas de “Danças Folclóricas Brasileiras” fundamentaram-se, assim, na discussão e na elaboração de

estratégias artísticas, pedagógicas e educacionais para a construção, socialização e reconstrução de saberes do folclore brasileiro adquiridos e produzidos e para o reconhecimento da identidade cultural no exercício pleno da cidadania. O espaço privilegiado da UFOP para a construção da cidadania e inclusão social possibilitou a investigação, o entendimento e a disseminação de manifestações do folclore brasileiro pela realização dessas oficinas.

2 – “Danças Folclóricas Brasileiras” para Professores

Cada encontro da oficina “Danças Folclóricas Brasileiras” para professores abordou um tema, cuja apresentação ajuda a descrever o trabalho realizado.

2.1 Fatores do movimento

O primeiro encontro desenvolveu a apresentação do Projeto “Novos Talentos”, determinando os objetivos e a metodologia. Participaram professores de Educação Física, Artes e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Ouro Preto e Mariana. Durante a apresentação inicial, reafirmou-se o diagnóstico feito sobre a dança nas escolas da região. Os professores relataram que o trabalho com a dança em seus locais de atuação limitava-se às festividades, ou seja, quando a dança era abordada no ambiente escolar era apenas na montagem coreográfica para as diversas datas comemorativas da instituição de ensino. É importante ressaltar que os próprios profissionais assumiram não desenvolver qualquer tipo de trabalho com a dança que exigisse conhecimentos ou até modalidades técnicas. A justificativa utilizada foi a falta de conhecimento sobre a dança e a falta de preparação de profissionais. Às vezes se confundem capacidades com limitações. Não saber dançar determinada

modalidade não impede ensinar dança. Todos, como professores, podem e devem ensinar a dança. Assim, já havíamos planejado, para o primeiro encontro, uma discussão a respeito da dança como linguagem e do desenvolvimento do ensino a partir da compreensão de movimento, principalmente a partir dos estudos de Rudolf Laban (LABAN; ULLMANN, 1998).

A aula e as atividades realizadas focaram o reconhecimento do corpo, principalmente na conscientização da existência de diferentes partes e múltiplas possibilidades. A exploração inicial do próprio corpo trouxe consigo uma reflexão sobre as infinitas facetas do movimento e da diversidade dos corpos que dançam e que se fazem presentes nas instituições de ensino. Reconhecer a existência de um corpo que não se limita a cabeça, tronco e membros e que é capaz de desenvolver ações que extrapolam os movimentos cotidianos faz ampliar a compreensão da dança e de seus objetivos. O ponto de partida, pois, independentemente da dança que nos propusermos dançar, é a capacidade de enxergar

que somos e temos um corpo, o grande responsável por permitir a existência no mundo, uma vez que é ele que nos relaciona com o outro, que determina e alarga limites, que delimita a individualidade.

Além do corpo na dança, discutimos e experimentamos o espaço e o tempo, pois, ao dançar, cada corpo se movimenta, ocupando o espaço e explorando o tempo.

O espaço na dança pode ser percebido a partir de duas referências: o espaço individual do dançarino (interno e externo) e o espaço cênico, que extrapola os limites físicos do dançarino e alcança o ambiente onde está atuando. O tempo pode ser percebido pela velocidade, duração, acentuação e periodicidade de cada movimento. Estes fatores geram o ritmo, levando-se em consideração a relação entre os movimentos antecedentes e consequentes em cada agrupamento coreográfico e uma pulsação padrão (PASSOS, 2012, p.4).

Assim refletimos sobre as diferentes manifestações do espaço, por reconhecimento e experimentação de trajetórias, direções, níveis e planos. A trajetória é compreendida como o caminho traçado no espaço pelo corpo ou parte dele, ao se

movimentar, principalmente a trajetória retilínea e a trajetória circular. A direção, na dança, caracteriza-se como o sentido do movimento, podendo ser para frente e para trás, além da lateral (direita ou esquerda) e da diagonal (frente-direita, frente-esquerda, atrás-direita e atrás-esquerda).

O espaço, na dança, quando compreendido como uma folha de papel, ou seja, como unidimensional, divide o corpo em três níveis: alto, médio e baixo. Eles são delimitados pela posição anatômica, que determina a região abaixo dos joelhos como nível baixo, a região entre os joelhos e os ombros como nível médio e a região acima dos ombros como nível alto. E os planos como frontal, sagital e transversal. O plano frontal separa o corpo como frente e atrás, o plano sagital como direita e esquerda e o plano transversal como parte superior e parte inferior. Assim, os movimentos do plano frontal são nomeados por adução e abdução; no plano sagital por flexão e extensão; no plano transversal por rotação. Dessa forma, pode-se explorar o espaço utilizando esses recursos no ensino da dança na escola, independentemente da modalidade técnica escolhida.

Na dança, a compreensão do tempo envolve o entendimento do ritmo, mas dança e ritmo não são sinônimos. O tempo, segundo Laban e Ullmann (1998), constitui um dos fatores determinantes do ou determinados pelo movimento. Já o ritmo é uma pulsação padronizada do tempo que se repete regularmente e designa tudo aquilo que flui e se move no universo (ARTAXO; MONTEIRO, 2008; CAMARGO, 1994; GARCIA; HAAS, 2006).

O reconhecimento do tempo permite apreciar o trabalho da dança desenvolvido em diferentes andamentos rítmicos, na formação das frases musicais e na utilização do acento. O andamento, definido como maior ou menor velocidade da música (ARTAXO; MONTEIRO, 2008), pode ser muito lento, lento, normal, rápido e muito rápido. A mesma música pode sofrer alterações do andamento, recurso que, além de auxiliar os alunos no entendimento do tempo, poder ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, criando diferentes situações para compreensão e execução da técnica ou até mesmo para criação. Considera-se também a

contagem dos pulsos, o elemento primário do ritmo, na formação da frase musical, mais conhecido como oito tempos. Essa prática é muito desenvolvida nas montagens coreográficas. Por fim, considera-se o acento, que, segundo Artaxo e Monteiro (2008), representa pulsações que se destacam na intensidade e se repetem de forma periódica na música. O acento normalmente é utilizado para enfatizar um movimento ou uma sequência de passos, criando um antônimo na execução dos gestos: estando lento o movimento, ele se acelera; estando fluente, ele se interrompe.

2.2 Região Nordeste

O segundo encontro teve a região Nordeste como tema e foram abordadas oito danças: *frevo*, *coco*, *ciranda*, *caboclinhos*, *guerreiros*, *maracatu*, *xaxado* e *xote nordestino*. Para cada uma apresentamos o histórico e alguns passos, além de novos movimentos e atividades para desenvolver na escola. Iniciamos a caracterização das danças seguindo a ordem de apresentação.

Vamos manter a dinâmica na descrição dos demais encontros: situar historicamente a manifestação, destacar os atributos e mencionar o trabalho desenvolvido. Quando for necessário e relevante, destacam-se acontecimentos, discutindo sobre implicações.

O *frevo* é presença confirmada nas festas carnavalescas e retrata em seu ritmo a herança negra e europeia (ANDRADE *et al.*, 2002; LIMA, 2011). O nome refere-se tanto à música quanto à dança (VICENTE, 2008). A oficina permitiu a experimentação da sombrinha, que pode ser confeccionada pelos alunos ou adquirida pela escola. Esta dança possui movimentos rápidos com muitas agachadas, sendo constante o desafio da apresentação de novos movimentos. É uma das poucas danças folclóricas brasileiras que têm nomes específicos de movimentos, como *tesoura*, *girassol*, *passeio na pracinha*, *ferrolho*, *ponta-calcanhar*, *bêbado*, *capoeira*, *pisando em brasa*, todos aprendidos na oficina. A aula desafiou constantemente os professores na apropriação de gestos, especialmente das agachadas.

O *coco* é uma dança com forte influência negra (AYALA, 1999), sendo possível identificar também contribuições indígenas, principalmente na movimentação (FILHO, 1999). A dança está presente no cotidiano do nordestino, acontecendo nos momentos de lazer, mas está associada, principalmente, ao período junino (ALMEIDA, 2009). Esta dança foi desenvolvida na oficina, focando principalmente a experimentação rítmica, pois trabalha com palmeados e batidas do pé que acompanham a marcação dos pulsos. Primeiramente reconhecemos as batidas das músicas, em seguida passamos a marcá-las com palmas e depois com os pés, evoluindo na construção dos movimentos. É preciso destacar o movimento da umbigada, em que os pares se encontram face a face e quase tocam os umbigos, projetando o quadril para a frente, após um salto e a aterrissagem com os dois pés plantados no chão.

A *ciranda* é uma dança de roda em que todos se dão as mãos. Girando e ondulando ao sabor das músicas, os cirandeiros balançam o corpo e se movimentam para dançar

em qualquer lugar: rua, clube ou beira da praia, durante o ano inteiro (OLIVEIRA, 2007). Esta dança, que utiliza gestos imitativos, principalmente inspirados nas ondas do mar, foi desenvolvida com os professores na experimentação de alguns passos e na prática com diferentes músicas, executando a chamada dos movimentos, como “siga o mestre”, antes de realizá-los.

A dança *caboclinhos*, muito presente na Zona da Mata de Pernambuco, é uma manifestação carnavalesca e tem origem indígena. São movimentos rápidos que podem se assemelhar a uma batalha (SILVA, 2012). O trabalho com esta dança foi baseado nos movimentos em direção ao solo, com intenções guerreiras, além de agachadas muito rápidas. Na oficina, utilizamos um acessório que se chama preaca e imita um arco e flecha, que não se separam. Quando a flecha bate no arco, produz um som que permite o acompanhamento rítmico.

Segundo Rozestraten (2011), um folguedo natalino muito conhecido em Alagoas é *guerreiros*, em que a dança

celebra o nascimento do Menino Jesus. Em sua origem, há traços indígenas, negros e europeus. A dança traz a encenação de lutas com diversos personagens, mas o que mais chama a atenção é o figurino exuberante, com enormes chapéus adornados de fita e vidro com formato de coroas ou igrejas. Normalmente os guerreiros têm uma espada na mão, mas, na oficina, o acessório foi substituído por um pequeno pedaço de madeira. Movimentos simultâneos de pernas e braços foram experimentados, além de algumas agachadas presentes na dança.

O *maracatu* é uma dança de origem negra que resguardou a característica de cortejo dos autos do congo, segundo Reis (1996). Atualmente, são dois tipos: o *maracatu de baque solto* ou *maracatu rural* e o *maracatu de baque virado* ou *maracatu nação* (SANTOS; RESENDE, 2009). Esta dança foi desenvolvida com a execução de movimentos que enfatizaram principalmente o tronco acompanhado dos membros superiores. Foram apresentados os dois estilos com o uso de vídeos e, incentivados pelas imagens, construímos parte

do figurino. Cada pessoa confeccionou sua coroa com EVA, pois a proposta era mostrar que os professores conseguiriam agregar conhecimento produzindo o material, sem nunca terem visto ou usado uma coroa de maracatu. Como professores determinados e comprometidos, eram capazes de desenvolver e construir conhecimento na área de ensino das danças folclóricas brasileiras, pois já haviam se apossado desse conteúdo, mesmo sem terem dançado essa ou aquela modalidade técnica ou serem exímios dançarinos.

O *xaxado* manifesta-se como uma dança de guerra e entretenimento criada pelo grupo de cangaceiros liderado pelo famoso Lampião, nos anos vinte do século XX, conforme afirmam Silva e Brito (2012). Alguns movimentos típicos do desbravamento do cerrado e das históricas batalhas no cangaço foram realizados durante a oficina. Usamos a narrativa para explorar movimentos que retratassem essa realidade já conhecida e fomos destacando alguns passos associados à manifestação, como o corta-jaca, que produz uma sonoridade peculiar.

Finalizando o segundo encontro, apresentamos o *xote nordestino*. Há no Brasil diversas manifestações do xote, cujo nome, de acordo com Marques (2007), deriva da palavra escocesa “*schottische*”, uma dança de salão, como a polca, porém um pouco mais lenta. Essa prática foi disseminada no Brasil e em cada canto em que foi executada se apropriou de características locais. A similaridade da música e dos passos com o *fórró* do Sudeste aproximou os professores dessa prática. Entre todas essas danças aprendidas, o *xote nordestino* foi a única que apresentou movimentos distintos a serem executados por homens e por mulheres. Portanto sugerimos iniciar o trabalho, na escola, primeiramente com as manifestações que não distinguem os gestos entre os gêneros, pois pode ocorrer resistência inicial dos próprios meninos na participação, associando a dança como “coisa de mulher”. Assim, o incentivo a uma prática em que não há essa diferença ajuda a superação desse preconceito social.

2.3 Região Centro-Oeste

O terceiro encontro foi marcado por duas regiões e, por isso, foi dividido. A primeira região abordada foi o Centro-Oeste, que permanece a menos conhecida das cinco e cujas manifestações se distinguem mais regionalmente. Mesmo assim, foram desenvolvidas três danças: a *catira*, o *siriri* e o *engenho de maromba*. A *catira*, apesar de ser encontrada no interior dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, é também reconhecida em Goiás, Mato Grosso e Paraná (AZEVEDO; TEIXEIRA, 2009). Por isso essa manifestação apareceu em dois encontros distintos.

Apesar de ser tupi o nome, a coreografia incorpora aspectos similares aos processos africanos de dançar (COELHO, 2004). A *catira* destaca-se pelos movimentos característicos de palmeados e sapateados e pelo uso da viola. Inicialmente essa dança só era executada por homens, porém as mulheres também participam atualmente, apesar de utilizarem vestimenta idêntica à dos homens. Desenvolvemos os

palmeados e sapateados na aula. A *catira* é um excelente recurso didático para se trabalhar o tempo na dança. Na prática, acontece uma resposta do catireiro com o corpo (palmeado ou sapateado ou os dois) às melodias tiradas pelo violeiro. Com base na antífona, desenvolvemos diversas atividades de *o mestre mandou* ou *siga o mestre*. Não é uma dança fácil, mas o desafio é extremamente motivador, se for bem dosado. Em caso contrário, pode até desencorajar a prática.

O *siriri* é um folguedo muito presente no Estado do Mato Grosso e traz consigo a representatividade da miscigenação brasileira, apresentando contribuições indígenas, negras, portuguesas e espanholas. Isso pode ser retratado até mesmo na indumentária. Até os dias atuais, as mulheres dançam descalças, lembrando as índias, e os homens calçados com botas, remetendo à herança europeia. É dançado em pares, com formações de roda ou fileiras, segundo Santos (2009). É uma dança muito fácil na execução e, por isso, foi rapidamente assimilada. As coreografias normalmente seguem

o que diz a letra da música. Trabalhando uma das músicas mais conhecidas, Nandaia, foi possível apresentar uma movimentação inicial. Em seguida, os professores foram recriando movimentos para cada frase e terminamos com uma montagem coletiva. O *siriri* é uma dança democrática, assim como a ciranda, vista na aula anterior, e acaba motivando diferentes idades, gêneros e corpos para o movimento.

O *engenho de maromba* é uma dança bastante conhecida no Estado do Mato Grosso do Sul e representa, segundo Bachega (2009), um canto de despedida que reclama novo encontro. Ela imita um engenho de cana de açúcar, apresentando homens e mulheres em fileiras distintas que se cruzam, produzindo uma evolução em círculo (BACHEGA, 2009). Desenvolvemos essa ideia a partir da música, isto é, reconstruímos com os corpos a moenda do engenho que se alimentava com nossos movimentos. Com a formação de uma roda, desenvolvemos deslocamentos laterais e de pares com braços enlaçados que remeteram à realidade dos dentes da moenda do engenho, encontrando-se e rodando.

Apesar de pouco conhecidas as manifestações do Centro-Oeste foram muito bem aceitas pelo público da oficina, porque os professores participantes trabalharam com idades diferentes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. As três danças apresentadas foram facilmente identificadas como uma prática pedagógica possível em todas as faixas etárias envolvidas. Essa, aliás, foi uma constante preocupação do grupo de professores, que, sempre que se deparava com algum movimento que apresentava certa complexidade, limitava a execução a determinada faixa etária. Quando essa preocupação era exteriorizada, tínhamos sempre o cuidado de tentar coletivamente construir estratégias que tornassem o conhecimento possível a todas as idades e facilmente assimilado como conteúdo da prática pedagógica desses profissionais nas escolas.

2.4 Região Sul

O terceiro encontro, além da região Centro-Oeste, abordou a região Sul. Esta se apresenta um pouco diferente das demais, pela grande preocupação em valorizar as tradições regionais, até levando-as a lugares muito distantes, no país ou fora dele. Sempre que se fala do Sul, é lembrada a figura do gaúcho e as danças de pares, além das longas vestimentas das damas, apesar de não serem as únicas manifestações do Sul. Assim, abordamos oito danças tradicionais gaúchas, além de uma paranaense.

Algumas danças do Rio Grande do Sul já foram descritas com detalhes, para que fossem conhecidas e praticadas ao longo dos tempos. Das vinte e cinco danças tradicionais que foram descritas detalhadamente no Manual de Danças Gaúchas, desenvolvemos apenas oito: *xote carrreirinho*, *xote de duas damas*, *balaio*, *pezinho*, *tatu*, *caranguejo*, *chula* e *malambo*.

Para iniciar qualquer dança gaúcha de pares, é necessário realizar o giro de saudação. O peão (como é nomeado o cavalheiro) aproxima-se da prenda (como é nomeada a dama) e lhe estende a mão direita. A prenda, oferecendo a esquerda, dá-lhe a mão e, girando no sentido anti-horário, em quatro tempos, o saúda e aceita a dança conforme descrevem Ourique *et al.* (2010).

A principal característica do *xote carreirinho* é ser dança de pares enlaçados, isto é, o peão e a prenda dançam juntos, abraçados, e a movimentação é mais livre. São dois momentos distintos. No primeiro, os pares dançam juntos, enlaçados, praticamente sem deslocamento; no segundo, realizam as carreirinhas, que, segundo Ourique *et al.*, (2010), são movimentos laterais que devem ser realizados sempre em linha reta, mas os desvios podem acontecer quando necessários. Essa movimentação é rápida e executada quase com saltitos. Esta dança é simples e extremamente divertida. Para a nossa prática, houve apenas a descrição desses dois momentos e logo os experimentamos, de acordo com o que havíamos

compreendido. Assim que a música terminou, o pedido para que repetíssemos foi unânime. Diversas adaptações podem ser feitas, como mudanças na trajetória e na direção dos deslocamentos em carreirinhas, até com a troca de pares.

Outra dança foi o *xote de duas damas*, que, como o próprio nome diz, é realizada por duas prendas e um peão. Como não apresenta música específica para ser dançada, pode-se utilizar qualquer xote gaúcho. Como os demais xotes, é uma dança de salão, sendo que o peão dança com uma dama a sua direita e outra a sua esquerda. A movimentação é livre, apesar de existirem passos bem conhecidos, como a trança e o oito, mas a marcação é uma só, fazendo com que os pés se alternem na execução do gesto. Na dança, desloca-se para frente, depois para trás, novamente para frente e se permanece no lugar. É excelente na escola, para dança de pares, principalmente para que não falem homens na formação dos casais, ou melhor, na elaboração dos trios.

O *balaio* e o *tatu*, executados sempre com pares, são constituídos por duas partes distintas: o *sapateio* e o sarandeio.

O *balaio* utiliza predominantemente a formação do círculo.

Ourique *et al.* (2010, p.39) descrevem assim o *sarandeio*:

a prenda, tomando ou tomada da saia, com uma e/ou ambas as mãos, executa passos e/ou marcações ao ritmo musical, geralmente em meia planta, permitindo uma movimentação graciosa e delicada das saias.

O *balaio* possui música específica muito conhecida, assim como o *tatu*, apesar de não apresentar popularidade deste.

O aprendizado dessas danças se deu de forma separada: no primeiro momento, o sapateio dos homens feito por todos os participantes, depois o movimento de saia das mulheres, tanto para o *balaio* quanto para o *tatu*. A oficina foi planejada de forma que todos os professores realizassem e aprendessem todos os gestos, tanto de homens quanto de mulheres, porque, na prática pedagógica, as turmas são mistas. Ao final, juntamos os *sapateios* e os *sarandeios* e dançamos ao som de cada música, permitindo a inversão de papéis.

O *pezinho*, de origem portuguesa, é um baile de pares. A dança apresenta ritmo binário e alterna duas figuras coreográficas: os casais, face a face, movimentam alternadamente os pés, mantendo o calcanhar no chão, e depois evoluem de braço dado, em caminhada circular, trocando de lugar (AGRIFOGLIO, 2005). Assim como o *balaio*, o *pezinho* possui música determinada, bastante conhecida. Os movimentos muito simples tornaram a dança muito atrativa. Discutimos sobre o que é tradicional na coreografia e quais eram as formas de que poderíamos nos apropriar para acrescentar características na escola. Uma das sugestões foi exatamente motivar e incluir a participação dos alunos na criação dos passos a partir do que falava a música.

O *caranguejo*, outra dança tradicional gaúcha, também é executada em pares, tendo a formação em roda com as mulheres ao centro. Os casais bailam face a face e, quando dançam juntos, dão apenas as mãos, sem se abraçar. A oficina buscou apresentar algumas características tradicionais, mas não se prendeu exclusivamente na descrição dada nos manuais.

Durante a prática, discutimos e elaboramos variações que permitissem o ensino para diferentes faixas etárias, mas tomamos o cuidado na divisão de meninos e meninas. Isso aconteceu porque muitas vezes não se tem número igual de alunos e alunas na turma ou nem sempre todos os alunos participam das aulas. O *caranguejo* também apresenta música específica, com a qual trabalhamos na oficina. É importante ressaltar que as danças *tatu* e *caranguejo* também são encontradas no *fundango paranaense*, porém com outras peculiaridades tanto na música quanto na movimentação, em que são explorados a *valsa* e o *sapateio* (OLIVEIRA; LARA, 2004).

Foram trabalhadas duas danças tradicionais gaúchas que não são executadas em pares e, desde a origem, são dançadas apenas por homens. A *chula* e o *malambo*, as duas manifestações escolhidas, se destacam pelo sapateio dos homens. A primeira traz consigo o desafio da lança. Os homens sapateiam ao lado de uma lança posta no chão, fazendo movimentos, trocando de lado, passando por cima

dela, sem olhar para baixo. Fizemos a prática com bastões postos no chão e começamos com movimentos simples até lançar o desafio de dois bastões e pares, em que os dançarinos trocavam de bastão durante os passos. A música é rápida ou pode ir acelerando-se, mas conseguimos explorar diferentes velocidades na mesma melodia.

O *malambo*, que tem influência argentina, também é um *sapateado*. Atualmente já existem mulheres dançando, mas elas se destacam em grupos artísticos que incluem a figura feminina nas coreografias. As duas danças apresentam músicas instrumentais com batidas fortes. Apesar de originalmente dançadas por homens, o ensino na escola não se limita aos meninos, pois os benefícios da coordenação, do ritmo e do conhecimento não são exclusivos, mas direito de todos.

Ainda desenvolvemos outra dança, a *cuá fubá*, de origem paranaense, cujos movimentos lembram a ação de coar o fubá utilizando a peneira. Normalmente é dançada por mulheres, que encenam o trabalho. A música também é única e versa sobre essa tarefa. Desenvolvemos movimentos partindo

da ação de utilizar a peneira e incluímos deslocamentos diversos.

Enquanto as danças das regiões Nordeste e Centro-Oeste apresentam músicas diversas para cada uma, na região Sul há músicas específicas para cada um de seus bailados. Essa poderia ser uma dificuldade a mais apresentada aos professores, o que impediria a utilização do conhecimento na prática pedagógica posteriormente. Pensando nisso, foi elaborada e distribuída gratuitamente aos participantes uma apostila com as diversas manifestações brasileiras e um CD com músicas de todas as danças ensinadas. A apostila abordou, em geral, danças folclóricas brasileiras, apresentando referências para cada uma, extrapolando as danças da oficina, pois a diversidade brasileira é grande para as 40 horas de curso.

2.5 Região Norte

O quarto encontro desenvolveu algumas danças da região Norte. Foram trabalhadas danças bastante conhecidas no território nacional, como o *boi-bumbá* e o *carimbó*. Essa divulgação se deve aos meios de comunicação. Outras manifestações menos populares, mas de igual beleza e encantamento, como o *retumbão*, o *xote bragantino* e o *siriá*, foram abordadas.

O folguedo do boi, na região Norte, o *boi-bumbá*, representa uma manifestação folclórica brasileira resultante da fusão de elementos das culturas indígena, africana e europeia (FURLANETTO, 2011). O folguedo gira em torno do boi, da morte e ressurreição do animal, figura de destaque da brincadeira (CAVALCANTI, 2000; SILVA 2010), sendo o Boi-Bumbá de Parintins o folguedo mais divulgado e estudado. O Boi-Bumbá de Parintins encanta pela sua beleza e exuberância. Suas produções grandiosas adornam o bailado encantador. Seus movimentos destacam características dos

personagens que fazem parte do enredo. Alguns mais guerreiros, outros mais sensuais, outros de extrema graciosidade. A movimentação baseada principalmente na origem indígena faz com que os pés sejam sempre batidos no chão e os braços hipnotizem com seus traçados.

As aulas práticas exploraram as diferentes linguagens dos personagens pelo movimento. Não há distinção entre movimentos executados apenas por mulheres ou por homens. Mesmo o personagem, sendo feminino, suas características são incorporadas na movimentação de todos os dançarinos. Trabalhamos com a marcação rítmica nas batidas dos pés e fomos incrementando as figuras com os membros superiores. As músicas do *boi-bumbá* são contagiantes e apresentam características distintas quando se referem aos vários personagens. Pelas diversas histórias envolvidas no folguedo conseguimos desenvolver as aulas na escola. Os professores experimentaram, durante a oficina, essa prática. É uma festa que acontece principalmente no período junino.

O *carimbó*, outra dança folclórica brasileira do Norte, assumiu traços culturais indígenas, negros e lusitanos (CRISTO; MALCHER, 2010). Isso aconteceu porque, segundo Salles e Salles (1969), a sonoridade é de procedência indígena assim como os movimentos imitativos (por exemplo, *peru de Atalaia*). Aos poucos ele se mesclou à cultura africana, introduzindo os tambores, a percussão. Podem ser identificados também claramente elementos originais de Portugal, na movimentação, com a execução do estalar dos dedos e as palmas. O *carimbó* é dançado o ano inteiro sem associação especial a festividades religiosas ou locais (SALLES; SALLES, 1969).

Atualmente muitos grupos tocam esse ritmo. Várias são as músicas para um trabalho com a dança. O *carimbó*, entre os professores, foi ensinado separadamente, porque há movimentos das mulheres, que utilizam a saia muito rodada e os passos dos homens, que fazem gestos com os membros superiores. Assim como no encontro anterior, todos aprenderam e praticaram os bailados das mulheres e dos

homens. Em seguida, experimentamos os movimentos em pares, sempre alternando as funções. O que mais chamou a atenção na oficina foi o desafio característico, o desafio do lenço. A dama deve colocar o lenço no chão e o homem deve apanhá-lo utilizando somente a boca, sem flexionar os joelhos. Apesar de ser uma disputa para os homens, durante a oficina todos os participantes tentaram executar a dança.

O *retumbão* é uma manifestação da Marujada e representa uma herança dos colonizadores europeus, portugueses e espanhóis, segundo Carvalho (2010), que afirma que as mulheres se destacam e conduzem a dança. É uma representação natalina e os movimentos são extremamente fáceis. O que mais encanta são o figurino e os deslocamentos sempre conduzidos pela *capitoa*. As atividades da oficina foram direcionadas para a experimentação de diferentes deslocamentos, enfatizando sempre os movimentos dos ombros que reproduzem a marcação rítmica. Os professores demonstraram muita dificuldade em executar o passo, mas

fomos construindo e nos apropriando de recursos que facilitaram o aprendizado, com gestos que encantaram.

O *xote bragantino* também é uma dança da Marujada, com ritmo acelerado e animado que a torna extremamente convidativa, arrebatando muitos dançarinos para o salão (CARVALHO, 2010). O *xote*, como foi dito ganha sobrenomes de acordo com as características locais, mas não perde a essência de dança de salão. Assim, é realizado com pares, mas executa uma marcação que acompanha o tempo quatro na música. O mais difícil foi enfatizar o gesto e retornar ao passo sem perder o tempo musical. A dança é mais saltitada do que os demais xotes e, em alguns momentos, pode incorporar movimentos já conhecidos do forró. Trabalhos com músicas em diferentes andamentos podem facilitar a aprendizagem.

A última dança do quarto encontro foi o *siriá*, executada pelos dançarinos para agradecer uma grande catada de siris. A formação mais utilizada é a roda e a música começa lenta e vai se acelerando, quase se tornando um carimbó. Os

movimentos começam no nível médio e baixo e imitam a pegada dos siris do chão. As mulheres oferecem as saias para carregá-los. À medida que a música se acelera, os corpos se tornam mais eretos e os giros preenchem o bailado. Algumas vezes os homens colocam a mão na cintura das mulheres, que repetem o gesto com eles, realizando giros juntos. Toda essa prática foi desenvolvida na oficina, porém os professores não demonstraram muito interesse por essa dança, talvez pelo cansaço do dia.

2.6 Região Sudeste

A região Sudeste foi o tema do quinto encontro da oficina. Por estarmos na região, principalmente em Ouro Preto, que tem tantas manifestações do congado, esperávamos que as manifestações fossem mais conhecidas pelos professores, o que não aconteceu. Buscamos trabalhar três das sete guardas de *congado*, *congo*, *caiapós* e *moçambique*, além de outras manifestações, como *dança de São Gonçalo*, *catira* e *carneiro*.

O *congo*, segundo Martins (1988), traz referências, desde o início da colonização, às danças do rei do Congo no Brasil. Em Minas Gerais, fontes diversas mostram que já existia desde os primeiros anos do século XVIII. Com roupagem colorida, chapéus cheios de espelhos, fitas e miçangas, os congos estão em todo o território mineiro e fornecem guarda-coroa ao rei e à rainha. Nas festas do Rosário, eles vão à frente, abrindo o caminho com suas caixas e chocalhos e imprimindo, quase sempre, um ritmo mais grave, mais dolente à coreografia. São os que mais cantam a luta dos escravos em busca da liberdade (MARTINS, 1988).

O *moçambique* apresenta informações diferentes referentes à sua origem. Para uns, veio pronto da África Negra e se integrou ao congado no Brasil; para outros, no entanto, ele é crioulo, nascido aqui mesmo. De toda a irmandade foi o grupo que mais se expandiu em Minas Gerais. Serra acima ou serra abaixo, movimentava-se com arroubo puxando a coroa e protegendo o reinado, é sua escolta, seu escudo (MARTINS, 1988).

O *congo* e o *moçambique* trazem consigo uma característica de cortejo. Isso implica que seus movimentos assimilam a função de deslocamento sem ênfase na complexidade da elaboração do gesto. Os passos acabam reproduzindo as marcações dos tambores. Assim, as aulas tiveram como objetivo a compreensão das diferentes batidas e, reproduzindo as marcações no caminhar, alcançamos a movimentação de cada guarda. O *moçambique* ainda tem uma característica peculiar, que é o uso de gunga, chocalho que, amarrado nos tornozelos dos dançarinos, produz uma sonoridade ímpar. Sugerimos aos professores a produção com os alunos desse acessório assim como do tambor, para que o trabalho rítmico possa ser desenvolvimento corporalmente e musicalmente.

A inclusão de alunos nas aulas de dança não implica necessariamente a participação de todos na execução de gestos, mas é preciso pensar que existem no mínimo três funções: o aluno dançarino, que realiza o passo, o aluno coreógrafo, que auxilia na elaboração dos movimentos ou das sequências

coreográficas, e o aluno espectador, que, munido de diversos conhecimentos sobre a dança, aprecia a execução. Outras podem ser identificadas ao longo da prática pedagógica e exploradas em suas atividades.

A *guarda de caiapó*, para Martins (1988), traz a figura do índio brasileiro e sua função é de fantasia, arte e exibição. Essa guarda permitiu maior exploração corporal. Utilizamos na prática uma manguara, vara de bambu que produz movimentos que lembram a lança. Nas aulas substituímos a manguara por bastões. A marcação rítmica rápida e as batidas dos pés produzem movimentos diversos que são executados com diferentes posicionamentos dos bastões. Seguramos com uma ou duas mãos e realizamos a troca de mãos durante os passos. Em alguns momentos criamos batidas entre os dançarinos assim como a possibilidade de alternar os bastões.

A *catira*, que pode ser identificada como *cateretê*, traz consigo as raízes caipiras na manifestação da dança e da música na região Sudeste. Essa dança com foco nos palmeados e sapateados já havia sido apresentado no terceiro encontro, mas

retomamos porque ela se encontra tanto no Centro-Oeste quanto no Sudeste. É encontrada principalmente em Minas Gerais e em São Paulo. Algumas versões da história, no Centro-Oeste, afirmam que seus fundadores vieram do Sudeste. Enfatizamos o trabalho individual, a criação de passos e o acompanhamento rítmico na aula.

A *dança de São Gonçalo* pode ser vista em diversos estados brasileiros, como Sergipe, Mato Grosso e Minas Gerais. Mantemos a descrição para a região Sudeste. Segundo Souto (2004), passou a ser dançada em razão do cumprimento de promessas feitas pelos devotos a São Gonçalo. Normalmente é executada por doze mulheres, vestidas de branco, que trazem nas mãos um arco confeccionado com bambu ou arame e ornamentado de franjas ou flores (SOUTO, 2004). Desenvolvemos as movimentações com os bambolês na mão. Normalmente há, entre as mulheres, o puxador que organiza e executa o entrelaçamento dos arcos. A prática com esse acessório demonstrou a criatividade nos

movimentos possíveis de serem desenvolvidos na atuação profissional dos participantes.

A última dança realizada no quinto encontro foi o *carneiro*. Essa dança é encontrada principalmente no Estado de Minas Gerais e acontece no período natalino, em comemoração ao nascimento do Menino Jesus. Desenvolvemos as atividades com pares e o movimento se assemelhava ao da amarrada do animal. Com os pares face a face, alternando as pernas, foram realizados saltitos, com deslocamentos para a frente, na intenção de fazer o ombro direito do homem tocar o ombro direito da mulher. O objetivo da atividade foi ensinar um único passo e explorar os diferentes recursos para uma montagem coreográfica. Assim, tentamos mostrar que as coreografias são montagens que não dependem da elaboração de vários passos ou de movimentos complexos.

2.7 Encerramento

A sexta e a sétima aulas funcionaram como uma revisão geral. No sexto encontro desenvolvemos uma gincana com perguntas e provas que envolviam todas as danças trabalhadas. Essa proposta da gincana, aliás, aconteceu ao longo de todo o curso. Em cada encontro fazíamos perguntas sobre a aula anterior. Os grupos foram mantidos os mesmos e, no sexto encontro, finalizamos a gincana com o assunto todo. Essa é uma prática possível nas aulas de Educação Física escolar, para o aprendizado de determinado conteúdo.

A gincana não foi a única atividade realizada no sexto encontro, que incluiu um grande aulão de danças folclóricas. A proposta foi revisar movimentos básicos e os criados na oficina de todas as danças desenvolvidas. Sendo assim, era executada uma música para cada dança e os passos eram lembrados. Quando surgia alguma dúvida técnica ou referente ao processo pedagógico de ensino e aprendizagem do ritmo, parávamos e tentávamos explicar. Se o questionamento fosse muito

específico, conversávamos separadamente durante o intervalo ou ao final do encontro. Dessa forma, foi possível avaliar e identificar as danças que foram assimiladas, as dificuldades compartilhadas e as experiências vivenciadas e divididas com o grupo sobre o conhecimento adquirido no curso.

O sétimo encontro trouxe uma proposta diferente da prática com o conteúdo. Em vez de apresentar o conteúdo, foram indicadas duas regiões brasileiras a cada um dos cinco grupos em que a turma estava dividida desde o quinto encontro. Cada grupo deveria escolher uma dança da região e planejar duas atividades para o ensino na escola. O público das aulas foi escolhido pelo próprio grupo. No sétimo encontro, os grupos apresentaram essas atividades. Foi solicitado que o grupo providenciasse o material necessário, até a seleção das músicas. Os grupos se organizaram e excelentes ideias foram compartilhadas. Eles executaram o planejamento com os participantes da oficina. Ao final de cada apresentação, discutimos sobre variações e adaptações das atividades, tanto

para a mesma faixa etária quanto para as demais idades escolares.

O oitavo e último encontro contou com a participação de um professor convidado, Vagner Miranda da Conceição. O encerramento da oficina desenvolveu a prática e a discussão de recursos coreográficos para montagens nas escolas, além da organização e coordenação de projetos específicos de danças folclóricas nas instituições de ensino. O convidado compartilhou sua experiência em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte. Distribuímos um material na intenção de auxiliar os professores na montagem dos projetos para a formação de grupos.

A UFOP realmente funcionou com uma verdadeira ponte de troca entre a teoria e a prática. O espaço universitário, que auxilia na formação de profissionais, se distancia deles após a formatura, como se uma grande fissura se apresentasse entre a execução e a compreensão da prática profissional. Com essa iniciativa foi possível reaproximar profissionais que se formaram há muito tempo e já não

refletiam mais sobre sua prática pedagógica, apenas a executavam. Dessa forma, compreenderam que a UFOP pode permanecer como um espaço para discutir ações, refletir sobre práticas, socializar experiências e reconstruir seus conhecimentos.

Mas não foram somente esses profissionais que obtiveram benefícios na troca. A UFOP pôde oferecer também aos alunos um diálogo semanal com profissionais, conhecendo realidades, dificuldades e superações. Isso porque abrimos 10 vagas para alunos universitários que já haviam cursado a disciplina Danças. Assim a proposta de formação continuada estava sendo estimulada desde a formação de profissionais, sendo a UFOP vista não só como meio de adquirir conhecimento, mas como mediadora definitiva na atuação profissional comprometida, embasada e de qualidade.

3 - Danças Folclóricas Brasileiras para Alunos

A oficina de “Danças Folclóricas Brasileiras” para alunos apresentou uma proposta diferenciada. A discussão e a experimentação das diferentes danças folclóricas brasileiras não trouxeram como pano de fundo a fundamentação pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem, mas uma reflexão acerca da multiplicidade de corpos e, assim, a possibilidade de vivenciar a individualidade de forma coletiva.

Participaram alunas do Ensino Médio de uma escola pública de Ouro Preto. Os oito encontros aconteceram sempre às sextas-feiras no contraturno da aula. A proposta principal foi possibilitar a experimentação corporal da diversidade brasileira, permitindo que elas se conscientizassem por meio do próprio corpo e o enxergassem como único, capaz de conviver e se estabelecer em sociedade.

No primeiro encontro foi proposto um aulão de folclore. Dessa forma, as alunas passaram por diferentes

experiências corporais ao longo da prática. No momento inicial, realizamos uma explicação do projeto indicando os objetivos e estabelecendo as regras de funcionamento. Fizemos uma apresentação inicial e detectamos que nenhuma delas tinha conhecimento sobre folclore. Ao perguntarmos sobre o que achavam que dançariam em um curso de danças folclóricas brasileiras, elas não tiveram respostas. Apenas uma aluna disse que talvez o *frevo* fosse visto durante a oficina e todas fizeram questão de destacar que só tinham prática com o *funk*, o *axé* ou o *pagode*. Inicialmente algumas até se mostraram resistentes a outras modalidades de dança.

Nossa surpresa foi ainda maior porque nenhuma delas reconheceu o *congado*, manifestação tão presente em Ouro Preto. Foi uma situação esperada ter jovens que, em vez de vivenciar a própria juventude, buscavam modelos e estereótipos para neles se encaixar. As roupas e cabelos já eram quase idênticos entre as alunas, como se todas fossem uma só. Por que haveriam de saber ou querer praticar uma atividade tão desconhecida para elas e sem reconhecimento social?

Detectamos que elas estavam presentes, dispostas a praticar uma atividade que as auxiliasse a ser ou se manter magras, mais uma imposição social aceita individualmente.

Nosso objetivo não foi desfazer esse conhecimento e imprimir nova postura das jovens em oito encontros. O ideal era apresentar mais uma forma de expressão e fortalecer a individualidade da escolha. Não havia problema algum se todos escolhessem ser iguais, o que não podia era impedir crianças, jovens, adultos e idosos de reconhecer o corpo e de decidir de que forma queriam usá-lo, vesti-lo, alimentá-lo ou mesmo ser e ter esse corpo.

Sendo assim, resolvemos que no primeiro encontro apresentaríamos ritmos e gestos distintos assim como vários corpos. O corpo que dança no Sul traz consigo uma leveza e uma postura que lhe permite carregar as vestimentas compridas elegantemente. A posição quase sempre ereta, a delicadeza como os homens conduzem as damas na dança, a força como os peões sapateiam sem relaxar o tronco e com os

braços firmes e a graciosidade com que as prendas seguram os longos vestidos para executar o *sarandeio* encantam.

Mas esse corpo alinhado e alongado se confronta com a agilidade e o ritmo frenético dos movimentos que dominam grande parte das manifestações do Nordeste. O corpo não se configura na continuidade, mas na capacidade de fazer e desfazer um movimento: tronco, pernas, braços, cabeça, quadril, joelhos e cotovelos trocam constantemente de lugar e no espaço desenham figuras inimagináveis. Os constantes agachamentos levam o dançarino ao solo, mas o fazem explodir ao retornar, como se nesse gesto se libertasse de tudo que o aprisiona e toda essa energia se apodera dos extremos do corpo que se joga com a música.

Mas nem só de linhas e emaranhados vive o corpo brasileiro e, ao nos transportarmos para o Norte do país, floresce no corpo a sensualidade e o rebolado que se tornaram tão conhecidos. Mas esse requebrado não vem apenas do samba e dos negros, mas dos índios, que, descalços e com trajes mínimos, dominam o espaço. Como se vivessem a alforria dos

figurinos, permitem ao corpo que, ao se apoderar da música, se expresse sem limites. A sutileza dos movimentos guerreiros que se alimentam das forças da mata, da terra e da natureza explode em um turbilhão de ondas e círculos que hipnotizam aqueles que assistem.

Entre retas, curvas e labirintos, reconhecemos a timidez de ser e ter o corpo que o Sudeste desconfiadamente nos apresenta. Um corpo que não se limita a uma figura única geométrica ao se movimentar, mas que, quase despercebido, inicia seus gestos como se, alimentado da curiosidade dos espectadores ou das próprias indagações, superasse a timidez e ampliasse o próprio tamanho. É exatamente diante dessa realidade que propusemos o aulão de danças folclóricas brasileiras. Com a experimentação, em um encontro de tantos corpos distintos que se reconheciam e se alimentavam dessas diferenças, decidimos iniciar a oficina. A proposta de vivenciar essas singularidades ficou mais evidente com a participação de convidados que vieram de diferentes cantos do Brasil, permitindo que os limites da sala 22 do CEDUFOP não se

restringissem a Ouro Preto, mas se estendessem por todo o território nacional.

O segundo encontro fortaleceu a proposta inicial, com a presença do dançarino Alisson Lopes da Silva, do Instituto Brincante de São Paulo. Natural de Pernambuco, formou-se na escola de grandes mestres, reconhecidos pela comunidade como conhecedores de alguma manifestação, contribuindo atualmente para que esse conhecimento não se perca.

O professor desenvolveu atividades corporais para o aprendizado da *capoeira* e do *frevo*. Inicialmente construiu com os alunos movimentos com ênfase na coordenação e no domínio rítmico. Sem enfatizar a técnica do movimento, ressaltou particularidades da *capoeira* e propôs a experimentação. Logo em seguida, buscou nos gestos realizados semelhanças que construíssem os passos de *frevo*. Agregou o uso da sombrinha e, ao final, desenvolveu uma roda de *frevo* em que cada aluno entrava e compunha sua partitura corporal para a dança. Utilizando vídeos e demonstração, aproximou os alunos da realidade pernambucana. Mesmo na

ausência de movimentos, sua fala nos remetia às ladeiras de Olinda.

Como nos propusemos falar da multiplicidade de corpos, não era possível apenas tentar fazer que as alunas experimentassem, mas também que presenciassem não só na dança coreografada, mas no andar, no falar, no vestir. Por isso a presença dos quatro convidados foi extremamente enriquecedora na conscientização de que as pessoas são muitas e que não são idênticas, apesar do esforço socialmente imposto em provar o contrário.

No terceiro encontro, pudemos ampliar os conhecimentos sobre o Centro-Oeste. O diretor e dançarino Avinner Augusto da Silva Albino e o dançarino Jeferson Guimarães Alves, ambos do grupo Flor Ribeirinha, de Cuiabá, fundado por Dona Domingas, avó de Avinner, nos apresentaram, falando sobre o siriri.

A presença marcante desses dois professores não só ampliou a conceituação e experimentação corporal, mas também os conhecimentos culturais. Trouxeram mais do que

novos movimentos, pois dividiram a história, os sotaques, os instrumentos, os figurinos, a cultura do grupo. Primeiro apresentaram as origens da manifestação, com todos os detalhes. Depois, como trouxeram chapéus e saias, compartilharam movimentos básicos e passos construídos pelo próprio grupo. Chegamos a ter uma construção coreográfica do grupo de alunas. Aprendemos e cantamos as músicas, envolvidos nos bailados e apaixonados pelo até então desconhecido. Nós nos sentimos acolhidos no quintal da Dona Domingas.

No quarto encontro, compartilhamos o aprendizado com o dançarino Adriano Jorge Sima da Silva, de Parintins/AM, da Companhia de Dança Folclórica Garantido, da Associação Folclórica Boi-Bumbá Garantido. A distância geográfica entre as duas cidades foi encurtada diante de tanto entusiasmo e questionamentos. Foi realmente tocante compartilhar a história que chegava até nós e aquela que ele nos trouxe sobre o folguedo do *boi-bumbá*. Foram cinco horas de contagiantes coreografias.

A proposta foi diferente da apresentada pelos demais professores. Adriano Jorge Sima da Silva trouxe várias sequências de movimentos prontas de toadas específicas do Boi Garantido. E, de acordo com o enredo da coreografia, ele apresentava os personagens, a história, o passo, a força de um povo que inventava e reinventava sua história todo ano. Na metade do curso já percebíamos que algumas alunas estavam mais interessadas. Descobriam que o universo era realmente ilimitado e que os corpos já não se comunicavam como no primeiro dia. De uma forma ou de outra, incluíram alguns movimentos que se tornaram uma experiência significativa.

O quinto encontro desenvolveu informações sobre a região Sul. A oficina foi ministrada pelas três bolsistas do Projeto, graduandas do curso de Educação Física. O desafio, mais que ensinar novos passos, era socializar a experiência de permitir ao corpo se doar em novos gestos, compreendendo corporalmente a diversidade brasileira. As danças abordadas foram as mesmas da oficina “Danças Folclóricas Brasileiras” dos professores e foi dado destaque à variedade dos

movimentos. O passeio entre as danças tradicionais gaúchas permitiu vivências de *sarandeios*, *sapateios* e valseados.

Vale ressaltar que, nesse encontro, destacamos a multiplicidade dos corpos experimentada na formação de profissionais. Esse momento foi de extrema valia para que as bolsistas reconhecessem que seus corpos falavam muito enquanto ensinavam. Não era destacada a função de execução da técnica de movimento por quem ensinava, mas se enfatizava que o corpo era o foco no processo de ensino e aprendizagem. Desde o primeiro dia em que as bolsistas se apresentaram, seus corpos e seus gestos foram evidenciados como fonte de aprendizagem para as alunas. Assim, mais uma vez, o espaço universitário foi utilizado em mão dupla.

A Universidade abriu as portas e convidou aqueles que estavam construindo sua formação para que conhecessem processos, locais, recursos e caminhos da construção do conhecimento profissional. Assim, muitas vezes aquilo que podia parecer assustador se tornou algo palpável, desejável, uma vez que os muros foram abaixados e a distância encurtada.

A UFOP se apresentou como mais uma possibilidade de escolha dos jovens e, nessa empreitada, foi valorizada a tomada de decisão feita por eles e não pela sociedade. Mas, como foi dito, o caminho foi de mão dupla, pois a formação também se beneficiou com a prática supervisionada e compartilhada por profissionais diferentes. Além da convivência nas aulas, as bolsistas tiveram o contato direto com professores, enquanto estes estiveram em Ouro Preto. Foi como se o Brasil coubesse em Ouro Preto. As bolsistas diversificaram sua formação sem sair da sala de aula na própria cidade.

O sexto encontro foi realizado com a participação da coreógrafa e dançarina Raimunda Nazaré Conceição de Azevedo, do grupo Frutos do Pará, de Belém. A professora, há mais de dez anos à frente do grupo regional, que já representou o Brasil no exterior, compartilhou seus conhecimentos sobre o folclore paraense. Ela possibilitou a ampliação da visão do Norte, principalmente do Estado do Pará. Além das danças que foram trabalhadas na oficina dos professores, apresentou *pretinha d'Angola, desfeiteira, vaqueiro do Marajó e dança do*

maçariquinho. A experiência com as manifestações permitiu informações que não se encontravam em livros e que muitas vezes não chegavam ao espectador distante.

A aula seguiu com a apresentação histórica de cada dança, depois movimentos com diversas músicas, em seguida foram apresentadas e executadas sequencias coreográficas para cada uma delas. O mais instigante foi desconstruir ou reconstruir conceitos e movimentos que foram repassados ou conquistados a distância. Mais uma vez o sotaque, o corpo, o conhecimento e a paixão pela manifestação local encantaram aqueles que participavam. A visitante ainda utilizou muitas imagens e nos entregou uma apostila que falava sobre cada dança, até com descrição da indumentária.

Foi extraordinário constatar, para essas quatro visitas, o amor que cada profissional trazia por sua cultura e o desejo de compartilhar o conhecimento. Todos trouxeram consigo um pouco de sua cidade, de seu estado, de sua região e compartilharam com orgulho aquilo que aprenderam ao longo

da própria história. Deixaram um pouquinho de si para os alunos, as bolsistas, a coordenação, a própria UFOP.

A região Sudeste foi o tema do sétimo encontro e, mais uma vez, a prática foi liderada pelas bolsistas. As danças abordadas foram as mesmas da Oficina “Danças Folclóricas Brasileiras” dos professores. A princípio buscamos valorizar as manifestações que se encontravam mais próximas, como o *congo* e o *moçambique*, mas utilizamos caiapós para ampliar as possibilidades gestuais. Com a presença de tantas mulheres, desenhamos diversas figuras com os arcos de São Gonçalo e abusamos dos sapateados e palmeados da *catira*. A movimentação do carneiro ganhou um ar cômico com a tentativa de se chocarem os ombros.

Finalizando a prática, executamos uma revisão geral das regiões brasileiras, não focando os passos característicos de cada dança, mas a forma com que o corpo se expressava em gesto, como a realização de movimentos do Nordeste com o corpo sulista.

No dia da II Mostra de Talentos, uma grande prática foi aberta a todos os envolvidos no Projeto “Novos Talentos” (CAPES/ UFOP), que reuniu participantes, bolsistas e coordenadores nos diversos Subprojetos e Oficinas de 2012. Com participação dos alunos da Oficina “Danças Folclóricas Brasileiras”, foi realizado um aulão. Foram apresentadas e executadas quatro danças por todos que estavam no local e se disponibilizaram ao movimento. Em alguns momentos, identificamos os alunos ajudando os demais a aprender ou assimilar corporalmente a proposta de cada região. Foi realmente uma conquista e uma experiência valiosa.

Considerações Finais

Vale ressaltar que essa experiência buscou embasar-se no tripé que sustenta o conhecimento universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão. Os alunos bolsistas que auxiliaram na elaboração e execução das duas oficinas conseguiram dialogar com os conhecimentos adquiridos na formação e com os novos, construídos na prática pedagógica do Projeto. A pesquisa foi inserida, pela aplicação de questionários, no primeiro e no último encontro, aos professores da Oficina, na busca de diagnosticar a realidade da atuação desses profissionais e as justificativas do que os levaram à formação continuada, assim como a compreensão que tinham de dança. Ao final, avaliamos as respostas buscando informações sobre as dificuldades enfrentadas no curso, os conteúdos relevantes e aplicáveis, os conhecimentos aprendidos. A análise desse material trouxe novos questionamentos e motivou duas bolsistas para a elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Além disso, o Projeto nos permitiu a elaboração

deste livro, que também auxilia a divulgação e multiplicação do aprendizado.

Esta abertura da UFOP à população caracteriza, pois, a extensão universitária, que não possui direção única, pois se alimenta no constante vaivém do caminho. Além disso, essa conquista se ampliou com a presença de professores convidados de muito perto e de muito longe.

A experiência vivenciada nas duas oficinas realizadas pelo Subprojeto “Corpo e Movimento” evidenciou ser o corpo o principal meio de comunicação do indivíduo com o mundo, devendo se apropriar da realidade que o cerca. Assim, ele pode usar diferentes formas de estabelecer esse diálogo, mas foi destacado o movimento como a via escolhida. Focando danças folclóricas brasileiras, fomos capazes de diversificar as trocas e atingir um público amplo, esperando que fosse multiplicador no incentivo a essa linguagem.

Referências

AGRIFOGLIO, R. M. R. O Pezinho nos Açores e no Rio Grande do Sul. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 75-85, jul./dez. 2005.

ALMEIDA, M. Samba de coco é brincadeira e arte. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 165-180, jul./dez. 2009.

ANDRADE, A. I. A. *et al.* Avaliação auditiva em músicos de frevo e maracatu. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v. 68, n. 5, p. 714-720, set./out. 2002.

ARTAXO, I.; MONTEIRO, G. A. *Ritmo e movimento: teoria e prática*. 4 ed. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

AZEVEDO, A.; TEIXEIRA, H. A dança indígena na configuração do estilo de vida e lazer na cidade Zé Doca. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, IV., 2009. Belém, *Anais...*, 2009.

AYALA, M. I. N. Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX. *Estudos Avançados*, v. 13, n. 35, p. 231-253, 1999.

AYOUB, E. Brincando com o ritmo na Educação Física. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 34, p. 49-57, jul./ago. 2000.

BACHEGA, D. K. Revisitando o folclore sul-mato-grossense através da lingüística. *WebRevista Discursividade Estudos Linguísticos*, Nova Andradina, n. 4, ago./nov. 2009. Disponível em: <<http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao04>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAMARGO, M. L. M. *Música/movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994.

CARVALHO, G. M. O. *A festa do “Santo Preto”: tradição e percepção da marujada bragantina*. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CAVALCANTI, M. L. V. C. O Boi-bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, v. VI (suplemento), p. 1019-1046, set. 2000.

COELHO, M. F. *São João: a aliança entre o natural e o cultural*. 2004. 56f. Monografia (Pós-graduação em Ecoturismo) – Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CONRADO, M. S. Corpo mestiço: metáforas do encontro sagrado e profano nos cortejos de maracatu nação. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, IV., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: 2008. p. 1-11.

CÔRTEZ, G. P. A dança no contexto folclórico e parafolclórico. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DANÇA CONTEMPORÂNEA, 2003, Belo Horizonte [*Anais eletrônicos...*] Belo Horizonte: UFMG, 2003. CD-ROM.

CÔRTEZ, G. P. *et al.* Projeto escola de dança e ritmo Sarandeiros/UFMG: interface de saberes. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DANÇA CONTEMPORÂNEA, 2004, Belo Horizonte [*Anais eletrônicos...*] Belo Horizonte: UFMG, 2004. CD-ROM.

CRISTO, E. F. M.; MALCHER, M. A. Carimbó, internet e políticas públicas – o lugar da cultura popular tradicional na sociedade informatizada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXIII., 2010, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: 2010. p. 1-15.

FERREIRA, V. *Dança escolar: um novo ritmo para a Educação Física*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FILHO, C. F. *Espetáculos populares de Pernambuco*. Recife: Bagaço, 1999.

FURLANETTO, B. H. Território e identidade no boi-bumbá de Parintins. *Revista Geográfica de América Central*, Costa Rica, p. 1-15, 2011.

GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, A.; HAAS, A. N. *Ritmo e dança*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

LABAN, R.; ULLMANN, L. (org). *Domínio do movimento*. 3ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

LIMA, E. C. Globalização, multiculturalismo e indústria cultural; o frevo e a homogeneidade nos meios de comunicação em Pernambuco. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, XI., 2011, Salvador. *Anais...* Salvador: 2011. p. 1-11.

MARQUES, A. C. B. O lugar da sanfona. *Revista Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 38, n. 2, p. 115-116, set. 2007.

MARTINS, S. *Congado, família de sete irmãos*. Belo Horizonte: SESC, 1988.

OLIVEIRA, L. H. *Ciranda pernambucana uma dança e música popular*, 36f. Monografia (Especialização em Cultura Pernambucana) – Faculdade Frassinete do Recife, Recife, 2007.

OLIVEIRA, R. B.; LARA, L. M. O Fandango na cultura popular paranaense: origem e caracterização. *Iniciação Científica CESUMAR*, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2004.

OURIQUE, A.; *et al.* *Danças tradicionais gaúchas*. 3 ed. Porto Alegre: Fundação Cultural Gaúcha, 2010.

PASSOS, J. C. Reflexões sobre o uso do espaço e do tempo na dança e as contribuições teóricas e matérias didáticos de Rolf Gelewski. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA, II., 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 2012. p. 1-19. Disponível em: <<http://portalanda.org.br/index.php/anais>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

REIS, D. M. Dança do quilombo: os significados de uma tradição. *AFRO-ÁSIA*, Salvador, n. 17, p. 159-171, 1996.

ROZESTRATEN, A. S. Belém do Pará, Maceió, e a sobrevivência dos “portadores do modelo de arquitetura”. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 4-29, jan./jul. 2011.

SALLES, V.; SALLES, M. I. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo, *Revista Brasileira de Folclore*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 257-282, set./dez. 1969.

SANTOS, G. L. O siriri na contemporaneidade: reflexões sobre a dança no “festival de Cururu e Siriri de Cuiabá”. In: II SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – *GT7 Dinâmicas Culturais em Mato Grosso*, 2009a, Cuiabá, 2009, p. 42-50.

SANTOS, C. O.; RESENDE, T. S. *Maracatu*: baque virado e baque solto. 2ed. Recife: Edição do Autor, 2009.

SILVA, M. B. A espetacularização da festa do boi-bumbá de Parintins: novos modos de produção artística, *Cultura Visual*, Salvador, n. 14, p. 23-32, dez. 2010.

SILVA, S. V. O sagrado nos Caboclinhos de Goiana. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES, XIII., São Luis. *Anais...* São Luis: 2012. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anaeis/article/viewFile/437/494>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

SILVA, A. C. P.; BRITO, E. Z. C. Xaxado: a construção da identidade e da memória social do cangaço. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFG/JATAÍ, III., Jataí. *Anais...* Jataí: 2012. Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/2012/anaeis>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

SOUTO, M. G. F. São Gonçalo de Amarante: festa dança que promove a fé, a performance e a cura no vale do São Francisco. *Projeto História*, São Paulo, v. 28, p. 391-397, jun. 2004.

VICENTE, A. V. R. *Entre a ponta do pé e o calcanhar*: reflexões sobre o frevo na criação coreográfica do Recife, na década de 1990: cultura, subalternidade e produção artística. 2008. 194f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Dança/Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

Capítulo 2

Danças Folclóricas na Escola

Vagner Miranda da Conceição
Aline Oliveira Dias Moura

1 - Introdução

Muito já foi escrito sobre a dança na escola e produções que envolvem a temática têm contribuído muito para as discussões, mesmo que inicialmente, acerca do conteúdo e para o trabalho de professores de Educação Física e de Arte¹, disciplinas diretamente ligadas a esse conteúdo e frequentemente responsáveis por desenvolver a dança no contexto escolar. No entanto sabemos que o trabalho nem sempre é fácil, principalmente nas escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais, onde existe a predominância histórica de alguns conteúdos, como o esporte, na Educação Física, e o desenho geométrico, na Arte (BARBOSA, 1991 *apud* GEHRES, 1997).

Como nossa prática profissional tem sido construída nessas instituições, concordamos em parte com os

¹ Segundo a LDB, Lei n.º 9394/96, a arte é reconhecida como disciplina obrigatória, no currículo escolar, e a dança figura entre as linguagens artísticas ou conteúdos a serem desenvolvidos por esta disciplina.

apontamentos de Gehres (1997) sobre o contexto da dança nas escolas públicas brasileiras. Os dados desse autor elucidam:

a predominância da dança no ensino fundamental do Brasil como uma atividade extracurricular, estabelecida de forma diversificada, com maior incidência dos centros de arte para escolares da rede municipal ou estadual e dos grupos de dança com apoio estrutural e pedagógico (GEHRES, 1997, p.36).

Parece que essas tentativas de tratar a dança em período extraclasse se perderam com o passar dos anos, pois, como dançarinos, professores e amantes da dança, não temos visualizado tais iniciativas, pelo menos nas escolas onde já desenvolvemos e ainda realizamos trabalhos como professores de Educação Física. Da mesma forma, há relatos de colegas de profissão acerca do desconhecimento de trabalhos que tenham como foco o desenvolvimento de aulas de dança, em escolas públicas, em horário extraclasse. O que costuma ocorrer é a contratação de um professor, por um período de tempo, a fim de atingir um objetivo definido: criar e organizar coreografias a serem apresentadas em festas, celebrações, eventos da escola,

datas comemorativas, como Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, festa junina. Até pouco tempo, era de conhecimento nosso uma escola pública municipal, em Belo Horizonte, que possuía um grupo de danças folclóricas formado por alunos. No entanto, por questão financeira, o grupo não pôde prosseguir, portanto também as aulas ministradas para ele.

Durante alguns anos, um destes autores foi professor de Educação Física de uma escola pública estadual na região metropolitana de Belo Horizonte, no município de Ribeirão das Neves, na qual, em horário extraclasse, ministrava aulas de danças folclóricas, para além do conteúdo das aulas de Educação Física. Mas, com o passar dos anos, os alunos se sentiram desmotivados, pois não tinham apresentações para fazer, e para o profissional os horários se encurtaram devido ao surgimento de outras atividades. Por conseguinte, a conjunção dos dois fatores prejudicou o andamento dessas aulas.

Com relação ao universo das escolas particulares, a situação é um pouco diferente. Há atividades já consolidadas no contexto – não direcionadas apenas a períodos específicos

do calendário escolar – nas quais são ministradas aulas de dança fora do horário de aula geral, entretanto ocorrem em número limitado de escolas particulares em Belo Horizonte. Cabe destacar que consistem em trabalhos pontuais que não refletem a realidade da dança na escola, tanto em Belo Horizonte quanto em Minas Gerais e, ousamos dizer, em nível nacional. O que temos com o passar dos anos, da publicação de Gehres (1997) aos dias atuais, é a confirmação desse apontamento com as duas disciplinas como responsáveis pelo trato da dança na escola. Contudo, apesar da existência de duas disciplinas envolvidas com a abordagem da dança na escola, percebemos muitas vezes, na realidade, a perpetuação de uma prática vazia, fraca, sem valor prático para a formação dos alunos. Ainda contribuindo para a manutenção dessa situação, percebe-se que, para além dos muros da escola, pouco se tem feito, como produção científica, para discutir a dança na escola, em especial a dança folclórica.

Nesse sentido, há urgência de uma discussão acerca da dança folclórica, como uma das ramificações possíveis da

dança na escola, na tentativa de colocar em pauta os porquês desse ensino, as possibilidades de trabalho, as formas de atuação e uma possível instrumentalização e orientação para isso. Não obstante, este texto tem como objetivo iniciar uma discussão acerca da temática, como uma tentativa de produção científica sobre a dança folclórica, que se apresenta nos dias de hoje defasada, pois, de acordo com Côrtes (2012), existe uma falsa cientificidade associada a estudos sobre o folclore, uma das razões para a falta de interesse em estudos e pesquisas acadêmicas que aproximem o saber popular e a academia.

Entendemos este texto como um resultado da leitura de algumas produções científicas, em diálogo com a nossa prática de professores de Educação Física e dançarinos profissionais, com foco nas danças folclóricas brasileiras. Essas experiências nos têm dado subsídios e despertado angústias e discussões acerca desta prática, que compartilhamos neste capítulo.

2 - Conceito de Folclore

A palavra folclore surgiu da junção de duas palavras de origem inglesa, *folk* e *lore*, (“saber popular” ou “saber tradicional do povo”), e foi divulgada por Willlian John Thomas em 22 de agosto de 1846, no periódico *The Athenauem* (VEGA, 1960; MARTINS, 1986 *apud* CÔRTEES, 2012). O conceito surgiu num período marcado pela divisão da sociedade inglesa em duas classes sociais: a nobreza, caracterizada como uma sociedade civilizada que detinha o saber dominante, erudito e transmitido pela instrução organizada, pela escola e pelo livro, e a plebe, que não tinha acesso à escola, assim como aos jornais e livros, logo o conhecimento deste grupo social era transmitido de pai para filho (REVEL, 1989). Esse conhecimento, transmitido, de modo geral, oralmente, seria o folclore, que incluía também as artes e as técnicas aprendidas por imitação (ALMEIDA, 1974, *apud* CORTES, 2012).

O folclore, para Cascudo (1962), se manifesta quando a cultura popular se torna regra pela tradição,

[que] compreende técnicas e processos utilitários que se valorizam numa ampliação emocional além do ângulo funcionamento racional. A mentalidade móbil e plástica torna tradicional os dados recentes, integrando-os na mecânica assimiladora do fato coletivo, como a imóvel enseada dá a ilusão de permanência estática, embora renovada na dinâmica das águas-vivas (CASCUDO, 1962, p. 11).

Para Carneiro (1965), o folclore é um “corpo orgânico de modos de sentir, pensar e agir peculiares às camadas populares das sociedades civilizadas”, esclarecendo que seu objeto de estudo é dinâmico, modifica-se com o tempo e não deve ser caracterizado como morto, estático e/ou imutável. Assim, concorda com Cascudo (1962), que entende que a sociedade na qual o folclore se cria e se estabelece é a responsável pela sua assimilação, possíveis (re)leituras e consequente dinamicidade. Dessa forma, o folclore é e está

vivo, trazendo em si resquícios do passado para a vivência da tradição e – por que não? – a reformulação no presente.

A Carta do Folclore Brasileiro² (CNF, 1995) redefine o folclore e o entende como “conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social” (CNF, 1995. p.1). Essa definição surgiu de uma nova forma de pensar o folclore, devido às reflexões acerca das contribuições de trabalhos oriundos das Ciências Humanas e das Letras, à adoção de novas tecnologias, especialmente na Comunicação, e às transformações da sociedade brasileira (BENJAMIIN, s.d.). Certamente a definição pode sofrer modificação, com o passar dos anos, e outras grandes áreas, assim como as citadas, podem influenciar na dinamicidade do folclore em todas as suas formas de manifestação.

De acordo com Benjamin (s.d.), essa reconceituação do folclore invoca a reflexão e/ou a relativização de algumas características atribuídas a:

² O documento é analisado neste trabalho.

a) *Anonimato* – O fato e/ou a manifestação folclórica não possuem autor conhecido. Portanto é a primeira característica colocada em relativização, pois, assim como o artesanato e a poesia dos repentistas, existem danças folclóricas que possuem autoria conhecida ou, pelo menos, colocada em discussão, como é o caso do Boi-Bumbá de Parintins/Amazonas.

b) *Aceitação coletiva* – Significa ser do gosto, do agrado coletivo, de prática generalizada. Segundo Benjamin (s.d.), esta característica tem sido usada na reinterpretação do anonimato. Para alguns estudiosos, um fato com autor conhecido passa a ser folclórico quando há aceitação coletiva, quando um grupo o entende como patrimônio e o varia, recriando e reinterpretando. É por esta característica que uma manifestação da elite se torna folclórica, a partir da aceitação e reinterpretação pelo povo.

c) *Transmissão oral* – Constitui uma das primeiras características do fato folclórico de acordo com Cascudo (1962) e Almeida (1974). A transmissão da tradição ocorre, geralmente, por esta forma, o que deve ser repensado e relativizado, pois exclui o artesanato, a literatura de cordel e outras manifestações escritas. Portanto há de se refletir acerca desta característica, em especial no caso da dança folclórica, pois nem sempre o processo de ensino-aprendizagem se efetiva só oralmente. Muitas vezes as tradições são absorvidas com a prática não orientada, não estimulada/ensinada diretamente por palavras, mas por observação, pela vivência e pela expressão de sentimentos sociais de um grupo. É nesse sentido que Almeida (1957) *apud* Benjamin (s.d.) considera que a transmissão oral deve ter sentido simbólico, por somente ocorrer no que diz respeito à palavra, deixando de lado outros aspectos da cultura, em que o aprendizado se

dá de outras formas: observação, vivência etc. No que diz respeito à literatura popular, alguns estudos vêm redimensionando a definição de oralidade, pois foi constatado a existência de matrizes escritas na produção oral, ou seja, o que se presumia transmitido apenas oralmente teve também uma fase de transmissão escrita. Segundo Benjamin (s.d.), tem sido documentado a escrituração da produção oral e até mesmo o aproveitamento do material escrito em novas produções orais. Em relação à dança folclórica, o que a mantém presente e viva é a prática como resultado de um conjunto de formas de transmissão, oral, escrita, por observação etc., no entanto se entende que a forma oral de transmissão traz dados e informações mais próximos da realidade do que a forma escrita, que depende da interpretação de quem lê.

d) *Antiguidade* – É, para os estudiosos mais tradicionais do folclore, a condição *sine qua non* do fato folclórico. Como ressalta Carvalho Neto (1977) apud Benjamin (s.d.), chegou a ser sinônimo de ciência folclórica, negando-se o reconhecimento de novos fatos folclóricos, o “folclore nascente”. No entanto aceitar como essencial esta condição é negar ao povo a capacidade de releitura e de recriação das manifestações, principalmente pelo surgimento e pelo fácil acesso do povo às novas tecnologias. Pensando nas danças, não há como negar que a antiguidade faz parte das suas características já que muitas são transmitidas há várias gerações, mas deve-se refletir também sobre o “nascente”, que surge constantemente. Levantamos, pois, a questão de danças, como funk e axé, que já existem socialmente há vários anos: devem ser consideradas folclóricas? Este questionamento demanda reflexões

posteriores, uma vez que discutir sobre essas danças de forma específica não é o foco deste trabalho.

e) *Tradicionalidade e dinamicidade* –

Segundo Benjamin (s.d.), a característica básica dos fatos folclóricos talvez seja a linha divisória que se coloca entre o popular e o urbano, como entre as cantigas folclóricas e as canções tocadas no rádio. Entretanto o entendimento de tradicional está também sujeito a discussões, pois, quando se coloca o que é tradicional em oposição ao que é novo, chega-se à negação da dinamicidade. A dinâmica cultural, a evolução constante a que a sociedade e todos os seus fatos culturais estão sujeitos, não permite a admissão do entendimento do folclore meramente como uma sobrevivência do passado. Há fatos novos no folclore, pela criação contemporânea do povo e pela folclorização de fatos ou manifestações eruditas, que estão merecendo a

aceitação coletiva. Por outro lado, há fatos tradicionais que não são folclóricos, como certas tradições cívicas e religiosas. A tradicionalidade folclórica é entendida como perpetuação do passado a partir das possibilidades do presente, em que os fatos novos se inserem sem ruptura, mas que se constroem sobre o passado. Por exemplo: materiais novos com que se refazem peças de vestuário cuja matéria prima se tornou escassa ou inacessível, termos de gíria que se agregam a velhos contos, lendas reinterpretadas, o automóvel e o avião em substituição do cavalo e da carruagem em narrativas tradicionais, a assimilação de novos movimentos a partir do que é vivido e observado no cotidiano e que renovam e enriquecem as danças folclóricas de determinados grupos etc.

- f) *Espontaneidade* – Significa que fatos e manifestações folclóricas de um povo nascem da

convivência em um grupo, portanto não partem de instituições e muito menos são direcionados, assim como não surgem de decretos e portarias, não se aprendem nas escolas em um exercício sistematizado e/ou em aula, mas surgem com a convivência, com a observação inconsciente e progressiva. Portanto, quando se diz que não se aprende na escola, deve ficar claro que, o que é transmitido na escola é o conhecimento acerca do fato folclórico, pois não há possibilidade de um aluno, por mais vivências que ele experimente relacionadas a este fato, ser capaz de entender completamente o significado de uma manifestação, pois este é construído a partir dos sentidos que estão intimamente relacionados ao local de origem e aos motivos de sua existência e prática³.

³ Conforme discussões da contemporaneidade, o termo *sentido* está relacionado ao aspecto pessoal, ao indivíduo e sua subjetividade. Já o termo *significado* se associa a construções de uma coletividade.

g) *Funcionalidade* – Significa que o fato folclórico integra sistemas culturais, exercendo funções e, portanto, não se constituindo em traços isolados. O fato folclórico deve ser entendido na configuração do social, do econômico, do político etc. (BENJAMIN, s.d.). É reflexo de um grupo social, é a expressão micro de um contexto macro. Esta característica traduz um dos grandes sentidos das danças folclóricas, que estão muito além de uma prática corporal, mas que refletem um fato ou acontecimento de um grupo ou sociedade. Para alguém não pertencente ao contexto, a dança é somente uma sequência de passos, mas, para o sujeito, integrante deste, a dança representa a sua história construída e influenciada por todos os aspectos constituintes da sua cultura.

h) *Regionalidade* – Significa que a manifestação folclórica é localizada, é própria de uma

comunidade, de uma localidade, de uma vila, de um povoado, possui um “endereço específico”. Às vezes, o mesmo tipo de manifestação pode ser encontrado em localidades diferentes e distanciadas, mas a documentação e a análise do fato vão mostrar que se trata de uma variante, isto é, manifestações que tiveram origens comuns, mas que foram sendo recriadas e/ou reinterpretadas em cada lugar, apresentando diferenças entre si. Não é diferente, pois, com as danças folclóricas, sendo exemplo a catira, que pode ser encontrada em Minas Gerais e Goiás, e as festas do boi, que acontecem no Brasil praticamente todo.

O folclore é universal e tradicional nos temas e motivos, que devem ser considerados invariantes, mas é regional e atualizado na ocorrência de variantes, que são o resultado da criatividade do portador e de sua comunidade (BENJAMIN, s.d.). Nesse sentido, fortalece a ideia do

significado, que perpassa e é socialmente transmitido, o que é visível, o que está à mostra para a população, assim como o poder criativo do povo para reinventar, recriar e dar novas formas e características para a manifestação, imprimindo novos sentidos aos fatos folclóricos.

Para ser caracterizado como fato folclórico, a manifestação deve, pois, não apenas ser um conjunto dessas características, mas envolver uma história, um traço do contexto que surge. Para a afirmação como saber do povo, é necessária uma reflexão acerca do contexto de quem a pratica e dos motivos pelos quais a manifestação se sustenta e se mantém com os passar dos anos, de geração para geração. A dança folclórica, nesse caminho, também deve ser objeto de reflexão para que a existência e a prática sejam concomitantes à disseminação e transmissão, como identidade cultural de um povo.

3 - Ordenação Legal e a Dança Folclórica

3.1 - Carta Brasileira do Folclore e Dança Folclórica

De acordo com o Capítulo III da releitura da Carta do Folclore Brasileiro⁴ (CNF, 1995), os conteúdos folclore e cultura popular devem estar presentes em todos os níveis de ensino, envolvidos nas mais diversas disciplinas: no 1.º e no 2.º grau de maneira geral, enquanto no 3º grau como disciplina específica. Dessa forma, uma das possibilidades de ensino-aprendizagem do folclore na escola é a dança folclórica, uma vez que, pela construção de um corpo dançante, os alunos podem conhecer, identificar e apreender particularidades de manifestações folclóricas, de sua região e de áreas brasileiras distantes fisicamente. Dessa maneira, conforme recomendações

⁴ Documento destinado à proteção, promoção, pesquisa e catalogação do folclore brasileiro.

da Carta Brasileira do Folclore, os alunos podem levar ao ambiente escolar a cultura familiar e comunitária, além de se aproximar de culturas mais distantes, adquirindo melhor noção de brasilidade.

O Capítulo VII chama a atenção para a necessidade de promover eventos direcionados à valorização e divulgação da cultura popular, o que pode ser suprido em parte por ações escolares direcionadas ao folclore. Assim, a dança folclórica pode se tornar um agente muito valioso em eventos do contexto escolar com temas relacionados ao folclore. Um festival de danças regionais inspirado na cultura popular, por exemplo, construído por alunos, pais e professores, atinge as recomendações da Carta, uma vez que, além de instigar olhares para manifestações folclóricas muitas vezes até desconhecidas, realiza até uma releitura de tudo que já foi produzido cientificamente e popularmente sobre determinados conteúdos folclóricos.

Assim, este texto, em conformidade com a Carta Brasileira de Folclore, surge como uma possibilidade de

conduzir a reflexões e propostas educacionais relacionadas ao folclore. Afinal, este consiste numa forma de orientação e instrumentalização para o professor, o estudante ou o amante do folclore no sentido de oferecer informações acerca desta temática, em especial, no diálogo com a dança folclórica na escola.

3.2 - Dança folclórica e a Lei de Diretrizes e Bases

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9394/96, consiste num conjunto de parâmetros educacionais elaborados pelo governo para serem adotados pelas instituições educacionais brasileiras, objetivando construir, em nível nacional, homogeneidade no que se refere a conteúdos curriculares, sistemas de ensino, órgãos e conselhos direcionados à regulamentação e efetivação da educação. Ela traz, em seu corpo de normativas, diretrizes que evidenciam a necessidade de trabalhar com conteúdos e disciplinas que

objetivem a promoção e desenvolvimento social, histórico e cultural dos alunos. Entretanto não traz diretamente o termo “danças folclóricas”, mas é possível, em vários trechos do documento, encontrar apontamentos que podem ser tratados com o desenvolvimento desse conteúdo nas aulas. A primeira referência ao trato do saber popular está no artigo 26 (BRASIL, 1996):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Evidencia-se a premência de trabalhar conteúdos complementares, através da flexibilização curricular para o trato de manifestações locais e/ou regionais, contribuindo para a construção identitária do sujeito. Entendemos que, além do desenvolvimento de atividades que envolvam a cultura local, também seja possível a realização de atividades que tenham como foco culturas diferentes das locais, sendo plausível e

extremamente educativo um momento de comparação, evidênciação e aprendizado acerca de uma cultura e de um saber diferenciado daquele no qual o aluno está envolvido ou a que está acostumado a presenciar.

Para a disciplina Arte, o segundo parágrafo do artigo citado evidencia como um dos objetivos, em todos os níveis da educação básica, o diálogo com o regionalismo, para promover o “desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Para isso, a LDB aponta as quatro linguagens artísticas que devem ser abordadas, para promover o aprendizado. São elas: as artes visuais, o teatro, a música e a dança. Cada uma possui foco de trabalho e possibilidades de ensino, sendo indubitavelmente importantes, mas é inegável que, no trato do conteúdo dança, as danças folclóricas são a melhor forma de valorizar o regionalismo como meio de ampliação do conhecimento histórico-cultural dos alunos, pois essas danças possuem um contexto e uma história para o desenvolvimento e orientação da sua prática.

O quarto parágrafo do mesmo artigo, ao tratar da História do Brasil, diz que esta ramificação da disciplina História deve “[levar] em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Desse modo, com base nos resquícios da “colonização” desses povos, assim como em reminiscências presentes até os dias atuais, em todos os aspectos socioculturais que perpetuam a sociedade, podem-se identificar e compreender os sinais e as contribuições que permanecem e se expressam como forma identitária de cada uma dessas etnias nas danças folclóricas.

O artigo 26 volta a tratar da necessidade do estudo da história da formação da população brasileira e a reforça, ditando como “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). O estudo destas etnias deve compreender:

aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996).

Acreditamos ser este um diferencial do ensino das danças folclóricas na escola, pois como dito anteriormente, estas danças possuem um contexto histórico relacionado à sua vivência, e muitas têm na sua origem fatores sociais e econômicos como propulsores da sua prática enquanto movimento e cultura corporal. Logo muito pode ser ensinado com a escolha das danças folclóricas como conteúdo das aulas, pois até podem atuar como um processo diferenciado e motivador para o estudo de certos conteúdos considerados, possivelmente, em outras aulas, como monótonos ou desinteressantes. Além disso, representar a historicidade com o corpo pode gerar naquele que a estuda mais sentido e

significado para cada construção social, histórica e cultural, conduzindo à apreensão mais aprofundada do conhecimento.

3.3 - Dança folclórica e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compreendem um conjunto de diretrizes para a educação nacional que buscam atingir coerência do ensino em meio às diversidades socioculturais, regionais, políticas, ao mesmo tempo que pretende respeitá-las. Com esse documento, pretende-se “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1997b, p. 5).

Com relação ao folclore e à dança pautada, é notável a presença, nos PCNs, da importância de retratar esse conteúdo nos níveis de ensino. A título de exemplo: para o Ensino Fundamental, o documento aponta como objetivos

educacionais promover o conhecimento dos alunos acerca das peculiaridades culturais brasileiras, do patrimônio sociocultural do Brasil, a construção da identidade nacional e individual, o desprovimento de qualquer discriminação apoiada em disparidades socioculturais, religiosas, de gênero, dentre outras (BRASIL, 1997b, 10). Essas diretrizes são elaboradas com base nas características de cada disciplina, em cada nível de ensino. Vamos, a seguir, analisar questões envolvidas tanto nos PCNs da disciplina Educação Física quanto nos da disciplina Arte.

Marques (2001) afirma que a dança, em conformidade com os PCNs, deve ser abordada como um dos conteúdos da Educação Física, para a qual, no primeiro ciclo da educação básica, são indicados como objetivos, por exemplo, a experimentação, o conhecimento e a valorização de diferentes manifestações cotidianas de cultura corporal (BRASIL, 1997b). A dança, e entre seus diversos estilos a dança folclórica, seria uma dessas manifestações. Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a dança na escola é fortalecido se for iniciado nessa etapa da escolarização. Muitas barreiras

são quebradas quando, desde cedo, os alunos têm contato com atividades relacionadas à dança, o que pode facilitar o trabalho em etapas posteriores. Além do viés facilitador, tem-se uma economia de tempo, pois o que seria despendido para convencer os alunos à prática da dança pode ser usado para outros objetivos, como propiciar momentos de criação extra ou buscar dados sobre a dança, permitindo aprofundamento maior acerca do estilo estudado. Assim, o conteúdo dança, bem como as suas fragmentações, como a dança folclórica, seria mais bem compreendida sociocultural e corporalmente pelos alunos em discussões e enfrentamentos de situações-chave da história da dança, como preconceitos, ligados ou não a questões de gênero, exposições e momentos de timidez individuais, aversão a conteúdos inicialmente desconhecidos. Enfim, maior parcela do tempo seria dedicada ao mais importante: as situações de ensino-aprendizagem. Neste contexto, os próprios PCNs da Educação Física pontuam a importância de realizar um primoroso trabalho de base esses alunos, para que os conteúdos envolvidos possam ser

conduzidos com mais complexidade e profundidade para os ciclos subsequentes (BRASIL, 1997b). Estes documentos deixam clara a necessidade de abordar e valorizar “danças pertencentes à localidade (...) a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano” (BRASIL, 1997b, p.49).

Uma vez bem consolidada a base desse conteúdo nas aulas de Educação Física, no primeiro ciclo, o trabalho no segundo ciclo pode ser mais bem desenvolvido e envolto por questões mais profundas de discussão e compreensão das danças vivenciadas. De acordo com os PCNs da Educação Física para o segundo ciclo (BRASIL, 1997b), danças referentes à localidade do aluno ou a outras, ainda não exploradas, devem ser apreendidas. Conforme o mesmo documento, espera-se que o aluno, após concluir o segundo ciclo, compreenda a dança e suas variações como uma expressão da cultura, enxergando-a através de lentes desprovidas de toda e qualquer discriminação étnica, social, cultural e/ou de gênero. Trata-se de uma compreensão que ele

leva, ampliando, para o terceiro e o quarto ciclo do Ensino Fundamental bem como para o Ensino Médio, o Superior e para a vida toda.

Nos PCNs da disciplina Arte também se encontra a importância da dança como um dos conteúdos que devem ser abordados. De acordo com eles, é um tipo de arte que deve ser ensinado na educação básica para que o aluno adquira entendimento global de seus movimentos e do funcionamento do próprio corpo (BRASIL, 1997a). O aluno do primeiro e do segundo ciclos deve ser capacitado para compreender a dança sob três vieses: como linguagem e expressão humana, de forma que ele consiga selecionar e recriar gestos, movimentos, sequências coreográficas; como manifestação coletiva, de modo que ele reconheça a presença do outro no espaço e, assim, sejam capazes de criar movimentos e sequências em conjunto; como produto cultural e apreciação estética, para que ele se torne apto a reconhecer e identificar os diversos estilos de dança bem como as diferentes criações regionais, nacionais e internacionais, além das produções que envolvem a dança e

das manifestações culturais (BRASIL, 1997a). Para o aluno do terceiro e do quarto ciclos, entende-se nessa disciplina, além dos objetivos anteriores, o ensino-aprendizagem de uma visão e reflexão de dança mais integrada à sociedade. É preciso que o aluno desses ciclos seja capaz de compreender os contextos que conduzem ou conduziram à criação e à reconstrução de uma dança, aproximando-se de “tempos e espaços distintos dos seus” (BRASIL, 1998b, p.75). Esse documento afirma a necessidade de promover e estimular o conhecimento do aluno acerca dos variados estilos de dança, entre os quais a dança folclórica, a fim de desvelar os significados intrínsecos a cada movimento. Nos últimos ciclos, pela compreensão mais aprofundada sobre cada dança e suas particularidades, também se objetiva ensinar novas possibilidades de improvisação, de criação, de composição coreográfica (BRASIL, 1998b).

3.4 - *Dança folclórica e o Conteúdo Básico Comum*

Os PCNs visam, assim, a orientar os profissionais da rede de ensino, em nível nacional. No estadual tem-se, para cada disciplina, o Conteúdo Básico Comum (CBC), uma proposta curricular elaborada a fim de unificar os planos de ensino e os conteúdos a serem ministrados na educação básica, conduzidos em concordância com a autonomia de cada professor. Assim como nos PCNs, a presença da dança e, mais particularmente, da dança folclórica é notável tanto no CBC da Educação Física como no CBC da Arte. De acordo com o CBC da Educação Física, o aluno deve vivenciar e compreender a diversidade cultural das danças brasileiras pelo reconhecimento das diferentes manifestações da cultura do país, de acordo com os contextos envolvidos (SEEMG, 2005b). Em consonância, encontra-se o CBC da Arte (SEEMG, 2005a), que orienta para o desenvolvimento da capacidade do aluno de pesquisar as danças e seus contextos,

de identificar e analisar as relações entre dança e identidade cultural, de caracterizar as produções mineiras de dança.

Como ambas as disciplinas detêm documentos oficiais norteadores da ação profissional, uma pergunta surge: Cabe à disciplina Arte ou à disciplina Educação Física o ensino da dança no universo escolar? Essa pergunta deu origem ao estudo de Santos, Silva e Bratfische (2007), para o qual foram entrevistados 10 professores de Educação Física e 10 de Arte, em Sorocaba, São Paulo, a fim de verificar também se receberam subsídios relacionados ao ensino de dança na graduação e se consideravam qualificados para realizar esse ensino. O estudo mostrou que a grande maioria dos professores (80% de Educação Física e 70% de Arte) aprendeu conteúdos de dança na graduação, entretanto a maioria (80% de Educação Física e 90% de Arte) não se sentia qualificada para ministrar o conteúdo dança em suas aulas. Cabe destacar que dos profissionais que abordavam a dança em suas aulas, apenas dois a aplicavam ao longo de todo o período letivo, enquanto um o fazia somente em datas comemorativas

(SANTOS, SILVA, BRATIFISCHE, 2007). Esse fato leva à importância de aumentar as possibilidades de estudar, refletir e pensar a dança como um todo, a fim de auxiliar o trabalho de profissionais que buscam cumprir, com qualidade diferenciada, as diretrizes de ensino nacionais.

Portanto compreendemos as duas disciplinas como legítimas com relação ao ensino de dança nas escolas, com particularidades e ações de ensino distintas. Como possuímos experiência do ensino de dança com o olhar de professores de Educação Física, vamos, nos próximos tópicos, abordar e discutir possibilidades de ensino desse conteúdo e, em especial, da dança folclórica no universo da área de conhecimento.

4 - Por que Trabalhar a Dança Folclórica na Escola?

Como foi destacado, um motivo autêntico e concreto para envolver a dança folclórica no âmbito escolar é o próprio cumprimento de uma série de documentos oficiais

direcionados ao ensino. Afinal, percebe-se com eles que a dança e, por sua vez, a dança folclórica, é um conteúdo legítimo da Educação Física. Entretanto, apesar da conjuntura jurídica a favor desse ensino, muitas vezes ele não acontece. Como convencer os profissionais e até a sociedade, em conjunto, da importância e da seriedade de abordar a dança folclórica nas aulas de Educação Física escolar?

Primeiramente, devemos pensar no conteúdo social, histórico e cultural da dança folclórica, em cada movimento, em cada gesto. O estilo de dança certamente auxilia o ser dançante a compreender melhor o país onde vive. Afinal, conforme Pereira e Hunger (2009, p.774), a dança deve ser entendida como um “legado humano”, uma vez que, como manifestação da cultura, abrange em suas particularidades uma contextualização social, histórica e política capaz de explicar a própria história humana. Desse modo, pela dança o aluno pode conhecer verdadeiramente a região onde vive, bem como lugares muito distantes, cuja cultura, muitas vezes, jamais seria apreendida em situações externas ao universo da aula.

Conceição e Dias (2012) acrescentam essa ideia, ao afirmar que o aluno que tem a oportunidade de aproximar-se de novas culturas e hábitos tem uma percepção mais apurada acerca de novas formas de viver no mesmo país, o que amplia sua visão de mundo e reduz determinados bairrismos e (pré)conceitos perpassados socialmente.

O sujeito, assim, consegue realizar a construção da identidade nacional e, por sua vez, lapidar a própria identidade como indivíduo. Gonçalves (1994, p. 13-14) explica que “cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marcaram seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social”, pois representa uma conformação social, visto que a formação de um sujeito está intimamente ligada ao local onde vive conforme costumes, crenças, rituais característicos. Dessa forma, o aluno, ao reconhecer a própria identidade, pode, possivelmente, atingir objetivos propostos pelos PCNs da Educação Física (BRASIL, 1997b), como identificação, apreciação e valorização de

diferentes manifestações culturais oriundas de partes próximas e desconhecidas do Brasil.

Assim, nesse movimento cíclico envolto pela identidade nacional, que reforça a identidade individual, que, por conseguinte, revigora a nacional, que, por sua vez, fortifica a individual, o conteúdo dança folclórica passa a fazer mais sentido, a ter mais significado nas convicções de cada sujeito. Desse modo, as situações de ensino-aprendizagem obtêm maior êxito no que se refere à apreensão do conhecimento abarcado em sala de aula, pois, conforme as diretrizes dos PCNs, o movimento a ser ensinado como conteúdo da Educação Física não pode estar desconectado do significado pessoal, social e cultural a fim de evitar uma aprendizagem vazia e limitada (BRASIL, 1997b). Consequentemente, a percepção subjetiva de um sentido particular para cada dança auxilia o processo de manutenção no passado e no presente de uma sociedade. Afinal, o aluno que encontra na dança um sentido para estudá-la, vivenciá-la e até passá-la adiante contribui, e muito, para reduzir a possibilidade, retratada pelos

PCNs (BRASIL, 1998b), de desaparecimento de danças em virtude do desconhecimento de origens, de significados. Dessa forma, trabalhar com a dança folclórica, nas suas diversas manifestações, é uma das formas de garantir o multiculturalismo – histórico – presente na sociedade.

Após a construção da imagem identitária, o aluno, ao apreender um significado individual e coletivo acerca de cada dança, se apresenta mais aberto a novas experimentações, estabelecendo contato com o desconhecido de aparente estranheza. Sucessivamente, maior leque de possibilidades de ensino-aprendizagem se abre diante dele (BRASIL, 1998a), o que possibilita a ampliação das vivências corporais através do desenvolvimento de um conjunto de habilidades motoras e rítmicas específicas de determinado tipo de dança (CONCEIÇÃO e DIAS, 2012).

Neste sentido, o aluno passa a ter plenas condições de criar e recriar movimentos, de compará-los com os considerados genuínos e, assim, ser capaz até de fazer escolha pela dança, como uma forma de lazer, ou não, conforme o

sentido que assume. Assim, a dança pode proporcionar socialização (MARQUES, 2001; NANNI, 1998), prazer (MARQUES, 2001), aperfeiçoamento de aspectos físicos (MARQUES, 2001; NANNI, 1998), conhecimento apurado dos diversos estilos de dança (CONCEIÇÃO; DIAS, 2012), autoconhecimento e conhecimento do próximo (MARQUES, 2001), entre outros objetivos ligados, ou não, à noção de lazer de cada um.

Pode-se inferir que há muitas razões para o profissional encabeçar o ensino de um conteúdo tão rico: a dança folclórica. Cabe a esse preparar-se da melhor forma a fim de proporcionar uma formação mais ampla ao aluno, superior ao resultado final esperado numa apresentação em evento escolar, com mais criticidade, mais noção de mundo, mais respeito às diferenças e à beleza contida em cada uma delas.

5 - Barreiras Enfrentadas no Ensino

Sabemos que a dança tem possibilidades de estilos e formas de expressão (dança de salão, dança folclórica, dança educativa etc.), no entanto é um conteúdo pouco abordado nas aulas de Educação Física escolar (TOMAZ; SAMPAIO, 2012), assim como nas de Arte. Um fato recorrente no trabalho com a dança na escola é a apresentação somente em datas comemorativas e festividades da e na escola, sem qualquer forma de conhecimento e muitas vezes limitando a prática da dança à reprodução de modelos televisivos. Com a prática de imitação, tem-se a isenção dos professores de qualquer intervenção para que ela, além de ser dançada e vivenciada corporalmente, possa ser compreendida de maneira crítica, reflexiva e construtiva (SEEMG, 2005b).

Com a busca da dança folclórica como conteúdo a ser ensinado, refletido e dançado, teórica e praticamente, são apresentadas possíveis barreiras que podem surgir no trabalho com dança na escola. Esta lista de barreiras ou dificultadores é

resultado da nossa prática profissional e de uma revisão empírica acerca das temáticas dança e dança folclórica na escola. Muitas das barreiras se relacionam entre si e, por vezes, uma é consequência da outra e vice-versa, no entanto são tratadas de forma isolada para que seja feita uma leitura e reflexão pontual sobre cada uma.

Pereira e Hunger (2009) fizeram um levantamento das maiores dificuldades apontadas por futuros professores (estudantes de Educação Física) para a inserção do conteúdo dança na escola. O trabalho desses autores traz uma ideia inicial das possíveis dificuldades que o professor pode vivenciar na prática profissional. O ponto interessante é que tais barreiras, mesmo sendo listadas por estudantes, são percebidas por profissionais graduados, nos dias de hoje. Dentre tais dificuldades estão:

- a) Falta de prática e vivência: Não é de espantar que tal apontamento tenha sido feito, já que viver a dança e sair para dançar não são atividades

expressivas para a maior parte da população, diferentemente do conteúdo esportivo, que, mesmo não sendo praticado, está em contato direto com toda a população através dos meios de comunicação, da conversa entre amigos etc.

- b) Falta de preparo e capacidade no trato com o conteúdo: No caso, sentimos que o interesse pelo conteúdo é um dos principais motivos para a falta de preparo, que vai incidir na capacidade de lecionar o conteúdo dança. É necessária, antes do interesse, a consciência de que a dança é um tema que deve ser abordado nas aulas e é de responsabilidade do professor tratá-lo da mesma forma que trata o esporte, a ginástica etc., não podendo ser um conteúdo influenciado pelo interesse, ou não, do profissional.
- c) Falta de afinidade ou interesse pelo conteúdo dança: Isso acaba fazendo com que não se busque

informações acerca dessa prática e de como inseri-la nas aulas.

- d) Resistência e preconceito de alunos: No caso, a timidez ou o fato de estar em grupo e não querer se expor pode influenciar na aceitação e na prática da dança. Com adolescente, o trabalho pode ser ainda mais complicado devido às características próprias dessa fase do desenvolvimento humano, principalmente as ligadas ao egocentrismo, que se manifesta no sentido de ter a impressão de que tudo e todos à sua volta estão sempre olhando para ele (BELSKY, 2010). No entanto a mesma característica pode ser um facilitador no trabalho com o adolescente mais extrovertido etc.
- e) Resistência e preconceitos de pais: Em alguns casos, o que limita a prática da dança são os pais, seja por apenas não quererem que o filho se envolva nessas atividades, seja por questões religiosas etc., mas o que se percebe é que a

proibição oriunda do ambiente familiar acontece muito por falta de conhecimento acerca do que é tratado neste conteúdo. Deve ficar claro que a sexualidade do filho não sofre alteração devido à experimentação e que a filha não vai simplesmente colocar uma roupa, um figurino que a expõe corporalmente. É necessário, quando há esta limitação ou outra, um contato com a família e (por que não?) um convite para uma conversa a fim de se explicarem razões para a prática deste conteúdo. Alguns alunos ficam numa situação complicada porque têm interesse em participar das aulas que abordam este conteúdo, mas, por respeito às decisões dos pais, não se apresentam.

- f) Resistência e preconceitos de professores: Este, em nosso ponto de vista, é um dos problemas mais complicados e está presente no cotidiano. Existem professores que, por não possuírem afinidade com a dança, a destratam como conteúdo de aula e

fingem não haver necessidade de abordá-la na sua prática. Restringir a vivência dos alunos devido à falta de interesse do professor é o extremo da falta de respeito e responsabilidade, tanto com os alunos quanto com o conteúdo a ser tratado, seja a dança ou qualquer outro.

6 - Condições Físicas da Escola

A realidade das escolas brasileiras, em especial as públicas, quanto a espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem de jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas, é que essas instituições não apresentam a adequação e a qualidade necessárias para o bom desenvolvimento desses conteúdos. Vale lembrar que algumas escolas nem possuem espaço específico (quadra) para as aulas de Educação Física, ficando a prática restrita a pátios, ruas ou praças (BRASILEIRO, 2003). Alterar esse quadro implica uma conjugação de esforços de comunidade e poderes públicos

(BRASIL, 1997a), no entanto, por vezes, o grande herói da história é o professor, que, estando interessado em trabalhar e ministrar uma aula de qualidade, se debruça no trabalho e se organiza dentro e fora da escola para alcançar seus objetivos de ensino.

Brasileiro (2003) faz uma reflexão interessante acerca da necessidade de boa estrutura física ou de espaços específicos para a realização das aulas de Educação Física na escola e coloca em discussão a realização dessas aulas mesmo em espaços não apropriados, como quadras depredadas e/ou deterioradas devido ao mau uso e à falta de cuidado, concluindo que as aulas acontecem independentemente da qualidade do espaço. É interessante e até motivador observar as ações de professores que focam o ensino, independentemente do respaldo que têm. Entretanto, ao mesmo tempo, é papel do Estado oferecer uma estrutura de qualidade, para que os alunos não tenham o mínimo, mas o máximo no que se refere às condições de ensino--aprendizagem. Ter outros espaços, além de ampliar as possibilidades para as aulas de Educação Física,

permite a inserção da dança e de outros conteúdos na escola, com o trabalho em salas e/ou ambientes diferentes da quadra, que muitas vezes é vista como sinônimo da aula de Educação Física (BRASILEIRO, 2003), polarizando o ensino da disciplina na prática esportiva.

Não queremos fazer uma elucubração, mas mostrar que o espaço físico deve ser pensado como um desafio constante para se obter uma Educação Física que amplie referências de conhecimento. O espaço físico/arquitetônico das escolas é estruturado com base nas proposições pedagógicas, logo se faz necessária uma reflexão ampliada da escola e, especificamente, da Educação Física, a fim de redimensionar esse espaço (BRASILEIRO, 2003).

O trabalho com a dança, na escola, pode ser teoricamente, de início, uma tarefa fácil de ser cumprida, pois não exige muito em materiais, sendo necessários, para a sua concretização, somente salas de aulas e aparelho de som, o que Strazzacappa (2003) entende como infraestrutura física básica. Muitos profissionais veem como necessária, para iniciar e

desenvolver um trabalho com a dança na escola, uma boa estrutura física e material que dê suporte ao trato do conteúdo. No entanto se sabe que, na maioria das escolas públicas brasileiras, não é possível encontrar uma sala de dança (com espelhos, barra para alongamento e exercícios posturais, piso e ventilação adequados etc.) e uma aparelhagem de som de qualidade e/ou que, no mínimo, funcione. Cabe, contudo, uma reflexão: essas estruturas não fazem parte do cotidiano da escola, entretanto, quando há eventos esporádicos, como apresentação em homenagem ao Dia das Mães, ocorre uma mobilização e elas surgem.

Como destacam os PCNs (BRASIL, 1997b), é sabido que a estrutura arquitetônica das escolas públicas não é suficiente para o desenvolvimento, com qualidade, de alguns conteúdos, dentre os quais a dança. Cabe, então, à escola e aos professores se organizarem para o trato desses conteúdos e, como foi exposto por Brasileiro (2003), ampliar a visão de estrutura física da Educação Física para mais que o ambiente quadra e buscar novas possibilidades em locais de trabalho,

para o desenvolvimento da disciplina, de forma a ampliar as referências de conhecimento acerca dos conteúdos que a constituem, como a criação e/ou adaptação de uma sala de aula disponível para sala de dança.

7 - Homem na Dança

Mesmo sabendo que não é a realidade das escolas públicas, entendemos como necessário um apontamento sobre a questão de turmas mistas nas aulas de Educação Física. Afirma Brasileiro (2003): “Que importância pode ter a divisão das turmas por sexo, quando, em todo o seu processo escolar e de vida cotidiana, os alunos estão juntos?”. Assim, entendemos como um retrocesso que não se justifica por questões fisiológicas, muito menos psicológicas, mas que, na verdade, se apresenta por outras razões e motivos ocultos.

Saraiva e Kunz (1998) ampliam essa discussão, afirmando que a Educação Física, tradicionalmente, encontrou

(e isso perdura em algumas instituições particulares) uma separação de práticas entre os sexos, com base no preconceito da desigualdade, principalmente da inferioridade feminina, fortalecendo, desde cedo, no aluno o pensamento acerca da virilidade e da força do homem. E, ainda pior, incentivando a perpetuação da ideia da supremacia masculina em detrimento da mulher, em todos os aspectos da vida social, cultural e política da sociedade.

Isso quer dizer que, quando uma diferença entre os sexos justifica a (não) participação de um ou outro em vivências corporais, como a dança, que lhes proporcionariam descoberta de potenciais e interesses, estabelece-se a discriminação, por preconceito ou por incapacidade de lidar com as diferenças de sexo e/ou de gênero, e o não atendimento à individualidade, situações que sempre puderam ser impedidas pelas reivindicações dos professores a favor de um ensino comum a ambos os sexos. Somos a favor da prática mista na dança e, principalmente, na dança folclórica, em que existem muitas vezes papéis bem definidos para cada gênero,

cada um, é claro, respeitado segundo os interesses dos alunos. A questão na aula não é a identidade de gênero, mas a vivência corporal e o aprendizado da dança a ser ensinada, em todos os aspectos constitutivos, como cultura corporal.

8 - Gênero em Relação ao Docente

A experiência dos autores tem provado que o fato de haver um professor (homem) ministrando aulas de dança – folclórica ou não – facilita muito o processo. Não que a professora tenha dificuldade, mas o fato de ter como referência uma figura masculina, para os alunos em especial, serve de alicerce para uma aceitação inicial. Existem casos de meninos que relutam em praticar as atividades, o que demanda uma boa conversa. Inicialmente, não temos obrigado os alunos a fazer as aulas de dança e temos percebido que, ao ver os colegas praticando, os que ainda refutavam a prática aderem a ela posteriormente.

Existem diversas formas de manifestação de preconceito e de resistência relacionadas às questões de gênero e à prática da dança, principalmente no que concerne ao sexo masculino: 1) preconceito devido à timidez – vergonha – na exposição do corpo em movimento, muito comum no adolescente, devido à fase da vida; 2) resistência devido à preferência em realizar outras atividades, na maioria práticas desportivas; 3) resistência devido à falta de consciência corporal; 4) resistência devido à falta de vivências em dança; 5) resistência devido à dificuldade de aprender, consequência dos preconceitos citados. Mas talvez as mais marcantes e evidentes formas, tanto na escola quanto fora dela, sejam: 1) preconceito criado por pais e responsáveis e embutido no estudante no decorrer do seu desenvolvimento; 2) preconceito que, arraigado numa sociedade em que o machismo é quase uma regra, faz considerar a dança como sendo “coisa de mulher”.

Mesmo vivendo num país como o Brasil, que tem grupos exclusivamente masculinos nos mais variados estilos de dança, ainda existe uma forma errônea de enxergar esse

conteúdo, associando-o ao corpo feminino e a gestos delicados, de maneira preconceituosa e ignorante, pelo desconhecimento, por exemplo, de manifestações associadas à virilidade (danças de salão/lundu), à força (danças de rua/danças gaúchas/malambo) e à identidade cultural e racial brasileira (maracatu/capoeira) (MARQUES, 1997). Por fim, é necessário superar essa forma de pensar a dança, assim como essas relações a ela associadas, no sentido de romper com uma manifestação sexista, possibilitando que meninas e meninos possam vivenciar a experiência de dançar, sem que isso se relacione com a identidade sexual (LEITÃO; SOUSA, 1995).

9 - Religião e Folclore

Desde os primórdios, a religião vem influenciando a prática da dança, sempre em relação aos sentidos do que era vivenciado corporalmente e, por vezes, ao controle da prática, como ocorreu na Idade Média, período no qual a Igreja Católica entendeu como pecaminoso o trabalho com o corpo,

o que conduziu a proibições de dança. A prática corporal foi retomada abertamente somente no período renascentista, com a criação das danças de corte, o balé dos nobres.

Nos dias atuais, a dança não é vista como “loucura lasciva” ou “negócio do diabo” pela Igreja Católica e tais ideias e proibições não são tão explícitas. No entanto, os muitos séculos em que esse discurso foi predominante na sociedade ainda estão presentes em atitudes e comportamentos em relação à dança na escola, sendo mais presentes em algumas linhas de pensamento religioso.

Um fato muito comum, quando se trabalha com a dança, principalmente a folclórica, é os alunos dizerem que não podem participar da aula porque, rememorando as palavras deles, “a igreja não deixa” e/ou “minha religião não permite”. Não é preciso ir longe nessas negações de participação, sendo que muitas se manifestam no período junino, na realização e ensaio da quadrilha, muito presente nos festejos das escolas públicas.

Fato recorrente também é o aluno, mesmo não sendo praticante de nenhuma religião, por preconceito, ao ouvir uma música, principalmente com percussão, como do maracatu, do afoxé etc., dizer que não vai fazer a aula porque aquilo, numa afirmação ignorante, é “macumba”. Entendemos como boa a oportunidade de discutir interdisciplinarmente a questão das religiões, origens, preceitos, ensinamentos básicos etc., lembrando que a escola é laica e que não deve se posicionar a favor de nenhuma delas. No entanto é essencial trazer a questão à discussão no local de ensino, como informação, tanto para o aprendizado quanto para o respeito ao direito de escolha.

No tocante ao preconceito religioso, às vezes os alunos, mesmo querendo participar da atividade, não o fazem, não devido à sua religião, mas devido aos ensinamentos e orientações dos pais e responsáveis. Percebe-se a crescente presença de alunos cristãos evangélicos nas aulas, que devem ser respeitados nas suas decisões e direitos, assim como os desejos dos pais. No entanto não se pode isentar os alunos da

aula devido à opção religiosa. No caso, o que temos feito e sugerimos é a conversa com os alunos acerca da importância da prática na aula, deixando claro, para esse e qualquer outro conteúdo, que pertence à aula de Educação Física e não a um culto ou doutrina religiosa. Em alguns casos, tem surtido efeito a conversa, mas em outros é necessário explicar para os pais, numa conversa mais detalhada, a fim de reverter a situação e proporcionar a inclusão dos alunos em todos os conteúdos. Conceição e Dias (2012) relatam uma experiência nesse sentido, na qual, numa sequência de aulas de dança, um aluno inicialmente disse que não iria participar por causa da religião, mas, com o decorrer das aulas, demonstrou interesse e participou até da apresentação coreográfica.

Sabe-se de uma escola particular de Belo Horizonte, de doutrina cristã evangélica, onde algumas danças não podem ser tratadas, nem na teoria, nem prática. É uma pena, pois os alunos são os que mais perdem em termos de conhecimento e de aquisição de práticas motoras. A professora de Educação Física dessa escola, em alguns momentos, para dar

prosseguimento às práticas com a dança folclórica, sem limitar a transmissão de conhecimento alunos, realiza as aulas sem muito aprofundamento teórico, focando a construção e a recriação prática da dança.

Marques (1997) faz uma observação acerca da prática da dança nas escolas:

embora não se aceite mais, muitas vezes até na prática, o preconceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, portanto com a dança, as gerações [antigas] que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender em seus corpos exatamente o que se propõe [em aula com estes conteúdos]. Ou seja, há, talvez, um entendimento estritamente intelectual [e fechado] em relação a esta disciplina, sem que haja um entendimento (e portanto aceitação e valorização) baseado na experiência. Seria como uma mãe que, tendo vivido sempre na casa dos pais e saído somente para se casar (virgem), se depara com sua filha decidindo-se a sair de casa solteira e ter uma vida sexualmente ativa – **uma aceitação do fato não implica necessariamente uma compreensão vivencial de suas opções** (MARQUES, 1997, p. 22, grifo nosso).

Em nosso ponto de vista, parece ser uma das grandes dificuldades alguns pais e responsáveis entenderem que, com a dança, não queremos que os filhos mudem de religião ou cometam algum pecado etc., mas que, em contato com outras ideias, possam aprender algo novo, discutir e refletir acerca de outras religiões, dos fatos que compõem a identidade brasileira, além de ampliar o repertório corporal no que diz respeito às práticas culturais.

10 - Despreparo dos Professores

A formação de professores é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino da dança no sistema escolar (MARQUES, 1997; STRAZZACAPPA, 2001). Uma das principais barreiras relacionadas ao ensino da dança folclórica na escola é o despreparo dos professores, em consequência de uma formação debilitada e também da falta de vivência em dança (PACHECO, 1999; SOARES, 1999;

PEREIRA; HUNGER, 2009), sem necessariamente ser no estilo de dança em questão.

As dificuldades estão relacionadas também ao tempo despendido com o conteúdo dança na formação – em geral, no máximo, dois semestres – assim como ao fato de esse tempo e o ensino não serem suficientes para que os professores se sintam seguros no trato do conteúdo na escola (GASPARI, 2005). Para muitos professores que já apresentam dificuldades com a dança ou não possuem “qualificação necessária para trabalhar com a dança nas aulas” (SOARES, 1999, p. 124), esse pouco tempo não oferece subsídios para o trabalho com a dança (BARRETO, 2004), em especial a dança folclórica, que possui muitas variações de tipos, passos, enfim, que exige um conhecimento “técnico”⁵.

Em termos de carga horária das disciplinas, o que se tem é que, em sua maioria, as danças folclóricas são passadas aos alunos de forma muito rápida, pois, como afirma Miranda

⁵ Não nos referimos à técnica em qualidade de movimento e à sua relação com gasto energético, mas à especificidade da dança, dos passos e da coreografia que comumente é desenhada ao compor a dança folclórica.

(1994), “a forma como a Dança está sendo estudada pela Educação Física [e pela graduação em Artes,] não propicia ao futuro professor o conhecimento e a confiança necessários” para ensiná-la na escola (MIRANDA, 1994, p. 5), tanto na teoria quanto na prática. O que se busca é uma formação que proporcione conhecimentos de dança suficientes para que o futuro professor se sinta seguro para ensiná-la e para que compreenda a dança em termos de suas vivências, possibilidades, conteúdos e objetivos para a Educação Física escolar (PEREIRA; HUNGER, 2009).

Verderi (1998, p. 29) reafirma a relação da Educação Física com a dança, ao dizer que a “Educação Física é uma área do conhecimento diretamente relacionada com a corporeidade”. Em contrapartida, na Educação Física prevalece a execução de movimentos pré-determinados, como os fundamentos de esportes, lutas e ginásticas. Mas, para movimentos rítmicos, improvisados e criativos, intensamente presentes no processo da dança, existe uma espécie de rejeição dos profissionais de Educação Física.

Acrescenta-se mais um motivo pelo qual o preparo da graduação talvez não esteja sendo suficiente e/ou adequado no concernente ao conteúdo dança. Devido a uma lacuna na vivência desse conteúdo nos anos anteriores de ensino de Educação Física, há uma quase ausência de conhecimento teórico e prático da dança no início da universidade. Isso leva a uma expectativa do aluno de que o ensino superior vai suprir todo o conhecimento de dança e de que seu ensino pode ser transposto para a escola da maneira como é aprendido na graduação. As dificuldades em lidar com o conteúdo dança na Educação Física talvez se devam a alguns fatores, como hegemonia do esporte, prática corporal amplamente divulgada e incentivada pela mídia, escassez no trato com as artes e com a cultura na escola e predominância e valorização do aspecto técnico sobre o artístico (PEREIRA; HUNGER 2009).

11 - Movimentos Técnicos / Passos Específicos

O que se verifica muitas vezes na prática profissional cotidiana é uma crença de que, para ensinar dança na escola ou mesmo para acreditar tê-la aprendido na formação superior, é preciso ser um dançarino profissional (PEREIRA; HUNGER, 2009). Perpetuar essa ideia é negar a capacidade crítica e criativa dos sujeitos, tanto na apreensão da dança quanto na transmissão do conteúdo, pois se sabe que é possível a (re)criação na escola, não sendo necessário e entendido como exclusivo para o desenvolvimento a realização de passos ou movimentos próprios ou intrínsecos de cada dança. Se o professor não domina o conteúdo prático, ele pode, junto com os alunos, em momentos de criação orientados pelo ritmo, pela letra da música, por pesquisas ou pela busca de nova forma de fazer a dança, elaborar movimentos novos que sirvam de base para o trabalho a ser feito. É o que Marques (2003) considera o fazer-pensar e o fazer-sentir na e da dança, em que o

professor, com habilidade e conhecimento, proporciona, nas aulas, espaço e tempo de criação e reflexão da prática, valorizando a participação dos alunos, além de, acreditando, potencializar a capacidade de contribuir com o processo, em vez de assumir a postura de mero repetidor, usando o corpo somente para cópias de movimentos e coreografias.

Quando o aluno cria e usa os movimentos criados por ele ou pelo seu grupo de pertencimento, a dança, como prática corporal, tem muito mais sentido e a sua apreensão é favorecida. Por esse motivo, vemos como essencial o fazer-dança estimulado pelo professor, mas sendo o produtor central da prática o aluno, que cria, recria, pensa, reflete e expõe as ideias durante as aulas de dança, principalmente nas de dança folclórica.

Nesse caminho, Verderi (1998) defende que as aulas de dança devem ter uma evolução nos estímulos, corporais e musicais, e, como opção de atividades corporais, na perspectiva de explorar as várias possibilidades, ela sugere noções básicas de diferentes ritmos e estilos de dança, sendo que as danças

folclóricas brasileiras atendem perfeitamente, pois são uma fonte inesgotável de ideias, movimentos e gestos representativos da imensidão que é o país, favorecendo um enriquecimento de experiências corporais, abarcando no processo de ensino atividades que envolvem emoção, criatividade, pensar e agir, interação com o grupo, histórias de vida etc. Assim, para trabalhar com a dança, não é preciso aprofundar as técnicas de cada estilo, mas instigar nos alunos a observação da expressividade dos corpos em movimento, os sentimentos que os impulsionam, o objetivo comum que os une, enfim, a história por trás do gestual vivido (TOMAZ; SAMPAIO, 2012).

12 - Falta de Produção Bibliográfica e Audiovisual

Outra realidade que dificulta o trabalho com as danças folclóricas é a falta de material para desenvolver as aulas. Seja um vídeo, uma música, um livro, um conjunto de fotos etc. É

essencial que o professor crie, gradativamente, um arquivo de materiais para uso nas aulas.

Nesse sentido, sugerimos que, sempre que ouvir uma música, anote o nome para buscar depois. Sempre que vir um texto bom, leia e, se possível, tire uma cópia para tê-lo em mãos quando precisar. Compre DVDs e vídeos, faça cópias, peça emprestado, copie dos professores, crie uma rede de compartilhamento de materiais com os colegas de profissão, pois isso enriquece muito a prática, diversificando-a e tornando-a motivadora para os alunos. Não deixe passar nada sem ler, ouvir, ver, observar, pensar e refletir: Será que posso usar esta música na minha aula? Será que este vídeo pode contribuir quando for trabalhar a dança tal? Este texto pode ser útil para iniciar o trabalho acerca da história da dança daquela região? Seja criativo e coerente com a sua prática.

Marques (1997) aponta para a escassez de bibliografia especializada na área da dança, devido à recusa de muitas editoras conhecidas em publicar trabalhos que certamente contribuiriam para um desenvolvimento mais crítico, reflexivo

e criativo da área, alegando "falta de mercado". Se a produção se apresenta restrita na área da dança, imagina-se como é no caso da dança folclórica. O ideal é que sejam produzidos materiais que possam enfatizar aspectos artísticos, estéticos e históricos em prol de uma abordagem em que a dança apareça para além de meio ou recurso educacional (MARQUES, 1997), mas com uma identidade e foco em si mesma, como conteúdo a ser abordado e apreendido pelos alunos.

13 - Sugestões de Ensino de Danças Folclóricas em Aulas de Educação Física

Após realizar várias discussões acerca da dança folclórica como conteúdo das aulas de Educação Física, buscamos proporcionar para os profissionais envolvidos no âmbito escolar atividades orientadoras para o ensino de uma dança por região do Brasil. Essas atividades são pautadas na experiência dos autores, como professores de Educação Física, e consistem em sugestões passíveis de alterações e adaptações,

conforme a faixa etária envolvida e a criatividade autônoma dos professores.

13.1 - Região Sudeste: Carneiro

Para a região Sudeste escolhemos a dança denominada *carneiro*, encontrada particularmente no norte de Minas Gerais e inspirada nas festividades natalinas que ali se realizam. De acordo com o grupo Sarandeiros (Belo Horizonte/MG), "o nome Carneiro parece estar relacionado ao cordeiro de Deus, em alusão a Jesus Cristo". Os movimentos coreográficos característicos da dança, nos quais os dançarinos homenageiam o Menino Jesus, simulam as marradas dos carneiros: briga entre esses animais (<http://www.folcloreolimpia.com.br/index.php?abre=folclore=>) . A marrada consiste na realização do choque intercalado entre ombros, em pares, ora com o ombro direito, ora com o esquerdo. Os membros inferiores executam a marcação da marrada em três tempos musicais: pisa com a perna direita,

pisa com a esquerda e pisa novamente com a direita, levantando a perna esquerda, semiflexionada na altura aproximada do joelho de base, ao mesmo tempo em que bate o ombro direito (sempre bate o ombro da perna de base) com o ombro direito do par; imediatamente pisa com a perna esquerda, pisa com a direita e pisa novamente com a esquerda, levantando a perna direita semiflexionada na altura aproximada do joelho de base, ao mesmo tempo em que bate o ombro direito (sempre bate o ombro da perna de base) com o ombro direito do par.

A atividade a seguir objetiva proporcionar a familiaridade dos alunos com a dança, além de possibilitar o ensino-aprendizagem do passo básico, a marrada. A música empregada apresenta, como trecho mais conhecido, “Seu marido é ruim, mulher, quem é bom sou eu, larga seu marido, mulher, vem morar mais eu”, cuja autoria é desconhecida. Na atividade proposta, todos ficam em roda, executando o movimento de marrada, individualmente, enquanto um aluno, de modo aleatório, se posiciona no centro da roda, dando

início à dinâmica. A pessoa que está no centro da roda faz duas marradas, deslocando-se em direção ao par. Bate o ombro com o desse par. Na terceira marrada, o par recém-formado se dirige ao centro da roda, depois da execução de duas marradas, e realiza a terceira marrada exatamente no centro. Em seguida, a pessoa que iniciou retorna para a roda, junto com os demais, enquanto a convidada por ela deve repetir o processo, convidando outra pessoa, e assim sucessivamente. Cabe destacar que pausas individuais e/ou coletivas poder ser adotadas ao longo da dinâmica, pois se trata de uma dança muito enérgica e, por isso, exaustiva no caso de muitas repetições.

13.2 - Região Norte: Xote Bragantino

De acordo com Côrtes (2000), o *xote*, apesar de ser uma dança típica em todo o território nacional, envolve características distintas no Pará, em especial na cidade de Bragança, onde o xote é envolto nas festividades da Marujada.

É uma dança feita em pares, na qual o cumprimento entre eles constitui-se como passo básico.

A prática sugerida objetiva realizar uma iniciação à dança e a suas características, conduzindo os alunos à assimilação do significado e da história. Para iniciar, é preciso formar duas rodas: uma de damas ao centro e outra de cavalheiros por fora. Embora a dama e o cavalheiro correspondente se encontrem em rodas distintas, este fica de frente para ela. O passo do *xote bragantino* envolve 4 tempos musicais (compasso quaternário), em um movimento dos membros inferiores : abre (a perna direita começa indo para a direita, afastando-se da esquerda), fecha (a perna esquerda vai para a direita, encontrando a perna direita), abre (a perna direita se afasta mais uma vez da esquerda) e fecha atrás (a perna esquerda aproxima-se da direita, posicionando-se atrás dela, ao mesmo tempo em que se realiza uma flexão do tronco, numa posição característica de cumprimento). A ideia é começar a roda feminina para a direita, por exemplo, enquanto a roda masculina começa para a esquerda, com a execução de 4

tempos musicais. Nos 4 tempos subsequentes, a roda feminina vai para a esquerda, enquanto a masculina vai para a direita. Observa-se que, com o deslocamento, um integrante de um casal vai cumprimentar o integrante do próximo casal. Variações como deslocamento para frente e para trás bem como deslocamentos somente de damas ou de cavalheiros podem ocorrer, a critério do professor e da turma envolvida. A música a ser utilizada na atividade apresenta na letra, de autoria desconhecida, este trecho: “Pois é seu Zé, lá em Bragança, pérola do Caeté”.

13.3 - Região Nordeste: Xaxado

“Dança originária do alto sertão pernambucano, conhecida em todo o agreste nordestino desde 1922, foi divulgada no interior pelo cangaceiro Lampião e os cabras de seu grupo” (CÔRTEZ, 2000, p.88). A atividade proposta é denominada de “O que é xaxar/xaxear?”, com o intuito de estimular a capacidade criativa dos alunos, com base em fundamentos teóricos. O professor deve apresentar aos alunos

materiais escritos e/ou audiovisuais com abordagem conceitual e histórica do *xaxado*. Em seguida, ao explicar aos alunos que o nome da dança é derivado do chiado das sandálias, o professor vai desafiá-los – com músicas variadas do tema, como “Paraíba Masculina”, “Óia eu aqui de novo”, ambas de composição de Luiz Gonzaga – a investigar corporalmente, com a criação de movimentos e gestos resultantes da experimentação corporal induzida pela história e música lançadas, o que é xaxar e qual movimento deu origem ao nome da dança.

13.4 - Região Centro Oeste: Catira

A dança é típica do Estado de Goiás, mas também está presente em Minas Gerais e São Paulo, sendo conhecida como *cateretê* nestes dois estados. É uma dança originariamente masculina, mas que, com o passar dos anos, as mulheres começaram a praticar. A principal característica são os palmeados e os sapateados que tentam acompanhar – imitando – o ritmo das modas de viola (CÔRTEZ, 2000). Para o

trabalho, sugerimos músicas de violeiro, como Chico Lobo e Almir Sater, principalmente as que têm o traçado da viola, o rasqueado bem marcado por quem toca. É o traçado da viola que serve de base para os movimentos do catireiro, que tenta reproduzir com as mãos e com os pés os sons produzidos pelo violeiro (CÔRTES, 2000).

A atividade denominada *cópia da viola* consiste em levar uma moda de viola para os alunos ouvirem e, a partir dela, pedir que tentem criar movimentos de sapateios e palmeados que se aproximem da marcação rítmica, reproduzindo o rasqueado do violeiro. Podemos orientá-los na execução de movimentos mais lentos, marcados pelo tempo da música, ou de movimentos mais rápidos, marcados no tempo e no contratempo da canção. Outra ideia é dividi-los em grupos, criando cada grupo uma quantidade de movimentos que depois são apresentados para os outros colegas, que devem reproduzi-los, como forma de desafio.

13.5 - Região Sul: Pezinho

O *pezinho* é considerado o segundo hino dos gaúchos, devido à tradição e ternura das estrofes. É a única dança gaúcha na qual os dançarinos cantam enquanto dançam (CÔRTEZ, 2000). A cantiga que embala a dança é conhecida popularmente:

*“Ai bota aqui
Ai bota ali o seu pezinho
Seu pezinho bem juntinho com o meu (Refrão - BIS)*

*E depois não vá dizer
Que você se arrependeu (BIS).”*

A atividade sugerida é denominada *siga o meu pezinho* e intenta ampliar as possíveis visões e experiências anteriores dos alunos com relação a essa dança. A atividade é orientada em dois momentos, o primeiro relacionado à primeira estrofe (refrão) e o segundo relacionado à segunda estrofe.

Na primeira estrofe, os alunos ficam distribuídos em duplas pela sala, de forma que, ao ser tocado o refrão, dançam com o par, realizando um movimento diferente para o(s) pé(s) a cada vez do refrão. Sugerimos o trabalho bilateral (pé direito e pé esquerdo). E, na segunda estrofe, os alunos giram com os pares em torno de si próprios até chegar ao lugar de origem, de braço dado na altura do cotovelo. Na repetição, podem voltar também de braço dado, mas com o braço diferente, em relação ao primeiro giro.

A segunda sugestão para a dança é: os alunos ficam em duplas e definem um membro da dupla como fixo, portanto não pode sair do lugar, e outro como autorizado a se deslocar pela sala. Os alunos que ficam em seus lugares esperando os pares devem criar um movimento novo de pé(s), a cada repetição do refrão. O parceiro autorizado a deslocar deve chegar ao novo par e imitar o movimento apresentado pelo parceiro fixo. Em seguida, invertem-se as posições de fixo (criador) e autorizado a deslocar (que vai imitar o movimento criado).

Uma sugestão oriunda de um colega de profissão, que vai além de um trabalho prático com as danças, é a criação de um jogo de perguntas e respostas, no estilo de jogos de tabuleiro. A confecção é simples e pode ser feita pelos próprios alunos, definindo se as perguntas vão ficar no próprio tabuleiro, anotadas em algum lugar, se são feitas pelo professor ou por um colega ou até preparadas previamente e sorteadas. O tabuleiro pode ser feito de papel, papelão, cartolina etc. Pode ser útil um dado (de 6 lados ou outro que for mais fácil conseguir). Tanto o tabuleiro quanto o dado podem ser confeccionados pelos alunos.

A dinâmica segue a lógica de um jogo de tabuleiro no qual existe um percurso para os jogadores, com início e fim. A cada casa alcançada o jogador deve responder a uma pergunta, executar o movimento de uma dança, identificar uma dança por uma foto etc. O aluno somente avança no jogo se ele ou o grupo conseguir completar a tarefa solicitada. Sugerimos essa atividade como uma forma de finalizar o trabalho com as danças folclóricas, mesclando todo o conteúdo trabalhado

numa só atividade. Vale ainda para os dias chuvosos ou dias em que não se tem um espaço disponível ou em que os alunos devem ficar em sala de aula.

Referências

ALMEIDA, R. **Inteligência do folclore**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Americana, 1974.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BELSKY, J. **Desenvolvimento humano**: experienciando o ciclo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BENJAMIN, R. **Conceito de folclore**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Artística / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Artística / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** 9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASILEIRO, L. T. O Conteúdo “dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, 45-58, jul./jun. 2002-2003.

CARNEIRO, E. **Dinâmica do folclore**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

CARVALHO-NETO, P. **Diccionario de teoria folklórica**. Guatemala, Univerdidad San Carlos, 1977.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1962.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do folclore brasileiro**. Salvador: CNF, 1995. Disponível em: <http://www.comissaonacionaldefolclore.org.br/BCK2/arquivos/carta_do_folclore_brasil_eiro.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2012.

CONCEIÇÃO, V. M.; DIAS, A. O. **Boi-bumbá e dança na escola: relato de experiência**. Disponível em: <<https://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/12conesef/se2012/paper/viewFile/4258/1975>>. Acesso em: 30 dez 2012.

CÔRTEZ, G. P. **Dança, Brasil!:** festas e danças populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

CÔRTEZ, G. O estudo do folclore e as artes da cena: por um não resgate da tradição *In*: CÔRTEZ, G.; SANTOS, I. F.; ANDRAUS, M. B. M. (orgs) *In: Rituais e linguagens da cena: trajetórias e pesquisas sobre corpo e ancestralidade*. Curitiba: CRV, 2012.

DANÇAS.

Em:

<<http://www.folcloreolimpia.com.br/index.php?abre=folclore=danças>>.

Acesso em: 08 jan. 2013.

GASPARI, T. C. **Educação Física escolar e dança**: uma proposta de intervenção. Rio Claro, 2005. 168 f. Dissertação - (Mestrado em Ciências da Motricidade), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

GEHRES, A. de F. Dançar nas escolas, apesar das escolas. In: X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997, Goiânia. **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

LEITÃO, F. C. do V. SOUSA, I. S. de. O homem dança... **Motrivivência**, ano 7, n. 8, p. 250-259, 1995.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997.

_____. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, S. **Folclore**: teoria e método. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1986.

MIRANDA, M. L. J. A dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no ensino superior. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3-13, jul./ dez. 1994.

NANNI, D. **Dança – educação: pré-escola à universidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

PACHECO, A. J. P. A dança na Educação Física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 117-124, set. 1999.

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. 4, p.768-780, out./dez. 2009.

PINTO, I. C. **Curso de Introdução aos estudos de folclore**. Curitiba: Museu Paranaense/Secretaria da Cultura e do Esporte, 1983.

SARAIVA KUNZ, M. do C. *et al.* **Improvisação & dança**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEEMG). **Conteúdos Básicos Comuns - Arte: Ensinos Fundamental e Médio**, 2005a. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. **Conteúdos Básicos Comuns - Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio**, 2005b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B922DC580-837C-4CD5-B5D4-

B49F9FEB4533%7D_educa%C3%A7%C3%A3o%20física.pdf>. Acesso em: 30 dez 2012.

SANTOS, L.F; SILVA, V.A; BRATIFISCHE, S. A. Dança: Educação Física ou Arte? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 12, p. 119-120, mai./ago. 2007.

SOARES, A. S. A dança como conteúdo da Educação Física escolar nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) da rede municipal de ensino de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 124-130, set. 1999.

STRAZZACAPPA, M. A. Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr./ 2001.

_____. A dança na educação: discutindo questões práticas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73-85, jul./jun. 2002-2003.

REVEL, J. **A invenção das sociedades**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

TOMAZ, E. X.; SAMPAIO, T. V. M. A dança e suas contribuições para os professores de Educação Física. **R. Min. Educ. Fís.**, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p 38-46, 2012.

VEGA, C. **La ciencia del folklore**. Buenos Aires: Nova, 1960.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

Capítulo 3

O Carimbó e o Frevo na Educação Física Escolar: uma Possibilidade de Ensino da Dança Folclórica Brasileira

Raiane Aparecida Pereira
Juliana Castro Bergamini

1 - Introdução

Muito tem se discutido e afirmado sobre os benefícios do ensino da dança na escola pela prática pedagógica do professor de Educação Física. Ferreira (2005) e Barreto (2004) apresentam a dança como uma possibilidade de ensino que se volta não só para a recreação ou para o treino de habilidades motoras, mas também para a expressão criativa e espontânea dos alunos. Executada com orientação da ação pedagógica do professor, possibilita a vivência de determinados elementos, como ritmo, consciência corporal e espacial, respiração, favorecendo o desenvolvimento da expressão artística por meio do movimento corporal (BARRETO, 2004; CAMPOS, 2009; FERREIRA, 2005).

Como a dança, no ambiente escolar, é capaz de proporcionar inúmeros benefícios, há de se ressaltar que esse conteúdo é direito dos alunos. Existem documentos norteadores que auxiliam seu planejamento nas disciplinas escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um

conjunto de documentos que tem como objetivo nortear a educação do país, indicam eixos temáticos fundamentais na atuação pedagógica dos professores. Assim, a dança está apresentado no volume Educação Física (BRASIL, 1998) como um conteúdo do bloco “atividades rítmicas e expressivas”, fazendo também parte do volume Arte (BRASIL, 1997), como “um conteúdo singular”.

O Conteúdo Básico Comum – CBC, documento estadual que tem como finalidade estabelecer parâmetros para orientar as escolas na organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, respeitando as especificidades de cada instituição de ensino, apresenta eixos temáticos de cada área a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e no Médio. O CBC de Educação Física para o Ensino Fundamental apresenta a dança no eixo temático IV, “a dança criativa, dramatização e pantomima” (MINAS GERAIS, 2007). Como a dança está, pelos PCNs, seja na disciplina de Arte, seja na disciplina Educação Física, e também pelo CBC, na escola, destaca-se a importância que

tem como conteúdo curricular, portanto contribui na formação do indivíduo (NANNI, 2005; NEIRA; NUNES, 2009).

Mesmo com benefícios definidos para os praticantes e presente em documentos norteadores do ensino, a dança ainda é um conteúdo que raramente se faz presente no ambiente escolar, “seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71). Outro fator complicador são as questões de gênero.

Embora o desenvolvimento do conteúdo dança fique limitado, nas aulas de Educação Física, devido a ideias pré-estabelecidas, é preciso lembrar as possibilidades de reflexão para novas concepções. É também possível criar estratégias, propostas e atividades que proporcionem aos alunos novas aprendizagens corporais. Cabe aos educadores, pois, o incentivo de superar preconceitos e planejar as aulas para a inclusão de todos, a fim de articular definições pré-concebidas, principalmente as que envolvem a discussão sobre a sexualidade e a dança (CAPRI, 2009).

Trabalhar os variados temas da dança, entre os quais a dança folclórica brasileira, apresenta-se como uma das estratégias possíveis na tentativa de superar a vivência dos conteúdos separados por gênero no ambiente escolar. A diversidade de movimentos das danças folclóricas brasileiras pode auxiliar no trabalho com meninos e meninas, pois em algumas há distinção dos passos masculinos e femininos e em outras não.

A experiência dos diferentes movimentos pode proporcionar às meninas e aos meninos a execução e criação de gestos fortes, firmes e expressivos, além de movimentos leves e rebolados. A partir disso, busca-se o entendimento, para alunos e professores, de que o movimento corporal expresso na dança não dita a sexualidade de cada um. Ao contrário, apenas possibilita reconhecimento maior do corpo e de suas capacidades de mover-se e expressar-se livremente.

Sendo assim, destaca-se a importância do movimento corporal nas instituições de ensino, pois, além de proporcionar o resgate da cultura nacional, auxilia os educandos no

reconhecimento corporal e amplia suas possibilidades de movimento. Também permite a interação e o respeito na diversidade existente na sociedade, seja ela qual for, raça, religião ou gênero. Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de estudos que investiguem e discutam a ação pedagógica no trabalho da corporeidade dos alunos e alunas, permitindo o envolvimento integral durante as aulas. Assim, contribui-se na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, buscando iniciar e colaborar no rompimento de paradigmas existentes na sociedade sobre as questões de gênero.

1.1 - Dança na Educação Física escolar

A dança auxilia no desenvolvimento do movimento corpóreo expressivo como forma de aprimoramento da estruturação espacial e da orientação temporal, elementos responsáveis por grande parte da aprendizagem no que diz respeito ao domínio corporal (FERREIRA, 2005; RANGEL,

2002). Pela prática pedagógica da Educação Física, também pode priorizar o desenvolvimento de alguns aspectos, como noções rítmicas, formas de relacionar-se com o espaço (interno e externo ao corpo), criação e execução de coreografias, técnica e expressividade do movimento, bem como o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas e qualidades de movimento (GASPARI, 2005; PEREIRA, 2009).

Diante dos benefícios associados ao desenvolvimento do conteúdo dança, pela prática pedagógica do professor de Educação Física, deve-se refletir também sobre a forma como esse conteúdo é desenvolvido nas aulas. Medeiros (2011) ressalta que a aula de Educação Física é o lugar onde nascem os primeiros relacionamentos do sujeito consigo mesmo e com outras pessoas, onde cada indivíduo obtém consciência de seus sentimentos, ideias e sensações. Assim, a dança, no ambiente escolar, não deve ser desenvolvida com o intuito de formar dançarinos profissionais ou de transmitir técnicas perfeitas de movimento. O objetivo se consolida em proporcionar aos alunos a possibilidade de conhecer a si mesmos, seus colegas,

suas limitações e formas de usufruir de seus movimentos corporais (MEDEIROS, 2011; SANTOS, 2008).

As aulas de Educação Física devem proporcionar aos alunos o poder de criar e recriar, e não apenas limitar-se à reprodução de movimentos oferecidos pelo professor. Santos (2008) acrescenta que, na escola, o ideal seria trabalhar não só com dança, mas também com atividades rítmicas, ampliando as formas de ensino. Barreto (2004) acrescenta jogos, brincadeiras, interpretações, improvisações, atividades expressivas ou inspiradas no cotidiano, o que contribui para a formação cidadã dos alunos.

É de fundamental importância refletir sobre a atuação pedagógica do professor. A dança, na Educação Física escolar, deve ser abordada de forma motivadora e livre de preconceitos, inserindo todos os alunos. Afirma Santos (2008, p. 5):

é muito comum, porém também muito errado, professores imporem o que e como vai ser realizado o trabalho com danças, sem deixar nada em aberto. O resultado do trabalho é muito mais positivo quando os alunos se sentem motivados a realizar as atividades, por

isso os professores devem se esforçar ao máximo para que suas aulas tragam além de novos conhecimentos, novas vivências, novas formas de pensar, diversão e abertura para improvisações, pois só assim ele terá alunos motivados.

A prática pedagógica da dança, no ambiente escolar, pelo professor de Educação Física, deve ser feita através de suas experiências criativas e possibilidades de comunicação verbal e não verbal. Sabendo utilizar e criar estratégias de ensino, possibilita que a dança esteja disponível para o máximo possível de pessoas, sem o caráter elitista, de modo que os alunos dancem reconhecendo limites e capacidades.

1.2 - Dificuldades no Ensino da Dança escolar

Muito se falou sobre os benefícios do ensino da dança no ambiente escolar, sobretudo porque sua prática orientada possibilita o aprendizado e a vivência de elementos que favorecem o desenvolvimento crítico do indivíduo na sociedade. No entanto esse conteúdo ainda se encontra desprezado (STRAZZACAPPA, 2001). Marques (1990)

enumera algumas razões disso, incluído o fato de ser pouco compreendida como área de conhecimento:

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).

Outro fator complicador é o gênero, pois o ensino, em alguns momentos, é atravessado pelo preconceito de que a dança é uma atividade exclusivamente feminina. De acordo com Capri (2009) e Louro (1992), os corpos, por meio da estruturação da vida em sociedade, expressam as composições sociais das quais fazem parte, mas é o conceito de gênero que implica e estabelece significados para as diferenças corporais, variando de acordo com as culturas e os grupos sociais. Segundo Scott (1995), nada especificamente no corpo determina como a divisão social deve ser estabelecida, entretanto ele apresenta marcas visíveis de processos históricos.

Sendo assim, é treinado, marcado, estereotipado e rotulado, assumindo o gestual masculino e feminino socialmente admitido.

Às meninas é imposta a condição de delicadeza e cuidados, ao contrário dos meninos, dos quais se espera agilidade e força (SANTOS, 2007). Trata-se de um fato social pontuado por uma história cultural que culminou nas questões de gênero. Quando se fala em gênero, normalmente há dúvida referente às terminologias gênero e sexo. Cunha Júnior (1996) faz uma distinção, caracterizando sexo como a condição biológica de ser fêmea ou macho e gênero como processos sociais, culturais e psicológicos que constroem ou reproduzem a feminilidade e a masculinidade.

Sendo assim, gênero é entendido como uma construção social que dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres ou um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (SOUZA; ALTMANN, 1999), que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas

conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995 p.89). As teorias apresentadas podem ser interpretadas como excludentes, uma vez que exercem influência na construção dos papéis, feminino e masculino, e das diferenças entre eles. Além de tudo, deve-se ressaltar que esses conceitos e teorias estão evidentes no meio público, inclusive no ambiente escolar, lugar de grande responsabilidade na formação moral e social dos indivíduos (SANTOS, 2007).

Numerosos são os conflitos e dificuldades enfrentados pelos educadores com as questões de gênero na escola, principalmente no espaço da Educação Física. Estudos sobre a construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais, no contexto escolar, apontam que a Educação Física constitui o campo onde se acentuam as desigualdades entre homens e mulheres (SANTOS, 2007; SOUZA; ALTMANN, 1999).

Historicamente, existe separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. As mulheres eram consideradas incapazes de realizar atividades que exigiam força, velocidade e destreza, por suas condições físicas. Assim como exercícios que

demandavam suavidade e leveza eram considerados afeminados e excluídos para os homens. Souza e Altmann (1999, p.6) explicam:

Com a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, principalmente a partir dos anos 30, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por “natureza” a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela “natureza”.

A sociedade procurou manter a simbologia da mulher como ser frágil repleto de emoções e ao homem associou a força e a razão. Com essas normas e regras socialmente adotadas, há dificuldade de trabalhar igualmente com meninos e meninas as diferentes propostas educacionais oferecidas pela Educação Física escolar, destacando-se a dança.

A dança no ambiente escolar, como conteúdo da Educação Física, não está isenta de preconceitos. Campos (2009) expõe, em seu estudo, a questão de pais e alunos que

expressam nas falas, nas atitudes e, sobretudo, nas ausências uma série de preconceitos e resistências em participar de aulas de dança, que carrega consigo outros elementos conflitantes ditados pela sociedade. Sendo assim, os desafios são aumentados, pois os alunos já chegam à escola com concepções formadas no que diz respeito às distinções entre feminino e masculino, principalmente referente aos movimentos corporais (CAMPOS, 2009).

Nas aulas de Educação Física, desenvolvendo-se o conteúdo dança, muitas vezes, ao apresentar movimentos considerados tipicamente femininos, se criam situações de constrangimento para os meninos. A princípio essas atividades são desprezadas por eles, abrindo espaço para chacotas e ficando o indivíduo que a pratica visto como afeminado. Portanto se relaciona o ato de dançar dos homens às suas opções sexuais, esquecendo que a atividade corporal ritmada independe delas (CAMPOS, 2009). Apesar dos esforços para tornar a dança uma atividade aceitável para todos, as atitudes de mudanças são vagarosas (BREGOLATO, 2007; HANNA,

1999). Segundo Capri (2009), isso ocorre devido a valores e normas culturais que muito lentamente se transformam.

Deve-se destacar que há uma estreita e contínua imbricação entre o social e o biológico, um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo:

todo movimento corporal é distinto para os dois sexos: o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto dos homens espera-se um caminhar mais firme (palavra que no dicionário vem associada a seguro, ereto, resolutivo – expressões muito masculinas e positivas), o uso das mãos [...], o posicionamento das pernas ao sentar, enfim, muitas posturas e movimentos são marcados, programados, para um e para outro sexo (LOURO 1992, p. 58-59).

Com isso, o processo educacional do ensino da dança para meninos e meninas supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, levando em conta a aprendizagem de valores, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos (SOUZA; ALTMANN, 1999). Os

professores têm dificuldade de inserir esse conteúdo nas aulas de Educação Física justamente pela dificuldade de romper esses fortes estereótipos sociais que criam uma grande resistência, principalmente dos meninos.

Mesmo diante dessa resistência, é importante conscientizar os professores da insistência do desenvolvimento da dança. Trata-se de um conteúdo que permite a reflexão sobre os preconceitos existentes nas relações de gênero e, a partir dela, permitir a homens e mulheres se moverem apresentando aparatos biológicos, sociais, históricos e culturais, sem deixar de lado o sentimento proposto pela arte de dançar. Portanto os meninos podem, através de um gesto, mostrar sua força, sem perder a delicadeza do movimento, assim como as meninas podem transmitir sutileza e singeleza através de expressões fortes.

Os professores devem estar dispostos a criar estratégias, propostas e atividades que proporcionem aos alunos novas aprendizagens corporais, buscando também superar preconceitos e realizar as aulas para todos. As danças folclóricas

brasileiras apresentam-se como um tema de aulas de dança escolar capaz de desenvolver essa reflexão.

1.3 - Danças folclóricas na Educação Física escolar: possibilidades de ensino

As danças folclóricas são uma das formas mais representativas da cultura popular de um povo, podendo ser de grande valor educativo, por fazer a convergência de diversos assuntos, o que torna possível estudá-las de forma interdisciplinar nas escolas (CÔRTES, 2003). Saraiva e Kunz (1998) corroboram o entendimento de que, pela dança, é possível o resgate e a produção da cultura, um dos objetivos da educação:

[a dança] a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimento dos povos, tendo em vista uma forma de autoafirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com a sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida (SARAIVA; KUNZ, 1998, p.19).

E ela permite interação e respeito na diversidade existente na sociedade, seja ela qual for (BETTI, 1999, CARBONERA, 2008). Pereira (2009) complementa apresentando a importância do folclore na escola:

Evidencia-se assim quão importante é vivenciar o folclore na escola, devido a sua contribuição para a formação social, histórica e crítica do aluno; e ainda, pelo seu caráter de interdisciplinaridade, uma vez que, ao partilhar nossos conhecimentos, estaremos nos enriquecendo culturalmente... além de trazer os benefícios culturais, o folclore ajuda também a compreender os problemas da sociedade, por refletir os conhecimentos aceitos pelos antepassados e transmitidos à geração moderna, que é ao mesmo tempo fiel ao passado e alerta às solicitações do presente (PEREIRA, 2009, p.2890).

Santos (2008), pensando na necessidade de refletir sobre as contribuições da dança no ambiente escolar, na formação de cidadãos, fez um estudo sobre a dança folclórica nas escolas públicas do Paraná. Partindo de políticas públicas, visava-se a meios inovadores de inserir na vida dos alunos valores sociais. Sendo assim, o estudo discute questões

referentes às danças folclóricas e os benefícios que o trabalho com elas pode gerar. A autora sugere a criação de projetos na área de dança que podem estimular a participação dos alunos:

Como benefício no desenvolvimento social devemos criar condições para que estabeleça relações com as pessoas e com o mundo; no desenvolvimento biológico, o conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades; no desenvolvimento intelectual, contribuir para a evolução do cognitivo e no filosófico, contribuir para o autocontrole, para o questionamento e a compreensão do mundo (PEREIRA; HUNGER, 2006 apud. SANTOS, 2008, p. 5).

Izume e Junior (2006), com o objetivo de analisar a importância atribuída à dança folclórica nas escolas municipais de Maringá, buscaram identificar os tipos de dança a serem ensinados, a forma metodológica, a aceitação dos alunos e os principais tipos de estímulo utilizados. O resultado do estudo apontou que todas as escolas tinham dança folclórica em seu currículo. Além disso, que havia grande aceitação do tema pelos alunos. Há de se ressaltar que as aulas observadas no estudo eram “ministradas com a metodologia histórico-crítica,

motivando os alunos a participar dos grupos de dança, que se apresentam em festivais” (IZUMI; JUNIOR, 2006, p. 111).

Pode-se concluir por esse estudo:

a dança contribui para o desenvolvimento da criança em aspectos como socialização, resgate da cultura, melhoria dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, e que a inclusão e o incentivo à dança folclórica nas escolas municipais é um excelente exemplo que deveria ser seguido por outras escolas, para incentivar cada vez mais a educação e a cultura, consideradas o ponto de partida para a formação consciente do indivíduo (IZUMI; JUNIOR, 2006, p. 116).

Diante das questões apresentada, é possível confirmar que o conteúdo dança, mais especificamente dança folclórica brasileira, constitui-se como um instrumento pedagógico de relevância no cotidiano escolar, oportunizando uma educação pelo corpo inteiro, a partir de uma aprendizagem criativa e participativa. Trabalhar a dança folclórica brasileira, na escola, é uma das estratégias possíveis na tentativa de superar a divisão dos conteúdos por gênero, proporcionando aos educandos o reconhecimento corporal e suas possibilidades de movimento.

Deve-se ressaltar que este estudo não busca apresentar uma “fórmula ideal” para a inserção da dança na Educação Física, mas uma possibilidade de oportunizar o acesso a novas formas de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física no ambiente escolar, principalmente dialogando com questões de gênero.

2 - Metodologia

Este trabalho utilizou uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, em busca de subsídios para a discussão dos resultados da pesquisa (GRANDO; HONORATO, 2008; OLIVEIRA, 2010; TRESCA, 2000). As respostas foram analisadas e apresentadas em nível de frequência e percentil (IZUMI; JUNIOR, 2006). Utilizou-se também a técnica de análise interpretativa, a partir do procedimento de categorização por semelhança de respostas.

Participaram voluntariamente do estudo 60 alunos, com idade entre 11 e 12 anos, de três turmas do Ensino

Fundamental de uma escola da rede pública de Ouro Preto, Minas Gerais. Para a coleta dos dados, foi ministrada uma aula de Educação Física que abordou o conteúdo danças folclóricas brasileiras, com os ritmos carimbó e frevo. As danças foram escolhidas pelas características dos passos, uma vez que o carimbó possui passos específicos para homens e mulheres e o frevo não apresenta essa distinção de gestos.

Os alunos foram instruídos para responder a um questionário de questões abertas e fechadas, dez questões divididas em três blocos de tema: “experiência com a dança”, “participação na aula de hoje” e “compreensão da dança”. Deve-se ressaltar que as questões referentes à experiência com a dança foram respondidas antes de iniciar a aula, para que esta não interferisse nas respostas dos alunos. Logo após a aula, os alunos responderam às questões referentes à participação na aula e compreensão da dança.

3 - Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa estão apresentados em nível de frequência e percentil para as questões fechadas (IZUMI; JUNIOR, 2006) e também frequência das categorizações dos dados (OLIVEIRA, 2010) para as questões abertas, seguindo a organização dos três blocos de temas existentes no questionário aplicado: o primeiro “experiência com a dança”, o segundo “participação na aula de hoje” e o terceiro “compreensão da dança”.

3.1 - Experiência com a dança

Os resultados do bloco 1 correspondem às perguntas sobre a vivência dos alunos com a dança, de maneira geral, e a dança folclórica, fora e dentro do ambiente escolar.

Com relação às respostas referentes à participação dos alunos em aulas de dança e danças folclóricas brasileiras, nas aulas de Educação Física e também fora do ambiente escolar,

foi possível observar que 72% já participaram de aulas de dança, na Educação Física. Essa participação, possivelmente, está associada a vivências anteriores com a dança, uma vez que 63% já vivenciaram a dança fora do ambiente escolar. Dos alunos que não tiveram contato com a dança nas aulas de Educação Física, 28% apresentaram como justificativa falta de interesse dos próprios alunos, ausência do conteúdo nas aulas de Educação Física e motivos religiosos.

Quando foi tratada especificamente a prática de danças folclóricas brasileiras nas aulas de Educação Física, os alunos que afirmaram ter participado (33%) apresentaram a vivência nas seguintes danças: *de fitas, quadrilha, saci e iara, frevo e carimbó*. Além disso, dos alunos que tiveram contato com a dança folclórica brasileira fora do ambiente escolar (17%), foram citadas as mesmas danças vistas na escola: *de fitas, quadrilha, saci e iara e carimbó*. Portanto as experiências da escola foram reproduzidas fora dela. Há de se ressaltar que existe um contato significativamente menor com a dança folclórica brasileira fora do ambiente escolar, em comparação

com outras danças, de maneira geral, pois a maioria dos alunos afirmou não ter vivenciado esse tipo de dança fora da escola (83%). Sendo assim, identifica-se a importância da presença desse conteúdo na escola, onde existe mais contato dos alunos com a dança folclórica. Assim, os alunos vão reconhecê-la no dia a dia, depois de conhecê-la na escola.

Concordamos, pois, com os estudos que apresentam a má formação dos profissionais de Educação Física como um dos motivos da negação da dança como conteúdo de suas aulas. A falta de embasamento teórico/prático para o desenvolvimento dos temas específicos da dança dificulta a elaboração dos planejamentos de aula, fazendo com que muitos docentes deem preferência a outros conteúdos, que julgam mais fáceis de ministrar ou em que então tenham mais afinidade (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2002; PACHECO, 1999; PEREIRA, 2009).

Apesar de apresentarem os alunos experiência anterior com a dança, quando se fala em prática das danças folclóricas brasileiras, tanto na Educação Física escolar quanto fora,

percebe-se que a maioria dos alunos desconhece o tema. Infelizmente, mesmo diante da riqueza cultural oferecida pelo país, esses conhecimentos nem sempre são reconhecidos e valorizados e acabam passando despercebidos aos olhos das pessoas.

Sabendo da importância do folclore nas diversas contribuições que o tema pode proporcionar para a formação social, histórica e crítica dos alunos, há de se incentivar a prática pedagógica do professor, para transmitir essa infinidade de conhecimento cultural aos alunos (CAMPOS, 2009; IZUME; JUNIOR, 2006; PÉREZ GALLARDO, 1997; SANTOS, 2008). É no ambiente escolar que os alunos têm mais contato com esse conhecimento. Isso está nítido no estudo, em que observamos que as danças folclóricas vivenciadas na escola eram as mesmas que foram praticadas fora da escola, ou seja, os alunos transferiam o conhecimento adquirido para fora do ambiente escolar.

Para finalizar o bloco experiência com a dança os alunos responderam à seguinte questão: “O que você acha que

são danças folclóricas brasileiras?”. Das respostas obtidas foi possível construir categorias de respostas, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização das respostas referentes à questão: O que você acha que são danças folclóricas brasileiras?

O que você acha que são danças folclóricas brasileiras?					
Categorias	Respostas encontradas				Total
Ludicidade	Legal/divertida	Animação	—	—	6
Fatos Folclóricos	Representam coisas folclóricas	Personagens fictícios	Personagens folclóricos	—	13
Tradição	Passadas de geração em geração	Dança antiga	—	—	8
Regionalidade	Danças de cada canto do Brasil/ que representam algo para o estado	Dança do Brasil	Dança nordestina	Que representam algo para o estado	11
Povo	Dança cultural /popular	—	—	—	6
Diversos	Dança famosa	Representam o pai Tálo	Que eu não gosto	Dança diferente	5
Em branco	—	—	—	—	4
Não souberam	—	—	—	—	7

Identifica-se a compreensão dos alunos sobre o significado da dança folclórica brasileira, uma vez que a maioria foi capaz de expressar o entendimento pela associação da dança com elementos que dão sentido ao folclore, como fatos folclóricos, regionalidade e tradição. Tais respostas vão ao encontro de definições de folclore apresentadas por Campos (2009) e Verderi (2000) *apud*. Neto e Tonello (2008) falam de transmissão de saberes e costumes de um povo, preservados pela tradição e pela imitação. Folclore é também a maneira de pensar e agir, aceitando e interiorizando socialmente os costumes do povo (IZUME; JUNIOR, 2006). Megale (2000) apresenta a dança como um fato folclórico que possui características essenciais de uma manifestação espontânea, que é cultivada e aceita pela sociedade. Além disso, a dança folclórica obedece a uma sequência de passos representativos de um fato ou acontecimento importante para uma comunidade, respaldada pela importância de sua função social (CÔRTEZ, 2003).

Diante do referencial teórico apresentado, observa-se coerência nas respostas dos alunos quanto à compreensão da dança folclórica brasileira. No entanto deve-se ressaltar que sabiam o que era a dança folclórica, porém não a reconheciam fora da escola, ou melhor, só reconheciam o que já foi visto e vivenciado. Talvez seja por isso que as mesmas danças foram citadas como experiências vividas fora e dentro da escola.

Como os alunos comungavam ideias sobre o que é a dança folclórica, pode-se usar esse entendimento prévio como estratégia de ensino, através de ações pedagógicas do professor de Educação Física, para instigar a curiosidade em compreender mais profundamente as novidades que lhes são apresentadas. A diversidade das danças folclóricas, no que diz respeito a movimentos, questões históricas, especificidades regionais, entre outras, são características relevantes que atraem ainda mais os alunos, permitindo que reconheçam o folclore para além da data comemorativa 22 de agosto.

3.2 - Participação na aula de hoje

Com base na aula ministrada, com os temas *carimbó* e *frevo*, foi feita uma análise da participação dos alunos. Foram levantadas as justificativas que levaram os alunos a participar, ou não, da aula. Neste bloco, viu-se que 73% dos alunos participaram de toda a aula ministrada, principalmente pelo caráter lúdico e pelo interesse de aprender, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorização das respostas que justificam a participação dos alunos na aula

Você participou de toda a aula de hoje? Por quê? (SIM)					
Categorias	Respostas encontradas				Total
Interesse pelo conteúdo	Gosto de dançar	—	—	—	3
Ludicidade	Estava muito engraçado	Legal/divertido	Gostei da dança	Gostei da aula e das danças	25
Interesse em aprender	Experimentar a aula	Achei interessante	Gostei da aula e quis conhecer/aprender as danças	Queria aprender as danças	9
Obrigatoriedade	Porque era para participar	Eu fiz tudo que mandaram	Mas não queria participar de tudo	—	4
Conhecimento anterior	Já dancei e gosto de carimbó	—	—	—	1
Outros	Participei de toda a aula	Só parei pra descansar	—	—	2

Quando indagados sobre a participação na aula, os alunos, em sua maioria, afirmaram ter participado de toda a aula, justificando a presença durante a aula de *carimbó* e *frevó* principalmente pela ludicidade e pelo interesse em aprender. Destacamos que dos alunos que participaram de toda a aula

todos executavam o que era solicitado. Houve também grande associação das danças à ludicidade. Sendo assim, o momento de diversão proporcionado aos alunos pela prática das danças folclóricas brasileiras foi fundamental para a participação efetiva na aula.

Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997 p. 58).

Ainda a respeito do interesse pelo conteúdo, percebe-se que a aceitação não estava vinculada apenas à importância atribuída à disciplina ou ao conhecimento anterior apresentado pelos alunos. O prazer e bem-estar que a aula proporciona, também são essenciais para essa aceitação. No entanto, há uma ambiguidade na percepção que os alunos têm das aulas. Apesar do sentimento de diversão, esbarram na obrigatoriedade imposta pelo sistema educacional. O sentimento de obrigação

pode influenciar negativamente na participação dos alunos, criando falta de gosto ou trauma. No entanto a obrigatoriedade talvez seja necessária, pois o desinteresse inicial de participar de uma aula pode se tornar prazer, pois os alunos só podem gostar de um conteúdo conhecido, mas para isso é necessário oportunizar a vivência da prática. Podemos caracterizar essa discussão apresentando a fala de uma aluna, ao apontar o motivo da participação na aula: “eu comecei a fazer a aula, vi que era legal e participei”.

Os alunos que não participaram de toda a aula (27%) tiveram como principais motivos a falta de gosto e a vergonha de se expor, como mostra o Quadro 3. No entanto, entre os alunos, alguns saíram, em algum momento, da aula e, convidados, retornaram. Possivelmente, as danças apresentadas não despertaram o interesse desses alunos ou os passos constrangeram alguns alunos pela dificuldade técnica ou pela novidade do movimento.

Quadro 3 – Categorização das respostas que justificam a não participação dos alunos na aula

Você participou de toda aula de hoje? Por quê? (NÃO)					
Categorias	Respostas encontradas				Total
Dificuldade na execução/técnica	Não consegui fazer todas	Não consegui fazer todas	Meu joelho dói	—	3
Não gostei	Foi ruim	Não queria dançar	Algumas danças foram chatas	Não gostei muito do desafio do lenço	6
Vergonha/exposição	Fiquei com vergonha	Fiquei com vergonha de dançar o carimbó	Não tinha par	—	5
Desinteresse	Por que não quis	—	—	—	1
Outros	Parei em alguns momentos	—	—	—	1

Observa-se que a maior evasão se deu na aula de carimbó, mais especificamente no momento em que foi solicitada a formação de casais, mostrando a dificuldade que alguns alunos têm em lidar com as questões de gênero.

As respostas ao questionário não apresentaram as dificuldades existentes na aula com relação às questões de gênero, uma vez que a maioria dos alunos participou e

compreendeu a possibilidade de as duas danças serem praticadas por meninos e meninas. No entanto, durante a observação da aula, ficou clara a dificuldade em formar casais, na dança do carimbó, sendo que a maioria dos alunos e alunas se recusou a dançar com colega do sexo oposto, além de se dispersar nesse momento. Diferente do carimbó, no frevo não foi identificada essa dificuldade, pois não havia a necessidade da aproximação direta entre meninos e meninas. Essas situações vão ao encontro dos referenciais teóricos, uma vez que autores apresentam a dificuldade de relação entre meninos e meninas, criadas socialmente e historicamente (CAMPOS, 2009; SANTOS, 2007; SOUZA; ALTMANN, 1999).

Deve-se ressaltar que a adolescência, ou seja, a fase em que os alunos participantes do estudo se inseriam, é outro fator que contribui para a dificuldade de aproximação entre alunos de sexos opostos, por questões de mudanças corporais e de transição na formação social e psicológica do indivíduo (MARTINS; ALENCASTRO, 2012; LEAO, [2004?]).

Nesse sentido, podemos refletir sobre a forma de fazer uso do conteúdo com o objetivo de reduzir dificuldades que pode apresentar. Por exemplo: o professor pode utilizar da polêmica de um conteúdo, como foi o caso da formação de casais na aula de *carimbó*, para possibilitar que os alunos reflitam sobre a sua postura. E discutir sobre as questões de gênero na escola, questões que reproduzem a realidade social da classificação de padrões de comportamento em femininos e masculinos.

Para estratégias de ensino, podemos pensar na dança como atrativa para as aulas. O desafio presente nas duas danças, tanto no *carimbó* quanto no *frevo*, auxiliaram essa aproximação da dança como conteúdo de diversão. No caso do *carimbó*, mais especificamente no desafio do lenço, os meninos se divertiram na tentativa de pegar o lenço com a boca; no *frevo*, durante os variados passos acrobáticos e agachadas, os alunos desafiavam o limite. Portanto as características vistas na dança folclórica só confirmaram a possibilidade e a importância de inseri-la nas aulas de Educação Física como

estratégia de ensino para o envolvimento integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Identificaram-se outras justificativas para a negação dos alunos à aula: dificuldade na execução e técnica de movimentos, falta de gosto pela aula, falta de gosto pelo conteúdo e vergonha de se expor diante dos colegas. Nesse sentido, podemos refletir sobre a ação pedagógica do professor fazendo a seguinte pergunta: Será que a forma como o professor desenvolve o conteúdo, voltando-se exclusivamente para a técnica, faz com que os alunos tenham essa dificuldade maior ou falta de gosto pela aula? A preocupação de desenvolver a dança a partir de movimentos prontos, com o intuito de formar dançarinos, não leva ao objetivo da Educação Física escolar (GASPARI, 2005; MEDEIROS, 2011; PEREIRA, 2009; SANTOS, 2008).

Talvez a técnica não seja o maior problema, mas a forma de desenvolvê-la. O trabalho da técnica a partir da criação dos alunos pode permitir que eles experimentem diferentes movimentos com base na sua percepção corporal,

sem que haja imposição do que é certo ou errado. Isso possibilita que eles participem sem medo de se expor perante os colegas, intimidados pelo erro, com a liberdade de se movimentar espontaneamente. Isso se comprova, nas observações feitas no decorrer da aula de frevo. A professora apenas apresentou brevemente as agachadas do frevo e deu a liberdade para a turma experimentar corporalmente o movimento. Assim, foi possível identificar a apresentação de novos passos pelos os alunos.

Depois do primeiro contato com o movimento proposto, o professor pôde inserir algumas especificações, para que os alunos reconhecessem nos passos e na postura as características regionais das diferentes danças, principalmente das danças folclóricas brasileiras.

A linguagem corporal inserida nas danças folclóricas constitui-se como manifestação lúdica, dada sua finalidade comunicativa das emoções, sentimentos e ideias que são extravasadas através dos movimentos carregados de sentido. O ser humano se relaciona com o mundo social, demonstra o que sente e, em razão

disso, tem na expressão corporal uma poderosa via de interação (SBORQUIA; NEIRA, 2008, p. 90).

Ainda neste bloco, foram feitas algumas perguntas referentes à participação e à preferência, nas danças abordadas na aula. Para a participação, foi perguntado aos alunos de qual dança haviam participado. Para a preferência, perguntou-se de qual das danças eles mais gostaram.

Com relação à participação nas danças carimbó e frevo, 83% dos alunos responderam ter participado das duas, a participação só no frevo foi de 15% e apenas no carimbó foi de 2%. Isso também se notou na preferência dos alunos em relação à escolha de apenas uma dança.

No que dizia respeito à preferência dos alunos pelas danças vivenciadas na aula, a principal justificativa, a ludicidade, teve o maior valor (37%) para as duas danças. No Quadro 4 encontram-se as categorias que justificaram a preferência dos alunos pelas duas danças, o carimbó e o frevo.

Quadro 4 – Categorização das respostas referentes à preferência por frevo e carimbo

De qual dança você mais gostou? (frevo e carimbó)				
Categorias	Respostas encontradas			Total
Interesse em aprender	São interessantes e gostosas de dançar	—	—	1
Aspectos técnicos/facilidade de execução	Fácil de dançar	—	—	2
Ludicidade	Legal/engraçado	São divertidas	Porque tinha que pegar o pano no chão	18
Conhecimento anterior	O frevo eu já gostava/ e o carimbó achei interessante	—		1
Associação com os aspectos artístico da dança	—	—	—	—
Outro	—	—	—	—

No Quadro 5 estão identificadas as justificativas dos alunos na preferência pelo *carimbó*. Nota-se que 33% apresentaram preferência pelo *carimbó*, associando o caráter lúdico da dança, uma vez que os alunos a consideraram divertida e engraçada, principalmente no que dizia respeito à questão histórica e ao desafio do lenço, situações observadas na aula ministrada.

Quadro 5 – Categorização das respostas referentes à preferência pelo carimbo

De qual dança você mais gostou? (carimbó)				
Categorias	Respostas encontradas			Total
Interesse em aprender	Porque é interessante	—	—	2
Aspectos técnicos/facilidade de execução	Porque fez mais exercícios	—	—	1
Ludicidade	É legal, eu gosto da parte do lenço	Legal	É mais divertida/engraçada	12
Conhecimento anterior	Eu já conhecia	—	—	1
Associação com os aspectos artístico da dança	Mais bonita	—	—	1
Outro	Não respondeu	—	—	1

Com relação à preferência dos alunos pelo *frevo*, as respostas estão apresentadas no Quadro 6. Obteve-se como resultado o interesse de 30% pelo *frevo*, sendo duas as justificativas mais freqüentes, a ludicidade e o interesse em aprender, que se repetiram como justificativa para a participação na aula.

Quadro 6 - Categorização das respostas referentes à preferência pelo frevo

De qual dança você mais gostou? (carimbó)				
Categorias	Respostas encontradas			Total
Interesse em aprender	Achei interessante/ bonita de se ver dançar	Eu não sabia e aprendi um pouco	—	5
Aspectos técnicos/ facilidade de execução	É mais legal de fazer/ executar a dança	É mais animado, mais fácil de fazer	Teve passos melhores	4
Ludicidade	Legal e divertido	Legal e esportivo	—	7
Conhecimento anterior	Eu já praticava em casa	—	—	1
Associação com os aspectos artístico da dança	Se essa dança for apresentada eu não teria vergonha de apresentar	—	—	1
Outro	Por que eu dancei só ela	—	—	1

É interessante ressaltar que, mesmo diante de danças distintas, foram agregados, na visão dos alunos, valores semelhantes, uma vez que a ludicidade foi a principal característica atribuída tanto ao carimbó quanto ao frevo.

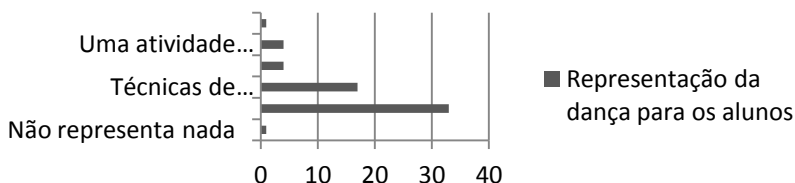
Finalizando as questões referentes ao bloco “participação na aula de hoje”, observou-se, ao perguntar

“Qual dessas danças podem ser dançadas por meninos e meninas?”, que 85% aceitavam a possibilidade de inserir meninos e meninas na prática das duas danças. A partir dessa aceitação da dança por parte dos alunos, os professores podem explorar mais o conteúdo, não apenas para os benefícios corporais, mas também para as discussões referentes às questões de gênero.

3.3 - *Compreensão da dança*

No último bloco identifica-se a compreensão dos alunos sobre a dança e a dança como conteúdo da Educação Física escolar. No Gráfico 1 apresentamos os resultados para a compreensão da dança.

Gráfico 1 – Compreensão da dança de uma forma geral



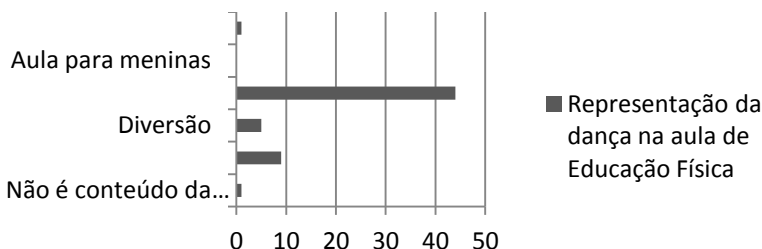
Mais uma vez a maioria das respostas (55%) se voltou para a visão lúdica da dança. No entanto também se pode destacar, no que diz respeito à compreensão da dança, a associação a técnica de movimento (28%).

No que diz respeito à representatividade na aula de Educação Física, a compreensão da dança como ludicidade diminuiu muito (8%), dando uma visão mais técnica, uma vez que a maioria das respostas (73%) se voltou para “aprender passos de diferentes danças e ritmos” e “aprender a movimentar meu corpo” (15%), como mostra o Gráfico 2.

Com esses resultados, pode-se entender que a dança, fora do ambiente escolar, é predominantemente vista como um momento de diversão ou como associada à técnica de movimentos. Em contrapartida, no ambiente escolar, o caráter de ludicidade perdeu o destaque, passando a maior representatividade para “aprender passos de diferentes danças e ritmos” e “aprender a movimentar meu corpo”, sendo que essas respostas se voltaram para a técnica. Possivelmente, a vivência anterior com a dança fora do ambiente escolar, para a

maioria dos alunos, criou essa visão de lazer ou diversão, que se perdeu no ambiente escolar, possivelmente pelo sistema de ensino, que leva o aluno a pensar no ensino “fechado”, ou seja, não flexível, apesar de, durante a prática da pesquisa, a ludicidade ter se destacado.

Gráfico 2 – Compreensão da dança na aula de Educação Física



Essas duas visões de técnica também podem ter as seguintes representações: a primeira seria a visão de aprendizado na aula de Educação Física, uma vez que se associa um conteúdo aplicado em um ambiente de aprendizado. A outra seria a visão técnica do movimento, no sentido de aprender passos e formas de se movimentar. Diante dessa realidade, percebe-se a necessidade de refletir sobre

mudanças e permanências, na prática pedagógica do professor, para que ele busque novos caminhos e maneiras do fazer pedagógico, menos técnico e mais criativo no ambiente escolar, possibilitando que os alunos reconheçam o corpo dançante e se expressem criticamente por meio dele.

Considerações Finais

O estudo realizado apontou que alunos e alunas têm interesse pelo conteúdo dança, mais especificamente dança folclórica brasileira. Além disso, a temática pode ser utilizada como estratégia de ensino para inserir todos os alunos nas aulas de Educação Física escolar.

Observou-se mais facilidade no desenvolvimento do frevo em relação ao carimbó, por não apresentar distinção de gênero em seus passos e não haver necessidade de formação de pares para o desenvolvimento da dança. No entanto não se excluiu a prática do carimbó, uma vez que essa dança pode ser utilizada como estratégia de reflexão sobre relações de gênero

no ambiente escolar, como forma de dialogar com as barreiras do preconceito no que diz respeito a essa questão social.

A prática pedagógica do professor de Educação Física deve ser pensada e sistematizada levando em conta as formas e o meio que se vai utilizar para trabalhar com o conteúdo dança. A preocupação com a técnica de movimento não deve ser a prioridade, nem tampouco as coreografias prontas. O professor deve permitir aos alunos uma vivência da dança de forma prazerosa, dando a liberdade para que eles se expressem corporalmente sem medo de errar e com possibilidades de criar e recriar a partir do aprendizado. Isso possibilita a transferência de conhecimento, extrapolando os muros da escola, e também permite que os alunos saibam reconhecer os diferentes contextos da dança, sem necessariamente ter o contato direto com o tema na escola.

Dessa forma, é possível desenvolver um trabalho de qualidade com a dança folclórica brasileira, que proporciona o desenvolvimento das capacidades criativas e também a expressão original de cada aluno, permitindo a compreensão

do sentido de grupo social, a partir do reconhecimento de suas ações.

Referências

BARRETO, D. *Dança: Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BETTI, I. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, v.1, n.1, p. 25 -31, junho, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*: MEC. v. 7, Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*: MEC. Brasília, 1998.

BREGOLATO, R. A. *Cultura corporal da dança*. Coleção Educação Física Escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica-social, São Paulo, v. 1, 2007.

CAMPOS, M. A. Histórias das Práticas de Dança na Escola de Educação Física da UFMG. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 193-208, set. 2009.

CAPRI, F. S. Rompendo as barreiras do gênero masculino: prática da dança em aulas de Educação Física. *Net*, Buenos Aires, año 14, n. 136, sept. 2009. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 18 de jan. 2013.

CARBONERA, D. *A importância da dança no contexto escolar*. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação em Educação Física Escolar) - Faculdade Iguaçu – ESAP, Cascavel-PR, 2008.

CÔRTEZ, G. A dança no contexto folclórico e parafolclórico. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DANÇA CONTEMPORÂNEA, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2003. CD-ROM.

CUNHA JÚNIOR, F. *As relações de gênero e o cotidiano do professor de Educação Física*: em prol de uma pedagogia não-sexista. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 1996.

FERREIRA, V. *Dança na escola*: um novo ritmo para a Educação Física. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.). *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GOMES JÚNIOR, L. M.; LIMA, L. M. Educação Estética e Educação Física: a dança na formação de professores. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 3, n. 2, jul./ jun. 2001- 2002.

GRANDO, D; HONORATO, I. O ensino do conteúdo dança na 5ª e 6ª Série do Ensino Fundamental a partir da dança folclórica e da dança de rua. *Motrivivência*, ano XX, n. 31, p. 99-114, dez. 2008.

HANNA; J. L. *Dança, sexo e gênero* – signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

IZUMI C. M; JUNIOR J. M. A relevância do folclore nas escolas municipais: um estudo sobre a dança folclórica. *Iniciação Científica CESUMAR*, v. 8, n. 2, p. 111-117, jul./dez. 2006.

LEAO, E. Pediatria ambulatorial. *Editora COOPMED*, ed.4, [2004?].

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.

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

MARTINS, C.; ALENCASTRO, L. As questões de gênero quanto à sexualidade dos adolescentes. *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 25-32, jan./mar 2012.

MEDEIROS, A. C. *O conteúdo dança nas aulas de Educação Física: a ótica dos documentos oficiais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física - Licenciatura) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MEGALE, B. N. *Folclore Brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Conteúdo Básico Comum: proposta curricular: Educação Física, Ensino Médio*. Belo Horizonte: SEE, 2007.

NANNI, D. O Ensino da dança na estruturação/ expansão da consciência corporal e da auto estima do educando. *Fitness & Performance Journal*, v.4, n.1, 2005.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. G. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

NETO, W. C; TONELLO, M. A Educação Física na escola e o resgate da cultura popular no Brasil. *Revista Digital*. Buenos Aires, ano 13, n. 124, set. 2008.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PACHECO, A. J. P. A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 117-124, set. 1999.

PEREIRA, M. L. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.15, n.4, p.768-780, out./dez. 2009.

PÉREZ GALLARDO, J. S. *et al. Educação Física: contribuições à formação profissional*. Ijuí, R.S.: Unijuí, 1997.

RANGEL, N. B. C. *Dança, educação, Educação Física: propostas do ensino da dança e o universo da Educação Física*. 1. ed. São Paulo: Fontoura, 2002.

SANTOS, N. Gêneros e Educação Física escolar: notas gerais sobre a formação cultural no decorrer da história. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 12, n. 112, sept., 2007.

SANTOS P. B. A aplicação de danças folclóricas nas escolas públicas. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 13, n. 122, Jul, 2008.

SARAIVA e KUNZ, M. *Improvisação & dança*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

SBORQUIA S. P.; NEIRA M. G. As Danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. *Motrivivência*, ano XX, n. 31, p.79-98, dez. 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul.-dez., p. 86, 1995.

SOUSA, E. S; ALTMANN H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, ago., 1999.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr., 2001.

TRESCA; R. P. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. *Rev. Bras. Ciên. e Mov.*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-13, jan. 2000.

Capítulo 4

Projetos Especiais em Danças Folclóricas

Marcos Antônio Almeida Campos

O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2000, p. 97).

Reconhecer o outro, ver a diferença do outro ajuda a identificação, não no sentido de segregação, de mera categorização, mas no entendimento de que é preciso reconhecer a diferença para compreender a identidade. Os estudos culturais apontam que identidade e diferença são inseparáveis, ou seja, conhecer culturas distintas e nuances da mesma cultura é primordial, para a pessoa se situar, reconhecendo-se no meio social no qual vive.

Escola, família, mídia, turismo, internet, tantos caminhos podem levar à ampliação do repertório cultural, estético e artístico. As informações estão disponíveis, com mais facilidade, em redes sociais diversas; as distâncias são vencidas facilmente pelo acesso maior ao sistema de transporte aéreo; capitais e cidades-polo de festas populares investem em marketing e estrutura para atrair turistas aos seus eventos sazonais; festivais de cultura popular trazem grupos

tradicionais e parafolclóricos afastados de sua origem para palcos e praças; o contato com as diversas culturas está mais acessível para a maioria das pessoas que se interessam em desenvolver trabalhos artísticos e/ou pedagógicos com a dança popular.

Entretanto lidar com a dança popular como mero objeto que pode ser usado como matéria prima para trabalhos diversos, sem cuidados essenciais e respeito a elementos históricos, gestuais e estéticos, pode causar mais danos do que benefícios à manifestação de origem. A partir disso, pretendo dialogar sobre aspectos indispensáveis para a montagem de projetos e trabalhos com dança popular, de forma responsável e coerente, tentando achar o equilíbrio entre a contemporaneidade das artes e a tradição e buscando fugir não só dos exageros como também dos engessamentos.

1 - Algumas Considerações Conceituais e não Consensuais

Antes de qualquer questão, é preciso fazer algumas distinções acerca de grupos artísticos que lidam com a cultura popular. Apesar de não haver consenso total sobre alguns termos técnicos, na essência são dois tipos de manifestações artísticas no panorama apresentado: grupos folclóricos e grupos parafolclóricos. Usa-se a “Carta do Folclore Brasileiro” como referência principal para melhor entendimento. Não vou fazer grandes discussões teóricas sobre a questão, o que não é o foco deste trabalho.

O item 1 do primeiro capítulo da Carta destaca:

Folclore é conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseados nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o

que preconiza a UNESCO (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995, p. 01).

Nesse panorama, observam-se vários domínios do folclore: lendas, agricultura, música, transporte, festas, danças, entre outros. Vale ressaltar que esses elementos, na grande maioria, não estão estáticos, “parados no tempo”, ou seja, apresentam reelaborações, mudanças, avanços, enfim, são dinâmicos e se modificam quando o agrupamento social que mantém o domínio acha viável ou necessário. A técnica de fabricação dos famosos bonecos de Olinda, por exemplo, persiste por gerações, mas a cada ano novos bonecos são produzidos; os movimentos de cabeça dos bois de Parintins foram introduzidos no final da década de 70, no Garantido, sem com isso modificar o elemento folclórico; em cada carnaval pernambucano, passos de frevo são criados, sem que a dança deixe de ser considerada frevo. Exemplos óbvios, mas que ajudam a desmistificar a ideia que persiste no senso comum de que o folclore é estático e resistente a mudanças na sua essência. Evolução nas manifestações tradicionais é

comum, causando críticas a princípio, mas depois é incorporada à dinâmica do contexto, desde que tenha sentido e significado para o agrupamento social que o constrói.

Grupos artísticos que se inspiram nas produções culturais de grupos tradicionais são, pela Carta, denominados “grupos parafolclóricos”, para os quais se apresentam três pautas de esclarecimentos:

1. São assim chamados os grupos que apresentam folguedos e danças folclóricas, cujos integrantes, em sua maioria, não são portadores das tradições representadas, se organizam formalmente, e aprendem as danças e os folguedos através do estudo regular, em alguns casos exclusivamente bibliográfico, e de modo não espontâneo (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995, p. 04).

Pela primeira pauta, a Carta distingue o tradicional do parafolclórico, destacando a questão da espontaneidade e da formalidade organizacional. Não que o grupo tradicional não possa ter organização formal, contudo o grupo parafolclórico, em sua maioria, tem uma dinâmica interna mais rígida,

havendo, em alguns casos, vinculação direta com instituições formais de ensino, projetos sociais, ONGs, entre outras instituições. Também não é comum um grupo tradicional se ater a estudos puramente bibliográficos para lidar com suas criações, o que comumente acontece em grupos formados em universidades, por exemplo.

Outro ponto interessante de ser levantado diz respeito ao período em que ocorrem. Diversas manifestações tradicionais possuem um período específico para ocorrer (as festas tradicionais de bumba meu boi se circunscrevem ao período compreendido entre o batismo e a morte do boi), outras se ligam a promessas e votos (muitos participantes de folias de reis estão por pagamento de promessas), outras a ciclos ou necessidades temporais (rituais indígenas ligados à necessidade de chuva ou expulsão de espíritos malignos, por exemplo). Para os grupos parafolclóricos, essas e outras manifestações podem ser dançadas e/ou teatralizadas em qualquer época do ano e em qualquer lugar, já que não estão intimamente amarradas às questões apontadas.

2. Recomenda-se que tais grupos não concorram em nenhuma circunstância com os grupos populares e que em suas apresentações seja esclarecido aos espectadores que seus espetáculos constituem recriações e aproveitamentos das manifestações folclóricas (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995, p. 04).

A pauta dois apresenta um dos maiores equívocos que um grupo parafolclórico pode cometer, numa clara situação de desrespeito à fonte de inspiração. Dizer que o próprio trabalho é mais interessante, visual e esteticamente mais agradável, menos enfadonho, entre outras depreciações aos grupos tradicionais, é a representação do conhecido ditado popular “cuspir no prato em que se comeu”. Como está destacado na Carta, ocultar do espectador a fonte utilizada para inspirar a criação artística é negar informação, como também desmerecer a fonte. Para complementar, vale ressaltar que copiar, na íntegra, coreografias e figurinos é passível de processo judicial por plágio, ou seja, configura-se como um crime.

3. Os grupos parafolclóricos constituem uma alternativa para a prática de ensino e para a divulgação das tradições folclóricas, tanto para fins educativos como para atendimento a eventos turísticos e culturais (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995, p. 04).

Segundo a pauta três, a Carta endossa a existência e importância dos grupos parafolclóricos, destacando as finalidades educativa e artística e o auxílio que promovem na divulgação dos grupos tradicionais. Embasado no respeito às características fundamentais e à procedência dos elementos apresentados nos grupos de origem, qualquer grupo parafolclórico, de vinculação educativa e/ou artística, pode valorizar, ampliar e manter a cultura popular tradicional. Portanto não deve concorrer com os tradicionais, mas auxiliar e divulgar sua existência, formando uma espécie de parceria em prol da continuidade e do enraizamento da manifestação.

2 - Escola, Religião e Universidade: Manutenção da Mesmice e do Preconceito com a Cultura Popular

Num país de cultura popular variada e extremamente diversificada, a noção de que o folclore é estático é, muitas vezes, construída na própria escola. É comum crianças e adolescentes trabalharem sempre os mesmos temas e elementos por gerações. Em agosto, mês em que se comemora o folclore¹, é comum ver professores e professoras proporem aos alunos trabalhos que apresentam a cultura popular de forma extremamente rasa. No ensino infantil, pede-se às crianças colorir gravuras de sacis ou mulas sem cabeça. Mais adiante se propõe pesquisar sobre lendas e mitos para, simplesmente, entregar um trabalho escrito que sequer é discutido em sala de aula.

Outros momentos mostram a reprodução de uma mesmice pedagógica, como o carnaval e a festa junina. No

¹ O Dia do Folclore é comemorado no dia 22 de agosto.

carnaval, geralmente, é realizada uma festa ou baile, sendo tocadas marchinhas antigas, frevos ou sambas-enredo das escolas do Rio de Janeiro e pedido que os alunos venham fantasiados. Na festa junina, quase sempre se vê a reprodução da mesma forma de dançar quadrilha, apesar de haver diversas danças populares da época. As mesmas roupas remendadas, a invasão do country norte-americano. Pouco se vê de baião, bumba meu boi, boi-bumbá, xaxado ou formas diferentes de dançar quadrilha.

Outro fator espinhoso que vem influenciando o pouco desenvolvimento de trabalhos com cultura popular no âmbito escolar diz respeito à religiosidade. Várias manifestações populares têm forte vinculação com religiões específicas ou são consideradas profanas e acabam se chocando com crenças de professores e diretores de escolas, coordenadores de projetos e até administrações públicas, como:

- Afoxé baiano: Considerado um candomblé de rua, está intimamente ligado às gestualidades de rituais de cultos aos orixás.

- Congado e congada: Têm vínculo com tradições populares ligadas ao catolicismo, geralmente a Nossa Senhora do Rosário.
- Maracatu: Revela presença forte de elementos ligados ao candomblé. No maracatu pernambucano, identifica-se, em alguns grupos, a presença de integrantes vestidos como orixás (geralmente Iemanjá e Oxum); no maracatu cearense, as músicas dos grupos eram denominadas “macumbas”, mas mudaram a denominação para “loas” por questões ligadas à aceitação e negação religiosa.
- Boi-Bumbá de Parintins: Tem presença de montagens cênicas e coreográficas baseadas em lendas e rituais xamânicos, com forte presença de elementos ligados ao fantástico e ao curandeirismo.
- Lundu marajoara e cacuriá maranhense: Caracterizam-se pela grande sensualidade, que incomoda alas mais conservadoras da sociedade.

Ainda podem ser citadas danças de adoração em presépios (*pastorinha, folia de reis*), danças e elementos com forte influência afro (*capoeira, jongo, tambor de crioula*), danças ligadas a culto aos santos católicos (*retumbão, dança de São Gonçalo*), danças sensuais (*carimbó, ciranda do amor*), entre outras. Poucas podem ser caracterizadas como neutras, correndo-se o risco de, dependendo de comunidades específicas que as representam, haver equívoco. Pode-se dizer que, por exemplo, muitas danças gaúchas e o catira são neutras, sem afirmar isso categoricamente.

Esses exemplos apontam ampla intimidade da cultura popular com a religiosidade e com vários elementos considerados profanos. Como os projetos sociais (na maioria) e as políticas públicas devem ser laicas, torna-se questionável a proibição do ensino-aprendizagem de elementos culturais por causa do vínculo com o profano e/ou a religiosidade específica.

Para não incorrer em erro, vale ressaltar que há duas realidades neste panorama: instituições públicas e laicas e

instituições de vínculo religioso específico, principalmente aquelas ligadas a religiões específicas, com destaque para católicas e protestantes. Numa escola pública, o ensino deve ser neutro no que diz respeito à religião, não podendo haver preconceito com religiões ou cultos, mesmo que a comunidade seja atendida por uma religião específica. Como ambiente de ensino da cultura humana ampliada, a escola deve promover o ensino-aprendizagem sem amarras religiosas, exatamente para poder criar nos alunos o sentido da tolerância com as diversas culturas e formas de se manifestar do ser humano.

A escola deve ampliar o conhecimento de seu alunado e não afirmar e reforçar culturas dominantes em detrimento das culturas minoritárias. Discriminar ou menosprezar danças ou práticas ligadas à umbanda ou ao candomblé, por exemplo, em escola pública, configura-se como grave erro. É negar esse conhecimento aos que não professam a crença, assim como é falta de respeito aos alunos que são praticantes. Falar sobre religiões específicas não é transformar a escola em terreiro, mesquita, igreja. É transmitir conhecimento sobre as diferentes

formas de manifestar a religiosidade ou até mesmo de não ser religioso, lembrando que pode haver alunos ateus.

Por outro lado, existem escolas vinculadas a instituições religiosas que permitem, ou não, dependendo de ser tradicionais ou progressistas, trabalhar com elementos de religiões diferentes. Há exemplos de escolas que, mesmo sendo ligadas a uma religião, possuem programas de ensino religioso amplo e permitem a existência de projetos de dança afro, dança popular, capoeira, entendendo que são conteúdos culturais que permitem que, na diversidade, os alunos possam respeitar e tolerar o diferente, sem necessariamente ferir sua crença. Em contraponto, outras instituições proíbem e vigiam constantemente cada conteúdo nas diversas práticas pedagógicas para que não haja inclusão de conhecimentos que ferem suas bases religiosas. De qualquer forma, quando a escola religiosa, não a pública, deixa claro seu intuito, suas permissões e proibições, cabe aos pais aceitar, ou não, a maneira de desenvolver o projeto político-pedagógico. Assim

como os professores que nela trabalham devem respeitar a filosofia de trabalho.

As equipes pedagógicas de escolas de cunho religioso mais tradicional deveriam repensar suas concepções acerca do assunto, no sentido de informar sobre a existência de outras formas de praticar a religiosidade. Voltando o olhar para as culturas afro e indígena, pode-se destacar desconhecimento, negação ou tratamento raso ou equivocado de temáticas ligadas às tradições populares dessas etnias. A Lei n.º 11645 institui a obrigatoriedade da inclusão de temas ligados à história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino, trazendo estas ordenações:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e

indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (LEI n.º11645, 2008).

Essa Lei foi importante ferramenta de luta para a entrada ou reforço das temáticas afro e indígena na escola, mas no cotidiano pouco se avançou em estudos e práticas. Mesmo quando o tema é trabalhado, até em escolas públicas, há grande resistência de alguns alunos, pais e professores, que se negam a lidar com essas temáticas pelo fato de se chocarem com suas crenças. A questão apontada nem diz respeito a obrigar os sujeitos a se envolverem sem questionamentos com tudo que é proposto (procedimento com o qual não se concorda), mas repensar situações em que são feitos, como abaixo-assinados ou ordens de líderes religiosos interferindo em assuntos internos de escolas laicas, enfim, questionar práticas que proíbem ou inibem o que, segundo a lei, é direito dos alunos e dever dos professores.

Se os conteúdos ensinados em dada escola pública se chocam com as crenças que a família professa, talvez seja interessante matriculá-lo em uma escola cujo projeto político-pedagógico revela vínculo direto com essa religião. Lá, provavelmente, as aspirações religiosas podem ser atendidas.

Completando este tópico, é interessante falar sobre a cultura popular no meio universitário, quando está presente. Fazendo uma pesquisa parcial nas grades de disciplinas de cursos de Educação Física e Dança, em instituições de ensino superior públicas², pode-se notar a pouca incidência ou completa inexistência de disciplinas que tratam do tema.

Focando a dança folclórica, destacam-se os currículos das Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG) e do Rio Grande do Sul (UFRS), que têm disciplinas obrigatórias sobre o conteúdo na formação dos graduandos. O curso de Dança da UFMG tem como especialidade de formação a dança folclórica, junto com a dança contemporânea. Já na UFRGS,

² Algumas grades curriculares não estavam disponíveis nos sites das universidades.

além de danças folclóricas brasileiras, há a disciplina Danças Folclóricas Gaúchas. Coincidentemente, nessas duas universidades, há grupos de dança parafolclóricos consolidados, compostos, na sua maioria, por alunos da própria instituição. Além dos grupos Sarandeiros (UFMG) e Tchê (UFRGS), podemos citar a Companhia Folclórica do Rio (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Rosários (Universidade Federal de Ouro Preto)¹, Fogaça (Universidade Estadual de Maringá), Mira Ira (Instituto Federal do Ceará), entre outros.

Se nesses locais os trabalhos com cultura popular rendem belos produtos artísticos pelo interesse de professores e alunos, há de se esperar que isso reverbere em outras instituições, para que incentivem esses tipos de ação cultural e formativa. Contudo restringir currículos de cursos de Dança a um tipo de linguagem e dar pouco espaço a outras linguagens se torna um entrave para esse objetivo. Não incluir disciplinas de dança popular, mesmo optativas, em cursos de Educação

Física também restringe as possibilidades formativas, principalmente nos cursos de licenciatura.

Enfim, problematizar os equívocos e exaltar os bons trabalhos ajuda a retirar o paradigma que incide no folclore, como algo menor, sem importância, parado no tempo. É fundamental destacar que essas situações acontecem, muitas vezes, por ignorância ou pouco conhecimento daqueles que poderiam divulgar e desenvolver trabalhos com a cultura em ambientes educativos diversos. Muitos professores ou profissionais de Educação Física, Educação Artística, Pedagogia, Dança, Teatro e outros setores demonstram interesse pelo assunto, mas não se sentem capacitados para esse investimento. Torna-se papel das instituições formativas proporcionar disciplinas, cursos, capacitações, especializações, ações de extensão, reciclagens, programas de mestrado e doutorado que ajudem a dar suporte para que esses sujeitos levem o conhecimento, contextualizado e diversificado a alunos das escolas formais, projetos, ONGs, academias de

dança e outros ambientes nos quais a dança folclórica pode se desenvolver pedagógica e/ou artisticamente.

3 - Importância da Pesquisa in Loco

Lidar com trabalhos artísticos inspirados em danças tradicionais requer extremos cuidados, ainda mais que a cultura popular é multifacetada, rica de elementos estéticos que sofrem mudanças constantes, em muitos casos. Mesmo no caso de danças em que há pouca modificação de padrões visuais, musicais e gestuais, corre-se o risco de haver equívocos graves por falta de pesquisa e critério de análise, o que denota certa falta de respeito com as fontes de inspiração. Assim, vou fazer relato de situações que me fizeram repensar como pode ser primordial lidar com dança popular, ter contato com os elementos com os quais se escolhe trabalhar. É uma confissão que poderia me envergonhar, mas relatar erros como esses ajuda a ilustrar bem como a ignorância ou a inexperiência podem criar situações não muito interessantes.

CASO 1: Em cursos de extensão, algumas vezes, dizia que o bumba meu boi maranhense possuía três sotaques, ou identidades, *matraca*, *zabumba* e *orquestra*. Sem saber de onde vinha essa informação, ensinava aos alunos que cada um desses sotaques tinha influência de uma etnia. Para *matraca* era a indígena, para *zabumba* era a negra e para *orquestra* era a branca. Em 2011, fui conhecer os festejos juninos em São Luís e pude ver inúmeros grupos de bumba meu boi. Para começar, soube que não eram três sotaques, mas sim cinco, por haver também os sotaques *baixada* e *costa de mão*. Também pude ver que categorizar cada sotaque como sendo de uma só etnia era um grande equívoco, já que há uma grande mistura de influências em cada um deles.

CASO 2: Já havia visto quatro grupos parafolclóricos diferentes apresentarem um quadro que chamarei de “*pout-pourri* nordestino”, composto por danças, como *xote*, *baião*, *galope*, *araruna*, entre outras. Dessas sempre gostei da *araruna*, que é uma dança de um grupo tradicional de Natal, no Rio

Grande do Norte, também chamado Araruna. Com vídeos de grupos parafolclóricos, criei uma coreografia para a *araruna*, montando um figurino parecido com aqueles com que se dança *xote nordestino*, já que esses grupos também assim faziam. Em 2011, pesquisando na internet, descobri vídeos do grupo tradicional Araruna e vi que o figurino era completamente diferente, composto por fraque e cartola para homens e vestidos longos para mulheres, lembrando trajes de gala. Eu me vi como alguém que estava desrespeitando a identidade visual da dança, já que não tinha buscado informações na fonte primária. Esse é o perigo que se corre em criar a partir da visão que outro grupo ou coreógrafo tem sobre determinada dança, se é que eles também não fizeram o mesmo.

Esses dois casos ilustram bem como arriscamos ao apresentar, em trabalhos artísticos ou em aulas e cursos, informações erradas, incompletas ou distorcidas. Ter contato com a fonte primária, ou seja, com os grupos tradicionais que originaram e mantêm a manifestação folclórica, ou com

peças que guardam na memória manifestações já extintas é, pois, primordial.

Atualmente, a internet é aliada para obtenção de informações de que necessitamos. Sites de vídeos, blogs de pesquisadores, perfis em redes sociais (o que muitos grupos tradicionais têm) são opções que ampliam o acesso às fontes de pesquisas. Também maior quantidade de documentários acerca desses grupos, que podem ser adquiridos em lojas que vendem DVDs ou sites de vendas. O acesso às festas tem sido maior, com mais cidades atendidas por voos regulares e com maior acesso a passagens aéreas com valores menores ou com melhores condições de pagamento.

Outra opção é a frequência a festivais e eventos culturais que dão visibilidade a grupos tradicionais. São exemplos o Festival de Folclore de Olímpia/SP, o Festival de Folclore de Laranjeiras/SE, o evento Mestres do Mundo, em Limoeiro do Norte/CE.

Outros eventos tradicionais: Festival do Boi-Bumbá de Parintins/AM, Carnaval Multicultural de Recife/PE, Festa do

Çairé (Sairé) em Santarém/PA, Carnaval de Salvador/BA, Carnaval do Rio de Janeiro/RJ, Festa do Rosário em Dorés do Indaiá/MG, Acampamento Farroupilha em Porto Alegre/RS, Festa do Divino em Pirenópolis/GO, Festa do Divino no Serro/MG, Festa Junina em São Luís/MA, Festa Junina em Campina Grande/PB, Festa Junina em Caruaru/PE, Festa Junina em Estância/SE, Festival de Folclore de Jequitibá/MG, Marujada de Bragança/PA Festejos de Reisado no Cariri/CE.

Também se apresentam estas danças tradicionais e locais de que são referências: *jongo*, na Serrinha/RJ, *cavalo marinho*, no sertão pernambucano, *ciranda*, em Itamaracá/PE, *samba de roda*, em Santo Amaro da Purificação/BA, *siriri* e *cururu*, em Mato Grosso, *guerreiro*, em Alagoas, entre inúmeras danças que compõem a diversidade da dança na cultura popular brasileira.

A seguir, faço relatos de experiência que ilustram a forma como desenvolvi e desenvolvo projetos de dança popular e como erros e acertos produziram minha identidade de trabalho.

4 - Projeto de Extensão “Escola de Dança e Ritmo Sarandeiros”

De 2000 a 2003, fui bolsista do projeto de extensão “Escola de Dança e Ritmo Sarandeiros”, na UFMG, que visava ao ensino de dança popular em várias frentes de trabalho, sendo que aquela a que eu estava vinculado ocorria na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da instituição.

Além de ensaios no Grupo Sarandeiros³, preparação de aulas e pesquisas, ministrava aulas semanais para a comunidade universitária e para a comunidade externa, ensinando danças populares brasileiras. Eram duas aulas semanais, no horário do almoço, com em média 30 alunos por semestre. Eram apresentados vídeos das danças trabalhadas, histórico, informações relevantes e, principalmente, a aprendizagem de

³ O Grupo Sarandeiros é um grupo artístico da UFMG, formado há 30 anos pelas professoras Vera Soares e Marilena Lima e hoje coordenado pelo professor Gustavo Pereira Côrtes. Com vasto repertório coreográfico, diversos prêmios e várias turnês internacionais, é reconhecido como um dos melhores grupos de dança popular do país.

passos característicos. No fim do semestre, duas danças eram escolhidas para montagem coreográfica, sendo apresentadas nos festivais culturais ocorridos na instituição. Somente crianças não participavam do projeto, já que havia um específico para essa faixa etária. Também não era comum pessoas da terceira idade participarem, mas um projeto de dança popular para a terceira idade foi criado posteriormente.

O projeto era frequentado mais por estudantes da UFMG, dos quais muitos viam a possibilidade de se instrumentalizar para as seleções de dançarinos do Sarandeiros. Também muitos alunos de Educação Física participavam por encontrar uma oportunidade de conhecer melhor a dança popular para trabalhar com o conteúdo em suas aulas. Também pessoas de fora do meio universitário participavam por ter curiosidade pelo tema, por desejar uma atividade física ou por querer aprender a dançar.⁴

De qualquer forma, o público atendido no projeto era extremamente heterogêneo, apresentando dificuldades de

⁴ As motivações dos integrantes deste Projeto apontadas não fazem parte de pesquisa formal, mas dos relatos espontâneos ao autor.

aprendizagem de toda ordem, algo que era visto como um bom desafio para mim e para minha parceira de projeto.⁵ Acredito que a monitoria em extensão deve ter caráter duplo: formação do monitor e atendimento à comunidade. O projeto atendia a esses objetivos. No caso de nossa formação, éramos constantemente colocados em situações de busca de resolução de problemas. A pergunta que fazíamos a cada planejamento de aula era: “Como ensinar este passo/esta dança de forma que todos possam aprender o máximo possível?”. Para isso, fazíamos experimentações de passos, buscávamos informações complementares em livros e vídeos (lembrando que, no período, a internet ainda não trazia tantas opções de vídeos para pesquisa), pedíamos orientação do coordenador.

Além de dançarino do Grupo Sarandeiros, eu era aluno do curso de Educação Física e havia cursado a disciplina Danças Folclóricas, contudo não me fixava apenas nas danças aprendidas nas aulas e no grupo, sendo motivadora a busca de

⁵ Em cada um dos quatro anos em que estive à frente do trabalho tive parceira de Projeto: em 2000, Cinara Gomes; em 2001, Juliana Bergamini; em 2002, Sarah Lage; em 2003, Ana Paula Teixeira.

outras danças para compor o repertório do projeto de extensão. Progressivamente, foram incorporadas danças, como *fandango paranaense*, *baião*, *araruna*, *camaleão*, *maneiro pau*, *jongo*, *cirandas de Parati*, além de danças gaúchas, como *quatro passi* e *xote carreirinha*.

Nos quatro anos de monitoria, pude ver a importância de projetos como este. Várias contribuições podem ser apontadas, a partir do que vivi:

- Divulgação da dança popular: A maioria das danças populares era pouco conhecida pelos alunos do projeto. Mesmo as danças mais divulgadas pela mídia, como o *frevo* e o *samba*, eram verdadeiros desafios para eles, que sabiam pouco ou nada dos movimentos básicos. Nas avaliações de fim de semestre, era comum os integrantes relatarem quanto ficaram espantados com a diversidade de danças que o país possuía e quanto isso estava ausente do ensino formal, nas escolas.

- Atividade física: Como o projeto possuía aulas regulares, com intensidade de atividade física entre média e alta, tornava-se uma opção interessante para aqueles que queriam se manter ativos. Obviamente, eram dadas orientações sobre prevenção de lesões, vestuário adequado, respeito à capacidade motora de cada um, entre outras. Nesse período, não tivemos qualquer caso de alunos que tivessem se machucado durante as aulas.
- Formação artística: A maioria dos participantes do projeto não tinha contato anterior com uma atividade artística, principalmente a apresentação coreográfica em eventos. Ninguém era obrigado a participar da coreografia de fim de semestre, mas quase todos acabavam se incluindo na proposta. Inúmeras vezes, após semanas de montagem, ensaios e, finalmente, apresentação, era comum os dançarinos chegarem às lágrimas pelo fato de ter sido a primeira vez que “pisavam num palco para dançar”. Algo que contribuía

para esta emoção era a tranquilidade que buscávamos transmitir a eles, já que não era exigida performance perfeita, mas que eles se divertissem e curtissem o momento.

- Formação pedagógica: Alunos de diversas licenciaturas, professores de dança e pedagogos encontravam no projeto uma fonte de informações e vivências para ampliar seu repertório acerca do conteúdo.
- Preparação de novos dançarinos: Como resultado secundário, vários integrantes do projeto tinham mais facilidade nas seleções para entrada no Grupo Sarandeiros e outros grupos de Belo Horizonte. Mesmo aqueles que não tinham vínculo com a UFMG e que entraram nas seleções recebiam indicação para frequentar o projeto, para ter formação de base mais consolidada.

Como foi dito no último item, a preparação de novos dançarinos era secundária, já que o objetivo central era a formação geral e acessível a qualquer pessoa, tendo ou não

experiência em dança. Seguindo esta lógica, outros projetos também cumpriram seu papel, enquanto estavam ativos na instituição. No Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), vários adolescentes participaram, sendo que alguns vieram a entrar no Grupo Sarandeiros. Não é muito comum, infelizmente, ver adolescentes se interessarem por dança popular; todavia o projeto no COLTEC contou, em vários semestres, com turmas cheias, sendo montado até um pequeno espetáculo, apresentado em eventos na UFMG e fora dela.⁶

Durante alguns anos, o projeto ligado à terceira idade foi interessante e importante espaço de experimentação e desenvolvimento de formas de trabalhar a dança popular com esse público, rendendo momentos memoráveis de apresentações artísticas montadas pelas monitoras responsáveis⁷

⁶ O espetáculo foi montado pelos coordenadores do Projeto, Petrônio Alves e Carolina Vaz, com representativa participação dos adolescentes na concepção coreográfica e também com intervenções teatrais.

⁷ Pude acompanhar in loco os trabalhos desenvolvidos por Patrícia Rocha e Aline Dias, que tiveram extrema sensibilidade em trabalhar com turmas grandes, com alunos e alunas com diversas restrições físicas, como

Pode-se ressaltar que esses projetos se tornaram celeiros de amplas possibilidades formativas. Aliás, um dos papéis da universidade pública é permitir à sociedade o acesso à cultura, portanto esses projetos atenderam a esse requisito. Foi no projeto que ajudei a desenvolver durante quatro anos que me formei como professor de dança. Lidar com dificuldades pessoais para aprender passos, aliadas às dificuldades dos alunos que frequentaram minhas turmas, trouxeram a motivação para buscar variação de metodologias de trabalho e de conteúdos, numa luta constante para não fazer “mais do mesmo”.

5 - Grupo Gaivotas de Dança Popular

Em 2004, fui contratado pela “Escola Gaivotas de Educação Infantil” como professor de Educação Física, para lecionar em turmas compostas por crianças de 0 a 6 anos. No

Alzheimer, infartados, construindo intervenções e ensinando, de forma adaptada, danças, como *frevó* e *boi-bumbá*, até então consideradas difíceis de ser ensinadas para pessoas idosas.

planejamento das atividades do ano letivo, a dança seria contemplada na montagem da festa junina. Contudo não fiz só o trivial, montando quadrilhas nos formatos em que sempre acontecem, em boa parte das escolas, algo que já critiquei neste trabalho. Propus à coordenação pedagógica a temática “Festas Juninas pelo Brasil”, sendo que desenvolveríamos também manifestações que não fossem quadrilhas. Com isso, mostramos às crianças outras danças brasileiras, comuns desse ciclo festivo, e apresentamos, na festa da escola, coreografias com o *boi-bumbá*, *bumba meu boi*, *xote nordestino*, *xaxado* entre outras. O projeto foi um sucesso, surgindo a proposta de iniciar um grupo de dança popular com as crianças de 5 e 6 anos, no ano seguinte.

O projeto seria gratuito e os pais iriam arcar com as despesas da montagem do figurino. Para meu espanto, vinte e sete crianças foram inscritas e, em fevereiro de 2005, foram iniciadas as atividades, com uma aula semanal de duração de uma hora. Nas primeiras semanas, as crianças vivenciaram, em forma de brincadeira, diversas danças brasileiras, cada qual

com variações musicais, quando era possível. Em seguida, foram escolhidas algumas para compor as montagens coreográficas, que seriam apresentadas no fim do ano. Para cada coreografia que era montada, construí a metodologia:

- Eram apresentados vídeos e explicações simples e rápidas sobre a dança escolhida.
- As crianças escutavam as músicas da dança em foco e se movimentavam livremente, como quisessem.
- Eram ensinados passos e movimentações simples e de fácil aprendizado, respeitando a capacidade física e cognitiva das crianças.
- A partir da resposta e interesse das crianças, na execução dos passos e movimentações, eram escolhidos alguns e modificados outros, compondo o repertório gestual possível para a montagem coreográfica.
- Escolhida a música, em alguns casos com a ajuda das crianças, iniciava-se a montagem, respeitando a capacidade do grupo.

- Experimentava-se a coreografia pronta com os figurinos já confeccionados, para ver se era necessária alguma mudança.
- Era realizada a apresentação oficial com mudanças posteriores, diante das opiniões dos espectadores e da resposta das crianças no palco.

Esse foi o formato mais comum nas coreografias que montei junto com as crianças. O Grupo Gaivotas de Dança Popular ficou sob minha coordenação durante quatro anos⁸, sendo montado o seguinte repertório coreográfico:

- 2005: Guerreiros de Alagoas, Coco, Danças Gaúchas (Pezinho e Caranguejo) e *Pout-pourri* de Bois (Bumba meu Boi e Boi-Bumbá).
- 2006: Carimbó, Congado e Maracatu.
- 2007: Frevo, Bumba meu Boi (coreografia específica).

⁸ Em 2008, por impossibilidade de horário, o Grupo ficou sob a supervisão de Daniel Hermógenes e Flávia Simão. Em 2010, passou a ser coordenado por Rosiane Azevedo e Paulo Nunes Elias, mantendo suas atividades até hoje.

- 2009: Penerô Xerém, Dança dos Nove, Vaqueiros de Marajó.

Um dos motivos que me levam a acreditar que o projeto teria grande adesão foi o fato de a “Escola Gaivotas de Educação Infantil” desenvolver trabalhos diversos com a cultura popular em geral. Todas as turmas tinham aulas de capoeira, além de projeto extraclasse. Nas aulas de música, os alunos aprendiam e escutava diferentes estilos musicais, inclusive músicas populares brasileiras. Nas aulas de artes, as crianças aprendiam a lidar com materiais recicláveis e a fazer artesanatos, sendo muitos inspirados no artesanato popular. As festas e feiras culturais sempre envolviam temas ligados à cultura popular. Com isso, pais e alunos já estavam acostumados com o tema, portanto o grupo de dança veio somar-se às ações da temática geradora. Portanto, diferentemente da maioria das escolas, que ofereciam judô e balé como opções para meninos e meninas, respectivamente, a instituição oferecia capoeira e dança popular, para ambos os sexos.

Muitos acontecimentos destes quatro anos de trabalho devem ser relatados:

1. Entre as crianças que participaram do projeto, duas me chamaram a atenção por serem extremamente retraídas no início. Um delas não aceitava que nem se chegasse perto dela, não gostava de dar as mãos para ninguém. Mesmo assim, ambas queriam participar e, aos poucos, foram se soltando. Também com ambas a surpresa veio na primeira apresentação, em que se mostraram como as mais desinibidas, arrancando lágrimas de seus pais e me espantando e à coordenação pedagógica da escola. Depois disso, elas se tornaram crianças mais desinibidas e sorridentes em todas as atividades da escola.
2. Na montagem do *carimbó*, dança típica do Pará, disse às crianças que era uma dança também chamada de *dança do peru*, já que, muitas vezes, assim são chamados os homens que pegam o lenço

deixado no chão pelas mulheres, como desafio.⁹ A música escolhida para a coreografia falava do peru e, então, disse às meninas que pensassem que as saias delas eram asas, assim como os meninos deveriam pensar que tinham asas. Também disse que era muito comum no *carimbó* fazer giros. A partir disso, as crianças foram brincando com giros, saias e movimentos de bater de asas e ajudaram a construir a coreografia. Alguns passos e ideias surgiram na forma de brincadeira com a dança. Era, com certeza, uma daquelas que eles mais gostavam de fazer nas aulas e executar nas apresentações.

3. Em 2006, vários alunos que participaram do Grupo no ano anterior foram para outras escolas, já que a "Escola Gaivotas" não possuía Ensino

⁹ Neste desafio, as mulheres colocam lenços no chão e os homens têm que pegá-lo com a boca, sem colocar as mãos no chão. Muitos grupos cantam, neste momento da dança, *o peru está na roda*, o que, na conversa com as crianças do Grupo, fez com que eu usasse este elemento para trabalhar a dança do carimbó.

Fundamental. Com isso, vários pais pediram que eu montasse uma turma com ex-alunos, para que seus filhos continuassem dançando. Foi feita a contraproposta de montar a turma, com pagamento de uma mensalidade, além da taxa para montagem dos figurinos. Encerradas as inscrições, havia uma turma com 14 ex-alunos, algo que deu a certeza de que o projeto tinha sido representativo para os pais e, principalmente, para essas crianças. A turma se manteve em horário específico nesse ano, depois, em outros anos, os ex-alunos se integraram à turma dos alunos maiores, já que a escola passou a ter turmas que atendiam até o 3.º ano do Ensino Fundamental.

4. Quando trabalhei o *congado*, enviei um aviso aos pais, dizendo que iríamos lidar com uma dança que tinha vínculo direto com a Igreja Católica, sendo reverenciada Nossa Senhora do Rosário na montagem. Então a mãe de uma das alunas mais

motivadas e talentosas do grupo me chamou para uma conversa particular e disse que a família era protestante e que o trabalho com o *congado*, de certa maneira, feria questões religiosas da criança. Entretanto nunca proibia a filha de vivenciar a cultura de seu país, portanto permitiria que ela participasse da montagem coreográfica. Apenas pediu que, se a filha não se sentisse bem com a dança, não a forçasse a nada, o que aceitei prontamente. No fim do processo, ela representou a rainha do *congado*, sem qualquer crise de identidade religiosa e sem qualquer proibição da família.

5. Na montagem do *frevó*, entre vários passos, as crianças aprenderam a maneira correta de fazer agachamentos, mas não disse que seria obrigatório aprender ou que só dançaria quem soubesse fazer. Depois de algumas semanas, todos estavam fazendo os agachamentos e foram incluídos no fim

da coreografia, sendo extremamente aplaudidos em todas as apresentações.

6. Na montagem do *frevô*, fomos montando a sequência de passos da coreografia aos poucos, à medida que as crianças iam dando conta de fazê-la. Ainda faltava montar o final, mas sempre que elas dançavam a sequência, ao fim elas desabavam no chão, dizendo que estavam cansadas. Depois de algumas vezes, propus incluir a queda ao chão no fim da coreografia, aproveitando algo que faziam espontaneamente. Elas adoraram a ideia e assim ficou definido o final da sequência de passos.
7. Como último ponto, cito um fato que me entristeceu. Quando estávamos sondando os pais dos alunos da turma de 2005 para montar o grupo de ex-alunos, um dos meninos afirmou que queria continuar, contudo o pai não permitiu, argumentando que, a partir dos 7 anos, todo menino devia jogar futebol, portanto não devia

mais dançar. Apesar de todos os argumentos e do lamento do filho, não conseguimos reverter o quadro e esse menino não participou do grupo. Para nosso alívio, foi um caso isolado, já que o grupo, desde o primeiro ano, teve grande participação dos meninos, até com incentivo dos pais, o que mostrou que o paradigma de que “dança é coisa só para meninas” estava sendo mudado aos poucos.

Sobre projetos escolares de dança popular, quero fazer mais algumas considerações. Ainda há pouco espaço para a dança popular nas escolas. Projetos como esses, em grande parte dos casos, só têm sucesso quando ofertados aos alunos de forma gratuita, diferentemente do que acontece com o balé e o jazz. Em Belo Horizonte, alguns projetos foram iniciados com pagamento de mensalidade, e não prosperaram por falta de alunos. Entretanto, em outras instituições em que foram ofertados gratuitamente, foram formados grupos que tiveram e ainda têm sucesso, tanto na questão pedagógica quanto na

artística. Isso resultou na promoção do I Festival Intercolegial de Danças Populares, com primeira edição em 2005, que vem acontecendo anualmente, sem interrupções.

Esses tipos de ação ajudam a ampliar o conhecimento sobre danças populares na cidade, tendo um enraizamento amplo, já que não somente os participantes dos grupos são contemplados. Assim, famílias, colegas, professores, amigos, todos acabam sendo beneficiados, ao assistir às apresentações. Forma-se um círculo virtuoso, em que todos saem ganhando.

Algumas escolas têm apresentado esses projetos como elementos de marketing institucional, até incentivando a ida de grupos a festivais fora de suas cidades, o que amplia ainda mais os horizontes culturais dessas crianças e adolescentes.

6 - Oré Anacã - Grupo de Dança Popular da UFC

Ser professor responsável pelas disciplinas de dança popular nos cursos de Educação Física e Dança, numa universidade federal, é praticamente assinar a obrigatoriedade de montar um grupo artístico. Existe uma pressão, explícita ou sutil, dependendo de quem conversa, que leva a essa incumbência. Somando-se a isso, em mim havia o desejo antigo de dedicar-me a isso de forma intensa e profunda. Ao me tornar docente da Universidade Federal do Ceará, em 2010, sabia que faria isso, pois não conseguiria deixar de extravasar minhas ânsias artísticas, além de querer fazer outras pessoas se apaixonarem pela arte que mudou minha vida. Montar um grupo de dança popular era vital para meu trabalho, para meu cotidiano.

No início de 2011, sem grandes pretensões, criei o projeto de extensão “Grupo da Dança Popular da UFC”, com o objetivo de realizar trabalhos artísticos, experimentações

coreográficas, pesquisas, além do ensino de danças populares, já que na instituição não havia um projeto que lidasse com danças de todo o país.¹⁰ Aos poucos, de um número inicial de doze integrantes, o grupo chegou a trinta, de várias procedências e interesses.¹¹ Nenhum integrante havia participado de qualquer grupo de dança popular anteriormente e poucos tinham tido contato íntimo com manifestações tradicionais, apenas conhecendo um pouco dessas danças, geralmente a partir de informações básicas passadas pela mídia ou pela escola.

Diante desse quadro, criou-se o desafio de desenvolver um formato de trabalho artístico para um grupo jovem e

¹⁰ Na UFC, há cerca de 12 anos, funciona o projeto de extensão “Brincantes do Cordão do Caruá”, que desenvolve ações vinculadas ao folclore cearense, com ênfase na manifestações dos reisados. Entretanto minha proposta era mais ampla, no sentido de abranger o folclore brasileiro, não somente as danças do Ceará.

¹¹ Entre integrantes que se mantêm no grupo e que já saíram, tivemos graduandos de Educação Física, Dança, Ciências Biológicas, Medicina, Fisioterapia, Geografia, Ciências da Computação, Ciências Sociais, Música, Psicologia, entre outros cursos; integrantes sem vínculo com a UFC, além de uma intercambista alemã que permaneceu durante 10 meses e, de simples interessada na cultura brasileira, se tornou dançarina durante esse período.

inexperiente. Mesmo os dois integrantes que eram alunos do curso de Dança na UFC vinham de trabalhos com outros estilos e não tinham qualquer contato com dança popular, suas técnicas e estéticas.

Apesar de ser mineiro, tinha boa experiência com as danças nordestinas mais conhecidas e resolvi começar por elas, já que estava residindo na região. *Afoxé, xote nordestino, coco e maracatu pernambucano* foram escolhidas para o primeiro ano, no entanto, pelo fato de eu ser amante do Boi-Bumbá de Parintins, resolvi também experimentar essa manifestação no grupo, o que fez mudar completamente os planos até o fim do primeiro ano.

Os interesses de um coordenador acabam por indicar os caminhos que um grupo pode seguir, todavia se deve ter cuidado para que isso não sufoque ou desmotive os integrantes. Saber lidar com os próprios desejos artísticos, em contraste ou comunhão com a identidade daqueles que acompanham num grupo artístico não é fácil: requer cuidado constante, serenidade e, principalmente, diálogo. Muitos

desarranjos e discussões acontecem também por falta de maturidade e serenidade.

O grupo passou por momentos complicados nos primeiros meses, mas foi se consolidando por meio das conversas abertas e densas. Fingir que problemas não existem, sufocar insatisfações com alguém, com a coordenação ou com o grupo, não ter espírito coletivo, querer impor um modelo que agrada poucos, esses e outros motivos envenenam qualquer agrupamento de pessoas que pretende se tornar um grupo coeso e responsável. Passei por essas tormentas no primeiro ano e consegui amadurecer e entender que não se devem impor lógicas de trabalho, mas construir junto. Diante do panorama, fui descobrindo que um projeto de extensão que não tinha grandes ambições criou contornos maiores do que os imaginados. Um grupo de pessoas inexperientes, inclusive eu, como coordenador, transformou um projeto simples numa das ações artísticas mais expressivas da UFC.

Minha aspiração não era somente montar coreografias para os integrantes dançarem, focando apenas a execução

prática. Meu objetivo sempre foi formativo, buscar fazer dos dançarinos futuros professores, pesquisadores e brincantes da cultura popular. Para isso, eles deveriam estar íntima e ativamente envolvidos no processo. Parece estranho para algumas pessoas afirmar isso. Em alguns grupos, o processo é focado apenas na figura do coordenador ou coordenadora e, muitas vezes, os louros das conquistas se direcionam a essa pessoa apenas, como se todos os outros componentes fossem apenas máquinas reprodutoras de gestos e deslocamentos. É óbvio que essa lógica de trabalho pode acontecer, mas não era isso que queria para mim, mesmo porque dividir o fardo das obrigações de um grupo é menos estressante para qualquer coordenador, na minha opinião. Também é primordial dividir as alegrias e prêmios com todos e todas.

Para apresentar a proposta de trabalho conjunto, começo com o nome do grupo. Propus aos integrantes a ideia de criarmos juntos o nome fantasia do projeto. Feitas algumas propostas, a mais interessante foi usar palavras de um dicionário da língua tupi. Após pesquisa, escolhemos o termo

“Oré Anacá”, que significa “Nossa Dança” e indica nossa proposta de trabalho, já que interpretamos e produzimos coreografias com base em uma visão da dança popular indicada por pesquisas e experimentações que realizamos.

Também a construção de adereços, principalmente os cocares e as coroas, foi feita com aqueles que se interessavam em aprender a técnica proposta. Imaginando que alguns integrantes iriam montar coreografias ou trabalhos afins em outros locais, tornava-se interessante inseri-los no processo de criação dos figurinos ou de parte dele.

Como o grupo era inexperiente, levei o máximo de informações sobre cada dança a ser trabalhada: histórico, período e local de manifestação, vídeos, músicas diversas, além da experimentação dos passos característicos. Nas primeiras coreografias, chegava com uma proposta relativamente pronta, em forma de sequência de passos, para depois montar as figuras coreográficas e deslocamentos. Por fim, figurino e elementos cênicos. Vale ressaltar que esse era apenas um dos formatos possíveis para trabalhar uma dança

coreograficamente, de que estilo fosse. Como este texto se pauta em um relato de experiência, não pretendo fazer comparações ou valorações entre as metodologias de trabalho de cada coreógrafo.

Essa metodologia foi a pauta das montagens do *afoxé*, *coco*, *maracatu* e *ritual tanamedé marubo*.¹² Mesmo assim os integrantes do grupo puderam dar opiniões que eram, quando pertinentes, acatadas e incorporadas nas montagens. Já no *xote nordestino*, os dançarinos foram motivados a ajudar na concepção da proposta, principalmente passos e dinâmicas dos pares.

A partir da coreografia da Cunhã Poranga¹³, foi proposto às mulheres do grupo que montassem coreografia solo para a dança que seria apresentada em conjunto com a coreografia oficial do grupo. O mesmo desafio foi feito aos

¹² Coreografia que representa um ritual indígena apresentado pelo Boi Garantido, no Festival do Boi-Bumbá de Parintins, em 2008.

¹³ No Festival do Boi-Bumbá de Parintins, algumas personagens são representadas na arena do Bumbódromo, no Boi Garantido e no Boi Caprichoso. Entre elas: Cunhã Poranga, Pajé, Rainha do Folclore, Sinhazinha da Fazenda e Porta-Estandarte.

homens, para que montassem solo de Pajé, para compor a coreografia do Tanameá Marubo.

O trabalho de montagem de solos trouxe boa parte das grandes alegrias que tive no grupo, pois pude ver o início da concretização do meu objetivo principal: os dançarinos criando a partir de suas pesquisas e experimentações. Apenas repassei características que gostaria de ver retratadas no solo, indiquei alguns vídeos, esclareci algumas dúvidas que eram apresentadas, interferindo o mínimo possível no processo. Fiquei extremamente impressionado com a qualidade dos solos, qualidade que se acentuou nos solos dos outros personagens: Rainha do Folclore, Sinhazinha da Fazenda, Porta-Estandarte (no *boi-bumbá*) e Dama do Paço, Porta-Estandarte, Rei e Rainha (no *maracatu*) e também no *coco*.

A coreografia do *coco* merece destaque já que nenhuma apresentação, até hoje, foi igual às anteriores. A dinâmica girava toda em torno de mulheres brigando pelos homens, já que não havia uma mulher a mais na coreografia. Podia soar como machista a proposta, mas no fim quem ficava sem

ninguém era um dos homens. No contexto, os sete dançarinos gritavam, brigavam, fugiam, se divertiam e faziam da cênica algo extremamente engraçado, causando gargalhadas na plateia. Aliás, as gargalhadas já aconteciam nos ensaios, quando as ideias surgiam. A cada grupo diferente que ensaiava e se apresentava, o resultado cênico se modificava. Apesar de não termos aulas de teatro, a forma descontraída como lidamos com a ideia fez com que a apresentação fosse convincente, sendo uma das danças que o grupo mais gostava de executar.

No final de 2011, fiz a proposta de montarmos um espetáculo específico sobre o *boi-bumbá*, devido ao fato de que eu vinha pesquisando essa manifestação desde 2008, ano em que fui ao Festival em Parintins pela primeira vez. A ideia criou mais força com a vinda da oficina do Boi Garantido a Fortaleza e com minha ida ao Festival de Parintins pela segunda vez, juntamente com duas integrantes do Oré Anacã, para vermos e pesquisarmos.

Acatada a proposta, em 2012, além da pesquisa no Festival, montamos sete coreografias: Exaltação ao Garantido,

Exaltação ao Caprichoso, Folgado (apresentando o *bailado corrido*), Rainha do Folclore, Sinhazinha da Fazenda, Porta-Estandarte e Ritual Dabacury.

No segundo ano de trabalho do grupo, comecei a colocar em prática, de forma contundente, meu projeto de inclusão gradativa dos integrantes no processo criativo. Até então feita a partir dos solos e das teatralidades do *coco*, aos poucos, durante o ano, a junção de minhas ideias com as dos dançarinos, suas pesquisas, suas experimentações nos ensaios concretizou-se de forma tranquila e motivadora. Cada vez mais os dançarinos foram se sentindo donos do trabalho, e não somente executores.

No princípio, ajudaram na parte coreográfica, nas figuras e movimentações. Na montagem da coreografia do Porta-Estandarte, metade da sequência de passos foi proposta por eles. Na última coreografia montada no ano, Ritual Dabacury, cheguei apenas com a essência da ideia, a música e alguns poucos passos e, com base no que eles vinham pesquisando e na experimentação feita a partir de essência

gestual dos rituais indígenas mostrados em Parintins, montamos juntos a proposta em apenas dois ensaios, sendo que eu apenas fiz a costura final do conteúdo coreográfico.

Também em 2012, o grupo foi convidado para participar de dois projetos. No primeiro, deveríamos montar coreografias para as músicas “Frevo Mulher” e “Artigo 26” para uma banda local; no segundo, tínhamos que coreografar as músicas “Amor Perfeito”, “Deusa dos Orixás” e “O Mar Serenou”, para um evento que homenageava os 70 anos de nascimento de Clara Nunes. Em ambos os projetos, propus que o grupo montasse os trabalhos. No primeiro caso, ajudei de forma bem reduzida; já no segundo projeto, não dei qualquer contribuição, mesmo no figurino. Os resultados foram, na minha opinião, a prova de que meu objetivo estava sendo alcançado. Com pessoas, na grande maioria, inexperientes em pesquisa e montagem coreográfica, vi se concretizarem coreografias densas, contextualizadas e bonitas. Nos eventos em que se apresentaram, fiz questão de salientar o fato de a produção ter sido feita pelos dançarinos, como

sempre faço quando são apresentados os solos nas coreografias oficiais.

Na perspectiva formativa, os dançarinos são motivados a participar de viagens de pesquisa, a ir a eventos, festas tradicionais, apresentações de grupos tradicionais e/ou parafolclóricos, oficinas... Dois dançarinos participaram do Encontro “Mestres do Mundo”, em Limoeiro do Norte/CE, em 2011. No ano seguinte, estiveram comigo outros oito dançarinos, e só não foram mais integrantes porque o evento foi divulgado com pouca antecedência. Na apresentação de “Irmãos Aniceto”, grupo tradicional de Crato/CE, cancelei o ensaio para todos irmos prestigiá-los e conhecê-los. Era crescente interesse de ir a festas e eventos em que a dança popular estava presente.

Felizmente, alguns trabalhos próprios estavam sendo criados por eles, em eventos realizados em escolas e projetos sociais, ou seja, estavam se tornando pesquisadores e multiplicadores da dança popular, fora do trabalho do grupo em si.

Outra ação importante que promovemos na Universidade Federal do Ceará foi o I Festival Nacional Universitário de Danças Populares, com a presença dos grupos Rosários (UFOP – Ouro Preto/MG), Grupo Tchê (UFRGS – Porto Alegre/RS), Grupo de Danças Folclóricas do Colégio Santo Antônio (Belo Horizonte/MG). Nesse evento, gratuito, houve trocas de experiências, oficinas, apresentações artísticas e intenso intercâmbio cultural entre os grupos. Além disso, grupos tradicionais e parafolclóricos locais participaram do evento, para que os grupos dos outros estados pudessem conhecer os trabalhos artísticos do Ceará. O festival obteve tal sucesso na UFC que acabou sendo confirmado como evento anual oficial no calendário da Universidade.¹⁴

Por fim, conseguimos aprovar no Ministério da Educação o projeto “ENTRE PENAS E CONTAS: a dança popular como meio de valorização das culturas afro e indígena”, no Edital PROEXT 2013, na temática “Promoção da Igualdade Racial”. Nele vamos realizar cursos de

¹⁴ Para mais informações: www.fnudp.blogspot.com.br.

capacitação para professores de escolas públicas, oficinas de dança popular para quatro escolas públicas e comunidades indígena e quilombola, como também montar um espetáculo com danças populares brasileiras de ascendências étnicas indígena e negra. É um tipo de projeto no qual vários segmentos ganham: o Oré Anacã, por valorização de seu trabalho e incentivo financeiro, as crianças e adolescentes atendidos nas oficinas, por contato com esse conteúdo, pouco divulgado ainda, os professores, por capacitação e, conseqüentemente, as escolas nas quais eles trabalham, a sociedade, por ver seus impostos aplicados em um projeto que valoriza a cultura popular. Vale ressaltar que parte dos recursos custeiam doze bolsas de monitoria e cada um dos bolsistas vai fazer uma das seis viagens de pesquisa a locais onde acontecem festas ou são demonstradas danças tradicionais que focadas no espetáculo. Com isso, os participantes do projeto vão desenvolver trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, os pilares da formação na universidade pública.

Assim, o Oré Anacá tomou esta dimensão na Universidade e na vida de seus integrantes devido à entrega mútua de todos e ao incentivo da instituição. Ainda virão os desafios da montagem da banda, das participações em festivais nacionais e internacionais, de outros espetáculos, com ênfase naquele em que vamos retratar a cultura popular cearense, da busca por apoio financeiro, entre outros. Porém, acima de tudo isso, está focar o nosso objetivo principal, que é a ampliação do espaço da dança popular nos meios acadêmico, escolar e artístico, com pesquisa séria e respeito aos grupos e danças tradicionais.

Considerações Finais

Nesse relato apontei elementos marcantes de minha trajetória, porém os entremeios da história possuem muitos detalhes que não cabiam aqui. Este é um processo muitas vezes cansativo, desafiador, mas também cativante e prazeroso. Não

quis fazer uma simples autopropaganda do meu trabalho e do meu grupo de dança, mas relatar experiências que talvez possam ajudar outros apaixonados por este tipo de trabalho a entender melhor caminhos e ideias possíveis de seguir e colocar em prática, na montagem de projetos especiais em dança popular. Sei que meu método de trabalho é passível de críticas, mas vejo que tem dado certo até então e é nisso que acredito.

Reforço alguns pontos primordiais para quem deseja trabalhar na linha de pensamento que compartilho. Em primeiro lugar, é fundamental pesquisar com seriedade as manifestações tradicionais e dar crédito a elas ao apresentar para públicos diversos. Em segundo lugar, dar oportunidades aos alunos e dançarinos para que criem, experimentem, participem do processo e deem crédito às suas produções diante do público, não recebendo as felicitações somente para si. Em terceiro lugar, não se contentar com o básico, conversar com vários mestres de cultura, adquirir livros e material audiovisual, buscar eventos, intercâmbios, ampliar o repertório. Em quarto lugar, buscar parcerias com outros

grupos sérios, não entrar na lógica da concorrência. Como a dança popular já não tem muito espaço na escola e no meio artístico em geral, por que então não unir forças com os pares para buscar espaço e reconhecimento?

Por fim, e não menos importante, é indispensável que todos lutemos pela maior valorização da cultura popular na escola básica, pelo ensino ampliado e contextualizado deste conteúdo em todas as fases de aprendizagem, pela inclusão deste conteúdo nas aulas de Artes, Educação Física e Dança, pelo desenvolvimento de outros domínios da cultura popular nas diversas áreas de conhecimento que compõem o projeto político-pedagógico das instituições. E, obviamente, pela criação de grupos escolares de dança popular, além de ações de incentivo e valorização das manifestações tradicionais das comunidades que são atendidas pela escola, seja pública ou privada, seja laica ou religiosa, seja pobre ou rica. Enfim, é indispensável buscar transformar cada uma dessas escolas em “escola-palco”, como indica Débora Barreto:

Uma escola palco exige a atuação de um educador-artista que saiba a hora de subir ao palco e a de descer à plateia, que permita aos educandos-artistas serem eles mesmos, pessoas livres e críticas, expressando suas angústias, desejos e sonhos rumo à construção do seu universo de pensamentos e sentimentos, a partir das suas próprias experiências no mundo vivido (BARRETO, 2004, p.48-49).

Pode parecer utopia, mas eu acredito nela...

Referências

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, VIII Congresso Brasileiro de Folclore, 1995.

BARRETO, D. *Dança...: ensino, sentido e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEI n°11645. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Capítulo 5

Oficina Corpo e Cultura

Maria Cristina Rosa
Luana Junia Ramos

1 - Introdução

Humanos têm corpos. Humanos são seus corpos. Humanos experimentam seus corpos. Humanos usufruem de seus corpos para inventar a vida. Humanos mobilizam seus corpos em práticas sociais. Quer isso dizer: o corpo é lugar da vida, de sua expressão, de suas alegrias, também de suas dores. Lugar de liberdade. Lugar de censura. Encontro do social e do singular. O corpo é forjado em presença de uma cultura (VAGO, 2009, p. 32).

Considerando a proposta inicial bem como os resultados alcançados pelas oficinas realizadas em 2011 pelo Subprojeto “Corpo e Movimento”¹ que, entre os diferentes conteúdos, tratou de “[...] questões relacionadas ao corpo, de maneira a alargar as abordagens desenvolvidas nas aulas da Educação Básica e (quem sabe?) possibilitar uma atuação pautada também em elementos socioculturais e históricos, tendo entre os seus princípios a inclusão e a diversidade”

¹ O Subprojeto “Corpo e Movimento” está vinculado ao Projeto “Novos Talentos”, da UFOP, financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES).

(ROSA; FONSECA; RAMOS, 2012, p. 24), deu-se continuidade ao trabalho em 2012, mantendo as duas temáticas centrais do Subprojeto, “Danças Folclóricas” e “Corpo e Cultura”.

Este capítulo visa a compartilhar experiências, resultados e reflexões produzidos a partir das ações desenvolvidas na temática “Corpo e Cultura”, que, ao buscar contemplar os princípios já ressaltados bem como as expectativas dos professores de Educação Física e áreas afins que participavam do Subprojeto, promoveu duas oficinas em 2012, “Educação Física e Inclusão” e “Atividades Circenses como Ferramentas na Educação Física Escolar”, que privilegiaram o corpo, em suas diversas dimensões e possibilidades, como conhecimento a ser trabalhado na escola.

Embora, conforme mostra Vaz (2002), técnicas corporais e cuidados com corpo estejam presentes em diferentes tempos e espaços escolares, como castigos e privações, preconceitos, ideais de beleza e hábitos alimentares, são poucos os componentes curriculares que têm o corpo como temática central. As Artes (Visuais, Dança, Música e Teatro) e

a Educação Física, que pertencem à Área de Linguagens e Códigos, na Educação Básica, são disciplinas que, com diferentes linguagens, como a dança, o jogo, o esporte e o teatro, privilegiam em sua prática pedagógica o trato do corpo.

Vale ressaltar o seguinte:

[...] o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem [...]. Um ensino que busca esse objetivo requer vivência com a **diversidade** [grifo nosso] no uso dos códigos em diferentes cenários de atividades humanas; reflexão sobre as significações que esses usos podem ter, levando em conta sua constituição histórica e situada, e novas oportunidades de uso para possibilitar uma participação mais autoral, singular e responsável na busca pelo seu próprio dizer e fazer (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 35).

Todavia na Educação Física, área de conhecimento à qual nos vinculamos e que referencia as argumentações deste capítulo, o corpo vem sendo abordado desde o curso de formação de professor, sendo necessário, porém, fazer esta ressalva:

[sem] fazer justiça aos conhecimentos trazidos pelos estudos da cultura, limitando-se ainda aos aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, desconsiderando-as como sujeitos culturais. Prevalece ainda uma visão uniforme de criança, muito baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com possíveis “correções” das habilidades motoras (VAZ, 2002, p. 3).

Em muitos desses cursos há uma hegemonia pautada na preocupação central com a técnica esportiva, em que as peculiaridades da escola não são tratadas. Mesmo em disciplinas que abordam aspectos educacionais ou a instituição escolar, não há, muitas vezes, discussão político-pedagógica sobre as especificidades dos conteúdos no contexto escolar, nem preocupação com a formação do aluno no que diz respeito a fatores sociais, culturais e históricos. Quando há, nem sempre os graduandos conseguem atribuir significados a esses conhecimentos.

Assim, os conhecimentos referentes ao corpo mobilizados restringem-se, por vezes, à preocupação com a

dimensão biológica. A dimensão cultural e outras dimensões² são negligenciadas ou até desconsideradas. Falta, pois, reconhecimento de que o processo ensino-aprendizagem é uma prática social, de que está inserido em um contexto, sofrendo influências diversas, e de que o corpo responde e experimenta os diferentes processos não só na dimensão biológica.

Destaca Bracht:

[o] predomínio do conhecimento das ciências naturais, principalmente da biologia e seus derivados, como conhecimento fundamentador da EF, [não] significava a ausência da reflexão pedagógica.

Ao contrário, [...] até o advento das ciências do esporte nos anos 70, o teorizar no âmbito da EF era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia (1999, p. 76).

Essa fundamentação está presente na formação inicial e também na prática pedagógica de muitos profissionais de

² Segundo a Proposta Curricular de Educação Física - Ensino Fundamental e Médio, de Minas Gerais (SOUZA *et al.*, 2005, p. 18), o corpo possui diversas dimensões, como “[...] biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, linguística, dentre outras.”

Educação Física, incluído o público-alvo das oficinas realizadas neste Subprojeto. Ela pode ser identificada, especialmente, no predomínio do conteúdo esporte na escola cuja pedagogia da Educação Física, segundo Bracht (1999, p. 76), “[...] incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais”, a concorrência e o rendimento.

Trata-se de uma situação que vem se mantendo e que até tem sido reforçada ao longo dos anos, embora existam pesquisas, produções acadêmico científicas, orientações e propostas curriculares que, há algumas décadas, têm dado fundamentação e orientação sobre a necessidade de abordar o corpo de modo mais amplo.

Segundo a Proposta Curricular de Educação Física - Ensino Fundamental e Médio, São Paulo:

[...] a Educação Física compreende o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais, nas quais estão indissociados corpo, movimento e intencionalidade. Ela não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica” (FINI, 2008 p. 38).

Portanto é importante destacar:

[...] a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. Enquanto a Educação Física pautou-se unicamente pelo referencial das ciências naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas (FINI, 2008, p. 42).

Na Proposta Curricular de Educação Física - Ensino Fundamental e Médio, Minas Gerais, (SOUZA *et al.*, 2005), o corpo, que deve ser compreendido em sua totalidade, é considerado um conhecimento a ser tratado junto aos diferentes conteúdos da Educação Física. Alves (2004), citada por Sousa *et al.* (2005, p. 18), afirma:

Além de conceber o corpo na sua totalidade, é preciso compreender que a forma como os sujeitos lidam com

o corpo não é universal, e sim uma construção social resultante de significativos processos históricos. Em outras palavras, as concepções que os seres humanos desenvolvem a respeito de seu corpo e da forma de se comportar corporalmente estão condicionadas a fatores sociais e culturais. O nosso corpo revela nossa singularidade e caracteriza nosso grupo cultural. O corpo não é, assim, algo que possuímos “naturalmente”, ele é também uma construção sociocultural e política. Como produto e produtor de cultura, é construído ao longo da vida, sendo, cada vez mais, suporte de signos sociais contraditórios.

Assim, a dimensão cultura é ressaltada quando o corpo é compreendido em uma ambiência em que sofre influências múltiplas. Entre as finalidades apontadas por essa proposta curricular para a disciplina Educação Física, há um desafio:

[...] propiciar ao aluno oportunidades de:

- Aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas limitações, na perspectiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável.
- Aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente.

É por meio de vivências corporais e interações sociais éticas que o sujeito: - Apropria-se de conhecimentos sobre o corpo e suas práticas, desenvolve sua identidade; [...]

- Aprende a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde (SOUZA *et al.*, 2005, p. 16).

Todavia, no ambiente escolar, o corpo do aluno, frequentemente, é visto como um incômodo e, nesse sentido, os tempos e espaços escolares ainda parecem ser pensados para enquadrar o aluno em um padrão de movimentos restritos, já que para muitos profissionais é mais cômodo mantê-lo preso a mesas, cadeiras e ambientes fechados. Afirma Freire, “fica difícil falar de Educação Concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso” (2008, p. 14). Considerando o pensamento do autor, pode-se dizer que muitos professores, no fazer pedagógico, têm desconsiderado o fato de que as experiências educacionais obtidas na interação corporal do aluno com o meio sociocultural têm mais significado, tornando o processo ensino-aprendizagem mais interessante e mais fácil para ele. É singelo e ao mesmo tempo complexo proporcionar ao corpo o que lhe é inerente - o movimento.

Por que é tão importante que o corpo, o movimento e a escola sejam tematizados? Por que é relevante proporcionar um curso de formação continuada para professores em que o corpo, em suas diferentes dimensões, seja o grande mote. Por que pensar o corpo e a escola, o corpo na escola, o corpo que frequenta a escola, o corpo que é educado também nesse ambiente? Por que privilegiar a Educação Física como um ponto de partida para essas discussões?

Bracht dá algumas pistas e ajuda a pensar um pouco sobre essas questões:

A dimensão da cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF [Educação Física] (1999, p. 99).

Integrando o Subprojeto “Corpo e Movimento”, a temática “Corpo e Cultura” objetivou, com as oficinas

“Educação Física e Inclusão” e “Atividades Circenses como Ferramentas na Educação Física Escolar”, pensar o corpo a partir da cultura que o circunscreve. Assim, esta é considerada como um alicerce para elaboração, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas. No que se refere ao currículo escolar, compreendemos que deve englobar, mais que componentes curriculares, conteúdos transversais cujas temáticas estejam pautadas em valores socioculturais e na diversidade dos corpos, dos conteúdos e das práticas corporais de movimento.

Buscou-se, nessa ação de formação continuada, proporcionar instrumentalização teórica e prática para que os participantes das oficinas pudessem se apropriar criticamente de conhecimentos historicamente construídos pela sociedade e, a partir das vivências, ampliar a possibilidade de trabalhar conteúdos diversificados na escola bem como formas de abordá-los. Além disso, apresentar materiais alternativos a serem construídos e utilizados em aulas da Educação Básica.

2 - Oficinas da Temática “Corpo e Cultura”

As oficinas “Educação Física e Inclusão” e “Atividades Circenses como Ferramentas na Educação Física Escolar”, sobre as quais escrevemos com mais profundidade neste item, configuraram-se como atividades de formação continuada, que, segundo Molina Neto, *apud* Sichelero e Rezer, pode ser assim apresentada:

a formação continuada consiste em projetos de formação pessoal e profissional, onde o professor participa, antes, durante e depois da formação inicial, por decisão própria ou atendendo orientações de diferentes instâncias da administração que está vinculado. No entanto, seria importante pensar a formação continuada como um processo de constante reflexão, de valorização do pensamento e dos argumentos do professor, formando-o criticamente para que vá além da simples formação no domínio de técnicas (sem desconsiderar sua importância, mas também, sua insuficiência) e conteúdos recreacionistas (2013, p. 27).

O público atendido nas duas oficinas foi de 15 professores de Educação Física e Artes, da rede pública de ensino de Ouro Preto e Mariana, tendo alguns pouco tempo de formação e atuação profissional na instituição escolar e outros larga experiência na escola. Também participaram 17 bolsistas de iniciação à docência, vinculados ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFOP – Subprojeto “Educação Física”, alunos da Licenciatura em Educação Física da UFOP que atuavam diretamente com professores de Educação Física e alunos da rede pública, nas aulas de Educação Física, nos municípios de Ouro Preto e Mariana.

A diversidade dos participantes foi interessante, pois proporcionou ambiente ideal para troca de experiências e reflexão da prática pedagógica entre professores que ministraram as oficinas, chamados deicineiros, e professores e alunos de graduação, com problematização de temas específicos e diferentes modos de desenvolver o processo ensino-aprendizagem na escola.

As duas oficinas foram organizadas em 2 encontros de 8 horas/aula cada uma, sendo ofertadas de forma gratuita. O espaço utilizado era do Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto (CEDUFOP), compreendendo a quadra do ginásio poliesportivo e a sala de ginásticas/danças. Na ocasião, no segundo semestre de 2012, os participantes receberam almoço, lanche, vale transporte, camisa e *squeeze* do Subprojeto, o que facilitou o acesso às oficinas. Ao fazer a inscrição, cada participante preencheu a de ficha inscrição, que buscou identificar o público-alvo bem como suas expectativas.

As oficinas abrangeram teoria e prática, pois acreditamos que uma prática bem referenciada pode possibilitar uma experiência mais qualificada bem como proporcionar não só a aquisição e reprodução de um conhecimento, mas a reflexão e crítica sobre ele. Como a proposta era organizar e produzir material didático pedagógico, como este livro, a partir das oficinas, para ser disponibilizado aos participantes das oficinas, a professores de Educação Física e áreas afins e a escolas de Ouro Preto, Mariana e região, todos os encontros realizados

foram filmados e fotografados, outra oportunidade de acompanhar o processo.

Entendendo que a avaliação é um processo contínuo e que deve, assim, fazer parte de todo o processo, e partindo do pressuposto de que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem participar da avaliação de forma crítica (SOUSA *et al*, 2005), foram elaboradas fichas de avaliação para os participantes das oficinas e para osicineiros.

Para os participantes foram elaboradas 2 fichas de avaliação, inicial e final, com 13 e 15 questões respectivamente, para osicineiros foi elaborada uma ficha avaliativa específica com 11 questões. As avaliações tiveram como objetivo conhecer os participantes, saber que relação estabeleceram com a temática desenvolvida na oficina, antes e após a participação, identificar contribuições para a formação de cada um, avaliar materiais e instalações físicas utilizados, avaliar a qualidade e execução da proposta apresentada peloicineiro bem como verificar se havia apropriação do conteúdo desenvolvido para o ambiente escolar. Além disso, os dados obtidos com as avaliações eram fundamentais para o

aprimoramento de futuras oficinas do Subprojeto, produção científica bem como para a elaboração deste material didático.

As fichas avaliativas foram preenchidas pelos participantes no início e no final de cada oficina. Apenas um oficineiro respondeu ao instrumento de avaliação, enviado por *e-mail*.

Destacam-se, a seguir, aspectos específicos da proposta e desenvolvimento de cada oficina. Posteriormente, são apresentados resultados e análises de alguns itens contemplados nas avaliações.

- *Oficina “Educação Física e Inclusão”*

cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos vêem o que querem, os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e altas proas, ainda que sejam de ilusão.
(José Saramago, 1999)

A Educação Física está inserida num processo que requer:

reestruturação do processo de ensino-aprendizagem na sua forma didático-pedagógica, uma vez que há uma dinâmica contemporânea fundada em novos conceitos de educação, de competência, de habilidades e consequentemente, de formação profissional (BATISTA, 2012, p. 1).

Portanto, ao tratar de conteúdos da Educação Física, como jogos e brincadeiras, ginástica, luta, esporte e dança, e temas, como corpo e qualidade de vida, a oficina “Educação Física e Inclusão” teve por objetivo trabalhar a inclusão, considerando como elemento principal a diversidade de conteúdos e de corpos. Destaca-se que inclusão é tema transversal que deve ser trabalhado na escola. As formas de abordagens são diversas. Na Educação Física, trabalha-se a inclusão de pessoas com necessidades especiais, a inclusão de gêneros nas aulas, a inclusão de alunos que não participam ou são excluídos das aulas por diferentes motivos, desenvolvendo estratégias para que sejam estimulados a participar, entre outras formas. Ressalta Sousa *et al.*:

O ensino da Educação Física não pode perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, não discriminatória entre homens e mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, independentemente de suas habilidades e performances nas práticas corporais (2005, p. 23).

Problematizando a Educação Física e o corpo: objetos de inclusão e exclusão do homem no mundo, a oficina, ministrada pela professora Leandra Batista³, buscou proporcionar:

uma formação que possibilite ao jovem desenvolver suas competências e habilidades instrumentais, humanas e políticas. Uma formação que reconheça nele sua identidade como sujeito de cultura.” (BATISTA, 2012, p. 1).

A proposta foi pensar “o corpo como local de experiências e criação: o sentir e o existir do corpo no/do

³ Leandra Batista é graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-graduada em Ensino de Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é professora do Colégio Marista de Belo Horizonte e Coordenadora da área de Educação Física dessa instituição.

mundo. O Corpo e a Educação Física – Cultura Corporal do Movimento” (BATISTA, 2012, p. 1).

As estratégias inclusivas utilizadas na oficina perpassaram a utilização de materiais pedagógicos diversos, muitos deles simples, conteúdos cuja vivência exigia diferentes habilidades, portanto mais que rendimento e práticas corporais de movimento diferenciadas, por vezes recriadas, transformadas a partir da experiência do grupo e de suas expectativas, respeitando sempre limites e diferenças.

Vários recursos, como vídeo, música, jogos teatrais, jogos e brincadeiras, foram utilizados para propor diferentes formas de trabalhar a temática inclusão nas aulas de Educação Física escolar. Destacamos “os Jogos Tradicionais e Construção do Conhecimento: Jogos Corporais, de ilusão, de imitação, de inteligência, psicológicos, de adivinhação, de destreza, de estratégia, de percurso, de localização, de combate, de combinação, jogos virtuais” (BATISTA, 2012, p. 3), em que o desafio e a experiência não foram pautados pela busca de resultado, mas pelo prazer, pelo divertimento de tentar, de participar do processo, ora individual, ora coletivo.

- *Oficina “Atividades circenses como ferramentas na Educação Física escolar”*

Por dificuldade de acesso a informações, devido à alta carga horária de trabalho, por falta de estímulo profissional ou por formação deficiente, o professor de Educação Física está sujeito a ministrar aulas que, muitas vezes, contemplam apenas um conteúdo, o esporte, e a tratar o corpo, como foi abordado na introdução, segundo uma única dimensão, tendo como referência apenas conhecimentos das ciências naturais.

Em propostas curriculares na área de Educação Física, há indicação de conteúdos ou temas obrigatórios que devem ser trabalhados com os alunos, como jogos, brincadeiras, esportes, dança e movimentos expressivos. Especificamente em relação às atividades circenses, em algumas propostas elas constituem tema complementar, como ocorre na Proposta Curricular de Educação Física - Ensino Fundamental e Médio de Minas Gerais (SOUSA *et al*, 2005), as práticas circenses.

Além de conteúdos básicos e de complementares, como tratar conhecimentos específicos de determinada comunidade ou de interesse dos alunos de determinada escola ou classe?

Cada comunidade escolar, constituída por alunos, professores, pais, funcionários, pedagogos etc., tem o direito e dever de fazer valer sua autonomia, propondo, de forma coletiva, determinado conteúdo ou prática corporal que mais lhe convém. Mostram Sousa *et al*:

[...] cada escola deverá definir também os conteúdos complementares para atender às necessidades e aos interesses dos alunos, observadas as condições da escola e as características locais e regionais da comunidade onde está inserida (2005, p. 31).

Com possibilidades de ser trabalhado na escola, o circo revela-se como uma opção interessante, pois desperta o interesse de alunos e professores, trabalha a dimensão lúdica e proporciona prazer. A oficina “Atividades Circenses como Ferramentas na Educação Física Escolar”, ministrada pelo

professor Inimá Santos Junior⁴, teve como principais objetivos contextualizar a história do circo e sua prática e explorar o universo da cultura corporal do movimento pelas práticas circenses. Entre os conteúdos desenvolvidos, foram trabalhadas noções básicas de técnicas circenses, inserção das técnicas no programa curricular, modos de utilizar materiais necessários às práticas, confecção de materiais e noções básicas de segurança.

Na oficina, o circo e algumas de suas técnicas foram apresentados de forma simples e criativa, com atividades que não necessitavam de materiais ou espaço físico específico, sendo assim um conteúdo que podia ser facilmente posto em prática no ambiente escolar. Além disso, a vivência com os materiais próprios do circo foi um sucesso já que os participantes da oficina puderam experimentar a utilização de materiais industrializados além de materiais alternativos confeccionados por eles próprios, durante a realização da oficina.

⁴ Inimá Santos Junior é professor de Educação Física graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais, com experiência em várias escolas. É acrobata, palhaço profissional, fundador da *Spasso* Escola de Circo e coordenador do Projeto Circadania PBH.

3 - Avaliação e Discussão

Este item traz alguns pontos que foram analisados de acordo com os instrumentos de avaliação aplicados durante a realização das oficinas. Na Oficina “Educação Física e Inclusão” participaram da avaliação inicial 20 pessoas e da avaliação final 9 pessoas. Na oficina “Atividades Circenses como ferramentas na Educação Física Escolar” participaram da avaliação inicial 22 pessoas e da avaliação final 15 pessoas. Entre os pontos analisados estão estímulo à formação continuada, expectativas e contribuições das oficinas, planejamento e organização das oficinas, entre outros.

As ações desenvolvidas pelo Subprojeto “Corpo e Movimento” mostraram-se interessantes e proveitosas para 70% dos participantes, já que traziam propostas interessantes para as aulas que ministravam nas escolas e proporcionaram troca de experiências e saberes, sendo, portanto, uma oportunidade de reciclar e aprimorar conhecimentos bem como de adquirir outros.

Ao avaliar a ordem de prioridade em que diferentes conteúdos da Educação Física eram trabalhados pelos professores que participaram das oficinas, nas escolas em que atuavam, o esporte apresentou-se como predominante, seguido por brincadeiras e jogos, o que pode ser verificado no Gráfico 1. Em contrapartida, entre os conteúdos de menores índices de prioridade estavam lutas, danças e ginásticas, que apareciam como últimas alternativas para o professor.

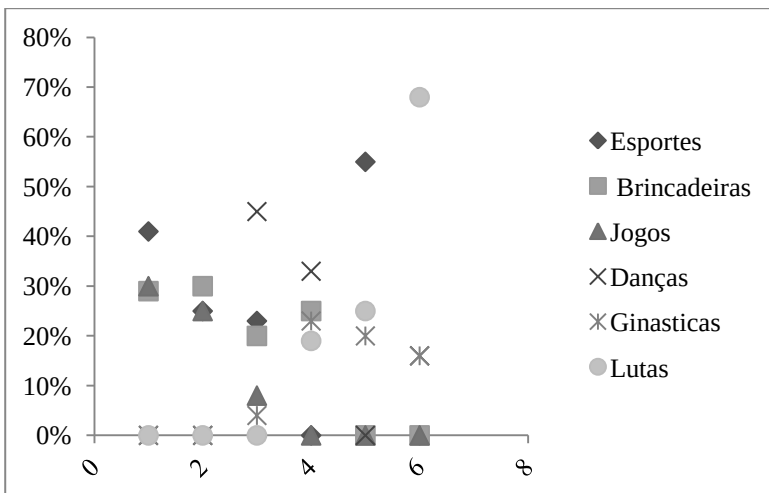


Gráfico 1: Ordem de prioridade em que os conteúdos eram trabalhados pelos professores.

Fonte: Avaliação Inicial referente à Oficina “Atividades Circenses como ferramentas na Educação Física Escolar”, realizada pelos participantes.

Esses dados podem ser analisados segundo fatores, sendo preponderante a falta de qualificação ou de domínio de determinado conteúdo, que não é mobilizado ou proposto pelo professor, muitas vezes por insegurança ou por comodidade.

Dos participantes, 75% relataram nunca ter participado de outras oficinas do Subprojeto, o que nos levou a

refletir sobre formas de divulgação, constituição do calendário, contribuição das escolas para a formação continuada dos professores, já que dependiam de liberação das obrigações para participar das oficinas que aconteciam em horário de trabalho, e motivo de participantes do ano anterior não terem dado continuidade a essa formação. Para alguns desses itens tivemos respostas, para outros, não.

A divulgação das oficinas foi feita por cartazes que foram afixados na Universidade e nas escolas públicas de Ouro Preto e Mariana, por contato telefônico, por *e-mail* para as escolas públicas e por *e-mail* para participantes das oficinas dos anos anteriores. De forma geral, a divulgação contribuiu para que o Subprojeto alcançasse outras pessoas e ampliasse o número de participantes. As temáticas trabalhadas nas oficinas também foram um estímulo para a participação de novos professores, já que chamou atenção a possibilidade de trabalhar com o circo na escola, de enriquecer as aulas, de adquirir novos conhecimentos e de trabalhar com grupos especiais.

É interessante observar que, em relação à temática inclusão, muitos participantes da oficina acharam que seria

dedicada à discussão da inclusão nas aulas de pessoas com deficiência, referindo-se, por exemplo, a alunos cadeirantes, pois:

o conceito de necessidades especiais amplia o de deficiência, uma vez que, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), se refere “a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2007, p. 264).

Considerando essa expectativa, na avaliação inicial feita pelos participantes, 80%, entre os quais docentes com muitos anos de atuação na escola pública, disseram não trabalhar a inclusão em suas aulas. Entre os motivos de não trabalhar, foram apontados: falta de informações precisas sobre a limitação de cada aluno, falta de material adequado, o fato de os demais alunos da turma não aceitarem que o professor estabelecesse regras diferenciadas para alunos “especiais”. Além disso, grande parte dos participantes relatou não ter na formação inicial disciplinas específicas para trabalhar com esse conteúdo. Dos professores que atuavam na carreira docente há muitos anos, 25% relataram que, em anos anteriores, nos

cursos de formação inicial, era ensinado que os alunos “especiais” não deveriam participar da Educação Física escolar.

A legislação ajuda a compreender um pouco da realidade encontrada ainda na Educação Física, no ambiente escolar, bem como o tratamento destinado à diversidade nesse lócus.

[...] Decreto-Lei nº 10.793/03, que isenta da prática da Educação Física vários alunos e alunas julgados ora como incapazes, ora como privilegiados. Entre os alunos ‘dispensados’ encontram-se os trabalhadores com jornada superior a seis horas; mulheres com prole; maiores de 30 anos; pertencentes ao serviço militar; **portadores de deficiência** [grifo nosso]. O Decreto em questão pressupõe um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos alunos que frequentam a escola (BRASIL, 2006, p. 215).

Ainda que o tema seja tão debatido atualmente nas universidades, nas escolas e na sociedade, de maneira em geral, a concepção de inclusão que graduandos e professores possuíam mostrou-se restrita. Felizmente, no decorrer da oficina, os participantes puderam perceber, por atividades e

problematizações, que o objetivo era trabalhar com a inclusão educacional, que, segundo Michels (2006), não se refere apenas à entrada, no ensino regular, de alunos considerados deficientes, mas de alunos com diferenças, explícitas ou não. Nesse sentido, a oficina trabalhou com a inclusão de gêneros, classes sociais e habilidades, a fim de que o ambiente escolar considere nas práticas pedagógicas as diferenças.

Vale lembrar o que afirma Vaz:

[...] nos espaços onde o corpo se expõe com mais clareza que se abre a possibilidade da expansão mais nítida da violência corporal e dos preconceitos. É nas aulas de Educação Física que aparecem com mais força a instituição de hierarquias vinculadas à violência, à masculinidade/virilidade e às “capacidades corporais” (2002, p. 4).

A escola torna-se muitas vezes, segundo o autor, um ambiente onde as pessoas aprendem a conviver com a discriminação e com a valorização do princípio do rendimento.

Segundo os participantes, a oficina “Educação Física e Inclusão” ofereceu conteúdos, métodos e motivação para que o

professor trabalhasse em benefício da inclusão em suas aulas. Além disso, identificou-se que foi despertado o interesse pela busca de mais conhecimentos sobre a temática, como mostra o Gráfico 2.

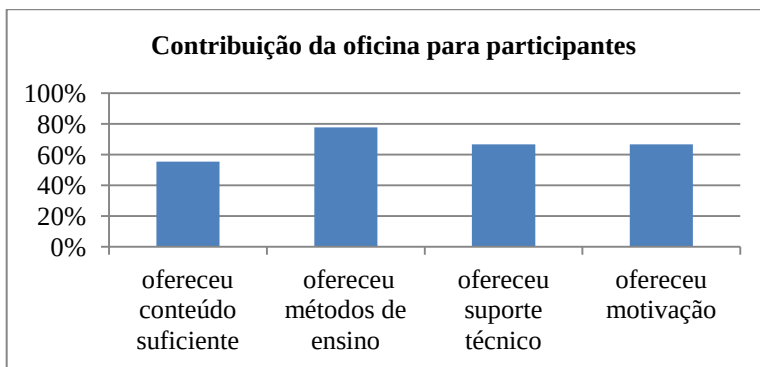


Gráfico 2: Contribuição da oficina para solucionar dúvidas sobre a temática trabalhada.

Fonte: Avaliação Final da Oficina “Educação Física e Inclusão” realizada pelos participantes

Quanto à presença do circo na escola, 32% dos professores disseram, na avaliação inicial, trabalhar com o conteúdo, pois possuíam formação inicial em Artes. Os demais participantes não trabalhavam com a temática em suas aulas,

por falta de conhecimento de técnicas, de estrutura física e de materiais pedagógicos específicos.

No final da oficina, os participantes disseram ser capazes de trabalhar com atividades circenses na escola, uma vez que a oficina ofereceu conteúdo, métodos e motivação para o trabalho, conforme aponta o Gráfico 3. Ainda que a oficina não tivesse trabalhado com aprofundamento em técnicas específicas do circo, conforme a avaliação dos participantes, eles se julgaram capazes de trabalhar com o circo após a participação.

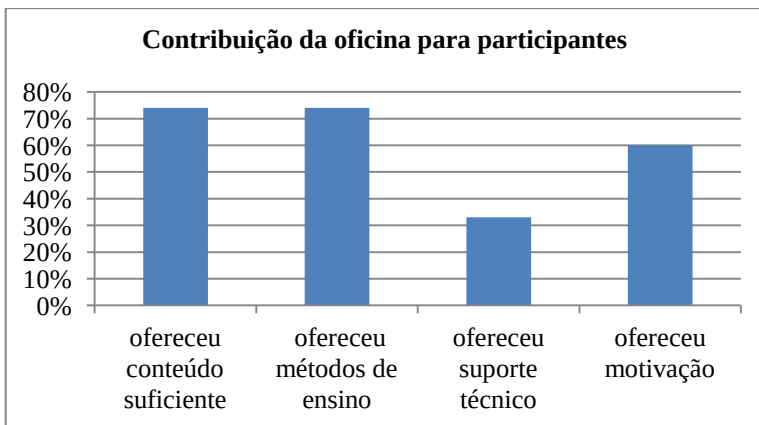


Gráfico 3: Contribuição da oficina para participantes.

Fonte: Avaliação Final da Oficina “Atividades Circenses como ferramentas na Educação Física Escolar”, realizada pelos participantes

Segundo o oficineiro, a participação das pessoas na oficina ocorreu de forma “ativa, criativa e de muita disponibilidade corporal”. A sua proposta foi aprofundar, em curso futuro, algum tema abordado, como técnicas de malabarismo e técnicas de palhaço, temas viáveis de serem trabalhados na escola, por necessitar de pouco espaço físico e utilizar materiais que podiam ser construídos pelos próprios alunos. Além disso, por despertar grande interesse em todas as faixas etárias e dar resultados surpreendentes.

Quanto ao calendário de realização das oficinas, a maior parte dos participantes avaliou os dias em que elas ocorreram, sextas-feiras e sábados, como apropriados. Outros sugeriram que as oficinas poderiam ser realizadas apenas em dias úteis da semana. Quanto à organização geral, oficinairo e participantes avaliaram como satisfatória, por dar condições para os ministrantes realizarem com segurança cronograma e programa previstos.

Quanto à formação continuada dos professores, a que o Subprojeto “Corpo e Movimento” se propunha, parecia ser um tema ainda de pouco enfoque no sistema educacional, já que apenas 30% dos professores disseram ser estimulados a participar de iniciativas de formação pelas escolas onde trabalhavam (Gráfico 4), pelo repasse de informações sobre oficinas e cursos, como as do Projeto “Novos Talentos”, pela flexibilização de horários das aulas ou pela ajuda nas despesas para viabilizar participação nas iniciativas.

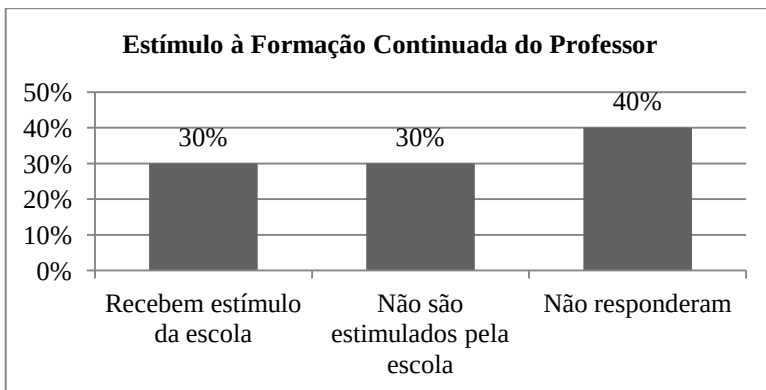


Gráfico 4: Estimulo da escola à formação continuada do professor.

Fonte: Avaliação Inicial da Oficina “Educação Física e Inclusão”, realizada pelos participantes

Verifica-se, assim, que a formação continuada, incluída a capacitação em serviço, ainda que estimulada pelo Governo Federal, não tem sido absorvida pelas escolas. Estabelece a legislação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – **a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço** [grifo nosso]; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, art. 61).

O fato também foi observado no contato feito com algumas escolas durante a fase de divulgação das oficinas, em que não havia entusiasmo da administração escolar e/ou da área pedagógica em divulgá-las para professores, mesmo sendo gratuitas, com oferecimento de transporte e lanche. Entretanto houve escolas que divulgaram. Mas não foi um meio eficiente de divulgação, visto que apenas 25% dos participantes disseram ter tido conhecimento das oficinas através da escola em que trabalhavam. A divulgação realizada através de professores das escolas públicas (participantes de oficinas anteriores), bem como através de graduandos (vinculados ao PIBID-PED), indicados nos itens *e-mail*, PED, graduandos e colegas, foi efetiva, totalizando 60% do percentual, conforme mostra o Gráfico 5.

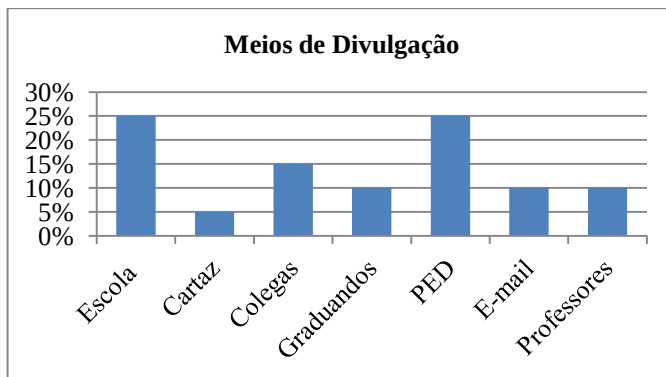


Gráfico 5: Meios de divulgação da oficina que alcançaram os participantes.
Fonte: Avaliação Inicial da Oficina “Educação Física e Inclusão”, realizada pelos participantes

Durante a reunião da mesa permanente do “Programa UFOP com a Escola”, em 05 de dezembro de 2012, foi pontuada a baixa participação das escolas de Ouro Preto nas ações do Projeto “Novos Talentos”, confrontando-se a grande participação de escolas dos distritos. Observou-se, assim, que as escolas da zona rural eram mais receptivas à iniciativa, o que pode ser consequência do fato de terem menor contato com a Universidade, diferentemente das escolas da região urbana, onde existe maior oferta de cursos para professores.

Outro elemento destacado foi o fato de cursos de formação inicial não oferecerem determinados conteúdos,

como foi constatado nas avaliações sobre inclusão, o que podia ser um fator limitante para que o professor não trabalhasse determinado conteúdo ou não se qualificasse para isso, já que os alunos tinham o direito de conhecer e experienciar diferentes práticas corporais da sociedade da qual faziam parte. Confirma Vago:

Importa refinar a compreensão sobre as práticas, que são referência permanente para o ensino de Educação Física na escola, constituindo por isso rica possibilidade de formação cultural, e exatamente aí reside a importância da intervenção pedagógica do professor, considerando duas importantes estratégias, que se completam. A primeira, organizando o ensino de modo que seus alunos possam ter realizado o direito de acesso àquelas práticas, usufruindo um patrimônio cultural que a todos pertence (2009, p. 36).

Além disso, é utópico pensar que um curso de formação pode dar suporte para o trabalho com todos os conteúdos. É preciso considerar que o profissional, ao sair da graduação, especialização, mestrado ou doutorado, está sempre inacabado, sendo importante a formação continuada, em que

ele pode participar de processos que possibilitam conhecer, adaptar, refletir, criar e recriar conteúdos, métodos etc.

Referências

BATISTA, Leandra. *Planejamento oficina “Educação Física e Inclusão”*. 2012. Mimeografado.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, v. 19, nº 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimentos de Educação Física. In: *Orientações curriculares para o ensino médio*: volume 1. Brasília, p. 213-238, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. São Paulo, Editora do Brasil, 1996.

FINI, Maria Inês (Coord.). Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 4 ed. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. A estrutura e a organização do ensino no Brasil: aspectos legais e organizacionais. In:_____. *Educação escolar*: política, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 223- 267, 2007.

MELLO, Guiomar Namó. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Artes e Educação Física. In: Referencial Curricular Rio Grande do Sul. Agosto, 2009.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

ROSA, Maria Cristina; FONSECA, Marcela Dias Martins; RAMOS, Luana Junia. Projeto “Novos Talentos”: corpo e cultura. ROSA, Maria Cristina; BERGAMINI, Juliana Castro (Orgs.) *Corpo e movimento*. Ouro Preto: Editora UFOP, 2012. v. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico *Referencias Curriculares do Estado do Sul*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SARAMAGO, José. A jangada de pedra. Editora de Bolso, 1999.

SANTOS JUNIOR, Inimá. *Planejamento oficina “Atividades Circenses como Ferramentas na Educação Física Escolar”*. 2012. Mimeografado.

SICHELERO, Junior Jonas; REZER, Ricardo. Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões. *Motrivivência*, ano XXV, n. 40, p. 25-40, jun. 2013

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; BRANDAO, Maria Gláucia Costa; TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa; ALVES, Vânia de Fátima Noronha. *Educação Física - proposta curricular - Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. *Cadernos de Formação, RBCE*, p. 25-42, set. 2009.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, ano XIII, n. 19, p. 1-7, 2002.

Capítulo 6

Atividades Circenses como Ferramentas na Educação Física Escolar

Inimá Santos Junior

1 - Introdução

As atividades circenses despertam um pujante interesse dos profissionais da educação física, especialmente daqueles que atuam no âmbito escolar. Representam, ainda, um novo fôlego para a pedagogia das práticas corporais, aproximando-se da educação estética e artística (BORTOLETTO, 2007, p. 58).

Compreende-se a vivência das atividades circenses como elemento da cultura corporal, ou seja, como um conhecimento construído culturalmente e acumulado socialmente ao longo dos anos, portanto um conhecimento que é patrimônio da humanidade e direito dos alunos.

A oportunidade de arte-educadores, professores de Educação Física e licenciandos em Educação Física terem acesso a certos conteúdos, como malabarismo, acrobacia circense, equilibrista, vivências de técnicas de palhaço e confecção de objetos, torna-se um diferencial nos projetos pedagógicos, seja na prática pedagógica das disciplinas em que lecionam, como Educação Física e Artes, seja na prática

pedagógica que vivenciam em estágios curriculares ou práticas docentes na disciplina Educação Física. Efetivar um trabalho com qualidade e competência que aborde este conteúdo é o grande desafio.

A Educação Física necessita mais do que nunca de desafios que provoquem os alunos e, ao mesmo tempo, que os motivem a querer uma prática mais dinâmica e satisfaçam as suas necessidades motoras.

Este texto foi elaborado com base na experiência de planejar e ministrar o curso “Atividades Circenses como ferramentas na Educação Física escolar”, uma ação do Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP), Subprojeto “Corpo e Movimento”¹, realizado no Centro Desportivo (CEDUFOP), em novembro e dezembro de 2012, em uma oficina que teve como público-alvo professores de Educação Física e arte-educadores da rede pública de Ouro Preto, Mariana e região,

¹O Subprojeto “Corpo e Movimento” teve dois eixos centrais de desenvolvimento: Danças Folclóricas, Corpo e Cultura. Este curso foi ministrado no segundo eixo, que busca trabalhar com a diversidade de corpos, conteúdos e práticas corporais a ele relacionadas.

bem como graduandos da Licenciatura em Educação Física da UFOP.

O curso foi pensado para suprir a necessidade de um aprendizado para profissionais de Educação Física e áreas afins que têm a vontade de ensinar o conteúdo de circo no programa de aulas do currículo escolar. O curso ministrado possibilitou a apresentação e vivências das modalidades circenses, como uma forma de incluir o conteúdo no contexto educacional.

”Neste sentido, entendendo que a escola é um dos principais meios de transmissão e produção de cultura e considerando o circo uma parte importante da cultura corporal, podemos justificar a inclusão desse conhecimento no universo educativo como um conteúdo pertinente” (COLETIVO DE AUTORES,1992).

O curso, que buscou criar o diálogo entre a Educação Física escolar e as artes circenses, com abordagem mais participativa e criativa, foi importante, como se justifica:

- Instrumentalizar os profissionais para o ensino das técnicas circenses, conhecer e utilizar os materiais, ter

noções básicas de segurança para a nova prática e contextualizar o circo no universo da cultura corporal de movimento é de fundamental importância na nova formação pedagógica.

- Buscar novas estratégias para aplicar os conteúdos do circo e inseri-los no projeto pedagógico da escola faz da atividade, que é pouco difundida nos espaços educacionais, um diferencial para a Educação Física.
- Alinhar o trabalho a ser desenvolvido com novas dimensões e possibilidades que o circo possibilita, nos dias de hoje, é de fundamental importância, visto que o aluno vai incorporar conhecimento e prática de fora do espaço educacional.
- Mostrar aos profissionais de Educação Física a importância desta atividade, quando é feita com seriedade e objetividade.
- Fazer a ligação entre o espaço do saber escolar e o fazer o circense, cria uma perspectiva de aquisição de conhecimento e vivência corporal.

Cria-se uma ponte do fazer circense como atividade socializante que extrapola os domínios da escola, valorizando também o indivíduo e a sua cultura corporal de movimento. O curso teve, pois, como principais objetivos:

- ampliar a cultura corporal dos participantes do trabalho;
- tornar a atividade circense acessível aos educadores e profissionais interessados em ampliar os conhecimentos nesta área específica;
- construir novo paradigma na Educação Física escolar com o novo conteúdo curricular;
- instrumentalizar novos profissionais de Educação Física e áreas afins, para que possam ser agentes multiplicadores da nova proposta educativa e transformadora;
- criar e confeccionar materiais didáticos que possam ser úteis aos profissionais da área do movimento, visto que há escassez desses materiais e artigos referentes ao circo na Educação Física;

- despertar o interesse pela arte de forma mais livre de conceitos pré-estabelecidos e, dessa forma, permitir mais envolvimento de quem a compartilha.

Os conteúdos trabalhados no curso, descritos posteriormente de forma aprofundada, foram: contextualização do circo e de sua prática na Educação Física; brincadeiras rítmicas/ jogos mímicos; a figura do palhaço; circo com Arte Educação; acrobacia circense; acrobacia em equilíbrio; malabarismo com diferentes objetos; confecção alternativa de objetos de malabarismo.

2 - Contextualização do Circo e de sua Prática na Educação Física

A reflexão sobre o aprendizado do circo, da origem aos dias de hoje, permite dizer que, desde os primórdios das sociedades antigas, a arte do entretenimento vem fazendo parte da vida de diferentes povos. Tanto o circo antigo quanto o moderno buscam, de uma forma ou de outra, o encantamento, a magia, o ritual, a fuga e a abstração do mundo real. O que se

apresenta são coisas quase impossíveis e muitas vezes atribuídas a pessoas dotadas de dons especiais.

O circo sempre encontrou dificuldades para ser recebido, aceito e incluído como arte milenar que é. Por isso sempre foi o irmão pobre da dança, do teatro e das demais artes. Porém, de tempos em tempos, dá as caras e mostra todo o seu valor e poder de encantar as pessoas por onde passa.

Em meados de 1920, surgiu em Moscou um curso de arte do circo que inclui umas disciplinas ministradas com outras artes, como a dança, o teatro e a música. Nesse momento surgia um novo conceito, ou seja, o circo como arte.

O novo formato de aprender circo faz com que outros países do mundo sigam a mesma ideia, tornando esse processo de ensino-aprendizagem mais acessível a outros artistas e criando um novo conceito do fazer circense. Dessa forma, surgem novos artistas formados nesses cursos que se tornam multiplicadores, ampliando cada vez mais a abrangência do circo.

Por que não incluir as atividades circenses nas escolas?

A presença do circo nas escolas elegendo o professor de Educação Física como o profissional mais habilitado para trabalhar o conteúdo, cria nova perspectiva nas áreas de movimento. Para isso, é preciso discutir a aplicabilidade das atividades circenses, ter claro a presença do circo nas escolas, seus objetivos e demandas e, principalmente, problematizar a capacitação profissional para desenvolver esse conteúdo. Daí a importância de cursos nas universidades, como foi esse, para criar discussões e possibilitar vivências teórico-práticas em torno do tema.

A possibilidade de estabelecer conexão entre a Educação Física e o circo são diversas: brincadeiras e jogos com mímicas e jogos de improviso, habilidades adquiridas nos esportes e habilidades adquiridas nos jogos de malabarismo, ginástica artística com acrobacia circense.

Uma das consequências é que, com a jornada na escola, os alunos vão assimilar a arte do circo, o que ajuda a enriquecer ainda mais a sua dimensão cultural, podendo

utilizar esses conhecimentos na vida cotidiana, extraescolar, e nos momentos de lazer.

3 - Brincadeiras Rítmicas e Jogos Mímicos

Brincar é uma invenção humana, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente (COLETIVO DE AUTORES,1992).

As brincadeiras que envolvem ritmo são grandes aliadas do circo e da Educação Física, pois o ritmo está presente na vida o tempo todo. Quando se alia uma brincadeira que envolve simultaneamente atenção, agilidade, raciocínio rápido e destreza motora, surge a oportunidade de educar melhor.

Nessa oficina, utilizaram-se algumas brincadeiras aliadas ao ritmo de palmas e ao som do pandeiro, que são muito bem assimiladas pelos participantes e servem para despertar o corpo para determinados movimentos específicos, realizados logo em seguida.

A brincadeira, como foi dito no início deste tópico, faz a pessoa se sentir bem, se descontrair e se libertar, liberando quantidades significativas de adrenalina e endorfina e fazendo uma transformação no ser.

A brincadeira proposta aliou deslocamentos simples (andar) com variações de velocidade (de acordo com o ritmo, lento ou rápido) e paradas (de acordo com as pausas sonoras).

O objetivo foi o participante ter noção do espaço em que se encontrava e do tempo em que poderia parar. Para isso foi necessário mudar o tônus corporal de cada um, buscando um estado diferenciado para a atenção e respostas corporais rápidas a movimentos, como mudar a direção da caminhada, identificar pessoas ao redor, trabalhar o olhar compartilhado.

Quando ensinamos a arte do circo, é preciso estar atentos ao movimento realizado, relacionando-nos com o outro e com o estímulo sonoro da cena.

Na Educação Física, encontramos as mesmas situações tanto nas brincadeiras propostas quanto nos jogos recreativos, ou seja, fazer a transferência de uma prática para outra

depende muito do olhar dos professores e dos objetivos propostos para a atividade.

Além disso, podemos aliar à brincadeira rítmica os jogos mímicos, que visam a dar uma noção corporal aos alunos, pois, quando trabalhamos com a mímica, mudamos o tipo de linguagem, da verbal para a gestual, e, dessa forma, atingimos novamente o mundo abstrato e imaginário.

Realizar exercícios mímicos utilizando as experiências que os próprios alunos trazem consigo (situações simples do cotidiano) facilita o desenvolvimento da atividade, pois o envolvimento é maior e a criatividade é despertada. Citam-se como exemplo de exercícios mímicos: espelho, cabo de guerra sem a corda, parede imaginária.

A partir disso, temos condições de criar pequenas cenas com os alunos e compartilhar com o grupo a importância das diferentes linguagens utilizadas, a necessidade de que cada um conheça as variações de movimentos corporais e, principalmente, de forma lúdica e prazerosa. Tanto as brincadeiras quanto os jogos mímicos podem ser conceituados desta maneira:

são ações culturais cuja intencionalidade e curiosidade resultam em um processo, lúdico, autônomo, criativo, possibilitando a (re)construção de regras, diferentes modos de lidar com o tempo, lugar, materiais e experiências culturais, isto é o imaginário. A natureza dos jogos e das brincadeiras não é discriminatória, pois implica o reconhecimento de si e do outro, traz possibilidades de lidar com os limites como desafios, e não como barreiras. Além disso, os jogos e as brincadeiras possibilitam o uso de diferentes linguagens verbais e não verbais, o uso de corpo de formas diferentes e conscientes; organização, ação e avaliação coletivas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tanto as brincadeiras quanto as mímicas remetem a um personagem circense a que estão ligados. Assim, por fazer rir, os alunos logo dizem que a pessoa está parecendo um palhaço. Dessa forma temos a oportunidade de pontuar para os alunos como é importante a figura do palhaço, pois ele é considerado a alma do circo.

4 - A Figura do Palhaço

A feitura de um palhaço é um ritual de iniciação e, como todo ritual de iniciação, requer uma orientação consistente sobre o processo de descoberta, de criação e de encenação. Nesse ritual de descoberta é que o aprendiz vai conhecer o estado de ser necessário para a iniciação, percebendo a complexidade que tem a criação de um palhaço.

Para dar início à feitura do palhaço, é necessário compreender e assimilar não só os principais conceitos e procedimentos ligados à linguagem e à representação cômica, como também fazer uma relação desses conceitos com a vida cotidiana e pessoal.

No princípio o aprendiz é orientado para a compreensão dos principais tipos de palhaço no universo do circo: o excêntrico, o *clown* e o *tony* (BORTOLETO, 2008, p. 58).

O excêntrico:

como o próprio nome diz é uma pessoa fora do centro usa uma gola muito grande, sapato estranho, se tem bengala é torta, nada nele é certo. Ele conta piadas, fazendo entradas cômicas, fala bastante, usa bastante o verbo. É desajustado, bobão, se sente menosprezado, tem vergonha, mas é simpático. Apesar disso no final ganha do *clown* (AVANZI, 2008, p. 58).

Ele não precisa de técnicas acrobáticas, porque a sua técnica é a fala, Portanto ele precisa aprender a usar o verbo.

Já o *Clown* é oposto, tem uma roupa belíssima, cheia de brilho, bonita, sapatos com fivelas, e tem de ser sabido, uma pessoa ilustrada tem que demonstrar ao público que é inteligente. O *clown* tem vergonha de estar ao lado do excêntrico. Tem nariz empinado, é mais antipático. A função dele é ajudar o excêntrico (AVANZI, 2008, p. 58).

O *Tony*, nome francês que eu nem sei bem o que significa, ele fala menos, usa mais físico, com indumentária mais simples, sem tanta maquiagem, ele salta, é mais versátil, é aquele que entra no espetáculo para mudar de cena, para não parar o espetáculo, para distrair o público e, por isso, tem que saber todos os trabalhos de circo, ele tem que ser muito bom. Logo

existem os palhaços genéricos, que fazem de tudo. Faz o que precisa no circo (AVANZI, 2008, p. 58).

O aprendiz é orientado para perceber a importância da relação que existe entre esses três palhaços e suas funções no contexto da cena cômica. Também é utilizada como referência a tradição dos palhaços, suas origens ancestrais que vêm do bobo da corte, da comédia *dell'arte* e dos saltimbancos das feiras medievais.

O mestre orienta o aprendiz para usar o nariz vermelho e dá a permissão para ele entrar no picadeiro e interagir com a máscara, conduzindo-o na desenvoltura corporal e descoberta do olhar de palhaço, da maneira de utilizar *gags*, cascatas e pilhérias. A máscara do palhaço, isto é, o nariz vermelho, é uma antena parabólica com que ele capta toda a gestualidade cotidiana, criando a partir desse olhar a dimensão lúdica das coisas!

Percebe-se, sentir-se criança é o estado corporal e mental necessários para a iniciação do palhaço, a partir do universo da infância é possível conectar a nossa criança interior que para o mundo dos adultos está

recolhida e esperando um momento para vir à tona e permitir-nos transgredir, brincar e deixar aflorar nossos personagens imaginários (BORTOLETO, 2008, p. 59).

Com base no processo citado, um desafio foi lançado aos participantes do curso ministrado no Projeto “Novos Talentos”, Subprojeto “Corpo e Movimento” em 2012: buscar a figura do palhaço dentro de si. Dizem que o palhaço nasce palhaço, mas eu acredito que podemos trabalhar emoções, situações cômicas e divertidas que possam nos aproximar muito desse ser tão especial.

E foi exatamente isso que aconteceu: as pessoas se esforçaram para mostrar todo o seu potencial de improvisar, de andar em outro ritmo e de brincar com o ridículo que se esconde dentro de cada uma. Todas fizeram o máximo quando colocaram a menor máscara que existe, o nariz de palhaço. Ficou claro, naqueles momentos compartilhados, que era possível se transformar em um personagem e levar a alegria a outras pessoas e (porque não?) aos alunos, nas aulas.

É certo que não quero que todo professor se torne um palhaço do dia para a noite. O que considero importante é que cada um busque referências que possam situar o conteúdo com o seu planejamento e que o professor possa descobrir dentro de si o potencial que este conteúdo tem.

A seguir, apresenta-se a descrição de alguns exercícios praticados pelos aprendizes de palhaço, como forma de treinamento, buscando melhoria nas performances.

- Cascata: Momento em que o palhaço cai, nome que vem da queda d'água, cascata, pois é uma queda fajuta, forjada, que deve parecer real. É preciso saber cair, fazer barulho, sem se machucar.
- Clack: Bofetada, tapa que faz o barulho “*clack*”, pois se bate uma mão na outra, simulando um tapa. O público tem que pensar que o ruído vem do tapa, tem que acreditar.
- Pilhéria: “É uma piada que é preparada, feita pelo *clown* e o excêntrico, por exemplo. Normalmente o público conhece a piada e é rápida, com desfecho engraçado” (AVANZI, 2008, p. 59).

Utilizam-se esses exercícios como forma de criar um repertório de movimentos para os participantes do curso, com noções do “time” que cada movimento tem que ter para dar certo. Outro quesito importante é o domínio das ações com o tempo de ação/reação que, para aqueles que querem conhecer a arte do palhaço, é de fundamental importância. Para fazer a transferência desses conteúdos para as aulas, basta utilizar os repertórios de brincadeiras, jogos, improvisos e juntar tudo isso às vivências motoras que os alunos já possuem.

Assim é que se podem ser atingidos os alunos nas aulas de Educação Física, orientando mais com sentimentos, emoções e práticas que tornem o convívio diário um ambiente escolar mais criativo, lúdico e, acima de tudo, humanizador.

Fica claro, sob esse prisma, que a arte e a educação andam de braços dados, há muito tempo, e que nós, profissionais de Educação Física e das demais áreas de movimento, temos a tarefa de fazer com que o convívio seja muito positivo e de extrema valia para o dia a dia de trabalho.

5 - Circo como Arte Educação

Atualmente, na sociedade, percebe-se maior difusão da prática circense, tanto pela exposição na mídia, como jornais impressos, revistas especializadas e vídeos na *internet*, quanto pela maior oferta de locais que ensinam circo, como eventos culturais que abrem espaço para essa linguagem (desfiles de moda, *shows* de música, aberturas de eventos em geral).

O circo se apresenta como uma ferramenta de valor inestimável para auxiliar no processo de aquisição de valores culturais e estéticos e ampliar a cultura corporal de movimento. Nesse sentido, o circo se torna um grande aliado no processo de arte educação, pois permite que o aprendizado seja ampliado não só pelos movimentos aprendidos, mas também por todos os conceitos e atitudes desenvolvidas pela sua prática.

O circo, neste século, invade ruas, praças e escolas, modificando posturas, levando o cidadão comum a conviver

com uma arte que até então era restrita às grandes apresentações debaixo das lonas.

Essa proximidade faz com que haja uma reflexão maior do grande público, levando-o a questionar a sua qualidade, a sua existência e a sua atuação na sociedade moderna. O circo torna-se um grande agente transformador nos projetos socioculturais dos programas sociais das principais capitais do país.

Em relação à ocupação de praças e demais espaços de lazer, o circo se populariza pela utilização de técnicas simples, como o malabarismo, caindo no gosto de crianças de faixas etárias distintas, de adolescentes de várias camadas socioeconômicas e (porque não?) de adultos de ambos os sexos.

Neste contexto, é importante destacar a importância de inserir o circo no currículo escolar de forma planejada, consciente, com participação efetiva de profissionais de Educação Física e demais áreas de movimento. Para isso, devemos ter a preocupação de ampliar o conhecimento específico sobre circo. Portanto este texto, fruto de uma capacitação feita na UFOP, vai ajudar na nova empreitada.

Devo chamar a atenção dos profissionais interessados em adquirir essas informações para o novo tempo de aprendizado, dentro e principalmente fora do âmbito escolar.

A nova demanda deve estar presente no dia a dia de cada profissional, levando ao conhecimento do corpo docente da escola a importância de se utilizar esta ferramenta de trabalho, os ganhos e a forma simples de implantação da nova linguagem.

O brasileiro, seja qual for a sua origem, é um acrobata nato, pois tem no sangue o samba, a capoeira, o frevo, o congado, o maracatu, o que o torna uma raça diferenciada das demais, segundo Darcy Ribeiro.

6 - Acrobacia Circense

Neste conteúdo, a prioridade é propiciar aos participantes como trabalhar o tema com poucos recursos materiais, devendo, para isso, ser o professor criativo e organizado.

A arte do acrobata sobrevive e sua imagem acaba, por sua vez, representando o sublime e o grotesco em uma sociedade que não a compreende. Sua arte, muito cobiçada pelo excesso de ousadia, é constantemente associada a uma ideia que propõe um mundo às avessas, um mundo ao contrário. Um mundo redondo como um circo (SOARES, 2001, p. 20).

Muitos autores subdividem a acrobacia em especialidades, entre as quais destaco salto de trampolim, acrobacia de solo, pirâmide acrobática, acrobacia aérea (trapézio, balsa e barra tripla), acrobacia mão a mão, acrobacia sobre aparelhos (rola-rola) e acrobacia equestre.

Considerando a versatilidade da acrobacia e, sobretudo, as inúmeras utilidades e a implicação do domínio corporal (controle do corpo no espaço e no tempo), esta prática circense vem sendo amplamente defendida como base da preparação corporal do artista circense, o ponto de partida para a formação e preparação para esta ou outra modalidade (especialidades):

Isto não significa que não possam existir grandes artistas sem a prática da acrobacia, em absoluto, contudo uma vez adquirido um bom controle corporal (do medo, das possibilidades individuais, das posturas, da força, da flexibilidade etc.), as probabilidades de alcançar um bom número circense são maiores e mais concretas (BORTOLLETO, 2008, p 20).

Para a prática diária na realidade escolar, dou ênfase à acrobacia de solo, destacando alguns elementos que foram trabalhados no curso realizado na UFOP. Entre esses elementos estão: a cambalhota (rolamento à frente), a parada de 2 apoios (bananeira), a parada de 3 apoios (com a cabeça) e a pantana (estrela).

- *Cambalhota (rolamento à frente)*

Trata-se de uma rotação completa (360°) ao redor do eixo transversal do corpo com contato quase que permanente com o solo (sem ou com pequeno voo). É considerada mais fácil porque permite o praticante observar (ver) a parte principal do movimento (início). Essas características dão mais

tranquilidade, estabilidade e, conseqüentemente, segurança ao aluno iniciante.

A) A partir da posição em pé, agachar sobre ambas as pernas, colocando os braços estendidos para cima e cabeça encaixada (entre os braços), observando o espaço à frente onde o movimento será realizado (colchão)

B) Elevar ligeiramente os quadris, abaixando simultaneamente os braços, direcionando as mãos para frente.

C) Realizar um movimento rápido para frente (impulso com as pernas), projetando o corpo para frente em diagonal em direção ao solo (de cima para baixo), de modo que o contato do corpo com o solo se inicie na parte superior das costas (sem tocar a região cervical). Para um movimento regular de rotação das costas, o peito deve estar ligeiramente flexionado à frente, formando um arco nas costas.

D) Ao final da rotação, apoiar os pés no chão para poder levantar-se e voltar à posição inicial, em pé. É recomendado projetar os braços de forma simultânea para cima neste momento, como mecanismo auxiliar (BORTOLLETO, 2008, p. 21).

- *Parada de 2 apoios (bananeira)*

A parada de 2 apoios é popularmente conhecida com bananeira, devido a ser o movimento feito de forma envergada, quando a pessoa está de cabeça para baixo, e lembrar a figura de uma banana.

A parada de 2 apoios ideal é aquela na qual todo o corpo permanece perpendicular ao solo, formando uma única linha. Antes de iniciar o aprendizado, é necessário que o aluno possua condições mínimas de força, para sustentar o peso do corpo, utilizando o apoio dos membros superiores (mãos, braços e articulações do punho e ombro), assim como manter o tônus necessário para este tipo de exercício.

É recomendado começar com o apoio da parede, onde se pode apoiar os pés, apoiando-os cada vez mais alto e buscando posicionar o corpo na posição vertical com a barriga voltada para a parede. Dessa forma o aluno cria mais confiança e tem mais apoio. Após a experiência, podemos sugerir que a parada de mãos seja feita de costas para a parede com o lançamento das pernas em direção à parede.

É importante neste início a ajuda e a segurança que o professor deve dar ao aluno, para que consiga realizar este exercício básico. Quando houver assimilação do movimento estático, podemos sugerir que o aluno tente a parada de mãos de forma mais dinâmica.

Partindo da posição de pé, fazendo uma flexão do tronco, colocando as mãos no chão e lançando as pernas alternadamente (movimento conhecido como tesoura) desta forma o aluno começa a ganhar mais confiança e ter mais domínio do seu corpo livre no espaço. É importante salientar a posição de segurança que o professor deve assumir neste momento, que deve ser ao lado do aluno, buscando segurar as suas pernas na altura dos joelhos. Caso o professor queira ficar à frente do aluno no momento da execução, ele deve se preocupar em não deixar que os pés do aluno venham na direção do seu rosto. Em relação a segurança, podem acontecer perdas momentâneas de equilíbrio, quando o aluno retorna a posição inicial do movimento, devido ao grande fluxo de sangue bombeado para a região da cabeça no ato da posição invertida.

- *Posição de 3 apoios (parada de cabeça)*

Para a execução deste exercício é fundamental a utilização de algum aparato de segurança, como colchonete, colchão ou tatame de borracha.

Devemos começar com aposição de quatro apoios (posição quadrúpede) iniciar o movimento posicionando as mãos afastadas na largura do próprio ombro, espalmar bem os dedos no chão e colocar a cabeça apoiada no colchão à frente das mãos, formando a figura de um triângulo.

A partir desta posição, buscar elevar uma perna e depois a outra na direção perpendicular ao chão.

Cabe ao professor estar ao lado do aluno ajudando nesta subida das pernas, para que o mesmo tenha mais confiança e maior domínio do movimento.

É possível fazer este exercício próximo à parede, fazendo assim que o aluno tenha as costas encostadas na parede, criando um apoio adicional, gerando mais segurança para a execução do movimento.

Para esta posição é recomendado um período de descanso entre uma execução e outra, para evitar dores de cabeça e no pescoço.

Recomenda-se alongar toda a musculatura de tronco e principalmente do pescoço (Rotação, flexão e extensão).

- *Estrela*

A estrela é um dos elementos mais tradicionais e conhecidos da acrobacia de solo. Denominado tecnicamente como apoio invertido lateral passageiro, ou inversão passageira lateral, este elemento exige do aluno a absoluta necessidade de concentrar-se, considerando que o deslocamento se faz parcialmente para o lado o que dificulta a visualização e o equilíbrio. Em relação a qual lado o aluno vai iniciar a estrela, sugere-se que ele escolha o lado que possui mais facilidade ou habilidade, e com o decorrer das repetições pede-se para experimentar o outro lado. Desta forma desde o início dos trabalhos, estamos estimulando a lateralidade (direito-esquerda).

Fases da execução da estrela:

A) Elevar ligeiramente uma das pernas apoiando a mesma à frente com flexão de joelho de aproximadamente 90° , o mais longe possível do pé de base. Os braços devem estar esticados para cima e a cabeça entre eles.

B) À medida que o pé da frente apoia no solo inclinamos o tronco para frente e colocamos a primeira mão o mais longe possível do pé. É precisamente junto antes do contato da primeira mão no solo quando devemos girar o quadril para a posição lateral (90° a respeito da posição inicial). Logo, apoiamos a segunda mão, e elevamos a segunda perna fazendo o movimento do “chute do calcanhar” nesse momento.

C) Logo devemos empurrar o solo na vertical com os braços, para ir passando o peso do primeiro para o segundo braço de apoio à medida que as pernas continuam o seu percurso o mais afastadas possível. Deve-se passar pela inversão procurando manter a velocidade das pernas constante assim como a sua separação, coloca-se a primeira perna no solo o mais longe possível da segunda mão.

D) Quando a segunda mão abandona o apoio do solo realizamos o giro de 90° com os ombros e os quadril para nos colocarmos novamente de pé de frente, agora olhando para o lado oposto. A posição final também pode ser totalmente lateral, quer dizer, sem realizar o giro de 90° que volta a colocar-nos de frente para onde iniciamos o exercício (BORTOLETO, 2008, p.24).

Podemos utilizar de alguns recursos para assegurar que o aluno consiga realizar melhor o movimento proposto. Traçar um linha reta com giz, no chão e pedir que o aluno posicione as duas mãos em cima da linha.

Se o aluno continuar com dificuldades, podemos fazer uma meia lua com giz no chão e pedir que ele posicione as mãos sobre a linha e termine com os pés sobre a mesma linha.

É importante ressaltar que a dissociação de membros superiores (tronco e braços) e os membros inferiores (pernas e pés) seja internalizada com esses educativos, para que o aluno não inicie o movimento fazendo as inversões de mãos com os pés (mão esquerda e pé direito).

Com estes 3 movimentos aqui apresentados o professor já tem condições de montar uma pequena sequência acrobática em suas aulas, o que motiva muito os alunos e faz com que o trabalho possa ser apresentado para outros alunos da turma.

Após esta prática da acrobacia circense dentro de uma carga horária que permita uma boa assimilação dos elementos básicos que foram citados acima, os alunos já podem ser apresentados a um outro tópico, muito interessante que é a acrobacia em equilíbrio (Pirâmides).

7 - Acrobacia em Equilibrismo (Pirâmides)

Dentro deste conteúdo a prioridade não foi necessariamente a aquisição de uma técnica perfeita, mas sim o entendimento de eixos, formas de se deslocar no espaço, posições de equilibrar pessoas e equilibrar objetos, assim como a vivência de trabalhos em grupo e individual.

- *Acrobacia em equilíbrio (pirâmides)*

Para o aprendizado da modalidade da acrobacia em equilíbrio (Pirâmides), é preciso desenvolver toda a parte acrobacia de circo (Solo) para que os alunos tenham a melhor noção corporal. A partir desta base poderemos utilizar os novos elementos, na formação das pirâmides, que serão realizadas em duplas, trios ou mais alunos.

Apesar da disciplina e rigor que a prática da acrobacia em equilíbrio (Pirâmides) exige, é possível oferecer esta atividade de maneira prazerosa, lúdica e ainda obter resultados satisfatórios.

Este tipo de acrobacia contribui no desenvolvimento das relações interpessoais, por ser coletiva e por tanto, cooperativa por excelência, além de proporcionar um aumento importante no vocabulário motor e corporal, modificações nas capacidades físicas (força e flexibilidade) e nas habilidades motoras, básicas (agilidade, coordenação e equilíbrio).

É ainda, um agente importante no desenvolvimento da ritmicidade, responsabilidade, confiança e compromisso. Este

trabalhado consiste na utilização dos apoios do próprio corpo e o corpo do colega, utilizando posturas como agachado, ajoelhado e em pé com leve flexão de joelhos.

Partindo do pressuposto que o grupo de alunos assimilou as posições citadas acima, passamos para o próximo passo, que é definir as funções que cada aluno deverá desempenhar. Neste sentido serão escolhidos alunos por tamanho, peso, força e flexibilidade.

É importante incluir todos os alunos na atividade, mesmo aqueles que não se acham tão habilidosos, estes poderão estar auxiliando o professor na parte da segurança. Cada aluno desempenha uma função específica de acordo com sua estatura e capacidade física, sendo denominados: *Portô* ou Base (geralmente mais forte e equilibrado), *Volante* (geralmente pequeno e mais leve). A seguir a definição e função do *Portô* ou *Volante* dentro da Acrobacia em equilíbrio (Pirâmides).

- *Portô (base)*

É a pessoa que suporta ou lança. Em geral os outros participantes encontram-se sobre ele ou apoiado nele. Para ser um bom *Portô* é necessário alguns atributos tais como:

- ✓ Responsabilidade (Integridade física dos outros participantes)
- ✓ Tamanho compatível (Não pode ser pequeno, transmite pouca segurança para os demais)
- ✓ Tonicidade muscular (é necessário ter boa tonicidade muscular)
- ✓ Membros curtos (Facilita a realização dos exercícios)
- ✓ Equilíbrio (deve possuir bom equilíbrio)
- ✓ Flexibilidade (Flexibilidade potencializa exercícios de força rápida)
- ✓ Liderança (Geralmente o mais velho ou mais experiente)

- *Volante*

É a pessoa que é sustentada e projetada pelos demais praticantes. É aquele que fica no topo da pirâmide. Deve possuir boa técnica para minimizar o desgaste dos outros. É o integrante que chama mais a atenção do público.

Atributos necessários para o bom volante:

- ✓ Ser corajoso, pois realiza seus movimentos em grandes alturas e sobre bases instáveis.
- ✓ Pequeno e leve.
- ✓ Deve possuir bom tônus e potência muscular: Boa flexibilidade, coordenação muscular e ótima técnica para realizar os exercícios.

Para a melhor execução da acrobacia em equilíbrio (Pirâmides), temos um jeito específico de segurar as partes do corpo do colega (mãos, braços, pés, ombros, cabeça) e uma nomenclatura própria que são as “pegadas”. Pegadas são diferentes formas de trabalhar os apoios de segurança entre duas ou mais pessoas.

8 - Malabarismo com Diferentes Objetos

Definição de malabarismo: ação ou forma de lançar ou manipular um ou mais objetos no ar, com as mãos, os pés ou outra parte do corpo. Podemos definir também que é uma atividade de recolher de forma contínua, seguindo uma trajetória sempre similar, uma série de objetos em número sempre superior ao número de mãos. Por ex; uma mão lançando 2 bolas, ou 3 bolas sendo lançadas por 2 mãos (DUPRAT, 2007, p.15).

Importante ressaltar que esta modalidade, o malabarismo não está somente ligada ao circo, mas se desenvolveu como um fenômeno independente, desta forma pode ser utilizada como subsídio técnico e expressivo para vários tipos de espetáculos.

Não é preciso ter nenhum talento especial para fazer malabarismo, mas sim habilidade adquirida pelo tempo de prática. Os malabares são fascinantes e eternamente atrativos para a contemplação humana dada a capacidade de dominar o manejo complexo dos objetos. O malabarismo pode ser feito com qualquer objeto possível e imaginário.

O malabarismo definitivamente vai além da afeição e divertimento. Possui propriedade interessante e suficientemente simples que, igualmente, proporciona um contexto de estudo, superação, agilidade etc.

Dentro do contexto escolar é uma atividade que pode ser realizada em qualquer espaço plano e que possua uma altura razoável (de 2 a 3 metros de altura).

Pode ser realizado com diferentes objetos: bolas de tamanhos variados, como as de tênis, de meia, de borracha, entre outras. Através de lançamentos de um para o outro, podemos trabalhar individualmente, em duplas, em trios ou em pequenos grupos com mais alunos.

Existem algumas categorias de malabarismo que são: malabarismo de lançamento, giroscópico e de contato. Neste texto, vamos nos ater a dois tipos: o malabarismo de lançamento e giroscópico.

- *Malabarismo de lançamento.*

conjunto de ações em que um ou mais braços do praticante trocam objetos mediante lançamento recepção e criando uma figura ou desenho no ar.

Este malabarismo é o mais conhecido, podendo ser realizado com vários tipos de materiais, como lenços, bolas, aros, claves (BORTOLETO, 2008, p. 41).

No curso ministrado na UFOP foram mostrados vários objetos de malabarismo (bolas, aros, claves, diabolôs e *Devilstick*) e cada um pode vivenciar na prática a dificuldade e a característica de cada um destes objetos. Percebemos que as bolas exercem um maior fascínio, pela possibilidade de se lançar mais bolas ao ar (Malabares de lançamento) e mais alto. Já o Diabolô por possuir uma forma cônica chama mais a atenção pelo seu lançamento com giro (Malabarismo Giroscópico).

Através da prática de malabares sistematizada, contínua e direcionada para o lado criativo e cooperativo, podemos ensinar esta arte do circo, buscando desenvolver em nossos

alunos, uma melhora da concentração, postura, consciência corporal entre outros ganhos corporais.

Dentro do plano de aula da Educação física, podemos incluir a arte do malabarismo como exercício preparatório para uma atividade, que necessite uma maior atenção.

- *Malabarismo giroscópicos*

Dotar um objeto de uma elevada velocidade de giro sobre si mesmo, de maneira que se mantenha em rotação sobre um ponto de contato, como por exemplo, os pratos, o diabolô e o iô-iô (BORTOLETO,2008, p. 41).

Especificamente vamos dar um enfoque no diabolô, visto que este objeto exerce um grande fascínio, tanto pela sua ação em giros e pela possibilidade de fazer um lançamento ao ar, atingindo grandes alturas, fazendo a sua recepção sem deixar tocar o chão.

Devemos chamar a atenção para a importância do malabarismo como atividade de inclusão e acima de tudo pela

sua facilidade em ampliar as relações interpessoais e num mesmo espaço de convivência.

Temos a possibilidade de trabalhar este conteúdo com todas as faixas etárias dentro da escola (da educação infantil até o ensino fundamental), pois é de fácil aceitação; proporciona jogos com uma, duas ou mais bolinhas (malabares de lançamento); e depende mais do entusiasmo e criatividade do educador do que propriamente da técnica para executá-lo. Por isso é necessário um planejamento adequado a cada faixa etária, em que o educador terá que envolver ou abordar teoria e prática como conteúdo, sabendo explorar tanto a parte lúdica quanto a parte técnica, para que o processo seja motivante e que o resultado final seja satisfatório.

Desta maneira poderemos ter acesso às modalidades de circo e o malabarismo especificamente dentro das escolas de uma forma prazerosa, lúdica e com uma contextualização deste conteúdo ampliando ainda mais a cultura corporal de movimento destes alunos.

Podemos ainda fabricar junto com os alunos as bolas de material alternativo (balão e painço, claves com garrafas pet,

entre outros), valorizando ainda mais a prática e o envolvimento dos alunos.

9 - Confecção Alternativa de Objetos de Malabarismo

Como o valor dos objetos de malabarismo, ainda é alto para os padrões de nossas escolas, sugiro aqui uma possibilidade de criar os próprios materiais para serem utilizados com os alunos. Como todo processo de construção deve ser bem planejado, é preciso que o professor esteja atento para cada etapa deste processo.

- *Bolas de balão e painço²*

Material:

15 balões decores diferentes

30/40 gramas de painço para cada bola

² Painço é comida de passarinho, similar ao alpiste, porém redonda.

1 funil com boca larga (pode ser feito de garrafa *pet*)

1 tesoura

Para esta atividade o professor deve demonstrar como se faz uma bolinha para todo o grupo e em seguida deve dividir a turma em grupos de 4/5 alunos, para que o processo seja mais eficaz e com uma maior participação de todos. É necessário reservar uma aula, para que haja tempo suficiente para a fabricação das bolas e se der tempo ainda brincar com as mesmas.

Como fazer:

Inicie separando a quantidade de painço para colocar no primeiro balão (balão guia, encha-o de ar antes de colocar o painço). Use o funil para colocar o painço dentro deste balão, após colocar o painço dar um nó no balão e cortar o seu bico rente ao nó. Cortar os bicos de mais 4 balões e vestir o balão guia com estes outros. Desta forma o balão guia terá uma durabilidade maior. Repetir o processo com mais 2 balões guias e ai você terá 3 bolas prontas para poder fazer o malabarismo.

- *Clave com garrafa pet (pet de 500ml/600ml)*

As claves ou clavas são garrafas similares aos pinos do jogo de boliche, afuniladas em uma extremidade e “gordinhas” na outra.

Este processo pode ser contextualizado usando o apelo da reciclagem de materiais que iriam para o lixo, desta forma temos um cunho de uma ação educacional ligada a preservação do meio ambiente. Para a confecção das claves seriam necessárias 2 aulas, pois o processo é um pouco mais demorado.

Material:

1 cabo de vassoura (dividido em 3 partes de 40cm)

6 garrafas pet limpas com as tampas (de 500ml ou de 600ml)

1 rolo de fita adesiva 25m (vai servir para toda a turma)

Durex colorido (3 cores diferentes)

TNT ou folhas de papel rascunho (reciclado)

1 tesoura com ponta fina

1 faca amolada

Como fazer:

Cortar as garrafas pet em duas partes com a tesoura, separando a parte mais gordinha da mais afunilada. Pegar esta parte afunilada, retirar a tampa e enfiar o cabo de vassoura pelo bico (se necessário afinar um pouco o cabo de vassoura, com a faca, para que ele entre com maior facilidade) deixando apenas um terço para fora do bico. Pegar a outra parte afunilada de outra garrafa que foi cortada e encher com partes de TNT ou com folhas de papel amassado, até preencher todo o espaço vazio da garrafa. Unir as duas partes da garrafa e passar fita adesiva, fazendo uma boa vedação. É importante que a garrafa fique bem equilibrada (não pode ficar muito leve, pois o giro pode ficar ruim).

Utilizar as fitas de *durex* colorido para passar em volta do cabo e da própria garrafa para dar um colorido ao novo objeto. A tampa que foi retirada deve ser fixada, com fita adesiva, na extremidade do cabo de vassoura, para dar o acabamento ao mesmo.

Agora está pronto para se divertir com os alunos e criar muitas possibilidades de lançamentos, sozinho, em duplas ou em grupo.

Considerações Finais

Como foi abordado neste texto, o circo oferece inúmeras possibilidades no que diz respeito à riqueza de movimentos, conceitos e atitudes que se podem trabalhar com os alunos.

Observa-se o surgimento de novos espaços utilizando a linguagem circense, como academias, clubes e escolas. Nas escolas o tema tem sido discutido pelo professor de Educação Física, que se esforça para que seja aceito e respeitado como conteúdo curricular.

É importante ressaltar a importância deste curso oferecido aos profissionais de Educação Física e áreas afins no Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP), Subprojeto

“Corpo e Movimento”, realizado no CEDUFOP, em dezembro de 2012.

Pela procura e pelo envolvimento dos profissionais, tenho certeza de que, se outras instituições seguirem nesta linha de pensamento, o profissional que se forma nas universidades terá uma bagagem de conhecimento ampliada e poderá ser um multiplicador das novas ideias. É preciso também criar materiais didáticos pedagógicos que venham se somar a essa iniciativa. Sabemos que esta ação é pontual e localizada, mas cabe a todo aquele que tem acesso a este material ser um aliado no intuito de somar forças para melhorar o nível da Educação Física escolar, que se encontra em estado letárgico no momento atual.

Quero ressaltar que o circo vem se revelando um grande colaborador da Educação Física no que diz respeito a sua contribuição como conhecimento a ser tratado no âmbito escolar. Podem-se dar, com o circo, novas dimensões aos movimentos desenvolvidos nas aulas, desenvolvendo um olhar mais artístico e menos técnico. É a oportunidade de valorizar

mais o convívio social, melhorando o desenvolvimento humano dos alunos.

Referências

AVANZI, Roger; TAMAOKI, Verônica. **Circo Nerino**. São Paulo: Codex, 2004.

BABACHE, Mister (1995). **Diabolo de A a Z**. Jonglerie Diffusion, Confignon, Suíça.

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

BORTOLETO, Marco A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.

BORTOLETO, Marco A.C. La parada de manos. **Revista Zirkolika**, Barcelona, n. 2, sep./nov., 2004, p.13.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO Marco Antônio Coelho. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.

GYMNASTICS/QUESTIONS. Disponível em:
<<http://en.allexperts.com/q/Gymnastics-2245/rolling-l.htm>>. Acesso em:
15 jan. 2013.

SILVA, Erminia. **Circo-Teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Altana, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. Acrobacias e acrobatas: anotações para um estudo do corpo. In: BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIEREZ, Luiz Gustavo. **Representações do lúdico**: II ciclo de debates “lazer e motricidade”. Campinas, SP: Autores Associados, Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001. p. 33-42.

VIVEIROS DE CASTRO, Alice. **O elogio da bobagem**: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

Elogio da Bobagem. Disponível em:
<<http://www.elogiodabobagem.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

Sobre os Autores

Aline Oliveira Dias

Professora substituta na área de dança no curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do curso de Educação Física da Fundação Educacional de Divinópolis (FUNEDI). Graduada em Educação Física, licenciatura e bacharelado (2009), e mestre em Lazer pela UFMG (2012). Professora no Projeto Cariúnas, direcionado para crianças e adolescentes, unindo música, dança e educação. Dançarina e coordenadora de ensaios do Grupo Sarandeiros.

Célia Maria Fernandes Nunes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula, Mestre em Educação Especial pela UFSCAR e Doutora em Educação pela PUC- Rio. É professora associada da Universidade Federal de Ouro Preto. É vice-líder do Grupo de Estudos de Formação e Profissão Docente

(FORPROFI/DEEDU/UFOP) e Grupo de Estudos sobre Condição e Formação Docente (PRODOC/FAE/UFMG).

Inimá Santos Junior

Graduado em Educação Física pela UFMG. Formado em Psicomotricidade Relacional pelo Instituto de Psicologia Della Relazione. Mestre em Capoeira. Acrobata. Palhaço profissional. Professor de Educação Física com experiência em várias escolas. Fundador da Spasso Escola de Circo. Coordenador do Projeto Circadania da PBH.

Juliana Castro Bergamini

Professora assistente da UFOP. Graduada em Educação Física, licenciatura e bacharelado, pela UFMG (2002). Mestre em Educação Física pela UFMG (2008). Docente da área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: flexibilidade, dança e ginástica. Coordenadora do grupo Rosários, de danças folclóricas brasileiras, e do Subprojeto “Corpo e Movimento” - Projeto “Novos Talentos”

(CAPES/UFOP). Principais temas de estudo: dança, dança folclórica e flexibilidade.

Luana Junia Ramos

Graduada em Educação Física, licenciatura, pela UFOP (2013). Foi bolsista do Subprojeto “Corpo e Movimento” - Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP), bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES), da UFOP, no Subprojeto “Educação Física”.

Marcos Antônio Almeida Campos

Graduado em Educação Física pela UFMG (2004) e mestre em História da Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2007). Pesquisador de história da dança, na Escola de Educação Física da UFMG. Experiência na área de Educação, com ênfase em dança, folclore, rítmica e história da Educação Física. Professor efetivo da Universidade Federal do Ceará, nos cursos de Educação Física e Dança. Dançarino profissional. Coordenador da área de Educação Física do

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UFC. Coordenador e coreógrafo do “Oré Anacã – Grupo de Dança Popular da UFC”.

Maria Cristina Rosa

Graduada em Educação Física (UFV), mestre em Educação Física, área de concentração Estudos do Lazer (UNICAMP), e doutora em Educação (UNICAMP). Professora adjunta da UFOP, com experiência nas áreas de Educação Física, Turismo e Nutrição. Coordena o Núcleo de Estudos sobre o Corpo (NEC). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Lazer (GPL). Foi coordenadora do Subprojeto “Educação Física” (2010-2012). Realiza Gestão de Processos Educacionais no PIBID-PED-UFOP. Principais temas de estudo e pesquisa: história do corpo, história das práticas corporais de movimento, história da saúde e das doenças, estudos do lazer.

Raiane Aparecida Pereira

Graduada em Educação Física, Licenciatura, da UFOP, e bolsista do Subprojeto “Corpo e Movimento” - Projeto “Novos Talentos” (CAPES/UFOP).

Vagner Miranda da Conceição

Licenciado em Educação Física (UFMG/2004), especialista em Dança e Consciência Corporal (UGF/2010) e em Educação Física Escolar (UGF/2012), mestre em Estudos do Lazer, área de concentração Lazer e Sociedade (UFMG). Experiência docente na área de Educação Física, atuando principalmente na dança e na ginástica. Professor da rede municipal de Betim/MG. Dançarino profissional com ênfase no folclore brasileiro (Grupo Sarandeiros). Principais temas de estudo e pesquisa: dança, dança folclórica, educação física escolar, estudos do lazer e adolescência.

Outros títulos de interesse

Corpo e movimento: Corpo e Cultura

Maria Cristina Rosa
Juliana Castro Bergamini

Corpo e movimento: Danças Folclóricas

Juliana Castro Bergamini
Maria Cristina Rosa

Lazer em Ouro Preto e Mariana: Espaços e Equipamentos

Maria Cristina Rosa

Editora da Universidade Federal de
Ouro Preto - Centro de Vivência, Sala
03, Campus Universitário. Morro do
Cruzeiro - Ouro Preto – MG. Telefone:
(31) 3559-1463. E-mail:
editora@ufop.br

ISBN 978-85-288-0329-7



9 788528 803297

Apoio



UFOP
Universidade Federal
do Rio de Janeiro



Núcleo de Estudos Sobre o Corpo



Financiador

